

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

**2013–2015**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Olga Kupcová**

**Rozvoj čtenářské gramotnosti pomocí metod kritického  
myšlení v druhém období 1. stupně ZŠ**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: Doc. PaedDr. Jaromíra Šindelářová, CSc.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

COMBINED MASTER PROGRAMME

2013–2015

**MASTER THESIS**

**Olga Kupcová**

**Progress in reading literacy using critical thinking methods in  
the second period of the first grade of elementary school**

Prague 2015

Master thesis supervisor: Doc. PaedDr. Jaromíra Šindelářová, CSc.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne.....

Olga Kupcová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala Doc. PaedDr. Jaromíře Šindelářové, CSc. za odborné vedení diplomové práce, cenné připomínky a rady a za její vstřícný přístup.

## **Anotace**

Diplomová práce se v teoretické části zabývá gramotností, čtenářskou gramotností a jejími složkami, postavením čtenářské gramotnosti v RVP ZV a mezinárodními výzkumy PISA. Popisuje třífázový model učení E-U-R a uvádí výběr metod kritického myšlení. Praktická část obsahuje zpracované přípravy do hodin českého jazyka – literatury. V praktické části je obsaženo 8 výukových lekcí zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti v druhém období 1. stupně základní školy. Lekce obsahují i hodnocení jejich průběhu, klady i zápory, které se při výuce vyskytly, reakce dětí.

## **Klíčová slova**

český jazyk, čtenářská gramotnost, čtenářství, dotazník čtenáře, literatura, metody RWCT, první stupeň ZŠ, třífázový model učení E-U-R, výukové lekce, výzkum PISA.

## **Annotation**

The theoretical part of the master thesis is dealing with reading literacy and its particular elements, the role of the literacy in FEP and international PISA research. There is described a three-phase model of E-E-R education and particular methods of critical thinking. The practical part of this thesis contains preparations for a Czech language and literature lesson that are divided into 8 parts. The lessons are focused on progress in reading literacy in the second period of the first grade of elementary school. It covers an evaluation of the lessons, strengths and weaknesses that occurred and children's reactions.

## **Key words**

Czech language, education lessons, literacy, literature, PISA research, reading, reader's questionnaire, RWCT method, the first grade of elementary school, three-phase model of E-R-R.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 GRAMOTNOST</b> .....	<b>11</b>
1.1 Čtenářská gramotnost.....	13
1.2 Složky čtenářské gramotnosti.....	17
1.3 Čtenářská gramotnost v RVP ZV .....	20
1.3.1 <i>Jazyk a jazyková komunikace</i> .....	21
1.3.2 <i>Standardy – součást RVP ZV</i> .....	22
1.4 Výsledky výzkumu PISA .....	24
1.4.1 <i>Změny ve výsledcích mezi roky 2000 a 2009</i> .....	25
1.4.2 <i>Shrnutí</i> .....	27
<b>2 KRITICKÉ MYŠLENÍ</b> .....	<b>29</b>
2.1 Rozvoj kritického myšlení.....	29
2.2 Metody RWCT .....	30
2.3 Třífázový model učení E-U-R.....	31
2.3.1 <i>Evokace</i> .....	33
2.3.2 <i>Uvědomění si významu informací</i> .....	35
2.3.3 <i>Reflexe</i> .....	37
2.4 Metody kritického myšlení.....	38
2.4.1 <i>Myšlenková mapa</i> .....	39
2.4.2 <i>Metoda I.N.S.E.R.T.</i> .....	39
2.4.3 <i>Pětilístek</i> .....	41
2.4.4 <i>Brainstorming</i> .....	41
2.4.5 <i>Čtení s otázkami</i> .....	42
2.4.6 <i>Čtení s předvidáním</i> .....	42
2.4.7 <i>Čtení s tabulkou předpovědí</i> .....	43
2.4.8 <i>Dílna čtení</i> .....	43
2.4.9 <i>Podvojný deník</i> .....	43
2.4.10 <i>Skládkové čtení</i> .....	44
2.4.11 <i>Skládkové učení</i> .....	44

2.4.12	<i>Poslední slovo patří mně</i> .....	44
2.4.13	<i>Vyhledávání klíčových slov</i> .....	45
2.4.14	<i>Vennův diagram</i> .....	45
2.4.15	<i>Kostka</i> .....	46
2.4.16	<i>Zpřeházené věty</i> .....	46
2.4.17	<i>Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se (V.CH.D.)</i> .....	46
2.5	Podpora školy v rozvoji čtenářské gramotnosti.....	47
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....		<b>48</b>
<b>3</b>	<b>VÝUKOVÉ LEKCE</b> .....	<b>48</b>
3.1	Dotazník čtenáře .....	49
3.2	Já, čtenář.....	57
3.3	Čtenářská dílna .....	63
3.4	Pohádka O zlaté rybce.....	68
3.5	Jiří Žáček: O rybáři a staré botě.....	73
3.6	Pavel Šrut: Lichožrouti .....	78
3.7	Betty MacDonaldová: Paní Láryfáry .....	83
3.8	Betty MacDonaldová: Paní Láryfáry – práce s kapitolami .....	89
3.9	Noc čarodějnic .....	94
<b>ZÁVĚR</b> .....		<b>97</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....		<b>98</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....		<b>101</b>



## Úvod

Gramotnost, a zejména čtenářská gramotnost, je v současné době téma, kterým se zabývá odborná pedagogická veřejnost, ale i laická obec. Výzkumu čtenářské gramotnosti se věnují i mezinárodní výzkumy. V pravidelných tříletých intervalech se gramotností zabývá organizace PISA, v každém z cyklů se zaměřuje blíže na jednu konkrétní gramotnost. Čeští žáci dosáhli v testu čtenářské gramotnosti v roce 2009 jen podprůměrných hodnot a v porovnání s rokem 2000 došlo k významnému zhoršení výsledků.

Téma čtenářská gramotnost a její rozvoj jsem si do diplomové práce zvolila, protože jsem se zúčastnila kurzů kritického myšlení, přičemž způsob práce a rozvoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím metod kritického myšlení mě velmi zaujal. Spatřuji v něm velký potenciál pro práci s dětmi, pro rozvoj jejich čtenářství a rozvoj čtenářské gramotnosti, která jim usnadní další studia i běžný život a obohatí jejich životy osobní.

Cílem předkládané práce je vytvořit soubor příprav pro děti ve věku 10–12 let (2. období 1. stupně), které prostřednictvím metod kritického myšlení povedou k rozvoji čtenářské gramotnosti. Žáci budou v průběhu jednotlivých vyučovacích hodin a učebních celků pracovat s texty, přičemž na jejich základě budou vedeni k úsudku a předvídání, k jejich uspořádání do logických celků, porovnávání, vyhledávání klíčových slov a informací.

Diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních částí: na teoretickou a praktickou. Třetí část tvoří přílohy.

V teoretické části jsou vysvětleny pojmy týkající se gramotnosti, čtenářské gramotnosti, metod kritického myšlení, čtenářství.

Praktická část se opírá o část teoretickou. Obsahuje vypracované přípravy do hodin českého jazyka – literatury. Přípravy jsou určeny pro 2. období 1. stupně základní školy. Obsahují výukové cíle – očekávané výstupy, pomůcky, časovou dotaci, průběh a hodnocení. Všechny přípravy jsem odučila v 5. třídě na základní škole v Úvalech. Jde o úplnou základní školu s 1. až 9. postupným ročníkem a dvěma speciálními třídami pro

žáky s lehkým mentálním postižením. Kapacita školy je 750 žáků. V 5. třídě je 25 dětí, z toho 2 děti integrované děti (chlapec s ADHD, dívka s tělesným postižením).

Praktická část má svoji posloupnost. V úvodu děti vyplnily dotazníky čtenáře, na jejich základě si vytvořily myšlenkové mapy na téma „já čtenář“, seznámily se s knihami ostatních žáků a vybraly si knihy, se kterými pracovaly v následujících lekcích. V průběhu všech lekcí mohly měnit svůj postoj k vlastnímu čtenářství. Všechny vytvořené práce si žáci zařadili do portfolia.

Ve třetí části jsou přiloženy pracovní listy, práce vytvořené dětmi, dotazník čtenáře.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Gramotnost

V současném školství se setkáváme se slovem gramotnost v mnoha učebních předmětech, v oblasti klíčových kompetencí i v oblasti průřezových témat. Vymezení slova gramotnost prošlo během vývoje mnoha změnami a stále se mění v souvislosti se změnami společenskými, ekonomickými a kulturními. Gramotnost tedy není jevem statickým, ale je to jev historicky proměnlivý. Ani dnes není tento pojem zcela jednotně vymezen.

V dobách starého Říma se pod označením „litteratus“ mínil člověk „studovaný“. Ve středověku se užíval pro člověka, který dokázal v latině číst, ačkoli vzhledem k úpadku vzdělanosti v Evropě se již ve 13. století užíval pro každého, kdo znal z latiny jakékoli minimum. Po období reformace se přesunulo chápání gramotnosti na dovednost číst a psát v jakémkoli jazyce (viz Košťálová, 2008).

[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/G/Gramotnost](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/G/Gramotnost)

V obecné rovině se tedy hovoří o gramotnosti jako o schopnosti číst a psát, někdy i o schopnosti počítat.

První mezinárodně uznanou definici gramotnosti vytvořila organizace UNESCO v roce 1958: „Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života (UNESCO, 1958, 16).“

[http://wiki.knihovna.cz/index.php?title=Funk%C4%8Dn%C3%AD\\_gramotnost](http://wiki.knihovna.cz/index.php?title=Funk%C4%8Dn%C3%AD_gramotnost)

Už tato definice hovoří o potřebě nejen umět číst a psát, ale o schopnosti propojit čtení a psaní s každodenními činnostmi a porozumět jejich obsahu v dané situaci a podobě.

V rychle se technicky a informačně rozvíjející společnosti pojem gramotnost nezahrnuje všechny oblasti a aktivity, které jsou využívány pro rozvoj člověka a jeho uplatnění ve společnosti. Týká se to např. schopnosti pracovat s pojmy, jejich

pochopením a schopnosti uvádět je do souvislostí, využít je a pracovat s nimi v běžných životních situacích.

Společnost UNESCO poprvé přichází v roce 1978 s termínem funkční gramotnost a s její definicí: „Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního komunitního rozvoje (UNESCO, 1978:12).“

[http://wiki.knihovna.cz/index.php?title=Funk%C4%8Dn%C3%AD\\_gramotnost](http://wiki.knihovna.cz/index.php?title=Funk%C4%8Dn%C3%AD_gramotnost)

Obsahem pojmu funkční gramotnost se zabývaly dva výzkumy. První v letech 1994–1996 výzkum IALS (International Adult Literacy Lifeskills) a na něj navázal v letech 1997–1998 výzkum SIALS (Second International Adult Literacy Survey).

Oba výzkumy chápou funkční gramotnost jako spojení těchto dimenzí:

- literární gramotnost;
- jedná se schopnost pracovat se souvislými texty;
- dokumentová gramotnost;
- schopnost získávat a pracovat s informacemi z nesouvislých textů;
- numerická gramotnost;
- schopnost pracovat s číselnými údaji, daty, tabulkami, grafy, účty.

[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/G/Gramotnost](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/G/Gramotnost)

Definice funkční gramotnosti uváděná v Pedagogickém slovníku z tohoto spojení vychází: „Funkční gramotnost na rozdíl od gramotnosti v obvyklém slova 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 také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům a tabulkám apod.“

Průcha, Jan, Walterová, Eliška a Mareš, Jiří. Pedagogický slovník. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

Vzdělávání žáků v současné době věnuje v první řadě pozornost rozvoji gramotnosti čtenářské, a to jako gramotnosti, která zásadně ovlivňuje oblasti ostatních součástí funkční gramotnosti. Neopomíjí však ani gramotnost finanční, počítačovou i další oblasti funkční gramotnosti.

Škola by pak měla mít hlavní postavení při získávání čtenářských kompetencí.

## 1.1 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je součástí a podoblastí gramotnosti funkční. Je jednou z nejdůležitějších gramotností pro uplatnění jedince ve společnosti, při začlenění v pracovním procesu i pro osobní rozvoj.

Ve výzkumu PISA 2009 je čtenářská gramotnost definována tímto způsobem:

Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.

<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/tiskova-konference-ke-zverejneni-vysledku-mezinarodniho-1?highlightWords=PISA/PISA 2009 Narodni zprava.pdf>

S rozvojem čtenářské gramotnosti přímo souvisí rozvoj klíčových kompetencí, které jsou důležité pro úspěšné uplatnění každého člověka ve společnosti.

O čtenářskou gramotnost se budou opírat zejména tyto klíčové kompetence:

- k učení:
  - při vyhledávání a třídění informací v procesu učení;
  - při hledání souvislostí a propojování do širších celků;
  - při využívání a vyhodnocování informací z více zdrojů, k posuzování jejich věrohodnosti;
  - při práci s chybou jako přirozenou součástí procesu učení;

- při poznávání vlastních možností;
- při vytváření vlastního úsudku, rozvíjení iniciativa a tvořivosti;
- při samostatném ověřování správnosti svého řešení (např. práce s odbornou literaturou, encyklopediemi, internetem apod.);
- k řešení problému:
  - při rozpoznání a pochopení problému a hledání jeho příčin;
  - při vyhledávání informací vhodných k řešení problému;
  - při aplikaci získaných znalostí a dovedností při řešení problémů;
  - při aktivním přístupu při řešení problému, vyslechnutí názorů druhých, při diskusi;
  - při obhajobě vlastního stanoviska a postoje, při argumentaci;
- komunikativní kompetence:
  - při vyjadřování svých myšlenek a názorů v logickém sledu;
  - při souvislém, výstižném a srozumitelném projevu;
  - při porozumění různým typům textů, záznamů a obrazových materiálů při rozvoji komunikačních dovedností při prezentaci žáků ve škole i na veřejnosti.

Diplomová práce se ztotožňuje s definicí čtenářské gramotnosti, kterou uvádí Průcha jako „Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. jízdní řád, návod k používání léků apod.) 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.

Průcha, Jan, Walterová, Eliška a Mareš, Jiří. Pedagogický slovník. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

Kolektiv autorů příručky „Gramotnosti ve vzdělávání“ definují čtenářskou gramotnost jako nikdy nekončící proces v životě jedince:

Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi postoji a hodnotami potřebnými pro využívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.

[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti\\_ve\\_vzdelavani\\_soubor\\_studii1.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf)

Z těchto definic vyplývá, že čtenářská gramotnost není pouze základní schopnost číst a psát, ale jedná se o náročnou dovednost, která propojuje čtení a psaní rozmanitých textů s procesem myšlení. Schopnost využít tuto dovednost k dosahování svých cílů.

Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik nezastupitelných rovin:

- vztah ke čtení;
- doslovné porozumění;
- vysuzování;
- metakognice;
- sdílení;
- aplikace.

### Vztah ke čtení

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

Na základě vztahu ke čtení se efektivněji rozvíjejí i další roviny čtenářské gramotnosti:

- žák si vybírá knihy a texty, které mu přinášejí zážitek z četby;
- využívá nabízené příležitosti ke čtení (např. čtenářské dílny);
- sdílí s ostatními čtenářské prožitky;
- vyjádří, proč se mu text líbí, nelíbí;
- překoná obtíže, na které při čtení naráží;
- vytrvá při četbě delších textů.

### Doslovné porozumění

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

- žák dekóduje znaky ve slově a doslovně porozumí, co je v textu napsáno, přečtené převypráví svými slovy;

- oddělí v textu podstatné od nepodstatného;
- aktivně zapojuje své vědomosti, zkušenosti a postoje;
- hledá a nalézá souvislosti;
- sleduje, jak se děj vyvíjí.

### Vysuzování

Kromě toho musí čtenářsky gramotný člověk umět vyvozovat z přečteného závěry a texty posuzovat (kriticky hodnotit) z různých hledisek, a to včetně sledování autorových záměrů:

- formuluje hlavní myšlenku textu, která není výslovně uvedena;
- z textu vysuzuje na autorův záměr včetně zamýšleného adresáta;
- posuzuje možné vyznění textu pro různé adresáty;
- dává informace do souvislostí, vyvozuje závěry z informací;
- odlišuje fakta a názory;
- rozlišuje příčiny a následky.

### Metakognice

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

- stanovuje si čtenářské cíle, vyhodnocuje jejich dosažení;
- formuluje záměr a volí vhodný text dle záměru, opustí text, který jeho záměru nevyhovuje;
- volí vhodné strategie čtení, vyhodnocuje jejich účinnost, podle potřeby je mění;
- volí strategie, které překonávají neporozumění textu.



### Sdílení

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

- formuluje své dojmy, závěry, pocity z četby a sděluje je ostatním;
- vyslechne si, přečte sdělení druhých o jejich porozumění textu nebo prožitku, doptává se;
- v diskusi se podílí na vyjasňování, argumentuje;
- inspiruje se četbou druhých pro svoje čtenářství.

### Aplikace

Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.

- využívá informací z četby k rozšíření dosavadních informací, názorů a zkušeností;
- propojuje přečtený text s jinými texty, porovnává, posuzuje;
- využívá texty k argumentaci, k vlastní tvorbě;
- zlepšuje komunikační dovednosti;
- využívá čtení a čtenářství k navazování přátelských vztahů, spolupráci.

<http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a>

## **1.2 Složky čtenářské gramotnosti**

Košťálová uvádí některé složky čtenářské gramotnosti a popis činností, které můžeme pozorovat a rozvíjet u žáků.

*Žák je k četbě motivovaný, četba patří mezi preferované činnosti:*

- při nabídce různých činností žák často volí četbu;
- vybírá si k četbě vlastní knihu, hledá si texty podle vlastní volby;

- zajímá se, co čtou druzí, některé z doporučených knih si přečte;
- využívá příležitost, aby mohl referovat o tom, co právě čte nebo dočetl;
- čte i doma;
- pokud odloží nedočtenou knihu, vysvětlí svoje důvody.

*Žák se soustředí na četbu:*

- tiše čte po celou stanovenou dobu (např. v dílně čtení);
- nechá se vtáhnout do příběhu nebo výkladového textu;
- nereaguje na rušivé chování spolužáků.

*Žák vyhledává v textu informace:*

- odpovídá na otázky učitelky vyhledáním informace na jednom místě v textu (nižší úroveň);
- odpovídá na otázky učitelky vyhledáním informací z různých míst v textu a jejich sdružením v odpovědi (náročnější úroveň);
- hledá informace v textu samostatně nebo se spolužáky na základě činností, které proběhly před čtením (evokace), nebo pomocí k tomu určené metody (INSERT apod.);
- rozhoduje se o tom, které informace jsou důležité, do jaké míry jsou důvěryhodné, zda potřebují ověřit nebo doplnit;
- vyhledává informace ve více zdrojích a slučuje je.

*Žák shrnuje:*

- odliší důležité informace od dílčích informací vzhledem k cíli čtení;
- formuluje shrnutí vlastními slovy;
- shrnutí obsahuje klíčová slova ze shrnované pasáže;
- dodrží při shrnutí logický sled informací nebo myšlenek;
- při samostatné četbě delšího textu čas od času rekapituluje a tím si ověřuje porozumění (vyšší úroveň).

*Žák si klade otázky k lepšímu porozumění textu:*

- pokládá si různé druhy otázek;
- otázky míří na širší souvislosti.

*Žák předvídá:*

- předvídá, jak se bude text dále vyvíjet (obsah, dějová linie);
- předpovědi zdůvodňuje, a to vodítky z textu, nebo životní zkušeností);
- odhaduje z obálky, žánru, jména autora, titulu, z ilustrací, zda se mu bude kniha líbit.

*Žák zachytí základní složky příběhu:*

- převypráví příběh tak, že jeho vyprávění správně vystihuje místo, postavy, zápletky, rozuzlení;
- odliší to, co o postavách říká příběh, od své interpretace;
- vystihne hlavní myšlenku příběhu;
- vyjádří, jaké poučení si z textu odnáší.

*Žák vyvozuje, vysuzuje nebo posuzuje:*

- odpovídá na otázky, na které nelze přímo najít odpověď, a které ho nutí domýšlet, vyvozovat, hodnotit text apod.;
- i bez otázek formuluje závěry, které ho nad textem napadly, mohou to být i otázky, domněnky, hypotézy, hodnocení textu;
- rozpozná autorovy záměry – chtěl nás pobavit, informovat přesvědčit, instruovat;
- odhaduje zastřené autorovy záměry a svoje záměry zdůvodňuje;
- odhaduje, jak textu budou rozumět různí čtenáři (např. metodou „poslední slovo patří mně“);

*Žák hledá a nalézá souvislosti:*

- rozpozná jak to, o čem čte, souvisí s jeho poznatky a zkušenostmi, případně jim odporuje;
- rozpozná, jak to, o čem čte, souvisí s jinými texty, případně jim odporuje.

*Žák vyjadřuje svou bezprostřední reakci na četbu:*

- vyjadřuje, co ho při četbě napadá, jaké pocity se mu vybavují, co ho rozveselilo, rozesmutnilo, jaké obdobné příběhy nebo situace mu příběh připomíná;
- vyjadřuje, co se mu v textu líbí a proč, co se mu nelíbí a proč, vyjadřuje se tak i o žánrech, knihách určitého autora ilustracích;
- při vyprávění o přečtené knize se postupně vyjadřuje samostatně, neomezuje se na fráze;
- pokud na četbu reaguje kresbou, vyjádří v ní nejen doslova to, co je v textu, ale své pocity z četby a reakci na ni.

<http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a>

Rozvíjení čtenářské gramotnosti by se mělo stát jedním z hlavních cílů vzdělávacího procesu.

### **1.3 Čtenářská gramotnost v RVP ZV**

RVP ZV je spolu s Národním programem rozvoje vzdělávání součástí kurikulárních dokumentů, zabývajících se vzděláváním na státní úrovni.

Národní program rozvoje vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy.

Vzdělávání na školách se uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů (ŠVP), které si zpracovávají jednotlivé školy na základě RVP ZV.

Přestože je čtenářská gramotnost v popředí zájmu pedagogické veřejnosti, závazný dokument pro základní vzdělávání – RVP ZV – s tímto pojmem nepracuje. Není stanoven žádný ucelený vzdělávací cíl. Je záležitostí každé školy, popř. každého pedagoga, jak významné postavení bude čtenářská gramotnost zaujímat při výuce.

Rozvoj čtenářských dovedností je nastaven v RVP ZV klasicky v jazyce, v jazykové komunikaci, není obsažen v přírodovědných ani společenských vědních předmětech.

### ***1.3.1 Jazyk a jazyková komunikace***

Jazyk a jazyková komunikace je charakterizována v RVP ZV jako stěžejní oblast. Cílem jazykové výchovy je podpora rozvoje komunikačních kompetencí, které umožňují žákovi správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat a prosazovat výsledky svého poznání.

Vzdělávací obsah českého jazyka zahrnuje tři oblasti.

Přestože se zde nehovoří o čtenářské gramotnosti, můžeme zde najít výstupy, které se k ní řadí:

- komunikační a slohová výchova:
  - žáci se učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení;
  - učí se číst s porozuměním;
  - učí se mluvit a rozhodnout se na základě přečteného nebo slyšeného textu, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah;
- jazyková výchova:
  - žáci získávají vědomosti a dovednosti pro osvojování spisovné podoby českého jazyka;
  - prohlubují si i intelektové dovednosti, např. dovednosti porovnávat jevy, třídit podle jejich shody, odlišnosti;
  - učí se zobecňovat;
- literární výchova:

- žáci se učí poznávat prostřednictvím četby základní literární druhy, vnímat jejich specifické znaky;
- učí se zaznamenat záměr autora;
- učí se formulovat názory o přečteném díle, rozlišovat literární fikci od skutečnosti;
- žáci získávají a rozvíjejí čtenářské návyky;
- získávají schopnosti interpretovat literární text;
- prostřednictvím poznatků a prožitků může být pozitivně ovlivňována jejich hodnotová orientace a duchovní život.

### ***1.3.2 Standardy – součást RVP ZV***

Standardy představují minimální cílové požadavky na vzdělávání, které jsou závazně formulovány v RVP ZV, poslední standardy byly zpracovány podle upraveného RVP ZV účinného od 1. 9. 2013.

Standardy konkretizují obsah očekávaných výstupů RVP ZV a stanovují minimální úroveň jejich zvládnutí, kterou je zapotřebí dosahovat se všemi žáky.

