

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Záznamy z četby na 1. stupni ZŠ: akční výzkum
Personal Notes on Reading in Primary Education action research

Lucie Mazourová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Studijní obor: 1. STZŠ

Praha 2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Záznamy z četby na 1. stupni ZŠ: akční výzkum* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. 4. 2024

Mé největší poděkování patří paní PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D. za cenné a odborné rady, za vstřícnost a trpělivost při zpracovávání této diplomové práce. Dále bych také ráda poděkovala paní ředitelce Základní školy Kamýk nad Vltavou a dalším pedagogům, kteří mi umožnili výzkum plnit u nich na základní škole. Velké poděkování také patří mé rodině, partnerovi a přátelům, kteří mě podporovali po celou dobu mého studia

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se zaměřuje na využití záznamů z četby na 1. stupni základní školy v hodinách českého jazyka a literatury při realizaci čtenářských lekcí. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Hlavním cílem teoretické části je vymezit základní pojmy, které souvisí s tématem, tj. čtenářská gramotnost, rozvoj čtenářství, motivace ke čtení, čtenářský deník, povinná četba a záznamy z četby. V teoretické části jsou popsány konkrétně ty záznamy z četby, které jsou využívány v praktické části práce, tj. plakát, dopis postavě, grafické organizéry, otázky, podvojný deník.

Praktická část byla designována jako akční výzkum, kdy byly navrženy a následně odučeny čtenářské lekce ve 4. ročníku základní školy, v období říjen až prosinec, ve kterých byly využity rozmanité záznamy z četby. Dohromady bylo realizováno sedm čtenářských lekcí, z toho poslední, sedmá, lekce sloužila jako lekce reflektivní. Výstupem z každé čtenářské lekce byl pracovní list společně se záznamem z četby. Na základě realizovaných lekcí bylo zjišťováno, jaké záznamy z četby vyhovují různým typům žáků; jaké záznamy z četby žáci hodnotili jako podnětné a proč, jak žáci své myšlenky a postoje k přečteným knihám do záznamů formulovali, jakým způsobem je odůvodňovali a zda jsou schopni o nich hovořit.

Použitými výzkumnými metodami, tj. obsahová analýza žákovských prací, pozorování a nestrukturovaný rozhovor jsem zjistila, že žáci mezi své oblíbené záznamy z četby volí ty, do kterých nemusí tolik zapisovat a zdůvodňovat. Žáci jako nejlepší záznam z četby hodnotili Plakát, do kterého zaznamenávali více ilustrace, než psaný text. Postupem času žáci dokázali své myšlenky formulovat a zdůvodňovat je. Dokázali z textu vyčíst hlavní myšlenku a tu odůvodnit.

KLÍČOVÁ SLOVA

záznamy z četby, čtenářská gramotnost, literární výchova, primární vzdělávání, akční výzkum.

ABSTRACT

The present thesis focuses on the use of reading records in the Czech language and literature lessons at the first level of primary school in the implementation of reading lessons. The thesis is divided into theoretical and practical parts.

The main aim of the theoretical part is to define the basic concepts related to the topics, i.e. literacy, development of reading, motivation to read, reading diary, compulsory reading and reading records. The theoretical part describes specifically those reading records that are used in the practical part of the work, i.e. poster, letter to a character, graphic organizers, questions, double diary.

The practical part was designed as an action research where reading lessons were designed and then taught in Year 4 of primary school, between October and December, in which a variety of reading records were used. A total of seven reading lessons were implemented, with the last, seventh, lesson serving as a reflective lesson. The output of each reading lesson was a worksheet along with the reading record. Based on the implemented lessons, it was investigated which reading records suited different types of pupils; which reading records pupils found stimulating and why; how pupils formulated their thoughts and attitudes towards the books they read in the records, how they justified them and whether they were able to talk about them.

Through the research methods used (i.e., content analysis of students' work, observation, and unstructured interview), I found that students' favourite reading records include those in which they do not have to write and justify so much. Pupils rated the Poster as the best reading record, in which they recorded more illustrations than written text. Over time, pupils were able to articulate and justify their ideas. They were able to extract the main idea from the text and justify it.