Standardy obsahují výstupy, které se více přibližují principům čtenářské gramotnosti, i když ani ony nepracují s tímto termínem a neobsahují ucelenou sestavu výstupů k této gramotnosti:

- komunikační a slohová výchova:
  - výstup – čte s porozuměním přiměřeně náročné texty (žák vybere z nabídky vhodný nadpis, posoudí na základě přečteného textu pravdivost/nepravdivost tvrzení, posoudí, zda daná informace vyplývá/nevyplývá z textu, vystihne hlavní myšlenku textu);
  - výstup – rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu pro daný věk, podstatné informace zaznamenává (žák vybere z nabídky slov slova klíčová vztahující se k zadanému textu, rozhodne, které informace jsou

nepodstatné pro smysl textu, vypíše požadovanou informaci z textu, utřídí přečtené informace, vybere podstatná fakta;

- výstup – posuzuje úplnost, či neúplnost jednoduchého sdělení (sestaví z vět (krátkých odstavců) na základě časové a příčinné souvislosti příběhu, sdělení, vybere z nabídky větu, která je vhodná jako závěr k dané ukázce;
- výstup – sestaví osnovu vyprávění, na jejím základě vytvoří krátký projev s dodržением časové posloupnosti (k zadanému textu vytvoří jeho osnovu, zařadí do přečtené ukázky vyprávění nabízený text na vhodné místo;
- literární výchova:
  - výstup – vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je (zpracuje stručné sdělení o přečtené knize, prezentuje ho žákům, zakládá do portfolia nebo zapisuje do čtenářského deníku, řekne, jak na něj vyslechnutá (přečtená ukázka působí);
  - výstup – volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma (přednese a volně reprodukuje text, vytvoří vlastní text na dané či vlastní téma);
  - výstup – rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů (žák rozhodne, z kterého druhu/žánru je úryvek).

Lze souhlasit se závěry VÚP, který ve své příručce pro učitele uvádí: „Fakt, že čtenářská gramotnost ve smyslu širší definice není v RVP ZV mezi vzdělávacími cíli, může být důvodem, proč bývá ve školách často těžké udělat si na ni dostatek času. A protože čtení je myšlení, tedy náročná mentální činnost, čas vyžaduje. Kromě toho, že času by mělo být dost, měl by být také pravidelný.“

Dále uvádí, že je třeba v RVP ZV více sledovat rozvoj pozitivních postojů a návyků ke čtení. Poukazuje na to, že čtenářskou gramotnost nelze úspěšně rozvinout, pokud se zaměřujeme jen na některé její složky a jiné opomíjíme.

Plánování změn by mělo vycházet z konsensuálně přijatých vzdělávacích cílů v oblasti čtenářské gramotnosti.

Měly by být rozpracovány cíle pro vývojová období a ty by se měly dále rozpracovat do dílčích složek – dílčích vzdělávacích cílů.

[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti\\_ve\\_vzdelavani\\_soubor\\_studii1.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf)

## 1.4 Výsledky výzkumu PISA

Projekt Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj PISA (Programme for International Student Assessment) je v současné době jedním z nejdůležitějších a nejznámějších mezinárodních výzkumů v oblasti vzdělávání.

[http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/tiskova-konference-ke-zverejneni-vysledku-mezinarodniho-1?highlightWords=PISA/PISA\\_2009\\_Narodni\\_zprava.pdf](http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/tiskova-konference-ke-zverejneni-vysledku-mezinarodniho-1?highlightWords=PISA/PISA_2009_Narodni_zprava.pdf)

V České republice výzkum PISA realizoval Ústav pro informace ve vzdělávání, příspěvková organizace MŠMT.

Výzkum se zaměřuje každé 3 roky na jednu ze tří oblastí gramotnosti. V roce 2000 a 2009 to byla gramotnost čtenářská.

Zjišťuje se aktuální stav gramotnosti u 15letých žáků.

Úlohy jsou zaměřeny na úroveň dosažených dovedností. Dále se vyhodnocují i názory žáků na výuku a jejich přístup k ní a sleduje se i sociokulturní zázemí žáků.

Cílem je zjistit, jak žáci dovedou využít nabyté vědomosti v různých životních situacích, tzn. jaké vědomosti a dovednosti ovládají, jak a nakolik jsou schopni je využít v běžném životě a při zapojení do společnosti.

Zjišťuje se nejen aktuální úroveň čtenářské gramotnosti, ale i její vývoj od roku 2000.

Do výzkumu se zapojilo 65 zemí. Z České republiky se zúčastnilo 290 škol. Vzorek škol byl vybrán tak, aby bylo možné srovnávat mezi sebou různé typy škol.

PISA definuje šest úrovní čtenářské gramotnosti.



Žáci na nejvyšší šesté úrovni jsou vynikající čtenáři, kteří ovládají složité čtenářské kompetence.

Naopak žáci na první úrovni a pod ní dosahují velmi špatných výsledků.

Ke zjišťování různých čtenářských kompetencí slouží ve výzkumu PISA různé typy textů a úkolů.

Nejdůležitější oblastí ve výzkumu je zkoumání dovedností žáků a prvním kritériem je typ dovedností, které se při práci s textem využívají.

Výzkum PISA rozlišuje tři hlavní okruhy dovedností:

- získávání informací – vyhledávání informací v textu, popř. jejich propojování;
- zpracování informací – identifikace myšlenky nebo interpretace smyslu textu;
- zhodnocení textu – hledání souvislostí mezi informacemi z textu a čtenářovou vlastní znalostí, či informacemi z jiného zdroje, eventuálně posouzení obsahu nebo formy textu.

Další klasifikace textů rozlišuje, zda jde o text souvislý nebo nesouvislý:

- souvislé texty – tvořeny větami uspořádanými do odstavců (např. povídky, romány, reportáže, recenze a dopisy);
- nesouvislé texty – mohou mít rozmanitou strukturu (např. seznamy, tabulky, grafy, diagramy, reklamy, jízdní řády a formuláře).

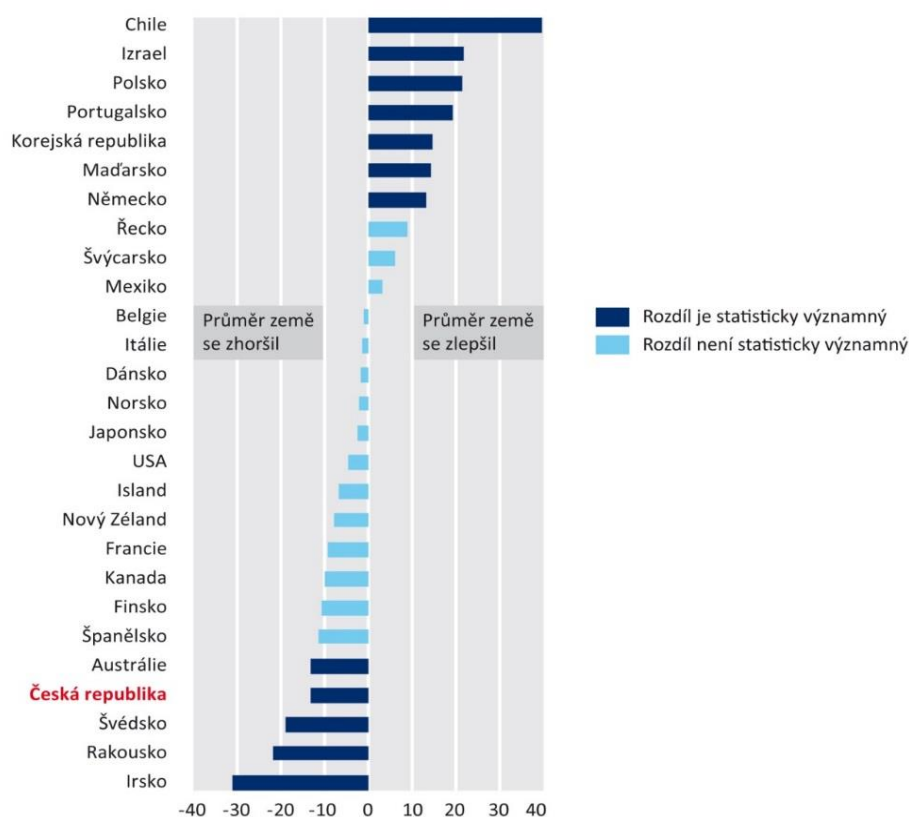
[http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/tiskova-konference-ke-zverejneni-vysledku-mezinarodniho-1?highlightWords=PISA/PISA\\_2009\\_Narodni\\_zprava.pdf](http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/tiskova-konference-ke-zverejneni-vysledku-mezinarodniho-1?highlightWords=PISA/PISA_2009_Narodni_zprava.pdf)

#### ***1.4.1 Změny ve výsledcích mezi roky 2000 a 2009***

V České republice došlo k výraznému zhoršení výsledků. Alarmující je skutečnost, že zastoupení žáků pod druhou úrovní způsobilosti výrazně vzrostlo (na 23,1%). Jde při tom o žáky, kteří by mohli mít při nedostatečných kompetencích problémy při uplatnění v dalším životě. Na zhoršení výsledků českých žáků se podílí zejména zhoršující se úroveň chlapců.

## ZMĚNY VE VÝSLEDKÁCH ZEMÍ OECD MEZI ROKY 2000 A 2009

(PISA 2009 – Čtenářská gramotnost)



### *Výsledky podle typu textu*

Situace se změnila i v hodnocení práce s texty souvislými a nesouvislými.

V roce 2000 měli naši žáci lepší výsledky při práci s texty nesouvislými. Ve výzkumu 2009 se zařadili mezi žáky dalších 17 zemí, kteří byli úspěšnější při práci se souvislými texty.

### *Výsledky podle využití dovednosti*

Česká republika patří do skupiny devíti zemí, jejichž žáci dosáhli výrazně horších výsledků na škále Zhodnocení textu. Žáci těchto zemí jsou méně zvyklí kriticky posuzovat a vyhodnocovat to, co čtou. Menší problémy jim dělá vyhledávat informace v textu a pracovat s nimi.

Další faktory ovlivňující výsledky žáků ve čtení:

- Socioekonomické zázemí – slabá závislost výsledků žáků na socioekonomickém zázemí vypovídá o tom, že vzdělávací systém je vůči svým žákům spravedlivý a poskytuje jim stejné vzdělávací příležitosti.
- Zajímavé je, že Česká republika doznala v uvedeném období významného zlepšení tohoto ukazatele. Stále však zůstává vliv zázemí nadprůměrný.
- vztah žáků ke čtení
- Pro třetinu českých žáků je čtení oblíbenou činností, pro třetinu je naopak ztrátou času.
- V rozmezí let 2000–2009 se v naší republice výrazně zmenšil počet žáků, kteří uvedli, že čtou denně nějakou dobu pro radost.
- Vztah žáků k výuce čtení (výuka může být do značné míry ovlivněna kázní žáků při výuce a mimo ni, žáci se hůře učí, učitelé řešením problémů tráví čas na úkor výuky).

Podle výsledků výzkumu PISA se v českých školách zvýšil počet žáků, kteří vypověděli, že neposlouchají, co učitel říká (35,6 %), že je ve třídě hluk a nepořádek (41%), že žáci začínají pracovat až dlouho po začátku hodiny (37,2 %).

#### **1.4.2 Shrnutí**

V testu čtenářské gramotnosti dosáhli čeští žáci pouze podprůměrných výsledků a mezi zeměmi OECD se umístili ve spodní třetině pomyslného žebříčku. Česká republika patří mezi země OECD, ve kterých došlo od roku 2000 k významnému zhoršení výsledků. Současně výrazně vzrostlo zastoupení českých žáků s nedostatečnou úrovní čtenářských kompetencí, kteří by mohli mít problémy při dalším studiu nebo při uplatnění na trhu práce. Podíl těchto žáků je nyní 23 % nad mezinárodním průměrem.

Při tom se prokázalo, že na celkovém zhoršení výsledků českých žáků se podílejí zejména chlapci.

V České republice se ve čtenářské gramotnosti významně zhoršily výsledky základních škol a žáků středních odborných škol.

Od roku 2000 se v ČR zmenšil počet žáků, kteří uvedli, že čtou pro radost.

Výrazně se také podle žáků zhoršila kázeň v hodinách českého jazyka.

Značný podíl na výsledcích žáků je spjat se sociokulturní úrovní jejich rodičů.

[http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/tiskova-konference-ke-zverejneni-vysledku-mezinarodniho-1?highlightWords=PISA/Stručná shrnutí\\_PISA 2009\\_finále.doc](http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/tiskova-konference-ke-zverejneni-vysledku-mezinarodniho-1?highlightWords=PISA/Stručná shrnutí_PISA 2009_finále.doc)

[http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/tiskova-konference-ke-zverejneni-vysledku-mezinarodniho-1?highlightWords=PISA/PISA\\_2009\\_Narodni zprava.pdf](http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/tiskova-konference-ke-zverejneni-vysledku-mezinarodniho-1?highlightWords=PISA/PISA_2009_Narodni zprava.pdf)

## 2 Kritické myšlení

Program RWCT (Reading&Writing for Critical Thinking) byl vyvinut v roce 1997 v USA konsorciem pro demokratické vzdělávání. Do České republiky se dostal o rok později a byl zde uveden pod názvem Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

### 2.1 Rozvoj kritického myšlení

Autoři programu RWCT vymezují kritické myšlení jako myšlení nezávislé, myšlení, ve kterém získání informací je východiskem, myšlení, které začíná problémy a otázkami a které se pídí po rozumných argumentech. Kritické myšlení je myšlení ve společnosti (o myšlenky se dělíme s ostatními ve dvojici, ve skupinách, učení ve škole se sblízuje se životem mimo třídu, KLOOSTER 2000). Vede k řešení problémů, objevování nových významů, vztahů, vede k vlastní tvorbě.

Program RWCT vychází z názoru, že dítě je přirozeně zvědavé, schopné řešit závažné otázky a formulovat tvořivé odpovědi.

Myšlení dítěte mladšího školního věku je ovlivněno významnými procesy. V předoperačním období jsou to řeč a tvoření představ. Myšlení je egocentrické ve smyslu kognitivním, dítě vše vidí pouze ze svého hlediska. Nechápe zvrtné operace. Dokáže třídit, ale převážně jen podle jedné charakteristiky. Vztahy a problémy řeší v přílišné zvědavosti na tom, co právě vnímá (ČÁP, MARES, 2001).

Příznivější pro rozvoj kritického myšlení je období konkrétních operací, kterým prochází dítě sedmi/osmileté až jedenácti/dvanáctileté. Období přináší zmenšování egocentrismu, schopnost decentrování a zvrtnost. Myšlení je vázáno na konkrétní zkušenosti, respektuje již zákony logiky. Dítě má operovat s abstraktními pojmy, i když zatím jen ve vztahu ke konkrétním objektům. Okolo jedenáctého/dvanáctého roku myšlení vstupuje do období abstraktních, formálně logických operací.

Tomková, Anna. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. 97 s. ISBN 978-80-7290-315-3.

## 2.2 Metody RWCT

V odborné literatuře nacházíme mnoho klasifikací metod.

Maňák a Švec (2003) ve své klasifikaci člení výukové metody do tří kategorií, a to podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb. Příznačné je splynutí pojmů výuková metoda a organizační forma.

Metody člení do těchto skupin:

- klasické výukové metody;
- aktivizující výukové metody;
- komplexní výukové metody.

Komplexních metody charakterizují jako složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejich sjednocovacím prvkem je však vždy výuková metoda.

Do skupiny komplexních výukových metod řadí i metody kritického myšlení nebo např. brainstorming.

Rozdělení metod, které obsahuje i metody, jež se běžně v odborné literatuře neuvádějí, ale jsou využitelné v praxi základních a středních škol, navrhli Pecina a Zormanová (2009). Metody pak dělí do těchto dvou skupin:

- metody zprostředkování hotových vědomostí, dovedností návyků
- metody aktivní práce žáků (metody aktivizující, problémové)

Mezi metody aktivní práce žáků zařadili Pecina a Zormanová i metody kritického myšlení a brainstorming.

Odborná literatura obsahuje řadu definic kritického myšlení, které se liší, ale všechny mají společné to, že metody kritického myšlení chápou jako jakýsi nástroj, který vede žáky k porozumění učiva, k odhalování vztahů mezi jednotlivými osvojenými jevy a fakty, k vytváření vlastního názoru na danou problematiku, celkově tedy hloubku učiva.

Autoři Maňák, Švec (2003) zdůrazňují, že idea kritického myšlení vychází z učení konstruktivistické psychologie a pedagogiky, z čehož pak vyplývá, že důležitým znakem kritického myšlení je respektování dětského myšlení, které se postupně přetváří a vyvíjí.

### **2.3 Třífázový model učení E-U-R**

Vyučovací hodiny, v nichž se uplatňují výukové metody kritického myšlení, respektují přirozené pochody, které probíhají v mozku učícího se člověka. Tento třífázový model učení, jenž postupuje programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení, je efektivní, neboť sleduje potřeby učícího se jedince, dává mu dost intelektuálních i emocionálních stimulů. Pomocí výukových metod kritického myšlení, kterými realizujeme jednotlivé fáze, získávají žáci klíčové kompetence, ale kromě toho si osvojí nové informace, které vidí i se všemi souvislostmi (Košťálová, 2002).

Petrasová (2002) uvádí, že díky třífázovému modelu učení si žáci zapamatují učivo na delší dobu, jsou aktivnější ve vyučovacím procesu a více motivovaní k učení, projevují vyšší míru tvořivosti a jejich schopnost tvořivé práce a tvořivého myšlení je rozvíjena, jsou také rozvíjeny komunikační dovednosti žáků, podporuje se u nich schopnost týmové práce a kooperace, žáci si osvojují dovednost pracovat s informacemi, samostatně vyhledávat důležitá fakta.

Třífázový model učení je vymezen těmito fázemi:

- fáze evokace:

- žáci si vybavují, co si o tématu myslí, co o něm vědí jistě, co se jen domnívají, jaké k němu mají otázky;
- počáteční informace, které žáci měli, se v procesu vybavování strukturují a v další fázi se mohou nové informace zařadit na vhodné místo v mysli žáků;
- vyvolává se vnitřní motivace pro učení – zvědavost;
- již v této fázi de žáci učí;
- fáze uvědomění si významu:
  - žáci aktivně zpracovávají zdroj nových informací, procházejí novou zkušeností;
  - propojují nové informace, které dostávají z vnějšího zdroje s informacemi, které si vybavili a utřídili v první fázi učení;
- fáze reflexe:
  - rekapituluje proces učení, kterým právě prošel, a vytváří si nový obraz tématu nebo problému (co o něm ví nyní, co se ještě nedozvěděl, jaké informace by chtěl získat příště).

E–U–R slouží pedagogovi, aby plánoval svou výuku s cílem zachovat co nejvíce rysů přirozeného učení, které je nejefektivnější. Modelů a pomůcek pro plánování výuky existuje celá řada. Model E–U–R považujeme za jednoduchý a současně účinný. Stejně jako všechny metody ho nelze požívat dogmaticky, ale tak, aby sloužil on nám, a ne my učitelé jemu.

- Jde o model odvozený z psychologických výzkumů učení a výzkumů o fungování mozku. Výzkumy probíhaly v posledních sto letech po celém světě.
- E–U–R umožňuje i ve větší třídě individualizovat žákovi učení, protože u každého jednotlivého žáka navazuje jeho učení v tom bodě, kde žák se svými vědomostmi a dovednostmi i postojí právě je. I v rámci stejných činností a práce s týmiž zdroji umožňuje mnoho různých cest k pochopení látky.
- Model E–U–R je vhodný zejména pro učební situace, v nichž si žáci mají osvojit nové poznatky, uspořádat je do nových souvislostí, propojit se svými prožitky a



zkušenostmi, zároveň umožňuje plánovat výcvik v sociálních a kognitivních dovednostech či přímo kompetencích.

Model E–U–R pomáhá uskutečnit efektivní výuku.

Co se bude dít v každé fázi a co práce v ní přinese po každého žáka, musí být promyšlené.

Každá fáze potřebuje svůj čas a učení probíhá v každé z nich.

Pro účinné myšlení je důležité, aby žáci zvládli zapisování svých informací, otázek, myšlenek a nápadů. Při učení se neustále vracejí k tomu, jak jev chápali na začátku a jak nyní.

Pro fázi uvědomění si významu musí žáci dostávat informace nové, ucelené, smysluplné. Text, výklad apod. by měl být dobře zvolený, musí přinést, co žáci ještě nevědí, přičemž to nemohou být pouze izolované údaje, ale poměrně ucelené sdělení. Zároveň nesmí být text ani moc dlouhý, aby ho žáci zvládli svými čtenářskými schopnostmi.

Pro reflexi je důležité, že si ji dělá každý žák za sebe.

Učitel musí naučit žáky, jak rozpoznají podstatnou věc, informaci.

### **2.3.1 Evokace**

V evokaci žáci dostanou příležitost k tomu, aby si vybavili a utřídili svoje dosavadní představy o tématu, kterým se budou zabývat.

Evokace musí propojovat dosavadní znalosti, zkušenosti a představy učícího se žáka s cílem určeným pro danou vyučovací hodinu.

Pokud je zvolena nejjednodušší forma evokace, přímá otázka na to, co už žáci o tématu vědí, je zásadní, aby se zadání podávalo formou:

*Proč myslíte...?*

*Jak podle vás...?*

*Zažili jste někdy...?*

*Jak jste cítili, když...?*

*Uved'te více různých řešení nebo odpovědí.*

Zadání nemá vylučovat z činnosti žádné žákovy prekoncepty (to, co máme v hlavě na počátku učení) – správné ani falešné.

Evokace je čas, kdy má učitel do výuky zasahovat nanejvýše tím, že dodá další (organizační) instrukce nebo naváže nějakou otázkou na to, co žáci již vymysleli.

Při zapisování na tabuli se zapisují všechny odhady a domněnky, za žádnou cenu se žákům neprozradí, jaká je správná odpověď. Pro děti je cennější přijít na odpověď samostatně v textu nebo jiném zdroji informací. Pak nastane tzv. aha-moment, při kterém se produkují endorfiny a děti pocítují radost.

Prozrazení správné odpovědi pak může řadu žáků od učení odradit.

Pokud jsou však během evokace vhodně a citlivě kladeny zpochybňující nebo rozšiřující otázky směrem, jímž se bude ubírat uvědomění si významu informací, lze dosáhnout aha-momentu u co nejvyššího počtu žáků a co nejčastěji.

To je jeden z důvodů, proč by měla být evokace dobře propojena s cílem hodiny, jak ho promyslel učitel.

Dobře stanovit cíl hodiny je důležité i pro fázi uvědomění si významu, protože do ní jsou vloženy ty informace a myšlenky, s nimiž se mají žáci seznámit. Aby si žáci z této látky ve fázi uvědomění si významu odnesli co nejvíce, musejí se dobře připravit a vybavit si „prekoncepty“ k tématu.

Žáci i pedagogové se musejí naučit, že evokace při učení je ta chvíle, kdy říkáme nejen to, co jistě víme, ale i své domněnky a představy, neboť si odpověďmi nejsme jisti. Můžeme reagovat, když se nám odpověď nezdá, a nabídnout svou vlastní verzi, ale ještě nefunguje autorita, která by potvrzovala tu či onu verzi. To, co v evokaci zazní, ještě „nemusí platit“. Správná otázka má vyvolat více odpovědí, a to z rozmanitých pohledů a zpracovatelné různými způsoby, a vzbudit v žácích zvědavost, jak tomu skutečně je.

V evokaci je zapotřebí dostatek času pro každého žáka na vybavení vlastních, vstupních představ. Je také důležité, aby se domněnky a názory dětí lišily, a tak vznikla potřeba řešit rozpor. V té chvíli se prohlubuje vybavení „prekonceptů“ a začíná se třídit vybavené informace. Žákům při tom vybavují otázky a ti mají potřebu utvrdit si svůj názor. Tuto potřebu má naplnit vlastní úsilí žáka ve fázi uvědomění si významu informací, nikoli předčasně učitel, který správnost potvrdí nebo vyvrátí.

Celá evokace se odehrává v prostředí, v němž nejsou autoritativní odpovědi a řešení.

Jak volba otázek, tak i výběr metody pro jejich použití v evokaci musí být co nejpromyšlenější s ohledem na cíle vyučovací hodiny a možnost zapojení každého žáka.

[http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22_eur)

Za vhodné výukové metody pro fázi evokace považují obdobně jako Šebestová (Šebestová, 2006) tyto:

- brainstorming
- volné psaní
- myšlenková mapa
- pětilístek
- kostka
- klíčová slova
- zpřeházené věty
- V.CH.D. (Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se)

### **2.3.2 Uvědomění si významu informací**

Po fázi evokace následuje fáze uvědomění si významu informací. Žáci si ke své práci přibírají nové informace, které považují za zdroj informovanější a poučenější, než jsou v tuto chvíli oni sami (např. text, výklad učitele, vyprávění pamětníka nebo experta, experiment, videoprojekce, návštěva galerie či muzea, zoo, film).

Žáci vlastní činností získávají odpovědi na otázky z evokace z těchto autoritativních zdrojů informací, nebo si ověřují správnost toho, na co přišli v evokaci – potvrzují si to nebo vyvracejí, rozšiřují si pochopení tématu – dozvědí se něco úplně jiného.

Učí se nejen informace přijímat, ale zároveň přemýšlet, kam je zařadit a jakou hodnotu informace pro ně mají – tzn. uvědomují si význam nově získaných informací a zároveň si upřesňují význam informací, které měli v mysli už na začátku práce.

Při dobře prováděné fázi uvědomění si významu informací si žáci budují trvalou chuť učit se a poznávat. A to v případě, že se doberou ke smyslu informací samostatně, po svém, hledají své odpovědi na své otázky a odpovědi nalézají.

Zažívají pocit uspokojení z vlastního učení a buduje se jejich vnitřní motivace pro zájem dozvídat se víc, pokládat si otázky a hledat na ně odpovědi.

Zdroj informací musí být přiměřený, má poskytovat víc informací, než je zapotřebí (žáci se jím musejí tzv. „prokousat“), přičemž musí být pro žáky zvládnutelný.

Aby se v něm neztratili (hrozí rezignace), neobejdeme se i v této fázi bez strukturovaného postupu, a proto se využívají aktivizující metody výuky (např. I.N.S.E.R.T.).

Nejčastějším zdrojem informací bývá psaný text.

Práce může být rozčleněna podle schopnosti žáků. Pro žáky, kteří čtou s obtížemi, by měl zdroj obsahovat v úvodu jasné hlavní informace, za nimi by měla následovat zásadní část, kterou by měli zvládnout přečíst všichni. Pro rychlé žáky pak v druhé části textu uvádíme dodatečné, prohlubující údaje, ilustrace, grafy, tabulky apod.

Pro fázi uvědomění si významu informací může být problémem neochota či neschopnost některých žáků přečíst si delší text. Krátký text nedodá dostatek „terénu“ a obsahu pro výuku kritického myšlení a rozvoj kompetencí k učení.

V učení, myšlení a čtení patří nevyhnutelně k sobě. Proto na chuti a dovednosti číst musí škola pracovat již od vstupu žáka do 1. třídy, a to nejen na technice čtení.

[http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty23\\_cojeteur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty23_cojeteur)

Vhodné výukové metody pro fázi uvědomění si významu informací uvádí Šebestová (Šebestová, 2006):

- I.N.S.E.R.T.
- podvojný deník
- skládkové učení
- V.C.H.D.
- čtení s otázkami
- učíme se navzájem
- pracovní listy
- řízené čtení
- párové čtení

### **2.3.3 Reflexe**

Žáci si v závěrečné fázi učení dělají v hlavě nový pořádek v tom, co se naučili. Učitel dbá na to, aby si každý z nich zformuloval závěrečné pochopení po svém.

Žák dává svými slovy srozumitelné znění svým myšlenkám, údajům, názorům, které před tím neměl, nebo v nich neměl jasno. Hledá jejich formulace, vytváří, propracovává.

Díky fázím E a U a snaze formulovat své nové poznatky žák přichází na to, co se konečně dozvěděl, přičemž si uvědomuje hranice svého chápání, je mu jasnější, co zatím ještě neví, kde si není jistý.

V evokaci si vybavil své dosavadní znalosti a porozumění tématu, v uvědomění ho konfrontoval s novými informacemi a využil k jejich pochopení.

V reflexi sestavuje nový obraz studované věci, novou strukturu, a přidává podrobnosti, ujasňuje si souvislosti.

Reflexe se týká cílů učení věcného obsahu (o čem jsem se učil), může se týkat i procesu učení (jak jsem se učil).

Při reflexu procesu učení si žák ujasňuje postupy učení a myšlení, kterými se dostává k novým informacím a pochopení, ujasňuje si, co by měl příště udělat jinak.

V reflexi zažívá žák pocit uspokojení nad tím, k čemu se dobral, zvědavost na to, co by ještě mohl zjistit a pochopit, prožívá radost nebo nespokojenost ze spolupráce.

Reflexe je zároveň poslední v řadě E–U–R, ale zároveň předpoklad a evokace pro další učení.

Je třeba reflexi věnovat potřebný čas – bez ukončené reflexe zůstává žákovi i učitelům nejasné, co žák pochopil během učení, na co lze navázat.

Zaměření otázky nebo zadání k reflexi je třeba směřovat k cíli lekce.

[http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur)

Za vhodné výukové metody pro fázi reflexe lze považovat tyto (Šebestová, 2006):

- myšlenková mapa
- pětilístek
- kostka
- volné psaní
- brainstorming
- I.N.S.E.R.T.
- Vennův diagram

## **2.4 Metody kritického myšlení**

V této kapitole je uveden výběr metod kritického myšlení. Metody byly použity v praktické části.

### **2.4.1 Myšlenková mapa**

Na otázku „Co je myšlenková mapa?“ odpovídá jejich autor Tony Buzan:

„Myšlenková mapa je snadný způsob, jak dostat informace do mozku a opět je z něj vyvolat.

Myšlenková mapa je nový způsob studia a opakování, který je rychlý a funguje.

Myšlenková mapa je způsob psaní poznámek, který není nudný.

Myšlenková mapa je nejlepší způsob, jak přicházet na nové nápady a jak plánovat projekty.

Myšlenková mapa se skládá ze slov, barev, čar a obrázků. Velmi snadno se vytváří.“

Buzan, Tony. Myšlenkové mapy pro děti: rychlá cesta k úspěchu nejen ve škole. 1. vyd. Brno: BizBooks, 2013. ix, 120 s. ISBN 978-80-265-0121-3.

Zormanová charakterizuje myšlenkovou mapu jako učební strategii, která podporuje aktivní učení. Je vhodná k užití v evokační fázi, v níž stimuluje myšlení o daném tématu dříve, než je téma důkladně prostudováno, i ve fázi reflexe, v níž slouží jako prostředek shrnutí naučeného či grafického zobrazení nových znalostí. Myšlenková mapa může sloužit k zařazení nových znalostí do souvislostí a lze ji použít jako aktivitu individuální nebo skupinovou.

### **2.4.2 Metoda I.N.S.E.R.T.**

Název výukové metody I.N.S.E.R.T. je složen z prvních písmen těchto několika anglických slov.

I	interactive	interaktivní
N	noting	poznámkový
S	system for	system pro

E     effective     efektivní

R     reading and    čtení a

T     thinking        myšlení

Při výukové metodě I.N.S.E.R.T žáci individuálně pracují s textem a jejich úkolem při této výukové metodě je nejen si předložený text pozorně přečíst, ale také si v průběhu čtení informace v textu označit znaménky:

√     známé informace,

+     nové informace

-     myšlenky, se kterými nesouhlasí

?     informace, o kterých se chtějí dozvědět více

Po podrobné analýze textu a jeho zápisu do tabulky, ve které budou informace přehledně uspořádané (známé, nové, nesouhlasím, chci se dozvědět), následuje diskuse k analyzovanému textu i tabulce.

ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 155 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

Tato metoda je vhodná především pro naučné texty a rozvíjí kritické čtení. Metoda I.N.S.E.R.T. slouží pro vyhodnocování informací v textu. Žáci čtou text, odlišují informace, které považují za důležité od nedůležitých, známé od nových, důvěryhodné, pochybné. Učí žáky tomu, aby byli ostražití vůči textům, aby je četli vždy přemýšlivě a aby zvažovali, zda mohou informacím v textu důvěřovat, nebo je třeba je dále ověřit a doplnit.

<http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a>



### **2.4.3 Pětilístek**

Metodu pětilístek lze použít ve fázi evokace (jako motivaci) i ve fázi reflexe (pro utřídění poznatků do vědomostního schématu a jejich upevnění). Pětilístek ve fázi reflexe slouží učiteli jako prostředek ke zjištění a zhodnocení znalostí žáků o daném tématu. Tato metoda vyžaduje slučování informací a názorů do stručných výrazů. Žáci mohou pracovat individuálně nebo ve dvojicích, může se vytvářet i třídní pětilístek.

1. řádek – podstatné jméno, které označuje dané téma.
2. řádek – dvě přídavná jména, která slouží jako popis námětu.
3. řádek – tři slovesa, která vyjadřují dějovou složku námětu.
4. řádek – věta, která shrnuje poznatky o daném tématu.
5. řádek – jedno slovo, nejčastěji podstatné jméno, které rekapituluje podstatu námětu.

### **2.4.4 Brainstorming**

Brainstorming – v doslovném překladu znamená „bouře mozku“. Jde o výukovou metodu, kterou využíváme k řešení problému, k rozvoji tvořivosti. Je založena na produkci co největšího počtu návrhů řešení určitého problému a jejich posouzení ve velmi krátké době.

Na začátku stanovíme problém, který bude řešen. Pak žáci nabízejí nápady k řešení. Během této doby se nepřipouští kritika. Všechny nápady se zapisují na tabuli, aby byly stále na očích. Po skončení této fáze se začíná pomocí diskuse vybírat nevhodnější a nejefektivnější řešení.

Maňák, Švec (2003) uvádějí několik základních pravidel brainstormingu:

1. Podporovat volnost v tvorbě myšlenek, tolerovat i absurdní nápady, neboť i ty mohou vést k řešení.
2. Žádný nápad nekritizovat. Nápady se posuzují až v další fázi, kdy se diskutí s celou skupinou dojde k nejlepšímu řešení.

3. Orientace na produkci co největšího počtu, neboť čím více nápadů bude vyřčeno, tím je větší pravděpodobnost, že vznikne hodnotný nápad.
4. Každá myšlenka musí být zaznamenána.
5. Vzájemná inspirace při tvorbě nových myšlenek již vytvořených nápadů.

#### ***2.4.5 Čtení s otázkami***

Tato metoda je vhodná do fáze při čtení. Žáci pracují ve dvojicích. Ke zvolenému úseku textu si navzájem pokládají otázky, které jim pomáhají porozumět jak tomu, co je napsáno, tak i tomu, jak je to myšleno. Prostřednictvím této metody se žáci učí formulovat otázky zkoumavé a uvědomit si účel čtení, rozvíjejí si samostatnost v porozumění.

#### ***2.4.6 Čtení s předvídáním***

Tato metoda propojuje všechny tři fáze: před čtením, při něm i po něm. Společný text čtou žáci postupně po částech. K nim vždy každý žák samostatně předvídá, o čem se bude číst, pak svoje předpovědi prodiskutuje ve dvojici, ve skupině nebo v celé třídě. Pak se pokračuje ve čtení a po něm si žáci se třídou ujasní, jak se text rozvíjel a jak se shoduje nebo rozchází s jejich předpověďmi.

#### ***2.4.7 Čtení s tabulkou předpovědí***

Tabulka předpovědí propojuje všechny tři fáze, slouží žákovi jako přehledný záznam a zpřesňuje žákovo porozumění. Žáci tabulku naplňují ve dvojicích, po zpracování celého textu sdílí své poznatky celá třída.

#### ***2.4.8 Dílna čtení***

Jde o komplexní metodu, která je vhodná pro četbu individuálně zvolených knih. Předpokládá pravidelný systém, zařazuje se pravidelně minimálně jednou týdně do vyučování. Dílna čtení je založena na tom, že účinné čtení má složku individuální (samostatné tiché čtení zvolené knihy, záznamy osobních reakcí na četbu) a složku sociální (diskuse se spolužáky nad knihami, konzultace s učitelem). Dílna může mít různé varianty v závislosti na vyspělosti žáků a možnostech škol.

#### ***2.4.9 Podvojný deník***

Metoda je vhodná pro osobní záznamy z četby. Žák si doslovně vypisuje zajímavá, důležitá místa z individuálně, případně společně přečteného textu (citaci), které doplňuje svým komentářem vyjadřujícím dojem nebo vlastní čtenářovu myšlenku.

#### **2.4.10 Skládankové čtení**

Žáci pracují se společným textem, který je rozdělen na tři části. Tři skupiny pracují vždy jen s jednou částí textu a odhadují další chybějící části. Učí se tím přesněji vnímat a chápat obsah a stavbu úseku, který mají k dispozici, a vysuzovat z toho, jaký obsah a formu budou mít chybějící části. Nakonec si žáci porovnají všechny výtvořiny navzájem, pak i s původní verzí. Objasňují důvody a nacházejí souvislosti v původním textu.

#### **2.4.11 Skládankové učení**

Tato metoda je vhodná pro četbu a po četbě společného textu, zejména naučného, nebo řady textů k podobnému tématu. Klade na žáka odpovědnost za porozumění určité části textu a za předání tohoto porozumění spolužákům, kteří stejně pracovali s jinými částmi textu. Žák se učí porozumět textu, udržet jeho pochopení a srozumitelně ho sdělit ostatním. Pracuje se v domovských skupinách (dále jen DS). V DS dostane každý žák jeden text, jenž si čte po určenou dobu. Po přesunu do expertních skupin (ES), v nichž jsou žáci, kteří mají stejný text, ho pak společně studují a domlouvají se, jak informace z textu předají žákům v DS. Vymýšlejí strategie a metody. Pak se přesunou zpět do DS a každý z nich učí spolužáky informace ze své části textu. Nejdůležitější poznatky si žáci během tohoto učení zapisují do sešitu.

<http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a>

#### **2.4.12 Poslední slovo patří mně**

Žáci samostatně čtou společný text. Při četbě si každý udělá výpisek závažného místa a k němu napíše vlastní souvislý komentář o tom, proč si ho vybral, jak mu rozumí, co cítí. Po jeho dočtení žáci nabízejí postupně své záznamy, ostatní spolužáci odhadují,

proč si ho žák vybral. Poslední slovo má ten žák, jehož výpisek se četl, a ten přečte doslova svůj komentář. Nikdo už nereaguje.

#### **2.4.13 Vyhledávání klíčových slov**

Aktivita slouží před čtením jako nástroj pro předvídání a po čtení jako nástroj pro reflexi. Před čtením pedagog vyhledává klíčová slova a žáci předvídají téma, obsah a možný průběh děje příběhu, textu. Návrhy se porovnávají. Po čtení klíčová slova vyhledávají žáci, čímž se učí nejen vyhledávat, ale i odlišovat významné informace od vedlejších a shrnovat, co se naučili.

<http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a>

#### **2.4.14 Vennův diagram**

Vennův diagram je metoda, která vede žáky k analýze témat, jejich porovnání, vymezení společných rysů, uvědomění si odlišností.

Využívá grafický organizér, který představuje nástroj zobrazující dvě či více množin, jež se svým obsahem zčásti překrývají. Bývá používán pro přehlednější popsání jedinečností či podobností různých témat.

Žáci dostanou zadaná nejméně dvě témata (či více témat), která mají do Vennova diagramu zahrnout. Vytvoří si grafické schéma určené počtem témat. Do průniku zapisují heslovitě pojmy a skutečnosti, jež mají tato témata společné, mimo průniky zapisují informace platné pouze pro jedno z témat.

<http://www.liborkyncl.estranky.cz/clanky/metody-rwct/vennuv-diagram.html>

#### **2.4.15 Kostka**

Metoda, která umožňuje zpracovávat téma z mnoha hledisek. Na každou stěnu kostky napíšeme sloveso: popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj pro a proti. Po stanovení námětu popisují žáci předmět metodou volného psaní, potom porovnávají předmět s čímkoli, co je napadne. Když projdou všechny strany kostky, mohou si vybrat dvě, o kterých si myslí, že se povedly, a podělit se o zápisy s ostatními žáky.

#### **2.4.16 Zpřeházené věty**

Výuková metoda vhodná do fáze evokace. Žáci obdrží pět nebo šest lístečků, na každém z nich je napsána situace, která bude v textu. Žáci mají seřadit jednotlivé věty do správného pořadí. Při čtení předloženého textu poznají, zda předvídali správně.

#### **2.4.17 Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se (V.CH.D.)**

Tato metoda se používá při probírání nového učiva. Na tabuli (či do sešitu) se vytvoří tabulka, po oznámení tématu si žáci vypisují do sloupce „Vím“ to, co již o tématu vědí, do sloupce „Chci se dozvědět“ zapisují, co je zajímá. Po fázi vyhledávání informací, práci s textem atd. si žáci v rámci reflexe zapisují do třetího sloupce odpověď na otázky z druhého sloupce. Získané informace od všech žáků sepíšeme na tabuli do tabulky.

Zormanová, Lucie. Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 155 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

## 2.5 Podpora školy v rozvoji čtenářské gramotnosti

Učitelé v současné době nemají v rukou žádný závazný materiál, v němž by byly zakotveny cíle rozvoje čtenářské gramotnosti. Je v kompetenci jednotlivých škol a zejména učitelů, jak se k dané problematice postaví a zda budou mít chuť a dostatečný metodický základ pro práci na rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti u svých žáků.

Je potřeba stanovit si podmínky, které je třeba splnit, aby se dostavily úspěchy při práci s žáky:

- pravidelnost;
- dostatek času;
- zabývat se rozvojem čtenářské gramotnosti ve všech oblastech výuky;
- nabídnout dětem databázi knih;
- pořádat čtenářské dílny;
- přistupovat individuálně k žakovým možnostem i zájmům;
- zavádět nové metody práce - metody kritického myšlení;
- vzdělávání pedagogů.

Zájmem školy i jednotlivých pedagogů by mělo být naučit děti číst se zájmem, radostí a touhou. Četba by se měla stát jejich vnitřní potřebou.

„Vhodné prostředí pro kritické myšlení je charakterizováno přímo autory RWCT: Poskytnout čas a příležitost, aby žáci mohli kritické myšlení vyzkoušet. Umožnit žákům volně domýšlet a vyslovovat domněnky. Přijímat otevřeně rozmanité myšlenky, nápady, názory. Podporovat aktivní zapojení žáků do učebního procesu. Zajisti bezrizikové prostředí, kde žáci nebudou vystaveni posměchu. Vyjádřit důvěru ve schopnosti každého žáka činit kritické úsudky. Oceňovat kritické myšlení (Příručka II, 1998, s. 9).“

Tomková, Anna. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. 97 s. ISBN 978-80-7290-315-3.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 3 Výukové lekce

V praktické části je obsaženo 9 výukových lekcí zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti v druhém období 1. stupně základní školy. Jsou tedy určeny pro žáky ve věku 10–12 let. Lekce na sebe navazují. Úvodní lekce spočívá ve vyplňování dotazníku a přivádí děti k zamyšlení na téma „jaký jsem čtenář“, jak často a co čtu, jakým způsobem a jaké si vybírám knihy, co mi přinášejí a jak řeším problém při čtení. Další lekce navazuje seznámením ostatních žáků s knihami, které žáci ve třídě čtou, a výběrem některých knih pro další lekce. Postupně probíhají lekce s vybranými texty. Žáci mají založena portfolia, která obsahují v časové ose všechny zpracované lekce i práce, které se týkají čtenářské gramotnosti a kritického myšlení (i mimo tuto diplomovou práci). V závěru praktické části jsou uvedeny testy čtenářské gramotnosti, které žáci zpracovali v hodinách českého jazyka – při práci s texty v učebnici. Lekce obsahují:

- ročník, pro který je určena
- předmět
- časovou dotaci
- výukové cíle
- rozvíjené kompetence
- mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty
- pomůcky
- využití metody kritického myšlení
- metodický postup.

Všechny lekce byly sestaveny podle modelu kritického myšlení E-U-R (evokace – uvědomění – reflexe) a 8 lekcí bylo odučeno v pátém ročníku základní školy. Závěrem každé lekce uvádím její průběh a zhodnocení.



### 3.1 Dotazník čtenáře

Ročník: 4–5

Předmět: Český jazyk a literární výchova

Časová dotace: jedna vyučovací hodina

Výukové cíle: žák pracuje s elementárními literárními pojmy

Rozvíjené kompetence:

- k učení;
- k řešení problémů;
- komunikativní;
- sociální a personální;
- pracovní.

Mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty:

Pomůcky: dotazníky

Cílem dotazníku pro žáky bylo získat informace o sobě, o svém čtenářství, o knihách a autorech, které preferují, a jak s nimi pracují.

Cílem učitele je získat základní informace pro přípravu lekcí na rozvoj čtenářské gramotnosti dané skupiny. Pedagog má možnost získat informace o zájmu dětí o čtení, o druzích literatury, které mají rády, o možnostech, které mají ke čtení, o rozsahu přečteného za dané období, co může děti od četby odradit.

Dotazník obsahuje 16 otázek, které lze rozřadit do tří bloků:

- jak, kdy a kde čtu;
- jaké knihy čtu, jejich výběr;
- problémy při četbě, jejich řešení.

Dotazník obsahuje uzavřené a otevřené otázky i jejich kombinaci. U jednotlivých uzavřených otázek lze odpovídat jednou i více možnostmi z nabídky, popřípadě lze

možnosti doplnit. Dotazník vyplňovali žáci ve škole, pouze otázky VI, VIII, IX, XII vyplnili doma, za pomoci knih.

Dotazník vyplnilo všech 25 žáků 5. třídy (ukázky viz Příloha A).

- Otázka I Čteš pravidelně?
- Otázka II Baví tě čtení?
- Otázka III Kdy nejraději (nejčastěji) čteš?
- Otázka IV Kde nejraději čteš?
- Otázka V Jaký jsi podle tvého názoru, čtenář?
- Otázka VI Jaké druhy literatury máš rád?
- Otázka VII Kolik knih přečteš za půl roku?
- Otázka VIII Jaká je tvá oblíbená kniha? (Název, autor, ilustrátor, hlavní postavy, druh literatury, kolikrát si ji četl)
- Otázka IX Jaký je tvůj oblíbený autor? (Jméno, knihy, které jsi četl, druh literatury, proč ho máš rád)
- Otázka X Jak si vybíráš knihy?
- Otázka XI Čemu dáš přednost?
- Otázka XII Jakou knihu nyní čteš? (Název, autor, ilustrace, hlavní, děj, popř. klíčová slova, jak na tebe kniha působí, jaké pocity v tobě vyvolává)
- Otázka XIII Jaké by mohly být důvody, abys knihu nedočetl?
- Otázka XIV Jsou knihy, kterým se vyhýbáš? Proč?
- Otázka XV Co tě vyruší při četbě?
- Otázka XVI Co uděláš, když něčemu v knize nerozumíš?

S vyplňováním dotazníku se výrazné problémy neobjevily. Žáci si pouze ujasňovali některé otázky, potřebovali doplnit jejich zadání.

Otázka II Bavi tě čtení?

*... čtení mě moc baví, ale jen když mě kniha zaujme*

*... někdy mě baví, někdy ne, podle toho, co čtu*

Otázka IV. Kde nejraději čteš?

*... když čtu nejraději v pokoji v posteli, mám zaškrtnout obě možnosti?*

Otázka V. Jaký jsi podle tvého názoru čtenář?

*...myslím si, že jsem dobrý čtenář, ale někdy udělám chybu, do které skupiny se můžu zařadit?*

Otázka VI. Jaké druhy literatury máš rád?

I když otázka byla určena pro vyplnění doma, vysvětlovali jsme si pojmy.

- někteří žáci neznali literární pojmy „cestopisy a životopisy“
- někdy dělalo problémy zařazení např.

*... kniha je dobrodružná i zábavná, kam ji mám zařadit*

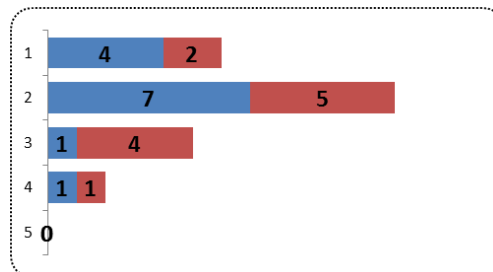
Již v tuto chvíli žáci diskutovali nad knihami, které čtou, které je baví a zajímají. Po vyplnění dotazníku dostali prostor pro diskuzi ve skupinách o získaných informacích i o tom, co by chtěli vyplnit doma do kolonek: oblíbená kniha, autor, co nyní čtou a o čem kniha je.

Výsledky dotazníku lze využít jako vstupní informace pro přípravu lekcí čtenářské gramotnosti, které budou zpracovány podle úrovně čtenářství, podle zájmu žáků o literární žánry (nejen vybírat žánry, které je zajímají, ale i rozšířit jejich zájem o další druhy literatury). Naučit je pracovat s problémy při čtení, řešit je a postupně je odbourávat.

## Dotazník čtenáře s vyhodnocením

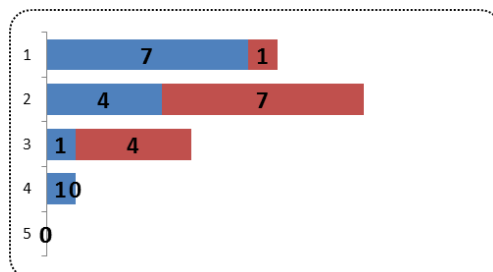
### I. Čteš pravidelně?

1. ano, čtu pravidelně každý den
2. ano, čtu pravidelně, ale ne každý den
3. čtu občas
4. čtu málo
5. čtu, jen když musím



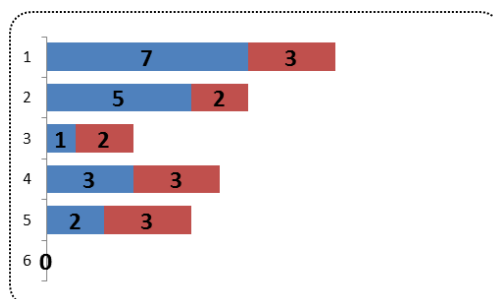
### II. Baví tě čtení?

1. ano, čtení mě moc baví
2. ano, čtení mě docela baví
3. někdy mě baví
4. moc mě nebaví, čtu jen, co potřebuji
5. nebaví mě, čtu, protože musím



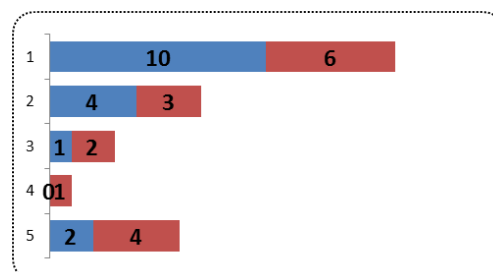
### III. Kdy nejraději (nejčastěji) čteš?

1. před spaním
2. každou volnou chvíli
3. o víkendu
4. o samotě
5. místo jiných povinností
6. v jinou dobu – doplň



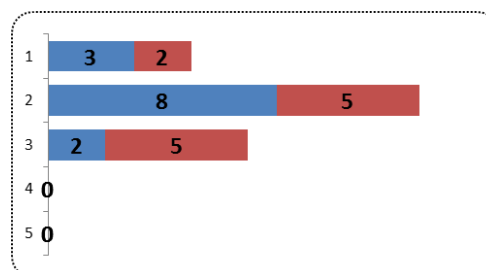
### IV. Kde nejraději čteš?

1. v posteli
2. v dětském pokoji
3. doma, v jiné místnosti
4. ve škole
5. jinde – doplň



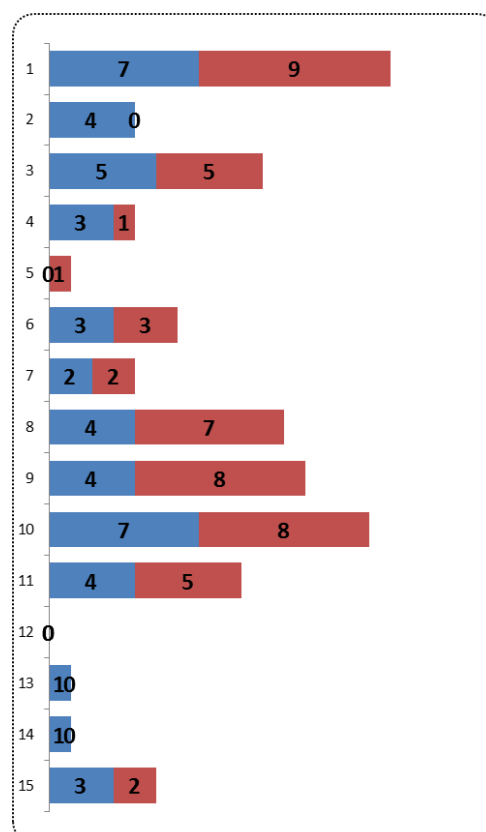
## V. Jaký jsi podle tvého názoru čtenář?

1. jsem velmi dobrý čtenář.
2. jsem dobrý čtenář.
3. čtu pomalu a občas chybují.
4. čtu velmi pomalu s mnoha chybami.
5. nečtu správně, nerozumím tomu, co čtu.



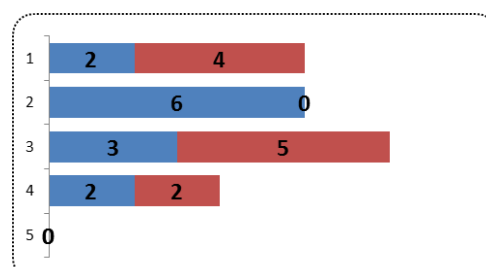
## VI. Jaké druhy literatury máš rád?

1. dobrodružné
2. dívčí romány
3. s dětským hrdinou
4. se zvířecími hrdiny
5. bajky
6. pohádky
7. báje, pověsti
8. humoristické, zábavné
9. sci-fi
10. s detektivní zápletkou
11. strašidelné
12. cestopisy
13. životopisy
14. poezii, básničky
15. encyklopedie



## VII. Kolik knih přečteš za půl roku?

1. více než 6 knih
2. 5–6 knih
3. 3-4 knihy
4. 1–2 knihy
5. žádnou knihu



### VIII. Jaká je tvá oblíbená kniha?

1. název
2. autor
3. ilustrátor
4. hlavní postavy
5. druh literatury
6. kolikrát si ji četl

#### Výběr z knih

Dívky: Deník mimoňky  
Tajemství země Drúún  
Wilma detektivem  
Dračí srdce  
Lesohrad  
Chlapci: Deník malého poseroutky  
Harry Potter  
Malý princ  
Čtyři kamarádi v akci  
Jirkův tajný klíč k vesmíru

### IX. Jaký je tvůj oblíbený autor?

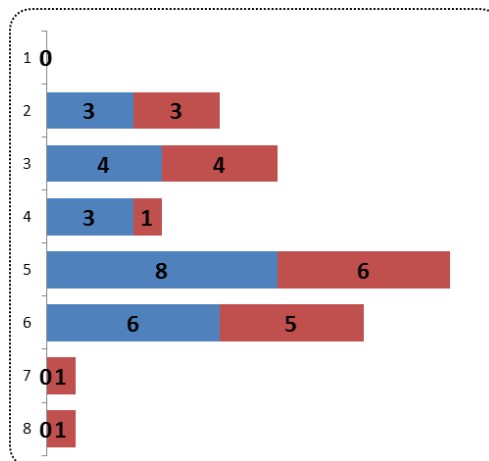
1. jméno
2. knihy, které jsi četl
3. druh literatury
4. proč ho máš rád

#### Výběr z autorů

Dívky: J. Wilsonová  
Jules Verne  
R. R. Russellová  
Thomas Brezina  
Emma Kenedyová  
Chlapci: J. K. Rowlingová  
František Nepil  
Jeff Kinney  
A. de Saint Exupery  
Thomas Brezina

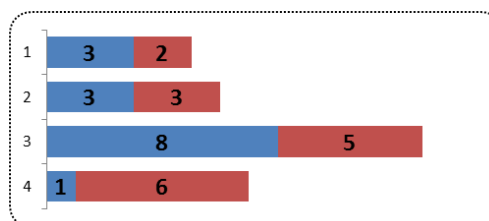
### X. Jak si vybíráš knihy?

1. knihy mi vybírají rodiče
2. podle doporučení rodičů
3. podle doporučení kamaráda, spolužáka
4. podle autora
5. podle druhu literatury
6. podle informací na obalu knihy
7. podle ilustrací
8. z jiných důvodů, z jakých



### XI. Čemu dáš přednost?

1. knize
  2. filmu
- Příběh radši prožiješ v pořadí.
3. nejdřív kniha, pak film
  4. nejdřív film, pak kniha



## XII. Jakou knihu nyní čteš?

1. název
2. autor
3. ilustrace
4. hlavní postavy
5. děj, popřípadě klíčová slova
6. jak na tebe kniha působí, jaké pocity v tobě vyvolává (smích, pláč, strach, naštvání, uklidnění a podobně)

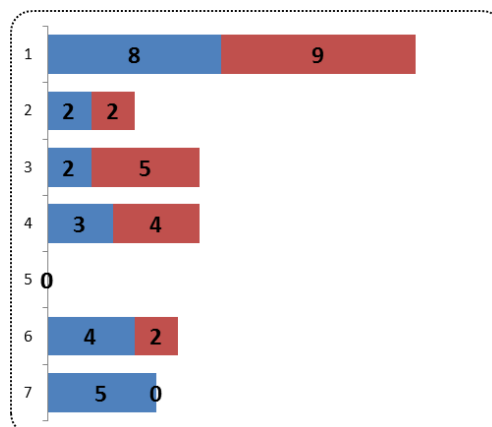
### Výběr z knih

Divky: Kouzlo voodoo  
Egypt v nitru pyramidy  
Nepolepšitelné děti ze sídla Ashton  
Můj milý deníček  
Fiorella a bratrstvokřišťálu

Chlapci: Percy Jackson  
Poslední z bohů  
Dvojčata  
Čtyřlístek a piráti  
Svět podle Norma může obsahovat ořechy

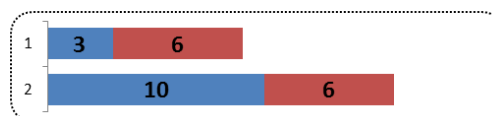
## XIII. Jaké by mohly být důvody, abys knihu nedočel?

1. nezaujala mě, nebaví mě, nezajímá mě, co se tam stane
2. kniha by se mi líbila, ale nerozumím některým slovům
3. kniha by se mi líbila, ale jsou v ní těžká slova, cizí jména, špatně se mi čte
4. nerozumím příběhu
5. nelíbí se mi hlavní postavy
6. je moc silná
7. jiný důvod – doplň



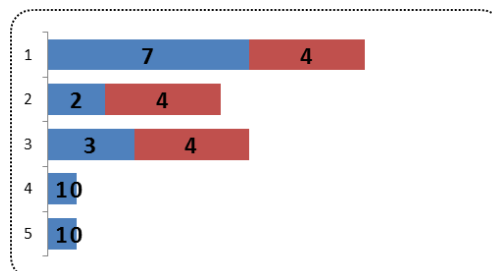
## XIV. Jsou knihy, kterým se vyhýbáš? Proč?

1. nejsou
2. ano, jsou (napíš které – např. strašidelné, sci-fi apod.)



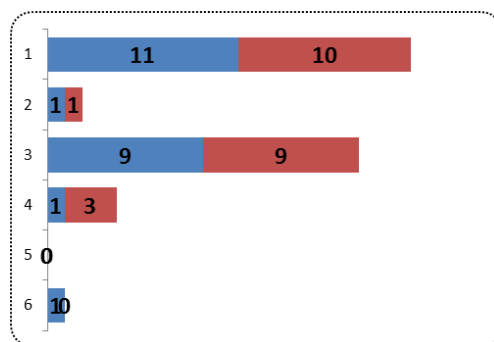
## XV. Co tě vyruší při četbě?

1. čtu soustředěně, skoro nic mě nevyruší
2. povídání lidí kolem mě
3. televize, rádio
4. vyruší mě skoro všechno
5. jiný důvod – doplň



## XVI. Co uděláš, když něčemu v knize nerozumíš?

1. zeptám se rodičů, paní učitelky
2. zeptám se kamaráda, spolužáka
3. přečtu si to znova a znova a snažím se pochopit
4. hledám ve slovníku nebo v jiných zdrojích
5. vzdám to
6. jiný způsob řešení - napíš





## 3.2 Já, čtenář

Ročník: 4–5

Předmět: Český jazyk a literární výchova

Časová dotace: vyučovací blok

Výukové cíle: žák reprodukuje obsah přečteného textu, vyjadřuje své dojmy z četby

Rozvíjené kompetence:

- k učení;
- k řešení problémů;
- komunikativní;
- sociální a personální;
- pracovní.

Mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty: výtvarná výchova

Pomůcky: portfolio, balicí papír, dětská literatura

Využití metody kritického myšlení: myšlenková mapa, čtyři kvadranty, hledání společného rysu, představení knihy někoho jiného

### EVOKACE

Časová dotace: 15–20 minut

Výuková metoda: myšlenková mapa, čtyři kvadranty

Výuková forma: frontální

- Na volný list papíru vytvoří každý žák myšlenkovou mapu, kde uprostřed mapy napíše Já, čtenář a podepíše se, případně může nalepit svou fotografii. Vznikají jednotlivé větve tak, aby si uvědomil, co, jak, kdy nejraději čte.
- Vytvořenou myšlenkovou mapu vloží žáci do euro obalu a založí do portfolioa coby úvodní stránku.

- Balicí papír či čtvrtku rozdělíme výraznou fixou na čtyři kvadranty. Do každé části napíšeme jednu větu:
  1. Jsem čtenář, čtení mě baví, čtenému textu rozumím.
  2. Jsem čtenář, ale čtení mi moc nejde, občas nerozumím tomu, co čtu.
  3. Nejsem čtenář, ale při čtení rozumím všemu, co čtu.
  4. Nejsem čtenář, čtení mě nebaví, občas ani nerozumím tomu, co čtu.
- Žáci nalepí lísteček se svým jménem do toho kvadrantu, kam si myslí, že patří.
- V průběhu dalších lekcí mohou své lístky přemísťovat do jiných částí tak, jak se mění jejich vztah ke čtenářství.

## UVĚDOMĚNÍ

Časová dotace:	35 minut
Výuková metoda:	hledání společného rysu, představení knihy někoho jiného
Výuková forma:	skupinová

- Žáci se pohybují se svou knihou po třídě a řadí se do skupin podle žánru, autor.
- Skupiny se neustále mění, v každém novém seskupení žáci diskutují nad knihami a konzultují mezi sebou, zda seskupení příchozích je správné, k čemuž je nutné znát informace o knize nebo o autorovi (podle zadání pro rozdělení).
- Žáci poté vytvoří z knih výstavku. Pohybují se po třídě, listují a začítají se do knih svých spolužáků. Zde je vhodné poskytnout o několik knih více, aby každý měl možnost výběru.
- Po stanovené době si žáci vyberou jednu knihu, najdou si vhodné místo ke čtení a stráví čas důkladnějším probádáním vybrané knihy.
- Své informace pak sdělují ve skupině složené ze 4–5 žáků.
- Každá skupina se shodne na jedné knize, která je nejvíce oslovila, a snaží se o ní zjistit co nejvíce informací. Tu pak představuje ostatním ve třídě. Pokud je to kniha některého ze žáků z jiné skupiny, může doplnit informace o knize.

## **REFLEXE**

Časová dotace:	20 minut
Výuková metoda:	slovní
Výuková forma:	komunitní kruh

- Žáci sedí v komunitním kruhu se svou knihou, kterou si přinesli.
- Po kruhu o své knize řeknou, komu by ji doporučili a proč.
- Žáci hodnotí teploměrem pocitů proběhlé aktivity s přinesenými knihami. Jsou vyzváni k doplnění své myšlenkové mapy a připomenutí, že lístek s jejich jménem v daném kvadrantu ze začátku hodiny může kdykoliv změnit pozici, dle vlastního uvážení a cítění.

## **Hodnocení realizace vyučovací hodiny**

### *Evokace*

Myšlenková mapa jako metoda pro evokaci byla zvolena dobře, žáci s ní již umí dobře pracovat a patří k jejich oblíbeným metodám. Vždy se však řeší problém časové dotace. Žáci se snaží mapu udělat co nejzajímavěji, využívají kresby a metoda se stává časově náročnější. Problém je práci ukončit, a to i přes daný časový údaj, neboť děti mají zájem pracovat dál a práci dodělat podle svých představ. I tentokrát jsme posunovali čas o 5 minut. Pro žáky se stal předlohou pro zpracování myšlenkové mapy vyplněný dotazník. Podle dotazníku si vedli jednotlivé větve mapy. Měli možnost doplnit informace, které v dotazníku nebyly, nebo pro ně bylo málo prostoru (ukázky viz Příloha B). Žáci do map zaznamenali např.

- více oblíbených autorů
- více oblíbených knih
- četbu v jiném jazyku (aj, polština)
- co je ruší při četbě méně a více zajímavé knihy (televize, rádio x skoro nic)

V závěru evokace měli žáci nalepit lísteček se svým jménem do rohu archu s nápisy definujícími žáka jako čtenáře. Žáci se opravdu zodpovědně zamýšleli nad tím, kam se

zařadit. I přes informaci o tom, že je změna možná po každé lekci, tři žáci obtížně hledali definici, ke které se zařadí.

Výsledkem je následující rozdělení (ukázka viz Příloha C).

Jsem čtenář, čtení mě baví, čtenému textu rozumím – 15 dětí

Jsem čtenář, ale čtení mi moc nejde, občas nerozumím tomu, co čtu – 3 děti

Nejsem čtenář, ale při čtení rozumím všemu, co čtu – 4 děti

Nejsem čtenář, čtení mě nebaví, občas ani nerozumím tomu, co čtu – 0

Žáci, kteří nebyli ve škole, svoje lístky připojí při další lekci.

### *Uvědomění*

Knihu si přinesli všichni žáci, kromě jedné žákyně. Ta dostala možnost si vybrat knihu z třídní knihovny nebo z knih, které přinesli ostatní navíc.

Při rozdělování knih do skupin žáci vymysleli tyto možnosti:

- téma
- autor
- místo děje
- ilustrátor
- nakladatelství
- rok vydání
- síla knihy
- velikost písma
- druh literatury

Při dělení knih podle druhu literatury zmínili řazení knih v knihovně. Jedna žákyně tuto informaci doplnila:

*... v knihovně se řadí knihy podle žánru a v tom žánru jsou seřazeny podle abecedy, podle jmen autorů*

Při výběru knih pro čtení žáci preferovali knihy, které sami přinesli před knihami ostatních. Je třeba připomenout, že mají možnost seznámit se s novými knihami, vybírat

si z nabídky knih ostatních žáků. Důležité bylo, že knih bylo více než žáků. I poslední měl možnost výběru a knihy tak byly i pro žákyni, která si knihu zapoměla přinést.

Pravidla pro čtenářské dílny již žáci znají:

- najdeme si místo ve třídě, které nám bude vyhovovat;
- nejíme, nepijeme, neodcházíme na WC;
- nerušíme ostatní;
- po celou dobu čteme.

Při čtení děti využívaly jakékoli místo ve třídě. Seděly nebo ležely na koberci, v lavicích, na lavicích i pod lavicemi (podmínkou je, že musí mít dostatek světla). Místo, které si vybraly, po celou dobu čtení nemění. Pouze v případě, že nerozumí některému slovu, části textu přicházejí ke mně. Žáci četli po celou dobu soustředěně a v tichosti. Časová dotace 15 minut se jim zdála krátká, musela jsem je upomínat, aby knihy odložili. Výběr knih pro představení ve skupinách probíhal několika způsoby. Ve 4 skupinách se žáci dohodli, kterou knihu představí. Jedna skupina se nemohla dohodnout a zvolila formu hlasování. V jedné skupině po výběru zůstaly dvě knihy a žáci nám představili obě (byli upozorněni na nedodržené zadání).

*Vybrané knihy:*

Baňková Markéta, Straka v říši entropie

Grimmová Sandra, Případ vraždící slepice

Gilroy Henry, Star Wars – Omnibus, Vyslanci a zabijáci

Kratochvíl Miloš, Modrý Pot'ouch

Rowling J. K., Harry Potter a princ dvojí krve

Hawking Stephen, Lucy, Jirkův tajný klíč k vesmíru

## *Reflexe*

Do reflexe se zapojili všichni žáci.

Nejčastěji doporučují knihy všem nebo chlapcům a dívkám. Další doporučení se týkala témat, druhů literatury. Nabídky byly i pro ty,

- ... *co se chtějí uklidnit, mají nějaké trápení*
- ... *chtějí do světa fantazie*

Seznam knih, které žáci přinesli z domova, je uveden v Příloze D jako vzor knih, které v současnosti děti čtou, vybírají si je, zajímají je, patří mezi jejich oblíbené. Mezi knihami jsou velké rozdíly, co se týká náročnosti, témat i rozsahu, ale přesto mohou být nabídkou pro další práci při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků této věkové kategorie.

Při hodnocení teploměrem pocitů 20 žáků hodnotilo lekci jako výbornou, 2 žáci jako průměrnou. Nikdo nehodnotil negativně.

Výukové cíle byly splněny, všichni žáci měli možnost pohovořit ve skupinách o knihách, ve kterých si četli, vybraní žáci pak hovořili i před ostatními skupinami. Ve vyjadřování pocitů a nálady byly rozdíly – jednak podle povahy dětí, ale i podle knih.

### 3.3 Čtenářská dílna

Ročník: 4–5

Předmět: Český jazyk a literární výchova

Časová dotace: vyučovací blok

Výukové cíle: žák čte texty přiměřené věku s ohledem na jeho individuální vývoj

Rozvíjené kompetence:

- k učení;
- k řešení problémů;
- komunikativní;
- sociální a personální;
- pracovní.

Mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty:

Pomůcky:

Využití metody kritického myšlení: čtenářská dílna, podvojný deník, poslední slovo patří mně

#### EVOKACE

Časová dotace: 5 minut

Výuková metoda: slovní

Výuková forma: komunitní kruh

- Žáci sedí v komunitním kruhu. Po kruhu řeknou postupně jedno slovo, které je napadne v návaznosti na předchozí vyslovené slovo. Výchozím slovem je slovo příběh.

#### UVĚDOMĚNÍ

Časová dotace: 40 minut

Výuková metoda: čtenářská dílna, podvojný deník, poslední slovo patří mně

Výuková forma: frontální

- Žáci čtou každý svou knihu. Při četbě se řídí pravidly vytvořenými pro čtenářskou dílnu. Pravidla jsou vystavena ve třídě na nástěnce.
- Poté se žáci zaměřují na slova či části vět, kterým při čtení neporozuměli. Spolužáci vysvětlují významy, případně učitel navede vhodnými příklady k tomu, aby daný žák význam slov pochopil.
- Žáci napíší na levou polovinu podélně rozděleného papíru myšlenku, citát, větu, která je v přečteném textu zaujala. Na pravou polovinu napíší, proč myšlenku, citát, větu vybrali.
- Vybraní žáci přečtou v čtenářském křesle vybraný citát, ostatní ve třídě sdělují své hypotézy, proč si žák vybral danou myšlenku. Žák ve čtenářském křesle pouze poslouchá. Má poslední slovo, které uplatní až na samý konec. Přečte svůj komentář k vybranému citátu, vysvětlí tím své důvody. Ostatní komentář přijímají beze slov a akceptují ho.
- V čtenářském křesle se vystřídá několik žáků, na začátku vyučovací hodiny je nutné stanovit jejich počet.

## **REFLEXE**

Časová dotace:	15 minut
Výuková metoda:	slovní
Výuková forma:	frontální, komunitní kruh

- Žáci píší vzkaz hlavní postavě své knihy. Vzkaz by se měl týkat té části, kterou v dané hodině četli.
- V komunitním kruhu mohou (ale nemusí) své vzkazy pro své hrdiny přečíst.

## **Hodnocení realizace vyučovací hodiny**

### *Evokace*

Žáci se na dílny velmi těšili, patří mezi jejich oblíbené hodiny, četba z knih probíhala už o přestávkách, před hodinami.

V návaznosti na předchozí slovo asociovali řadu slov



výchozí slovo - **příběh**

... vánoční – dárečky – lego – lego příběh – překvapení – radost – zábava – kamarádství – hraní s kamarády – hry – schovávaná – hide end seek – nález – archeologové – Egypt – Faraon – pyramida – dobrodružství - fantazie – skutečnost

Přidala jsem ještě asociační řadu slov, která děti napadne pouze v návaznosti na slovo příběh

... kniha – láska – hlavní postava – dobrodružství – klid – zvířata – děj – zábava – ticho – kamarádi – důvěra (na ostrově si musí důvěřovat) – fantazie – zpomalení času v příběhu – spolupráce (spojení v boji proti zlu) – vítání – legenda

Asociace je bavila, nezapojila se pouze jedna žákyně, která má problémy s projevem svých myšlenek a nápadů, pod tlakem přestává pracovat nebo začne plakat. Tyto aktivity stavíme na dobrovolnosti a žákyni využívám při činnostech, kdy se necítí ohrožena (ráda čte text, zapojuje se do skupinových prací a skupinových dramatizací, všude tam, kde se cítí jistá).

*Uvědomění*

Četba podle pravidel bez vyrušení, pouze opět problém s časem, opakovaně připomínám ukončení četby.

V průběhu četby žáci zapisovali pojmy, kterým nerozuměli na tabuli. Po ukončení četby jsme vysvětlovali tyto pojmy: cechmistr, purkmistr

cehmistr - .... *to je nějaké sdružení* (jediná odpověď)

purkmistr – nikdo nevěděl

otázka – „Kde můžeme najít vysvětlení slov a pojmů?“

.... *v knihách, encyklopediích, v pravidlech, ve slovníku, na internetu*

Žáci si našli odpověď na internetu na stránkách wikipedie.

Práce v podvojném deníku měly rozdílnou úroveň, většina žáků pečlivě vyhledávala část textu, který je zaujal. Byla to první práce dětí touto metodou.

Ukázky z podvojných deníků:

*„Sledoval je muž s velikou hlavou. Určitě o něm věděli a chtěli se mu ztratit. Když se ho zbavili, otočili se a utíkali do domu cechmistra Bartoloměje.“ / „Tenhle odstaveček se mi líbil proto, protože je to klíč k tomu, kde byli Lukáš s Martinem.“*

*„Kde se tady vzala ta zatracená barva?!“ vykřikla Ella. / „Věta se mi líbí, protože mě rozesmála, nebyla to barva, nýbrž krev, která byla mrtvoly, v tu chvíli jsem pochopila, jak se vražda stala, aniž bych si četla dokončení.“*

*„Dokonce i v tom nejmenším kousku oblohy je vidět 2000 galaxií.“ / „Protože to ukazuje, jak jsme hrozně malinký.“*

*„Můj život je jednotvárný.“ / Tato věta mě zaujala, protože to se jen tak neslyší. A protože tuto větu slyším poprvé.“*

*„Napadlo mě, jestli byste souhlasila s tím, abychom váš útulek zapojili do školního dobročinného projektu.“ / „Zaujalo mě to, protože to bylo z lásky, prostě Nikki nemyslela jenom na sebe, ale také na ostatní (na Brandona).“*

Práce metodou „Poslední slov patří mně“ nesplnila moje očekávání. Odpovědi dětí mi přišly obecné, vypovídaly málo o žákovi i o tom, proč si úryvek nebo část textu vybral.

*... protože to bylo napínavé, nebezpečné*

*... pro neohrožené rytíře*

*... že je to akční*

*... má rád boje, a protože v prvním souboji porazili neporazitelného*

*... protože by to nechtěla mít*

*... chtěla být vtipná*

V těchto metodách musím ještě vést žáky k zamyšlení nad textem i autorem výběru i nad sebou samým. Žáci se uchýlili k nejjednodušší odpovědi, bez snahy o skutečné pochopení.

### *Reflexe*

Psaní vzkazů hlavní postavě či autorovi knihy děti znají, neboť tuto metodu používáme ve čtenářských denících v části „moje okénko“, a proto ji zvládly všechny děti.

### 3.4 Pohádka O zlaté rybce

Ročník: 4–5

Předmět: Český jazyk a literární výchova

Časová dotace: vyučovací blok

Výukové cíle: žák seřadí příběh podle dějových souvislostí, vyhledává klíčová slova

Rozvíjené kompetence:

- k učení;
- k řešení problémů;
- komunikativní;
- sociální a personální;
- pracovní.

Mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty: výtvarná výchova

Pomůcky: karty s písmeny, rozstříhaný text pohádky, pohádka O zlaté rybce, podkladový list, 7 očíslovaných lístků do každé skupiny, balicí papír s tabulkou, lepidlo, pracovní list

Využití metody kritického myšlení: skládání rozstříhaného textu, výběr klíčových slov, charakteristika postav

#### **PŘÍPRAVA NA EVOKACI**

Časová dotace: 5 minut

Výuková metoda: didaktická hra

Výuková forma: frontální

- Na tabuli napsaná hádanka (vynechaná písmena ke slovu POHÁDKA). Žáci hádají písmena, každé správně uhodnuté se zapisuje, za chybné se posouvá nakreslená figurka ze schodů směrem dolů. Na konci nakreslený žralok (obdoba hry Šibenice).

## EVOKACE

Časová dotace:	15 minut
Výuková metoda:	slovní
Výuková forma:	komunitní kruh, skupinová práce

- Žáci sedí na koberci v komunitním kruhu.
- Otázky k diskuzi:           Jaká je tvá oblíbená pohádka?  
  
  Popiš hádankou pohádkové postavy.  
  
  Jaké znáš kouzelné předměty, zvířata...
- Žáci se rozdělí do skupin po čtyřech. Každá skupina obdrží karty s písmeny na složení slov ZLATÁ RYBKA.
- Po složení slov žáci ve skupině sdílí, co si představí pod pojmem zlatá rybka, převypráví si pohádku O zlaté rybce.

## UVĚDOMĚNÍ

Časová dotace:	25 minut
Výuková metoda:	skládání podle dějové posloupnosti, naslouchání předčítanému textu, výběr klíčových slov
Výuková forma:	práce dvojic, komunitní kruh

- Žáci obdrží ve dvojici rozstříhaný text pohádky. Pracují na správném dějovém uspořádání.
- Poté naslouchají předčítání učitele a zároveň kontrolují uspořádání svého textu, případně opravují.
- Jednotlivé lístky s textem nalepí ve správném pořadí na podkladový papír a očíslojí.
- Z každé části textu vyberou jedno klíčové slovo, které v textu barevně zvýrazní. Všechna klíčová slova napíší na lístky, které jsou z druhé strany pro kontrolu očíslované tak, aby korespondovala s číslem u poskládaného textu.
- S jednotlivými lístky žáci přechází na koberec, kde uprostřed kruhu připraven balicí papír s tabulkou. Postupně dvojice vlepují do očíslované tabulky svá klíčová slova.

- Dochází ke sdílení a diskuzi, proč dvojice vybraly právě daná slova, zda došlo ke shodě většiny dvojic a proč, jaký význam hrají klíčová slova, jak a kdy mohou pomoci, kde se s nimi setkáváme, jejich využití...

## **REFLEXE**

Časová dotace: 15 minut  
 Výuková metoda: slovní  
 Výuková forma: skupinová práce

- Žáci obdrží do svých skupin, které vytvořili na začátku vyučovací hodiny, pracovní list.
- Úkolem skupiny je diskutovat a následně se shodnout a vyplnit do tabulky v pracovním listě rozbor hlavních postav pohádky – rybáře a jeho ženy.
  1. Co postava dělala (činy).
  2. Co postava říkala (slova).
  3. Jaká postava byla (vlastnosti).
- Po splnění úkolu si skupiny společně sdělují, co napsaly.

## **Hodnocení realizace vyučovací hodiny**

### *Evokace*

Slovo pohádka žáci uhodli ihned, nepotřebovali žádnou nápovědu, neudělali jsme ani krok směrem k žralokovi. Na základě toho jsme si zase zařadili asociaci na jedno slovo – pohádka.

*...film – drak – princ – rytíř – horror – kniha – příběh – postavy – šťastný konec – povídání – pohřeb (i v pohádkách mohou umírat) – večery – zvířátka – druhy pohádek – srdce – napětí – poklad – zábava – starší děti (také rády poslouchají pohádky) – kytky – pláč – fantazie – láska – Karkulka – začátek a konec*

Mezi pohádkovými postavami žáci upřednostňují postavy z cizích pohádek a příběhů – odraz i v přehledu literatury. Děti si často vybírají zahraniční autory. Možná by bylo

lépe ujasnit v zadání, s jakými pohádkami a postavami budeme pracovat – zda se bude jednat o klasické, nebo současné (novodobé) pohádky.

Při dělení do skupin podle dobrovolnosti vzniklo sedm skupin po 3–4 žácích. Jméno pohádky poskládali žáci rychle. Při sdílení ve skupinách je třeba dodržovat nízkou intenzitu hlasu – nerušit a nevstupovat do práce ostatních skupin.

Seřazení textu bylo pro žáky snadné. V následném výběru klíčových slov většina dvojic dodržela pravidlo, že se jedná o slova, slovní spojení. Objevily se však i delší pasáže, které nesplňovaly zadání. Při kontrole jsme vyzvedli správná klíčová slova, ve většině případů se dvojice dětí při jejich výběru shodly (ukázky viz Příloha E).

Děti vyjmenovaly tyto možnosti využití klíčových slov:

*...při vyhledávání textu*

*... při psaní osnovy*

*... vyjadřují téma textu, o čem to je*

*... při zkracování textu (např. zápis do sešitu)*

### *Reflexe*

Děti ve skupinách porovnávaly činy, slova a vlastnosti rybáře a rybářky.

Co postava dělala – činy:

rybář – *konal rozkazy, nepřemýšlel, chytal ryby, poslouchal ženu, poslušně plnil přání své ženy*

rybářka – *vymýšlela další chamtivá přání, poroučela rybáři, rozkazovala, ztěžovala si, brala si stařkova přání*

Co postava říkala – slova:

rybář – *„Zlatá rybko, prosím tě, pomoz mi!“ ...řikal nucená přání a prosil, ...přání a poslušně přikyvoval, ...to, co si přála jeho žena, ..., „Zlatá rybko, prosím, stařena si přeje...“*

rybářka – *...to, co si přála, „Nemáš ani špetku rozumu.“, ... přines ..., přej si ..., „Jdi za zlatou rybou a přej si ...“*

Jaká postava byla – vlastnosti:

rybář – *poslušný, hodný, střídavý, chudák, hloupý*

rybářka – *chamtivá a mocichtivá, zlá, ošklivá, namyšlená, pyšná, lakomá, hnusná, ...*

Při sdílení žákyně vyslovila názor, ... *stařík nevyšloval žádné své přání, všechna byla rybářky, byl to trouba.*

V pracovních listech se ve vlastnostech rybářky objevila slova, která byla nespisovná a nevhodná. S žáky jsme si zopakovali, že i kritika vyžaduje vhodnou volbu slov. Můžeme říci svůj názor, ale vždy slušnými slovy a vhodnou intonací. Vhodné by bylo na to upozornit před zpracováním pracovních listů, již v zadání (ukázky viz Příloha F).

Na tento vyučovací blok navazovala výtvarná výchova. Žáci mohli libovolným výtvarným materiálem i na libovolný formát zpracovat téma „Zlatá ryba“ (ukázky viz Příloha G).



### 3.5 Jiří Žáček: O rybáři a staré botě

Ročník: 4–5

Předmět: Český jazyk a literární výchova

Časová dotace: vyučovací blok

Výukové cíle: žák sestaví krátký písemný projev, pracuje tvořivě s literárním textem podle zadání učitele, vyhledává klíčová slova

Rozvíjené kompetence:

- k učení;
- k řešení problémů;
- komunikativní;
- sociální a personální;
- pracovní.

Mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty: matematika - diagram

Pomůcky: pracovní list s klíčovými slovy, text pohádky rozdělený na 6 částí, Věnnův diagram

Využití metody kritického myšlení: klíčová slova - volné psaní, čtení s předvídáním, diskuze, argumentace z textu, Věnnův diagram

#### **EVOKACE**

Časová dotace: 15 minut

Výuková metoda: volné psaní

Výuková forma: frontální

- Žáci píší dle klíčových slov vypravování. Pravidlo pro délku vytvořeného textu – jedno klíčové slovo v jedné větě. Žáci tedy vytvoří ze 7 klíčových slov 7 vět (minimálně). Klíčová slova: rybář, žena, stará bota, přání, peníze, vrásky, pařez.
- Žáci sdílí svůj text se spolužákem.
- Žáci jsou vyzváni k přečtení svého textu před třídou v čtecím křesle.

## UVĚDOMĚNÍ

Časová dotace:	25 minut
Výuková metoda:	čtení s předvídáním
Výuková forma:	frontální

- Žáci obdrží postupně jednotlivé části pohádky O rybáři a staré botě. Na konci každé části předvídají, co se stane v další části. Děj pohádky je ukončován vždy tak, aby dokázalo předvídání zaujmout a následně pobavit. Pro rychlejší žáky jsou připraveny další otázky a úkoly vztahující se k dané části textu.
- V poslední části textu je připravena otázka: „Napadá tě přísloví, které by vyjadřovalo myšlenku příběhu?“ V případě, že si žáci sami neporadí, je připravena pomoc v podobě různých přísloví napsaných na lístečích. Ty jsou roztroušené v prostoru. Žáci se pohybují po třídě, případně chodbě školy, pročítají přísloví a vyhledávají to správné.
- Na konci této části probíhá diskuze a potvrzení vhodného přísloví „Kdo chce mít hodně, nemívá nic“.

## REFLEXE

Časová dotace:	15 minut
Výuková metoda:	slovní, Věnnův diagram
Výuková forma:	komunitní kruh, skupinová práce

- Žáci sedí v komunitním kruhu.
- Možnost otázek k diskuzi:
  - Kdybys měl tu možnost jako rybář, co by sis přál?
  - Co je pro tebe hodně cenné?
  - Co bys vzkázal rybáři? (jeho ženě)?
  - Z jaké pohádky autor Jiří Žáček vycházel?
- Žáci vytvoří skupiny po čtyřech a pracují na shodnosti a odlišnosti obou pohádek v pracovním listě metodou Věnnova diagramu.

- V závěru hodiny shrnou žáci své postřehy a vytvoří společný diagram umístěný na tabuli.

### **Hodnocení realizace vyučovací hodiny**

Evokace byla zvolena velmi vhodně, práce žáky velmi zaujala, pracovali nápaditě a s nadšením. V zadání je ovšem třeba nastavit nejen minimální, ale i maximální počet vět. Žáci zpracovávali příběh na daná slova a všichni ho chtěli dokončit (dvě děti nestihly příběh dopsat). Překročili jsme časovou dotaci. Při čtení a hodnocení příběhů jsem byla ráda, že jsem dala žákům prostor pro dokončení příběhů. Příběhy byly nápadité, s neotřelým využitím daných slov. Jediné, co bych vytkla, jsou gramatické chyby, které se v některých příbězích objevily (ukázky viz Příloha H).

Krátké ukázky z prací dětí:

První úryvek je z práce chlapce s ADHD (bez integrace), který běžně píše o bitvách, bojích smrti apod.

*Byl jednou jeden rybář a jeho žena. Měli jenom starou botu, kterou nedávno našli u pláže. Pak jednou bota oživila a říká: “Hej, vy vypadáte jako dobří lidé, splním vám tři přání.” .... Žena si přála, aby neměla vrásky a rázem měla pleť hebkou a krásnou, jako by jí bylo dvacet.*

Druhý úryvek je z práce chlapce s integrací, dg. ADHD. Chybuje ve slovosledu, vynechává koncovky, písmena, spojuje slova i věty. Pokud se mu práce nedaří, nastupuje agrese, vztek. Úryvek je přepsán i s gramatickými chybami, tak jak byl napsán.

*Za vlády asi Přemyslovců žil chudý rybář se svo ženou.....Když přišel domů místo domu náhle byla hora a na ní byl obrovský palác a už semu nelíbilo snít..... Zlatá rybko potřebuji tvou pomoc co potřebuješ chtěl bych rybářskou loď a přál bich si ještě nani dům a chtěl bich na ní bydlet prosím můžeš vyplout. Od té dobi plul se na ní na mořích a lovení semu dařilo a žena natu zapoměl.....*

Tyto ukázky uvádím proto, že je hodnotím u těchto chlapců jako velmi povedené, pracovali s velkým zaujetím a naprosto v tichosti, práce je bavila. Zejména u druhého ukázky je patrné vystavění příběhu od úvodu po závěr a to je úspěch, pomineme-li

gramatické chyby. Chlapec se často ve svém vypravování odchyluje od tématu, ztrácí se v časové posloupnosti.

I dívka, která má problémy s vymyšlením slov, vět, příběhů začala příběh psát. Práci sice nedokončila, ale klíčová slova příběhu jí pomohla alespoň začít vyprávět.

Tato metoda se mi osvědčila u dětí, které mají s vystavěním příběhu problémy, nemohou nic vymyslet a zaměřují se na stejné téma.

Další úryvky:

*Žil jednou jeden rybář a jeho žena vedle obrovitánského pařezu. Rybář a jeho žena měli dvě přání: získat peníze a ztratit vrásky. Jednou se rybář rozhodl, že vyleze na ten obří pařez a s sebou si vzal starou botu, protože tu používal jako batoh.....Potom si koupili opravdový batoh, vilu u moře, hedvábné oblečení, a protože žena vypadala velmi mladě, vyhrála misku a žili spolu šťastně až do smrti.*

*Byl jednou jeden rybář. Ten měl ženu. Bydleli ve staré botě, protože byli trpaslíci.... Rybář si přál, aby kolem nich vyrostla vesnička plná trpaslíků.*

*... Říkávala: „Náš dům stojí za starou botu.“... Báł se jí odporovat, protože jí naskakovaly děsivé vrásky...*

*Uvědomění*

Velmi se osvědčila zvolená ukázka pro předvídání. Vhodně bylo zvoleno přerušení textu a jeho doplňování do tabulky předpovědí (ukázky viz Příloha I), text navazoval a děti se už těšily na další část, aby zjistily, jak to opravdu bylo. Protože ryba špatně slyšela, přání dopadla jinak, než měla (bohatá x rohatá, hodně peněz v kase x rypák jako prase, nechce mít vrásky x nemá vlásy, jsi hluchá jako pařez x namísto ženy uviděl pařez).

Ukázky z tabulky předpovědí:

*... bude mít kozí nožičky, spoustu kapes, skončí v base, hlemýždě v kapse, hodně kilo v pase*

*...protože je to parodie na zlatou rybku, protože to vyplývá z textu, protože si to myslím, aby to byl zase rým, protože mi to dává smysl, protože špatně slyší, protože všechno zkazí*

*...prase bylo dobře, měla rypák, měla rypák jako prase, ne hodně kilo v pase, jupí, bylo to tak, jak jsem myslela*

Vhodné bylo i doplnění textu otázkami pro rychlé čtenáře. Většina žáků je využila.

Překvapivá byla i přísloví, které žáci vymysleli (bez nápovědy).

*„Když se nic nezmění, je to lepší, než když se to změní k horšímu.“*

*„Nic je lepší, než drátem do oka.“*

### *Reflexe*

V reflexi jsme již nestihli vytvořit společný diagram na tabuli. Děti si vytvořily diagramy ve skupinách (ukázky viz Příloha J).

### 3.6 Pavel Šrut: Lichožrouti

Ročník: 4–5

Předmět: Český jazyk a literární výchova

Časová dotace: vyučovací blok

Výukové cíle: žák tvořivě pracuje s literárním textem, výtvarně vyjadřuje své představy o přečteném

Rozvíjené kompetence:

- k učení;
- k řešení problémů;
- komunikativní;
- sociální a personální;
- pracovní.

Mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty: výt. výchova, matematika – plášť krychle

Pomůcky: pracovní listy, voskovky, vodové barvy, čtvrtka, tabulky, fixy

Využití metody kritického myšlení: volné psaní, kostka, Ano – Ne, Ptám se... (příp. Napiš vzkaz...)

#### **EVOKACE**

Časová dotace: 20 minut

Výuková metoda volné psaní, kostka

Výuková forma: frontální, skupinová

- Žáci hádají podle indicií název knihy. Aby se mohl uplatnit v hádání každý, domluvíme mezi žáky, že své tipy nebudou vykřikovat, ale psát na tabulky. Odtajnění přijde až po vyřčení šesté indicie.
- Indicie:
  - 1) Knihu napsal spisovatel Pavel Šrut.
  - 2) Název je jednoslovný.

- 3) Názvem je podstatné jméno v množném čísle.
  - 4) Název je složenina dvou slov.
  - 5) Jedním ze slov je synonymum ke slovu jedlíci.
  - 6) Jedním ze slov je antonymum ke slovu sudý.
- Indicie mohou být předem napsané na jednotlivých listech a vystaveny pro zefektivnění hádání. Pokud by nikdo na daný název nepřišel, může být použita varianta hry Šibenice – se žralokem (dříve zmiňovaná) nebo do skupin dát písmena slova lichožrouti na jednotlivých kartách.
  - Volným psaním a metodou Kostka se žáci vyjadřují na téma lichožrouti:
    - jak vypadají
    - co dělají
    - jakou mají povahu
    - kde žijí
    - čím se živí
    - jak se dorozumívají (jak se pohybují)
  - Kostka (krychle) je předem připravena vyučujícím tak, aby na každé její stěně byl jeden z výše napsaných bodů. Pro přehlednost se může krychle před žáky rozvinout, aby byl vidět její plášť.
  - Ve skupinách si žáci sdělují své představy. Zdařilá psaní skupina vybere a žák prezentuje před třídou ve čtenářském křesle.

## UVĚDOMĚNÍ

Časová dotace: 45 minut

Výuková metoda: řízené čtení

Výuková forma: frontální

- Žáci si přečtou společně text z učebnice Český jazyk pro 5. r., nakl. Fraus, str. 68 s názvem: Kdo jsou lichožrouti?
- Následují otázky prověřující pochopení textu ze cv. 3 na str. 68. Každý žák má dvě karty – na jedné má napsáno ANO, na druhé NE.
- Správné či nesprávné tvrzení:

Lichožrouti se živí lichými čísly.

Mají velké oči, ústa i nos.

Knihu Lichožrouti přeložil Pavel Šrut z angličtiny.

Je to odborný text o nově objeveném druhu hmyzu.

- Žáci čtou tichým čtením kapitolu: Pana Vavřince čekají divné sny. Po přečtení je pro rychlejší čtenáře připraven pracovní list s úkoly.
- Žáci kreslí bílou nebo žlutou voskovkou na bílou čtvrtku stopy lichožrouta.
- Žáci čtou tichým čtením kapitolu: Hihih, já jsem Hihlík. Opět rychlejší čtenáři řeší zadané úkoly.
- Žáci okreslují obrázek světlou voskovkou měsíc a Hihlíka – jak si ho představují. Jeho ponožkové tělo vybarvují voskovkami podle svých představ. Veškeré ostatní obrysy jsou nakreslené bíle nebo žlutě.
- Žáci dokončují obrázek – tmavomodrou vodovou barvou potírají celou plochu obrázku tak, aby obrysy nakreslené světlou voskovkou vystoupily do popředí obrázku.
- Dostávají plášť krychle s danými body a s dostatkem místa pro napsání postřehů, které získali čtením textu.

## **REFLEXE**

Časová dotace: 15 minut

Výuková metoda: Ptám se... (příp. Napiš vzkaz...)

Výuková forma: frontální

- Žáci pracují na pracovním listě. Vyplní Název knihy a vymyslí otázky.
- Ptám se: autora Pavla Šruta
  - pana Vavřince
  - spolužáka
  - sám sebe
- V komunitním kruhu si žáci jednotlivé otázky přečtou a na některé (zvláště ty pro spolužáky) odpoví.



- Aktivita Ptám se... , může být nahrazena aktivitou Napiš vzkaz. Žáci v tomto případě píšou vzkazy:
  - autorovi
  - Hihlíkovi
  - Ramsesovi
  - Tulamorovi
  - panu Vavřincovi
  - spolužákovi

### **Hodnocení realizace vyučovací hodiny**

#### *Evokace*

Polovina třídy knihu Pavla Šruta poznala, žáci se s ní seznámili v druhé lekci, někteří ji četli. Podle znalosti a neznalosti knihy se také lišily popisy lichožroutů.

Práce metodou kostka byla pro děti nová a přínosná v postupu popisu. Ujasňovaly si body, které mohou při popisu využít –

*...to je jako stat' v popisu, její části (ukázky viz Příloha L)*

Při prezentaci prací jednotlivých skupin docházelo ke střídavému čtení různých členů tak, aby každý mohl odprezentovat alespoň část ze své práce (někdo četl, jak vypadají, jiný četl, co jedí atd.). Byla to společná domluva ve skupinách.

#### *Uvědomění*

Metodu Ano – Ne jsem ještě doplnila o hledání důkazů v textu. Text byl velmi krátký a děti neměly problémy s vyhledáváním důkazů pro své odpovědi.

Při čtení tichým čtením žáci slova, která neznají, píšou na tabuli. Postupně se tam objevila slova, která ostatní děti dokázaly vysvětlit:

- svízelná (...nepříjemná situace, ze které je těžké se dostat)
- vštěpovat (...dostat to do něj, že si to prostě bude pamatovat, jako vy nám vědomosti)
- Hihlík (...jméno)

- odklátil (...odešel, pohupoval se při tom)
- tiráda – ani po opakovaném čtení v souvislostech, děti nedokázaly slovo vysvětlit, vysvětlila jsem jim to já

Kresba děti zaujala a bavila, přičemž vymýšlely, jak mohly vypadat stopy po těle z ponožek, jak si představují lichožrouty (ukázky viz Příloha K).

### *Reflexe*

Děti měly možnost vybrat si mezi metodou. Ptám se a mezi otázkami pro autora, Hihlíka, pana Vavřince atd.

Ukázka otázek pro Hihlíka

*...jak jsi vysoký, kolik už jsi snědl ponožek, máš sourozence, potkal jsi někdy zvíře, na jak dlouho se umíš zviditelnit, jaké ponožky máš nejradši, normální, silonky nebo podkolenky...*

Ukázka otázek pro autora (ukázky listů viz Příloha M)

...podle čeho jste vymyslel lichožrouty, napadá vás, co jste udělal v knížce špatně a co naopak výjimečně dobře, líbila se knížka vaší rodině, jak dlouho jste knihu psal, a bude další...?

### 3.7 Betty MacDonallová: Paní Láryfáry

Ročník: 4–5

Předmět: Český jazyk a literární výchova

Časová dotace: vyučovací blok

Výukové cíle: žák potichu čte s porozuměním přiměřeně náročné texty, pracuje tvořivě s textem

Rozvíjené kompetence:

- k učení;
- k řešení problémů;
- komunikativní;
- sociální a personální;
- pracovní.

Mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty: výtvarná výchova

Pomůcky: čtvrtka, pastelky, rozstříhané části textu s úkoly

Využití metody kritického myšlení: volné psaní, řízené čtení, pětilístek

#### **EVOKACE**

Časová dotace: 20 minut

Výuková metoda: volné psaní

Výuková forma: frontální, skupinová

- Žákům je představena kniha Paní Láryfáry od spisovatelky Betty MacDonallové
- Možnosti otázek:

Myslíte, že se jedná o českou nebo cizí spisovatelku? Proč?

Rozhodněte, z jaké země pochází?

Jakým jazykem je kniha psaná v originále?

Jak zjistíme, kdo knihu přeložil?

Co všechno se dá zjistit o knize a kde informace najdeme?

- Na interaktivní tabuli portrét (fotografie) spisovatelky
- Vyučující přečte Název první kapitoly „Kdo je paní Láryfáry“ a první odstavec kapitoly.
- Metodou volného psaní se žáci zamýšlí, kdo je paní Láryfáry.
- Ve čtyřčlenných skupinách či ve dvojicích sdílí své napsané postřehy. Některé jsou přečtené před třídou (pravidlo dobrovolnosti).

## UVĚDOMĚNÍ

Časová dotace:	40 minut
Výuková metoda:	řízené čtení, volné psaní, pětilístek
Výuková forma:	frontální

- Žáci obdrží postupně jednotlivé části první kapitoly. Jsou vyzváni k tichému čtení. Úkol k textu je zadán před počátkem čtení každé části nebo ho mají napsaný na konci úryvku (ukázky viz Příloha N).
- Po přečtení první části vyobrazují tužkou a pastelkami na čtvrtku paní Láryfáry podle popisu v textu.
- Po přečtení druhého úryvku dokreslí části obrázku, v zadní části třídy mají nachystané očíslované mističky s kořením, cukrem, solí a chutí i čichem hledají skořici a vanilku, o kterých se píše v druhé části.
- Po přečtení třetí části jsou žáci vyzváni k písemnému domyšlení příběhu.
- Po přečtení čtvrté části je připravena otázka, co všechno čarodějnice v kuchyni po Maruše kontrolovala.
- Po přečtení páté části se žáci rozepisují volným psaním, co by jim udělalo radost, jak by oni chtěli být oceněni svými rodiči za úklid domácnosti.
- Po přečtení šesté (poslední) části vytváří žáci pětilístek na téma paní Láryfáry.

## REFLEXE

Časová dotace:	15 minut
Výuková metoda:	slovní
Výuková forma:	komunitní kruh

- Žáci sedí v komunitním kruhu a sdělují si výsledné pětiletky.
- Otázka k diskusi: Potřebovali byste někdy pomoc paní Láryfáry?  
Uvědomujete si své špatné vlastnosti, kterých byste se rádi zbavili?

## **Hodnocení realizace vyučovací hodiny**

### *Evokace*

Žáci se s knihou seznámili v lekci Já, čtenář.

Na otázky z jaké země pochází spisovatelka, odpovídali – Irsko, Skotsko (správně Amerika). Angličtinu jako jazyk knihy v originále určili správně. Žáci nemají problém vyjmenovat informace o knize a určit, kde je najdou.

*(...na internetu, v knize, na jejím začátku a konci, kdo ji vydal v originále, v ČR, rok, kde ji vydali, upoutávky na příběh, vysvětlivky, kdo spolupracoval, kdo vymyslel obálku, pro koho je určena)*

Zajímavé pro ně bylo seznámení s autorkou na internetu. Překvapilo je, že to není současná autorka, zajímali se o dobu, ve které žila.

Ve volném psaní žáci již psali o paní Láryfáry, která léčí děti. Jen u tří žáků se práci odchylovaly od knihy.

*...bydlí pod mostem, má tam moc hezkou lavičku*

*... je čarodějka a mohla by děsit děti k smrti, ...vaří d'ábelské lektvary, ...chodí bosa*

*... je čarodějka, bydlí v chatrči u lesa, nejradši jí mochromůrky, protože jí dávají sílu*

Vzhledem k tomu, že žáci měli jasno o tom, kdo je paní Láryfáry, sdíleli svoji představu pouze ve skupinách, před třídou jsme si je už nečetli.

Volné psaní by příště mohlo mít jiné zadání, např. asociace na téma čarodějnice, vlastnosti, které by mohly mít čarodějnice – napište, vyberte z nabídky, porovnej hodnou a zlou čarodějnici – možno i Vennovy diagramy atd.

## *Uvědomění*

Kresba paní Láryfáry žáky bavila a obrázky tomu odpovídaly (ukázky viz Příloha O). Je nutné hlídat čas, některé děti mají obrázek během chvilky, pečliví žáci vyžadují více času. Od zadání práce je třeba vymezit časovou dotaci a dětem ji připomínat.

Kladně hodnotili žáci možnost ochutnat a čichnout si ke koření, byla to vhodná aktivita.

Písemné domýšlení příběhu nedopadlo vždy podle mého očekávání. I přesto, že jsem žáky upozorňovala, že stačí vymyslet krátkou představu holčičky, která myje nádobí, začali dotvářet příběh. Někteří se začali rozepisovat dost zdlouhavě a chtěli svá díla dokončit. Při další příští práci s touto lekcí je třeba uvést dětem příklad, aby správně pochopily zadání.

## Ukázky z prací

*...že jsem královna, princezna nebo třeba víla. A že jsem tak krásná, že mě kuchař nechal mýt svou korunu.*

*... představuju, že jsem doma jako za starých časů s mužem a že umývám nádobí, je to sice takové obyčejné, koho by to těšilo. Jenže já jsem Láryfáry. Maruška si ukousla .....*

*... že jsem Superman a mám za úkol umýt nádobí ...*

*...že jsem víla a místo nádobí myju kvítí*

Žákům, kteří měli napsány své představy a čekali na dokončení ostatních, jsem zadala doplňující úkol.

Přečti si další část příběhu a vymysli otázky, na které najdeš v textu odpověď.

Tvorbu otázek děti znají, využíváme ji při práci s textem, zejména naučným.

## Otázky dětí

*Kdo byla čarodějnice?*

*Zbyl v hrnečku cukr?*

*Bála se na začátku Maruška čarodějnice?*

*Kde byla paní Láryfáry, když odešla od Marušky?*

*Jak paní Láryfáry říkala Marušce?*

Překvapilo mě, co by dětem udělalo radost, jakou odměnu by si přáli za pomoc v domácnosti.

... méně práce venku, pochvala, úsměv a hodný táta

... Jít do kina, dostat dotykáč nebo sladkůstku nebo dostat od mamky pusu.

... Já bych za uklízení doma chtěla, nóóó vlastně nic, ale prosbička by byla taková, že místo toho, aby večer všichni koukali na televizi, tak bychom hráli nějaké stolní hry (hlavně ACTIVITY) ...

... např. dárkem, výletem, sladkostmi, věnovaným časem atd.

Já bych chtěla, aby mě maminka odměnila pusou nebo pochvalou. Já nepotřebuji, aby mi maminka dávala peníze.

Za úklid doma bych chtěla, aby mě rodiče pochválili a případně abychom šli na operu (do divadla).

Po přečtení všech částí jsme řešili slova, které si žáci vyznačili v textu, protože je nepochopili.

- halabala (...odfláknout, udělat něco narychlo, nesprávně)
- odbelhala (...odkymácela, jako starý lidi)
- sukovice (...hůl)

Pro dívku, která má problémy s volným psaním to byla poměrně náročná lekce. Zaměřila se na kresbu paní Láryfáry, ostatní úkoly splnila jednou větou. Správně a pěkně vyplnila závěrečný pětílístek.

### *Reflexe*

Jeden žák pětílístek nevyplnil, jedna žákyně nenašla dvě slovesa, dva žáci chybovali v zadání (použili jiný slovní druh – místo vychovává napsáno chůvu, místo sloves – napsáno je moc hodná). Ostatní děti vyplnily celý pětílístek správně. Výsledky se moc nelišily, protože děti pracovaly se stejnou ukázkou (ukázky viz Příloha P).

Ukázky pětílístků

*Láryfáry - hodná, milá – myje, šije, peče – Paní Láryfáry je milá. – kouzelná*

*Láryfáry – milá, rozumná – pracuje, pomáhá, učí – Láryfáry učí děti nezlobit. – starší víla*

*Láryfáry – divná, hodná – jí, spí, mluví – Obelstívá děti, aby makaly. - čarodějnice*



### 3.8 Betty MacDonallová: Paní Láryfáry – práce s kapitolami

Ročník: 4–5

Předmět: Český jazyk a literární výchova

Časová dotace: vyučovací blok

Výukové cíle: žák sestaví osnovu příběhu, vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je, vytváří vlastní výtvarný doprovod

Rozvíjené kompetence:

- k učení;
- k řešení problémů;
- komunikativní;
- sociální a personální;
- pracovní.

Mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty: výtvarná výchova

Pomůcky: lístky s napsanými špatnými vlastnostmi, list papíru pro volné psaní, nakopírovaný text z knihy Paní Láryfáry, pracovní list s úkoly, list s fotografickými políčky, čtvrtky, barevné papíry, pastelky (různý výtvarný materiál), nalepovací lístky

Využití metody kritického myšlení: nastavení zrcadla, volné psaní, čtenářská dílna, oceňování skupin

#### **EVOKACE**

Časová dotace: 15 minut

Výuková metoda: slovní, nastavení zrcadla

Výuková forma: komunitní kruh, pohyb po třídě, seskupování

- Žáci navazují v diskusi na předešlou lekci o svých špatných vlastnostech.
- Žáci pojmenovávají své vlastnosti, které by chtěli změnit.
- Aktivita v kruhu: Místo si vymění ten, kdo... žáci sami říkají vlastnosti, které je tíží.

- Učitel poté vyzve žáky: Do rohu třídy ke dveřím jde ten, kdo je nepořádný. Zároveň na viditelné místo do daného rohu nalepí lístek JSEM NEPOŘÁDNÝ.
- Do rohu třídy ke skříni jde ten, kdo je hubatý + upevněný lístek JSEM HUBATÝ.
- Do rohu třídy k oknu jde ten, kdo se často hádá nebo pere + upevněný lístek ČASTO SE HÁDÁM NEBO SE PERU.
- K tabuli jde ten, kdo překřikuje druhé + upevněný lístek PŘEKŘIKUJI DRUHÉ.
- Doprostřed třídy jde ten, koho málokdy něco zaujme + upevněný lístek MÁLOKDY MĚ NĚCO ZAUJME.
- Žáci se mohou přesouvat podle pokynů na různá místa.
- Poté mají čas a prostor na volný pozvolný pohyb po různých stanovištích, aby usoudili, která špatná vlastnost z daných pěti u nich převažuje. Po stanoveném čase se žáci přesunou na dané místo třídy.
- Protože uskupení žáků je důležité pro budoucí práci ve skupině, snaží se vyučující o to, aby žáci byli na stanovištích pokud možno ve stejném počtu. Záleží na seskupení třídy, vyučující by neměl uměle přemísťovat žáky, ale podpořit diskuzi mezi nimi, aby se žáci viděli nejen svými očima, ale aby vnímali i pohled zvenčí – jak je vidí jejich spolužáci.

## UVĚDOMĚNÍ I

Časová dotace:	25 minut
Výuková metoda:	volné psaní, čtenářská dílna
Výuková forma:	skupinová práce

- Žáci se podělí o lístky s napsanými vlastnostmi: jsem nepořádný/á, jsem hubatý/á, často se hádám nebo se peru, překřikuji druhé, málokdy mě něco zaujme. Metodou volného psaní píšou, jak by vyléčili svou nemoc (hubatidu, toměnebavínu, překřikovandu, hádavku nebo mlátílku, čurbesaidu), kdyby byli paní Láryfáry.
- Ve skupinách sdílejí svá psaní, z každé skupiny se shodnou na alespoň jednom zdařilém psaní, které přečtou v čtenářském křesle.
- Každý žák dostane nakopírovaný text z knihy Paní Láryfáry podle vlastnosti, na kterou se soustředil. Jednotlivé kapitoly: Léčení hubatidy, Toměnebavína, Léčení

překřikovandy, Léčení hádavky a mlátilky, Léčení čurbesaidy a v klidu si podle pravidel čtenářské dílny celý text přečte.

- Pro rychlejší čtenáře je připraven pracovní list s úkoly vycházející z textu.
- Po dočtení příběhu se žáci seskupí do svých skupin a sdílejí, v čem byl příběh jiný, než jejich představy, co se jim líbilo, co bylo pro ně těžké k pochopení. Sdělují si, jak vypracovali úkoly.
- Poté dostávají do skupiny dlouhý papír s obrázky okének od filmu z klasického fotoaparátu. Okénka stimulují dějovou posloupnost. Žáci do každého okénka vpisují formou hesla či jedné věty části osnovy daného příběhu.

## **REFLEXE I**

Časová dotace: 10 minut  
Výuková metoda: slovní  
Výuková forma: komunitní kruh

- Žáci sedí v komunitním kruhu a čtou body osnovy svého příběhu.
- Po kruhu sdělují své postřehy.
- Teploměrem pocitů vyjadřují svou náladu z proběhlé lekce.

## **UVĚDOMĚNÍ II**

Časová dotace: 35 minut  
Výuková metoda: volné psaní  
Výuková forma: frontální

- Na základě bodů osnovy si žáci ve skupině rozdělí práci a každý kreslí obrázek k danému bodu osnovy.
- Po nakreslení převypráví příběh a nahradí tak bod osnovy částí vypravování.
- Z obrázků a textu vytvoří leporelo.
- Skupina prezentuje před ostatními výsledek své práce.

## REFLEXE II

Časová dotace: 10 minut

Výuková metoda: slovní

Výuková forma: frontální

- Žáci píší ocenění skupinám na nalepovací lístky, které přikládají k vystaveným leporelům.
- Skupiny si jednotlivá ocenění pročítají a sdílejí své pocity.

### Hodnocení realizace vyučovací hodiny

#### *Evokace*

Evokace děti velmi bavila, zejména aktivita „místo si vymění...“. Problémy nastaly s rozřazením do skupin. Téměř všechny děti se zařadily do skupiny, PŘEKŘIKUJI DRUHÉ, další tři skupiny byly vyrovnané, ale málo početné. Poslední skupina, MÁLOKDY MĚ NĚCO ZAUJME, byla obsazena nejméně. Dětem se nechtělo opouštět vybrané skupiny, přestože v předchozí aktivitě si vyměnilo místo při všech nectnostech více dětí, než bylo třeba do skupiny. Diskuze nepomohla, nakonec se nám povedlo skupiny vytvořit, i když ne stejně početné. Příště se pokusím děti rozdělit jiným způsobem, jako možnost vidím postupné vyřazování při aktivitě „místo si vymění...“.

#### *Uvědomění I*

Po rozdělení jsem nechala další část děti zpracovat nikoli individuálně volným psaním, ale ve skupinách. Chtěla jsem skupiny utužit, naladit spolužáky na sebe. Myslím, že se to podařilo. Po celou lekci skupiny velmi dobře spolupracovaly. Výsledky nám přečetly všechny skupiny. Některé skupiny si léčbu zapsaly do „teorií“ – např. teorie Lukáše, teorie Káti .... Na otázku co je k tomu vedlo, mi odpověděl jeden žák: „*Je to stručné, výstižné, žádné žvásty.*“

#### Ukázky

nepořádnost – „*Můj názor je takový, že by mě zavřeli do nějakého hrozně špinavého pokoje a každý den by mě kontrolovali. Pak bych se z toho zbláznila a uklidila to.*“

hubatost – *do 15 let nepoužívat nevhodná slova, neučit děti do 10 let sprostá slova (ať je neslyší)*

Na základě „léčby hubatosti“ se rozvinula diskuze na téma věkové hranice, kterou skupina uvedla. Většina nesouhlasila, trvala na celém životě. Další problém, který děti řešily, bylo právo na svobodný projev a zda je správné za nevhodná, neslušná slova trestat.

Četba děti zaujala, četly soustředěně i přesto, že text byl poměrně rozsáhlý. Přečetly ho všechny děti.

Tvorbu osnovy zvládly samostatně vytvořit všechny skupiny, kromě jedné, která ji dokončila s mojí dopomocí.

### *Uvědomění II*

Práce na leporelu děti pohltila a ty vytvářely překrásné obrázky, spolupracovaly a pomáhaly (ukázky viz Příloha R). Zájem o prezentaci děl byl velký, což bylo znát na soustředěném poslechu a pozorování.

### *Reflexe*

Nakonec se děti rozhodly, že nechtějí vybírat nejlepší práci, neboť si zaslouží ocenění všechny skupiny. Respektovala jsem toto rozhodnutí. Na tabuli jsme si udělali jednoduché hodnocení lekce za pomoci smajlíků. Děti ji hodnotily kladně, v zajetí dobrého pocitu z vykonané práce, všechny udělily veselého smajlíka.

### 3.9 Noc čarodějnic

Ročník: 4–5

Předmět: Český jazyk a literární výchova

Časová dotace: vyučovací blok - projekt

Výukové cíle: Žák pracuje tvořivě s textem

Rozvíjené kompetence:

- k učení;
- k řešení problémů;
- komunikativní;
- sociální a personální;
- pracovní.

Mezipředmětové vztahy s jinými vyučovacími předměty: výtvarná výchova

Pomůcky: archy papíru, čtvrtky, suché křídly

Využití metody kritického myšlení: V-CH-D, I.N.S.E.R.T., čtení s porozuměním – tabulka předpovědí, argumentace skupin, volné psaní

#### **EVOKACE**

Časová dotace: 10 minut

Výuková metoda: slovní, V-CH-D

Výuková forma: komunitní kruh

- Rozhovor v komunitním kruhu o noci čarodějnic
- Zjištění, jaké informace žáci mají
- Metoda V-CH-D, na velký arch papíru zapisujeme společně veškeré informace o noci čarodějnic (VÍM).
- Na druhý arch velkého papíru napíšeme, co se chceme o noci čarodějnic dozvědět (CHCI VĚDĚT).

- Připravený třetí arch velkého papíru ponecháme na závěr projektu, kam budeme zapisovat, co jsme se dozvěděli (DOZVĚDĚL JSEM SE).

## **UVĚDOMĚNÍ I.**

Časová dotace: 35 minut  
 Výuková metoda: I.N.S.E.R.T., čtení s tabulkou předpovědí  
 Výuková forma: frontální, skupinová

- Práce s interaktivní tabulí a pracovním listem, žáci doplňují informace podle zadání interaktivní tabule.
- Metoda INSERT – žáci na základě svých znalostí o noci čarodějnic doplňují k jednotlivým větám.

√ - vím, + - nová informace, ? – nerozumím, chci se dozvědět více.

- Jakou čarodějnici/čarodějem bys chtěl být?
- Žáci se rozdělí do dvou skupin podle svého rozhodnutí – zlý x hodný, ve skupině si připraví společně alespoň tři zásadní důvody, proč být takový, jací si zvolili být.
- Skupina si zvolí svého mluvčího, který za skupinu argumentuje.
- Práce s textem - žáci obdrží postupně jednotlivé části pohádky Jak poznat čarodějnici z knihy Roalda Dahla
- Čtení s tabulkou předpovědí, text je rozdělen do devíti částí, po každé části žáci vyplní svou tabulku předpovědí pro danou část textu.

## **REFLEXE**

Časová dotace: 15 minut  
 Výuková metoda: V-CH-D  
 Výuková forma: komunitní kruh

- Shrnutí informací v komunitním kruhu - V-CH-D.
- Žáci si přečtou oba archy a do třetího velkého archu papíru napíší, co se dozvěděli nového.

- Zhodnotí, zda získali všechny informace, které je zajímaly (arch - chci se dozvědět).
- Třetí arch použijeme také na hodnocení – lepíme barevné samolepky k usměvavému či zamračenému smajlíku.

## **UVĚDOMĚNÍ II.**

Časová dotace: 90 minut  
 Výuková metoda: přihláška, volné psaní  
 Výuková forma: frontální, seskupování

- Kresba čarodějnice suchými křídami – Jak si čarodějnici představuješ ty.
- Seskupování do skupin - zopakování údajů, adresa bydliště, datum narození.
- Žáci si vyplní přihlášku do letní školy čar a kouzel.
- Informace, že podpis se vpisuje až po přečtení a vyplnění všech informací, je stvrzující, a proto velmi nebezpečné cokoliv podepisovat bez znalostí všech informací.
- Volné psaní na téma: Kdybych byl(a) čarodějem (čarodějnici), tak...

## **REFLEXE**

Časová dotace: 20 minut  
 Výuková metoda: Brainstorming, myšlenková mapa  
 Výuková forma: komunitní kruh, skupinová

- Žáci na koberci metodou brainstormingu sepisují na arch vše, co je napadne na téma čarodějnice.
- Metodou myšlenková mapa utřídí ve skupinách informace, které získali
- Porovnávání myšlenkových map mezi skupinami

## **Hodnocení realizace vyučovací hodiny**

Lekce nebyla odučena, tematicky je zařazena na jarní období.



## Závěr

Diplomová práce se zabývá rozvojem čtenářské gramotnosti v druhém období 1. stupně ZŠ prostřednictvím metod kritického myšlení. Postupně se v literatuře objevují knihy, které tomuto rozvoji napomáhají, ale ucelenou řadu, jež by se zabývala daným věkovým obdobím a metodami kritického myšlení, jsem nenalezla.

Cílem práce bylo vytvořit řadu výukových lekcí, jež využívají třífázový model učení E-U-R a jejich prostřednictvím se žáci učí pracovat s přečteným textem, zamýšlet se nad ním, vysuzovat z něho, předvídat co a jak se může odvíjet v textu dál, porovnávat informace, porozumět přečtenému. Získávají vztah ke čtení. Cíl práce byl splněn.

V průběhu lekcí se prokázalo, jak důležitá je volba textu a jak je těžké pro učitele hledat správné texty. Texty by měly být vhodné pro daný věk žáků a pro práci s metodami kritického myšlení. Nejvíce se osvědčily texty, které vycházely z volby dětí, nebo texty, které byly vtipné a byly zajímavé zejména pro předvídaní dětí a pro porovnávání. Důležité je i volba textu s ohledem na dívky nebo chlapce. Jako jedno z nejproblematictějších kritérií je, a to podle mé zkušenosti, odhad a dodržení časové dotace jednotlivých fází. Při stejné metodě, ale s jiným textem, nebo s jinou formou práce se může změnit časová náročnost směrem nahoru i dolů. Je nezbytné mít připravené doplňující činnosti, které rychlejší žáky posunou při práci s textem ještě dál a ostatním umožní dokončit základní část úkolu. Osvědčilo se mi ponechat si při plánování bloku časovou rezervu pro případ nedokončení práce v časovém termínu. Při ukončení práce dříve děti reagovaly negativně, některé se snažily práci dokončit i přes limit. Vztah dětí k hodinám literatury, v nichž pracovaly metodami kritického myšlení, byl velmi pozitivní, těšily se na ně. Ve třídě se častěji začaly objevovat knihy i mimo hodin literatury. Děti si více o knihách povídaly, půjčovaly si je. V práci s metodami RWCT chci ve své práci pokračovat i dál a vytvářet si další řady lekcí i pro nižší ročníky a vést děti od první třídy nejen ke čtení, ale hlavně ke čtenářství.

# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Seznam použitých českých zdrojů

- BUZAN, Tony. *Myšlenkové mapy pro děti: rychlá cesta k úspěchu nejen ve škole*. 1. vyd. Brno: BizBooks, 2013. ix, 120 s. ISBN 978-80-265-0121-3.
- CARDELLA, Karen a ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, ed. *Čteme s porozuměním každý den: 2. třída*. 1. vyd. Dobříš: Šafrán, 2013. 193 s. ISBN 978-80-905605-0-5.
- EYSENCK, Michael W. a KEANE, Mark T. *Kognitivní psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2008. 748 s. ISBN 978-80-200-1559-4.
- GRECMANOVÁ, Helena a URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007. 178 s. Edukace. ISBN 978-80-85783-73-5.
- CHALUPA, Bohumír. *Pokroky kognitivní psychologie*. Vyd. 1. Brno: Littera, 2010. 175 s. ISBN 978-80-85763-58-4.
- JANÁČKOVÁ, Zita a kol. *Čítanka: pro 4. ročník*. 1. vyd. Brno: Nová škola, 2004. 179 s. ISBN 80-7289-050-6.
- JANÁČKOVÁ, Zita. *Čítanka: pro 5. ročník*. Brno: Nová škola, 2010. 199 s. ISBN 978-80-7289-060-6.
- KAMIŠ, Karel. *Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny*. Praha: UJAK, 2012. ISBN 97-80-7452-023-5.
- KAMIŠ, Karel. *Český jazyk a počáteční psaní na 1. stupni ZŠ a ZŠS*. Praha: UJAK, 2014. ISBN 978-80-7452-042-6.
- KOSOVÁ, Jaroslava et al. *Český jazyk: pro 5. ročník základní školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2011. 4 sv. ISBN 978-80-7238-960-5.
- KOSOVÁ, Jaroslava et al. *Český jazyk: pro 4. ročník základní školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2010. 4 sv. ISBN 978-80-7238-934-6.
- KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 168 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2038-8.
- LISCINSKY, Camille a ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, ed. *Čteme s porozuměním každý den: 1. třída*. 1. vyd. Praha: Kritické myšlení, 2012. 193 s. ISBN 978-80-260-2864-2.
- MACDONALD, Betty. *Paní Láryfáry*. Vyd. v tomto souboru 3. Praha: Lika klub, 2001 [i.e. 2010]. 312 s., [16] s. obr. příl. ISBN 978-80-86069-54-8.
- OREL, Miroslav a kol. *Člověk, jeho mozek a svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 256 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2617-5.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

- STEEL, Jeannie L. a MEREDITH, Kurtis S. a TEMPLE, Charles a WALTER, Scott. *Co je kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, o.s., 2007.
- STEEL, Jeannie L. a MEREDITH, Kurtis S. a TEMPLE, Charles a WALTER, Scott. *Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, o.s., 2007.
- STEEL, Jeannie L. a MEREDITH, Kurtis S. a TEMPLE, Charles a WALTER, Scott. *Dílna čtení*. Praha: Kritické myšlení, o.s., 2007.
- STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 636 s. ISBN 978-80-7367-638-4.
- ŠEBESTA, Karel a VÁŇOVÁ, Kateřina. *Čítanka: pro 5. ročník základní školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2011-2012. 2 sv. ISBN 978-80-7238-964-3.
- ŠEBESTA, Karel a VÁŇOVÁ, Kateřina. *Čítanka: pro 4. ročník základní školy*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2010. 2 sv. ISBN 978-80-7238-938-4.
- ŠRUT, Pavel. *Lichožrouti*. Vyd. 2. [Praha: Paseka, 2012. 227 s. ISBN 978-80-7432-178-8.
- TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. 97 s. ISBN 978-80-7290-315-3.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 155 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.
- ŽÁČEK, Jiří a KREJČOVÁ, Šárka, ed. *Na svatýho Dyndy*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2005. 95 s. Klub mladých čtenářů. ISBN 80-00-01513-7.

## Seznam použitých internetových zdrojů

- DEUTSCHOVÁ, Tereza a Sylvie DYČKOVÁ. *Funkční gramotnost* [online]. 2012, 20. 5. 2013 v 14:30 [cit. 2015-02-23]. Dostupné z: [http://wiki.knihovna.cz/index.php/Funk%C4%8Dn%C3%AD\\_gramotnost](http://wiki.knihovna.cz/index.php/Funk%C4%8Dn%C3%AD_gramotnost)
- GOŠOVÁ, Mgr. Věra. *Gramotnosti* [online]. 2010, 19:29, 9 Srp 2011 [cit. 2015-02-23]. Dostupné z: [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/G/Gramotnost](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/G/Gramotnost)
- HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. *Co je E – U – R* [online]. Kritické myšlení o. s., 2006 [cit. 2015-02-23]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur)
- HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. *Co je E – U – R (podrobněji k fázi Uvědomění si významu informací)* [online]. Kritické myšlení o. s., 2006 [cit. 2015-02-23]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty23\\_cojeeur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty23_cojeeur)
- HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. *KRITICKÉ MYŠLENÍ O. S. Co je E – U – R* [online]. 2006 [cit. 2015-02-23]. Dostupné z: [http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22\\_eur](http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty22_eur)

KYNCL, PhDr. Libor. *VENNŮV DIAGRAM* [online]. Učitelké a lektorské zkušenosti Libora Kyncla, 2013 [cit. 2015-02-23]. Dostupné z: <http://www.liborkyncl.estranky.cz/clanky/metody-rwct/vennuv-diagram.html>

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST-CESTA KE VZDĚLÁVÁNÍ* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2012 [cit. 2015-02-23]. Dostupné z: <http://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-metelkova-ctenarska-gramotnost-cesta-ke-vzdelavani.pdf>

PALEČKOVÁ, Jana, Vladislav TOMÁŠEK a Josef BASL. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?* [online]. Praha: Ústav pro informace pro vzdělávání, 2010 [cit. 2015-02-23]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/tiskova-konference-ke-zverejneni-vysledku-mezinarodniho-1?highlightWords=PISA/PISA\\_2009\\_Narodni\\_zprava.pdf](http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/tiskova-konference-ke-zverejneni-vysledku-mezinarodniho-1?highlightWords=PISA/PISA_2009_Narodni_zprava.pdf)

Výsledky mezinárodních šetření PIRLS a TIMSS 2011. In: [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) [online]. 2012 [cit. 2014-09-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vysledky-mezinarodnich-setreni-pirls-a-timss-2011>

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Gramotnosti ve vzdělávání* [online]. Praha, 2011 [cit. 2015-02-23]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti\\_ve\\_vzdelavani\\_soubor\\_studii1.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf)

## SEZNAM PŘÍLOH

<b>Příloha A – Dotazník čtenáře.....</b>	<b>I</b>
<b>Příloha B – Já, čtenář.....</b>	<b>III</b>
<b>Příloha C – Čtyři kvadranty.....</b>	<b>IV</b>
<b>Příloha D – Seznam knih.....</b>	<b>V</b>
<b>Příloha E – O zlaté rybce – klíčová slova.....</b>	<b>VI</b>
<b>Příloha F – O zlaté rybce – hlavní postavy.....</b>	<b>VII</b>
<b>Příloha G – O zlaté rybce - ilustrace.....</b>	<b>VIII</b>
<b>Příloha H – O rybáři a staré botě – ukázka práce s textem.....</b>	<b>IX</b>
<b>Příloha I – O rybáři a staré botě – tabulka předpovědí.....</b>	<b>XI</b>
<b>Příloha J – O rybáři a staré botě – Vennuv diagram.....</b>	<b>XII</b>
<b>Příloha K – Lichožrouti – malba vyvozená z textu.....</b>	<b>XIII</b>
<b>Příloha L – Lichožrouti – kostka.....</b>	<b>XIV</b>
<b>Příloha M – Lichožrouti – vzkaz autorovi, postavě.....</b>	<b>XV</b>
<b>Příloha N – Paní Láryfáry – texty.....</b>	<b>XVI</b>
<b>Příloha O – Paní Láryfáry – kresba vyvozená z textu.....</b>	<b>XXI</b>
<b>Příloha P – Paní Láryfáry – pětilístek.....</b>	<b>XXII</b>
<b>Příloha R – Paní Láryfáry – leporelo.....</b>	<b>XXIV</b>

## Příloha A – Dotazník čtenáře

- jednotlivé strany dotazníku vyplněné žákem 5. třídy

4	5
<p><b>Dotazník čtenáře</b></p> <p>I. Čteš pravidelně?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Ano, čtu pravidelně každý den</li> <li><input checked="" type="radio"/> Ano, čtu pravidelně, ale ne každý den</li> <li>Čtu občas</li> <li>Čtu málo</li> <li>Čtu, jen když musím</li> </ol> <p>II. Baví tě čtení?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Ano, čtení mě moc baví</li> <li><input checked="" type="radio"/> Ano, čtení mě docela baví</li> <li>Někdy mě baví</li> <li>Moc mě nebaví, čtu jen, co potřebuji</li> <li>Nebaví mě, čtu, protože musím</li> </ol> <p>III. Kdy nejraději (nejčastěji) čteš?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="radio"/> Před spaním</li> <li>Každou volnou chvíli</li> <li>O víkend</li> <li>O samotě</li> <li>Místo jiných povinností</li> <li>V jinou dobu – doplň</li> </ol> <p>IV. Kde nejraději čteš?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="radio"/> V posteli</li> <li>V dětském pokoji</li> <li>Doma, v jiné místnosti</li> <li>Ve škole</li> <li>Jinde – doplň</li> </ol>	<p>V. Jaký jsi podle tvého názoru, čtenář?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="radio"/> Jsem velmi dobrý čtenář</li> <li><input checked="" type="radio"/> Jsem dobrý čtenář</li> <li>Čtu pomalu a občas chybují</li> <li>Čtu velmi pomalu s mnoha chybami</li> <li>Nečtu správně, nerozumím tomu, co čtu</li> </ol> <p>VI. Jaké druhy literatury máš rád?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="radio"/> Dobrodružné</li> <li>Dívčí romány</li> <li><input checked="" type="radio"/> S dětským hrdinou</li> <li>Se zvířecími hrdiny</li> <li>Bajky</li> <li>Pohádky</li> <li>Báje, pověsti</li> <li><input checked="" type="radio"/> Humoristické, zábavné</li> <li><input checked="" type="radio"/> Sci-fi</li> <li><input checked="" type="radio"/> S detektivní zápletkou</li> <li><input checked="" type="radio"/> Strašidelné</li> <li>Cestopisy</li> <li>Životopisy</li> <li>Poezii, básničky</li> <li>Encyklopedie</li> </ol> <p>VII. Kolik knih přečteš za půl roku?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Více než 6 knih</li> <li><input checked="" type="radio"/> 5 – 6 knih <i>ale méně než 5 než méně</i></li> <li>3 – 4 knihy</li> <li>1 – 2 knihy</li> <li>Žádnou knihu</li> </ol>

4	5
<p>VIII. Jaká je tvá oblíbená kniha?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Název <i>Deník Mimony a příběhy nešťastný lásky</i></li> <li>Autor <i>Rachel Renee Russellová</i></li> <li>Ilustrátor <i>Rachel Renee Russellová</i></li> <li>Hlavní postavy <i>Nikki, Brandon, Chlo, Zoey, Briana</i></li> <li>Druh literatury <i>s dětským hrdinou</i></li> <li>Kolikrát si ji četl <i>pouze jednou</i></li> </ol> <p>IX. Jaký je tvůj oblíbený autor?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Jméno <i>Rachel Renee Russellová</i></li> <li>Knihy, které jsi četl <i>Deník Mimony a příběhy nešťastný lásky</i></li> <li>Druh literatury <i>s dětským hrdinou</i></li> <li>Proč ho máš rád <i>Pročar píse ovládní zábavní knihy</i></li> </ol>	<p>VIII. Jaká je tvá oblíbená kniha?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Název <i>King of games</i></li> <li>Autor <i>Lucas Colletti</i></li> <li>Ilustrátor <i>Jason Lee Westbrook</i></li> <li>Hlavní postavy <i>Kalvin, Steve, Devin, Slomilka, Kimba, Cida</i></li> <li>Druh literatury <i>Dobrodružná</i></li> <li>Kolikrát si ji četl <i>Čtu jí poprvé</i></li> </ol> <p>IX. Jaký je tvůj oblíbený autor?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Jméno <i>Julia Těma</i></li> <li>Knihy, které jsi četl <i>Obračlejší kapitola, Tajuplný ostrov, Dvouch, Prázdnota</i></li> <li>Druh literatury <i>Dobrodružná román</i></li> <li>Proč ho máš rád <i>Proč se mi líbí píše o jazyce a byl jsem přec</i></li> </ol>

B

X. Jak si vybíráš knihy?

1. Knihy mi vybírají rodiče
2. Podle doporučení rodičů
3. Podle doporučení kamaráda, spolužáka
4. Podle autora
5. Podle druhu literatury
6. Podle informací na obalu knihy
7. Podle ilustrací
8. Z jiných důvodů, z jakých

---

XI. Čemu dáš přednost?

1. Knize
2. Filmu

Příběh radši prožiješ v pořadí

3. Nejdřív kniha, pak film
4. Nejdřív film, pak kniha

XII. Jakou knihu nyní čteš?

1. Název  
*Shredder games*
2. Autor  
*Jessica Collinsová*
3. Ilustrace  
*Nejsou tu*
4. Hlavní postavy  
*Selamie, Peter, Prim, Hamid, Shrehan, Ceh*

---

A

5. Děj, popřípadě klíčová slova

*Knihka je o divce jménem Nikki, která má kamaráda Brandona se kterým jde na ples. (V knize je to velmi komplikovaný děj.)*

6. Jak na tebe kniha působí, jaké pocity v tobě vyvolává (smích, pláč, strach, naštvaní, uklidnění a podobně)

*Někdy smích, ale někdy zase pláč, v některých částech jsem i na náhrou postavu velmi naštvaná.*

XIII. Jaké by mohly být důvody, abys knihu nedočetl?

1. Nezaula mě, nebaví mě, nezajímá mě, co se tam stane
2. Kniha by se mi líbila, ale nerozumím některým slovům
3. Kniha by se mi líbila, ale jsou v ní těžká slova, cizí jména, špatně se mi čte
4. Nerozumím příběhu
5. Nelíbí se mi hlavní postavy
6. Je moc silná
7. Jiný důvod – doplň

---

B

5. Děj, popřípadě klíčová slova

*Či budování Severní Ameriky se rozkládá mezi Amerou, Mr. Miller a naldýskání hlavní směle. Kapitál se těvniče obložení buji, a hošíj. Jak jítu dlupe a vidna dlupe odložení do soustětu na zřevě a na smět do HUNGRY GAMES.*

6. Jak na tebe kniha působí, jaké pocity v tobě vyvolává (smích, pláč, strach, naštvaní, uklidnění a podobně)

*Čloas se hojiv a někdy jsem i na by. Ale naštvaná, ale učiti jsem povíd. nezajímá.*

XIII. Jaké by mohly být důvody, abys knihu nedočetl?

1. Nezaula mě, nebaví mě, nezajímá mě, co se tam stane
2. Kniha by se mi líbila, ale nerozumím některým slovům
3. Kniha by se mi líbila, ale jsou v ní těžká slova, cizí jména, špatně se mi čte
4. Nerozumím příběhu
5. Nelíbí se mi hlavní postavy
6. Je moc silná
7. Jiný důvod – doplň  
*Popis vyprávění se není vhodná pro můj věk nebo mi nejdě si představit děj.*

B

XIV. Jsou knihy, kterým se vyhýbáš? Proč?

1. Nejsou
2. Ano, jsou. Napiš které (např. strašidelné, sci-fi apod.)  
*Knihy, ve kterých samolové nebo jsou pro mě nepřehledné věd.*

XV. Co tě vyruší při četbě?

1. Čtu soustředěně, skoro nic mě nevyruší *knihy, mám svůj čas*
2. Povídání lidí kolem mě
3. Televize, rádio
4. Vyrusí mě skoro všechno
5. Jiný důvod – doplň

---

XVI. Co uděláš, když něčemu v knize nerozumíš?

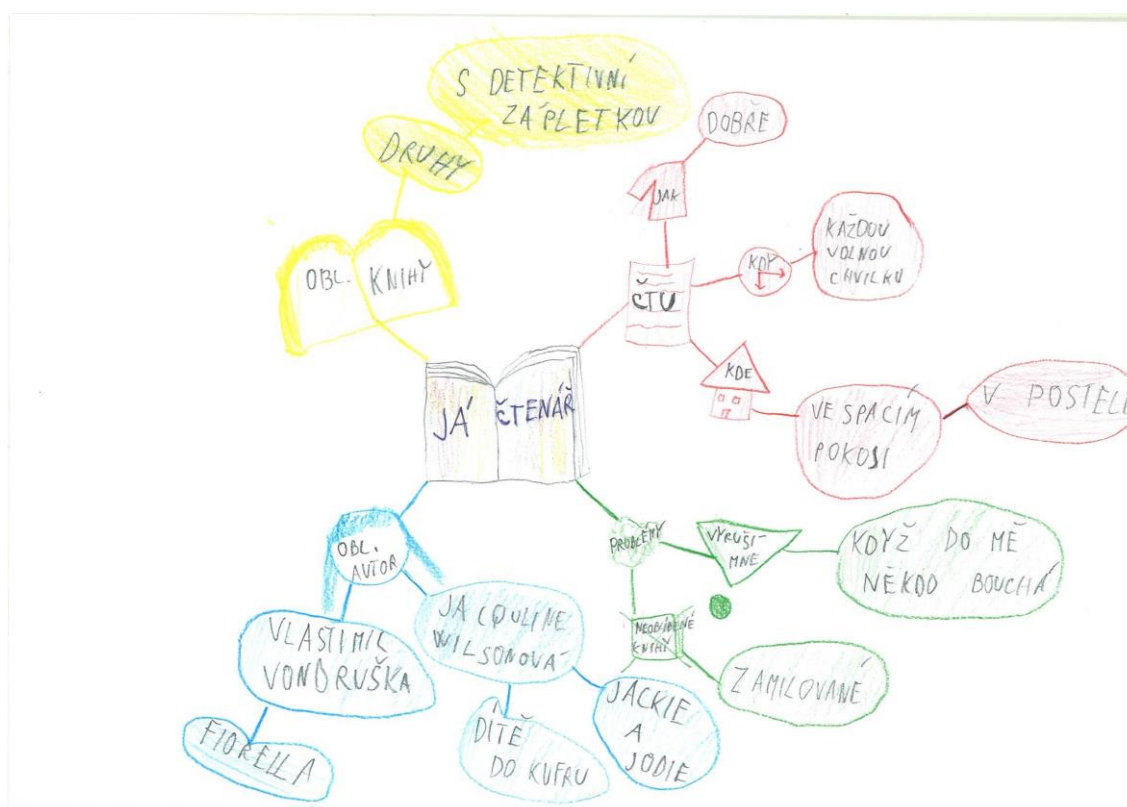
1. Zeptám se rodičů, paní učitelky
2. Zeptám se kamaráda, spolužáka
3. Přečtu si to znova a znova a snažím se pochopit
4. Hledám ve slovníku nebo v jiných zdrojích
5. Vzdám to
6. Jiný způsob řešení – napiš

---



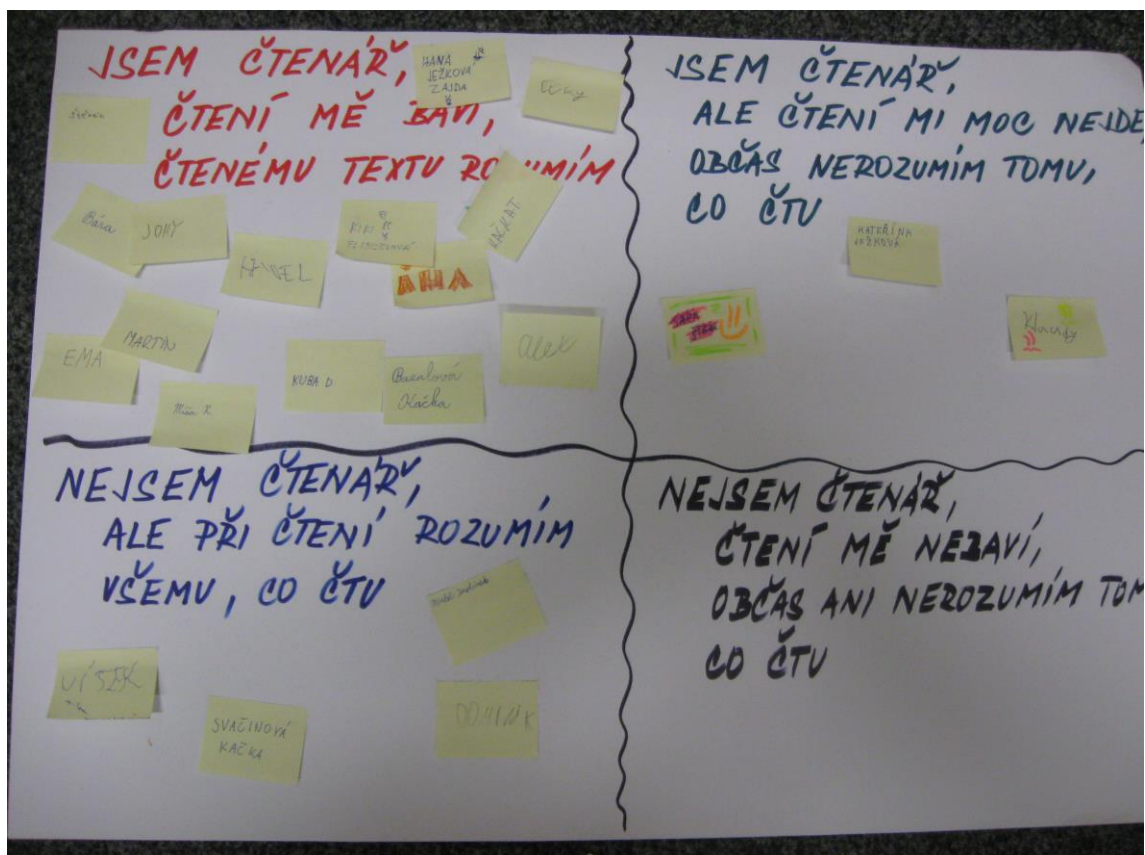
## Příloha B – Já, čtenář

- myšlenkové mapy vytvořené žáky 5. ročníku





Příloha C – Čtyři kvadranty



## **Příloha D – Seznam knih**

Seznam knih, které si přinesli žáci do této aktivity (uvádím tak, jak mi informace napsali žáci).

- Baňková Markéta, Straka v říši entropie, Petr Prchal  
Benton Jim, Můj milý deníčku - Naprosto šílený prázdniny, Fragment 2010  
Blytonová Enid, Tajemství ztraceného prince, Albatros 2012  
Blytonová Enid, Tajemství ztracené kočky, Albatros  
Brezina Thomas, Čtyři kamarádi v akci – Lod' duchů, ilustrace Jan Birck, Albatros 2008  
Brezina Thomas, Čtyři kamarádi v akci – Záhada sněžné říšery, ilustrace Jan Birck, Albatros 2009  
Brezina Thomas, Klub záhad, Škola hrůzy, ilustrace W. Nowatzyk, Fragment  
Collinsová Suzanne, Hunger Games, Fragment  
Čukovskij Korněj, Doktor Bolíto, ilustrace Josef Lada, Knižní klub  
Gerardová Hilde E., Heřman Hmmm, Mladá fronta  
Gilroy Henry, Star Wars – Omnibus, Vyslanci a zabijáci, ilustrace Martin e Geland, BB/art s.r.o.  
Grimmová Sandra, Případ vraždící slepice, Mladá fronta 2012  
Heinleinová Sylvia, Bláznivá teta a já aneb “Rychle pryč!” řekla teta Matylda, Mladá fronta  
Hawking Stephen, Lucy, Jirkův tajný klíč k vesmíru, Euromedia  
Kennedyová Emma, Wilma detektivem, ilustrace Sylvinne Marc  
Kratochvíl Miloš, Modrý Pořouch, Triton  
Kinnei Jeff, Deník malého poseroutky: Páté kolo u vozu, COO BOO  
MacDonaldová Betty, Paní Láryfáry, Lika klub  
Myracleová Lauren, 11 neobyčejný deník obyčejné holky, Jota  
Neff Ondřej, Pán vzduchu, Albatros  
Percy Jackson, Zloděj blesku, Fragment 2009  
Rowling J. K., Harry Potter a princ dvojí krve, Albatros, Praha  
Simonová Francesca, Darebák David a sport, BB/art 2014  
Steklač Vojtěch, Boříkovy lapálie, ilustrace Adolf Born, Albatros  
Šrut Pavel, Lichožrouti, ilustrace Galina Miklínová, Paseka  
Válková Veronika, Egypt v nitru pyramidy, Grada  
Válková Veronika, Vikingové – Záhada rohatých přileb, Grada  
Vondruška Vlastimil, Fiorella a Bratrstvo křišťálu, ilustrace Martina Dzurová, Moba  
Williams David, Krysburger, Argo 2014  
Wilsonová Jacqueline, To nejhorší na mé sestře, BB/art 2012

## Příloha E – O zlaté rybce – klíčová slova

- zpracovaná žáky 5. ročníku

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. stary rybar	2. zlatá ryba	3. nové necky	4. nový dům	5. nestřelná žena	6. špatné čtvrté přání	7. všechno zase v normálu
1. stary rybar	2. zlatá ryba	3. nové necky	4. nový dům	5. velký palác	6. chandini žena	7. všechno přání
1. RYBÁŘ	2. RYBA	3. ZLATÁ RYBA	4. VODA	5. CHALOUPKA	6. PŘÁNÍ	7. VŮLE

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. stary rybar	2. zlatá ryba	3. nové necky	4. nový dům	5. (nestřelná) ryba požádá ani kdy	6. stary dům do hlavy	7. (to už) bylo má
1. stary rybar s ženou	2. Uvolna zlatá ryba a 3 přání	3. První přání: Necky	4. Druhé přání a doměštilá žena	5. Palác slábnictva	6. Toba po moři	7. konec všech přání
1. STARÝ RYBÁŘ	2. ZLATÁ RYBA	3. NOVÉ NECKY	4. NOVÝ DŮM	5. ZDĚNÝ PALÁČ	6. KRÁLOVNA	7. STARÁ CHALOUPKA
1. začátek	2. přání se zlatou rybou	3. vyprávění, (a) hádání (a) manželka	4. seznamání se zlatou rybou	5. vyprávění přání pro zlatou rybu	6. manželka se zlatou rybou přání žít chytit	7. vše bylo dává
1. chaloupka spocívání a necky	2. hotel navštívit a rozpití se zlatou rybou	3. požádání nové necky přání si za zlatou rybou	4. žít na zlatou rybu přání si nový dům	5. palác plný slábnictva	6. stary dům královna	7. stary dům, královna, stary dům, ale chaloupka

## Příloha F – O zlaté rybce – hlavní postavy

- zpracované žáky 5. ročníku

Hodnocení realizace vyučovací hodiny

Příloha č.1 : text pohádky určený na rozstříhání  
Příloha č.2 : pracovní list – postavy pohádky

	rybář	žena rybáře
Činy – co postava dělala?	Poslouchal starou co mu máhala	Byla chamtivá a zála a namy- šlá
Slova – co postava řekla?	zlatá rybko prosím se pomoc mi	nemáš mi spolku rozumu
Vlastnosti – jaká postava byla?	usluposal a byl hodný	namyšlená ryšná

Hodnocení realizace vyučovací hodiny

Příloha č.1 : text pohádky určený na rozstříhání  
Příloha č.2 : pracovní list – postavy pohádky

	rybář	žena rybáře
Činy – co postava dělala?	poslušně plul přání své ženy	vymýšlela další chamtivá přání
Slova – co postava řekla?	Zlatá rybko pro- simť pomoz mi!	Běže pro zlatou rybku a přijí- že!
Vlastnosti – jaká postava byla?	poslušný	chamtivá a mošlivá

**Příloha G – O zlaté rybce - ilustrace**

- namalované žáky 5. ročníku









## Příloha I – O rybáři a staré botě – tabulka předpovědí

- vyplněná žáky 5. ročníku

Příloha E

Tabulka předpovědí

Číslo dílu	Co myslíš, že se stane?	Proč si to myslíš?	Byla tvá domněnka správná? Co se opravdu stalo?
1.	Když si mně necháš, splním ti své přání	protože to tak je v těchto pohádkách	Úplně ne, boha proběhlo, a dříve potom se splak naplátní
2.	- bohatá	protože 5. slovo jsou peníze	Ano!
3.	- rásky, a vypadala špatně	6. klíčové slovo nebo to udělat	Ne.
4.	něco s prasem	aby to bylo zase rým	Jak prase bylo dobré, měla, sypak
5.	šona / skončí / řádky, a si u promění v prase	kvůli slovu	Jupí! Bylo to tak, jak jsem myslela

VII

Příloha E

Tabulka předpovědí

Číslo dílu	Co myslíš, že se stane?	Proč si to myslíš?	Byla tvá domněnka správná? Co se opravdu stalo?
1.	Dehují si!	Protože si myslím, že ta boha je dobrodělá	Docela jo, ale pak mi ještě slíbila, že mi splní přání.
2.	Královna	ani nevím, většinou to tak je!	Ne! chtěla být bohatá.
3.	Lena měla korunu	Nevím, chtěla být bohatá.	Ne! neměla korunu, nebyla ani bohatá byla roháča.
4.	Boha to spleče. Podle mě skončí v bas	Rýmuje se to.	Ne, neshončila v bas, ale měla vypadat jako prase.
5.	Lena, nebude mít řádky vlášky.	Boha to řekla	Ano ale ještě se to sama promění v prase.

VII



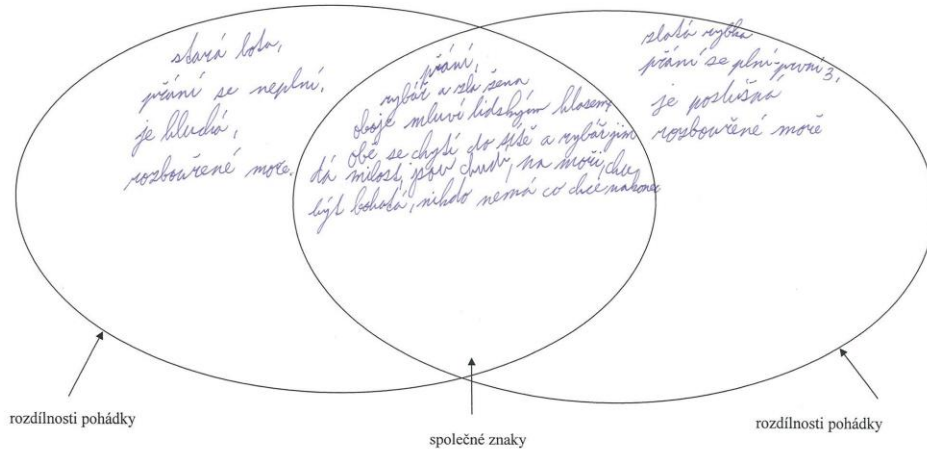
## Příloha J – O rybáři a staré botě – Vennuv diagram

- vyplněná žáky 5. ročníku

Příloha 5

O rybáři a staré botě

O zlaté rybce

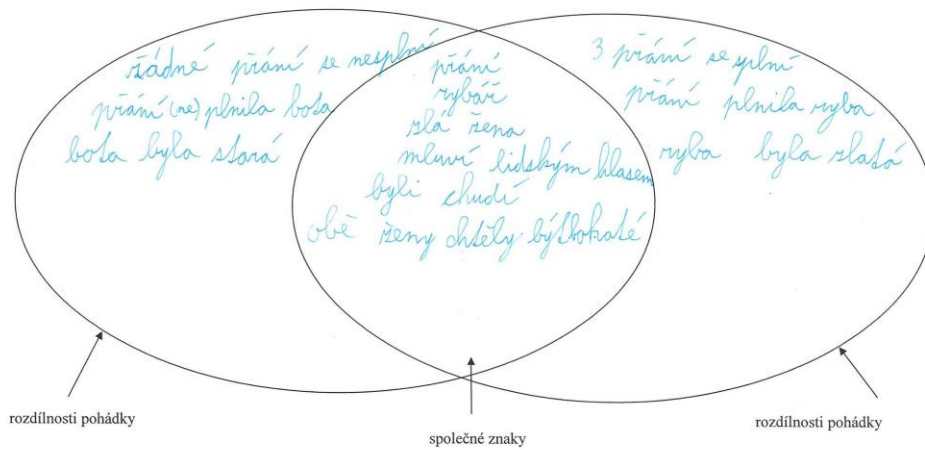


VIII

Příloha 5

O rybáři a staré botě

O zlaté rybce



VIII

## Příloha K – Lichožrouti – malba vyvozená z textu

- vytvořená žáky 5. ročníku



# Příloha L – Lichožrouti – kostka

- vyplněná žáky 5. ročníku

LICOŽROUTI		1. JAK VYPADAJÍ 2. CO DĚLAJÍ 3. JAKOV MÁJÍ POUHŮ 4. KDE ŽIJÍ 5. ČÍM SE ŽIVÍ 6. JAK SE DOROUČKAJÍ (JAK SE POUKAZUJÍ)
1) Mají bílé jako lidi obličej má bílý Černé. Mají ruce dlouhé a na ně chobáčky.	2) Píjí, utírají si, žijí a žijí	
3) Žijí se vlně nebo na půdole a se obávají. Umí být neviditelní	3) Píjí se napojení jakési sítě, ale nebo kůže. Prostě jako lidi	5) Žijí se porouchá ale pomocí jedovatých a plav se dříve než není
6) Uplácí normálně mluvím. 6) Normálně, ale mají se umí uzavřít a zotročit		

LICOŽROUTI		1. JAK VYPADAJÍ 2. CO DĚLAJÍ 3. JAKOV MÁJÍ POUHŮ 4. KDE ŽIJÍ 5. ČÍM SE ŽIVÍ 6. JAK SE DOROUČKAJÍ (JAK SE POUKAZUJÍ)
1) jsou šediví, jsou zraněnými mají hodně divnou páru mají dlouhé ruce tělo	2) jedí pijí a lékou, pítoběžky a schopají se pítel lidem u mřížky, tělo i neviditelní	
4) většinou v domě jsou se obrací nebo se aktivně porouchá nebo pod postelí	3) Měšou tělo rly i kůže	5) Podle mě se živí jakýsi genem porouchání. U žijí se tím, že berou porouchy.
	6) Normálně žijí jakou mluvím normálně	

LICOŽROUTI		1. JAK VYPADAJÍ 2. CO DĚLAJÍ 3. JAKOV MÁJÍ POUHŮ 4. KDE ŽIJÍ 5. ČÍM SE ŽIVÍ 6. JAK SE DOROUČKAJÍ (JAK SE POUKAZUJÍ)
1) Vypadají jako porouchka jsou barvaní. Divně, když se slyší, rosta, využívají jako pítel, každá pasová mají bílí	2) Žerou porouchy mají si, chodí pítel ho lidem, utírají se pítel lidem a jaký věci rádi dělají nějaké, mají jako normální děti.	
4. Pod postelí	5) Lidé, kou.	6. Porouchami. Ale jen lichými
	6) Umí mluvit jako normální lidi	

LICOŽROUTI		1. JAK VYPADAJÍ 2. CO DĚLAJÍ 3. JAKOV MÁJÍ POUHŮ 4. KDE ŽIJÍ 5. ČÍM SE ŽIVÍ 6. JAK SE DOROUČKAJÍ (JAK SE POUKAZUJÍ)
	Vypadají jako porouchy.	
	7) Já nevím, no tak asi pítel, dy dělají něco jiného, jistě je dy a pítel, zase něco jiného.	
Lichožrouti se žijí lichými porouchami.	Lichožrouti jsou lidé.	Lichožrouti se doroučují normálně čířinou.
	žijí v lidech.	

## Příloha M – Lichožrouti – vzkaz autorovi, postavě

- napsané žáky 5. ročníku

<p>Válas Romeroovi a Salameroovi</p> <p>Na návštěvě u Hlilky bych: měla být taky. Ale a ten partičkou bych to nepřeháněla. Teplejte se spolu Hlilka proč u před panem Kováčem nepočítal, protože jinak by vám a, říkal nějak. Jak měsíc byl v sdech?</p> <p>Jana</p>	<p>Vzkaz Panu Vavřinci</p> <p>Dobrý den pane Vavřinci. Chtěla bych vám říct, (ale bohužel to musím napsat) že vám se nezdaří divné věci. (Pokud fakt jo, doporučovala bych VZDYCKY si před spaním vzít Paralen) Ten Hlilka byl opravdový. Vím, že je těžké tomu uvěřit, ale je to tak. Ve vaší skříňi žijí malinké příšerky a ano, žerou vám ponožky.</p> <p>Doufám, že to pro vás není šok. S pozdravem;</p> <p>-Amelie [redacted]</p>
--	---

<p>Milý autoru Pavle Šubě</p> <p>Chtěla bych se zeptat jestli jsou další díly Lichožroutů? Ještě bych se chtěla zeptat jestli nepíše nějakou dobrodružnou knížku, protože já mám strašně ráda dobrodružný knihy. Doufám že ať si bude číst Lichožrouty tak že se mi to bude líbit.</p> <p>Nashledanou [redacted] Anežka ☺</p>	<p>19.1.2015 e-mail E [redacted]</p> <p>Čas Hlilku, já nejsem lichožrout já jsem člověk. Ty mi možná nezáliš, ale já jsem se s tebou už seznámila. Ráda bych tě viděla, ale bohužel se se pohádka a prosím kdyby ses přece znovu objevil tak mije povídky prosím vynech.</p> <p>[redacted] ☺</p>
---	--



## Příloha N – Paní Láryfáry – texty

### Text č.1

1

## Kdo je paní Láryfáry

Myslím, že nejdřív ze všeho vám musím povědět všechno, co o paní Láryfáry vím, abyste mě nepřerušovali pokaždé, když o ní bude řeč. V téhle knížce o ní totiž bude řeč pořád. Ptáte se, kdo je paní Láryfáry, jak vypadá, jak je velká, jak je stará, jakou má barvu vlasů, jestli je má dlouhé, jestli chodí v botách na podpatku, jestli má děti a taky nějakého pana Láryfáry?

Malá tady paní Láryfáry bydlí u nás v městečku. Je docela ma-

### Text č.2

Tak tedy: paní Láryfáry bydlí u nás v městečku. Je docela maličká a na zádech má hrb. Když se na něj děti zeptají, vysvětlí jim: „Nosím v něm všechna svá kouzla a čáry. Dokážu se proměnit v čarodějnici, v trpaslíka nebo ve vílu, a je-li třeba, i v královnu!“

Děti jí nakonec ten hrb závidí – a nejen proto, že v sobě skrývá taková kouzla. Vždyť je to vlastně nejvhodnější místo, kde mohou člověku narůst křídla!

Paní Láryfáry má hnědé jiskrné oči a dlouhé kaštanové vlasy. Obyčejně je sice nosí stočené v drdolu na temeni hlavy nebo spletené do dvou copů, někdy jí je však děvčata učešou podle svého a upraví do dlouhých splývavých loken. Občas jí dokonce nasadí místo královské koruny věnec z kyttek a rozpuštěné vlasy nechají volně vlát kolem hlavy.

Jednou jsem paní Láryfáry zahlédla, jak v té své královské koruně okopává zahrádku. Vlasy se jí vlnily po zádech a možná jí i trochu překážely v práci. Vesele na mě zavolala: „Slíbila jsem Bětce,“ (to je jedna z jejích malých kamarádek) „že na ty vlasy ani nesáhnu, dokud ke mně zas nepřijde.“ A znovu se shýbla nad záhon.

7

### Text č.3

Paní Láryfáry má nazlátlou snědou pleť a příjemně voní skořicí a vanilkovými rohlíčky. Chodí v hnědých šatech, které nejsou nikdy nažehlené ani naškrobené, protože slouží také jako převleky. Má doma několik plstěných klobouků, které se dají všelijak zprohýbat a pomačkat a pak vypadají jako pirátský třírohák nebo čarodějnická hučka. Každou neděli ráno vytáhne paní Láryfáry jeden z těch klobouků ze skříně, párkrát do něj bouchne pěstí, splácne ho trochu dopředu a trochu dozadu, nasadí si ho na hlavu a vyrazí do kostela. Často nosí střevíce na vysokém podpatku a vůbec jí nevadí, když si je děvčata zkoušejí.

Žije ve svém domku úplně sama, jen se svým psem Darebou

### Text č.4

Žije ve svém domku úplně sama, jen se svým psem Darebou a kočkou Ťapkou. Někdy vypráví, že její nebožtík manžel býval pirátem. Než umřel, zakopal prý všechny své poklady na dvorku za domem.

Celý první rok žila ve svém nově postaveném domku sama, jen s Darebou a Ťapkou, a připadala si velice opuštěná.

Jednoho zamračeného, deštivého dne pekla vanilkové rohlíčky a myslela na to, jak by bylo příjemné pozvat někoho na svatčinu. Tu se čirou náhodou podívala kuchyňským oknem ven a spatřila na ulici v hustém dešti malou uplakanou holčičku s velkým kufrem.

Paní Láryfáry si oprášila zamoučené ruce, déšť neděšť vyběhla z domu a pozvala malou nešťastnici dál.

Jmenuje se Maruška Robíšková. Je jí osm let, je moc tlustá a chce utéct z domova. S tím vším se paní Láryfáry svěřila, když vypila tři hrnky sladkého čaje a snědla sedm vanilkových rohlíčků.

„Uteču jim, protože už nechci mýt nádobí. Celé dny nedělám nic jiného, pořád myju nádobí. Připadám si jako služka. Nádobí!

Umýt, utřít, uklidit! A za chvíli je ho zas kopec. Maminka mě nemá ráda. Jako by to ani nebyla moje vlastní maminka. Možná mě adoptovali, jen aby měli někoho na to nádobí.“

Maruška se znovu rozplakala. Než dojedla osmý vanilkový rohlíček, měla ho celý rozmáčený.

Paní Láryfáry se zeptala: „Opravdu si myslíš, že to není tvoje vlastní maminka?“

Maruška přikývla. „Žádná vlastní maminka nenutí své dítě mýt nádobí. Pořád dokola!“

„To je zvláštní,“ usmála se paní Láryfáry. „Opravdu nechápu, jak můžeš mít k nádobí takový odpor. Já ho myju docela ráda. Občas si říkám, jaká je škoda, že mi ho nemá kdo ušpinit, jen Dareba s Ďapkou. Tři nebo čtyři misky denně, a dost. Když myju nádobí, vždycky si představuju, že jsem krásná princezna s dlouhými zlatými kadeřemi“ (Maruška měla vlasy černé



#### Text č.5

Když myju nádobí, vždycky si představuju, že jsem krásná princezna s dlouhými zlatými kadeřemi“ (Maruška měla vlasy černé jak uhel a zapletené do dvou hubených myších ocásků), „tváře mám jako růžový jabloňový květ a oči velikánské, pomněnkově modré. Uvěznila mě zlá čarodějnice. Jediný způsob, jak jí uniknout, je umýt všechno nádobí a uklidit kuchyň, aby se blýskala čistotou, dřív než hodiny odbijí celou. Každou hodinu si přijde čarodějnice zkontrolovat, jestli někde nezůstal drobeček. Jakmile jsou hrnce a rendlíky neutřené a halabala nastrkané ve skříňce, příbory naházené v zásuvce a dřez nevydrhnutý, zůstanu v zajetí u čarodějnice další rok.“

Paní Láryfáry se podívala na hodiny a rychle vstala.

„Je za deset minut čtyři, princezno, čas kvapí! Honem, honem, honem!“ Maruška vyskočila a začala snášet nádobí od svačiny do dřezu. Paní Láryfáry ho opláchla, Maruška utřela. Paní Láryfáry pospíchala co nejrychleji uklidit talířky od rohlíčků, ale každou chvíli se zastavila a zbystrila sluch: „Slyšíš, princezno? Čarodějnice už nahoře buší svou sukovicí!“



Maruščiny čůpky poskočily vzrušením: „Slyším, princezno, je pořád blíž a blíž!“

Kuchyň se za chvílku jen leskla, nádobí bylo umyté, utřené a uklizené, každý drobeček z podlahy zametený. Maruška dokonce urovnala Ťapce ocas kolem tlapek a uhladila Darebovi kožich. Chvilíčku předtím, než začaly odbíjet hodiny, řekla paní Láryfáry své návštěvnici: „Musím tě teď na chvílku opustit, ale zkus ukázat čarodějnici svou práci a možná že nás osvobodí.“

Za okamžik stála ve dveřích kuchyně příšerná čarodějnice v dlouhém černém hábitu, s tlustou sukovicí v ruce. Maruška jí chtěla ukázat kuchyň, ale celá se roztrásla strachy. Vzpamatovala se, teprve když pod černým kloboukem zahlédla jiskrné oči paní Láryfáry. Babizna vytahovala pekáče a prohlížela si je na světle, zda jsou čisté a řádně utřené. Pak si klekla, aby se podívala, jestli je zameteno i pod kamny. Kolena jí přitom vrzala jako skřípající vrátka. Zašťárala prstem i v hrnečku – co kdyby náhodou na dně zůstal cukr? Nakonec si nasadila brýle a zkoumala vydrhnutý dřez. Žádný nedostatek však neobjevila, podala Marušce klíč od kuchyňských dveří a zaskučela:

„Dnes jsi volná, princezno, ale příště si na tebe posvítím!“

Pak se baba odbelhala nahoru po schodech. Zakrátko se vrátila do kuchyně paní Láryfáry.

„Tak co?“ usmála se na Marušku. „Už víš, proč tak ráda myju nádobí?“

„To byla největší legrace, jakou jsem kdy zažila!“ odpovědělo děvče.

Aby věděla, tu můžeš zažít dokonce víc legrace než já, protože

## Text č.6

Za chvílčku přestalo pršet a vyšlo slunce. Maruška vzala svůj kufr a vyrazila zpátky k domovu.

Toho večera její maminka (samozřejmě to byla její *vlastní* maminka) nevěřila svým očím. Přesně dvacet sedm minut po večeri přišla do kuchyně a spatřila, že Maruška už zametá podlahu. Všechno nádobí bylo umyté, utřené a uklizené a kuchyň se jen svítila.

Paní Robíšková hned utíkala pro tatínka. Jakmile vstoupil do kuchyně, začal schválně předstírat, že se mu samým překvapením podlomila kolena. Potom řekl:

„Tahle naše nová Máry se mi, maminko, tuze líbí. Je mnohem čistotnější než ta Tylda Ubryndaná, co u nás myla nádobí předtím. Myslím, že bychom ji za to někdy odpoledne měli vzít do kina.“



## Text č.7

Tak začalo přátelství mezi paní Láryfáry a dětmi. Nazítří k ní zašli na svačinu nejen Maruška s Katkou, ale i Katčín malý bratr Bertík a jeho spolužák Jarda, další den přišli znovu a každý si s sebou přivedl ještě kamaráda. Brzy docházely do domu paní Láryfáry všechny děti z městečka.

Ta obdivuhodná osoba naučila Bertíka, jak se nenápadně vyplížit na dvůr a přinést polena do krbu tak, aby ho při tom nezažali Indiáni. Předvedla Jardovi, že sekačka na trávu je kouzelná věcička, která dokáže naráz setnout hlavy miliónům, ba miliardám nepřátel! Vysvětlila Maxovi, jak vynést popel a nezanechat po sobě žádné stopy, protože jinak by lupiči, kteří ho už několik dní pronásledují, lehko poznali, kudy šel.

Paní Láryfáry prostě dokázala udělat z práce legraci a taky věděla, co v domácnosti děti baví, i když to ještě moc neumějí. V jejím domku mohly natírat, žehlit, vařit, ba dokonce i štípat dříví.

Dvě děvčata třeba pekla v kuchyni cukroví, kousek dál jiný malý kluk vyráběl svůj první koláč, třebaže přitom sypal mouku na zem a jedl syrové těsto, a další holčička se snažila vyžehlit čisté prádlo, i když se jí pod rukama všechno spíš mačkalo. Čtyři kluci byli pomalovaní válečnickými barvami, ve vlasech měli péra a štípali třísky na topení, dva natírali psí boudu, tři děvčátka látala staré pirátské ponožky. Zlatokopové, a těch bylo stále dost a dost, hledali vzadu na dvorku poklad, stříleli, pokřikovali na sebe a běhali do kuchyně krást těsto na koláč.

Paní Láryfáry seděla v pokoji s briliantovou korunou na hlavě

**Příloha O – Paní Láryfáry – kresba vyvozená z textu**

- nakreslená žáky 5. ročníku







... vždycky si představuji, že návodům  
kdo bude mě nejrychleji umyté  
nádobí a přitom to musím umyt  
velice pečlivě. Když se tam našla  
jediná špatná skvrna byla bych  
diskvalifikovaná. A protože to je  
závod na rychlost jsem s nádobím  
vždy rychle hotová. Když sis také  
něco představovala, tak by tě to  
určitě také bavilo." Maruška  
se pousmála a řekla: "Děkuji vám,  
určitě vaši radu využiji."  
"Konečně už přestalo pršet. Maruška,  
nejlepší čas vrátit se domů."

La šklid doma bych chtěla, aby  
mě rodiče pochválili a případně  
abychom šli na operu (do divadla).

Odměna za úklid

Já bych za úklid ani nic nechtěla.  
Chtěla že by mě pochválili, tak  
to by mi šlo. Ale i to kino by  
neškodilo!

## Příloha R – Paní Láryfáry – leporelo

- vytvořené žáky 5. ročníku



**Jméno autora:** Olga Kupcová

**Obor:** Speciální pedagogika - učitelství

**Forma studia:** kombinované studium

**Název práce:** Rozvoj čtenářské gramotnosti pomocí metod kritického myšlení  
v druhém období 1. stupně ZŠ

**Rok:** 2015

**Počet stran textu bez příloh:** 87

**Celkový počet stran příloh:** 24

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 26

**Počet internetových zdrojů:** 10

**Vedoucí práce:** Doc. PaedDr. Jaromíra Šindelářová, CSc.