KEYWORDS

Personal notes on reading, reading literacy, literary education, primary education, action research

Obsah

Úvod	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Rozvoj čtenářství	10
1.1 Čtenářství	10
1.2 RVP ZV a rozvoj čtenářství v české škole	11
1.3 Faktory a podmínky rozvoje čtenářství	12
1.3.1 Rozvoj čtenářství v rodině	12
1.3.2 Rozvoj čtenářství ve volném čase	13
1.3.3 Rozvoj čtenářství ve škole	13
1.4 Čtenářské prostředí	14
1.4.1 Výběr knihy	15
1.5 Čtenář	15
2 Čtenářská gramotnost	17
2.1 Definice pojmu čtenářská gramotnost	17
2.2 Vývoj čtenářské gramotnosti	18
2.3 Čtenářské strategie	19
2.3.1 Strategie	19
2.3.1.1 Jak učit čtenářské strategie	21
2.4 Roviny čtenářské gramotnosti	22
2.5 Metody rozvoje čtenářské gramotnosti	23
3 Motivace ke čtení	28
4 Čtenářský deník, povinná četba a záznamy z četby	30
4.1 Čtenářský deník	31
4.2 Podvojný deník	31
4.3 Grafické organizéry	32
4.4 Dopis postavě	33

4.5	Otázky.....	34
4.6	Před čtením a po čtení	34
4.7	Plakát, reklama	35
5	Shrnutí teoretické části	36
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	37
6	Cíl praktické části a výzkumné otázky	37
7	Metodologie praktické části.....	38
7.1	Akční výzkum	38
7.2	Metody sběru dat	39
7.3	Charakteristika výzkumného vzorku	40
7.4	Harmonogram výzkumného šetření.....	41
7.5	Zdůvodnění výběru knih a záznamů z četby	41
7.6	Navržené, odučené, realizované a reflektované lekce.....	42
7.6.1	První lekce: O prasátku Lojzíkovi – cesta za nosem.....	43
7.6.2	Druhá lekce: Jak voní týden	47
7.6.3	Třetí lekce: Můj brácha Tornádo	52
7.6.4	Čtvrtá lekce: Vačice, která se nesmála	55
7.6.5	Pátá lekce: Prašina	57
7.6.6	Šestá lekce: Volte zvířata	60
7.6.7	Sedmá lekce: Reflektivní hodina, reflexe lekcí a záznamů z četby žáky	63
7.7	Reflexe lekcí a záznamů z četby pedagogem a autorkou diplomové práce	65
7.8	Zhodnocení cílů a zodpovězení výzkumných otázek	67
7.8.1	Jaký záznam z četby považují žáci za nejvhodnější a proč?	68
7.8.2	Jaké typy záznamů z četby vyhovují různým typům žáků?	69
7.8.3	Jakým způsobem žáci formulují do záznamů z četby své myšlenky či postoje k přečteným knihám?	69
7.8.4	Jaké změny přinesly čtenářské lekce se záznamy z četby do sledované třídy?	70

7.9	Diskuse	72
	Závěr	74
	Seznam použitých informačních zdrojů	76
	Seznam příloh	81

Úvod

Vzdělávání na prvním stupni základní školy je zásadním obdobím ve vývoji dítěte, kdy dochází k formování základních dovedností a schopností, včetně čtenářských a literárních kompetencí. V tomto procesu hraje četba klíčovou roli, jelikož poskytuje dětem nejen zdroj znalostí, ale také rozvíjí jejich představivost, kreativitu a schopnost porozumění složitým textům.

Záznamy z četby představují důležitý nástroj pro hodnocení a monitorování pokroku žáků právě v oblasti čtení, psaní a kritického myšlení. Záznamy z četby nám poskytují cenné informace o čtenářských schopnostech žáků, jejich zájmu o literaturu, jejich pokroku ve čtení, motivaci ke čtení a formulaci myšlenek z přečtených knih. Porozumění těmto záznamům a jejich efektivní interpretace mohou učitelům pomoci lépe plánovat výuku, diferenciovat vzdělávací aktivity a poskytovat individuální podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům nadaným.

Důvodem výběru tohoto tématu závěrečné práce byl samozřejmě velmi pozitivní osobní vztah ke čtení a literatuře obecně. Ráda pro žáky sestavuji čtenářské lekce a využívám různé typy záznamů, díky kterým zjistím mnoho informací o žácích, jejich vztahu ke knihám, o tom, jak přemýšlí a vyvíjí se jejich osobnost.

Tato diplomová práce je rozdělena na dvě velké části, na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena na čtyři velké kapitoly. První z nich se zabývá rozvojem čtenářství, konkrétně je zde uvedena definice samotného čtenářství a čtenáře, také souvislost mezi Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělání a rozvojem čtenářství v české škole, dále jsou uvedeny a popsány faktory a podmínky rozvoje čtenářství, konkrétně jsou popsány tři možnosti rozvoje čtenářství – v rodině, ve volném čase a ve škole. V druhé kapitole je blíže charakterizována čtenářská gramotnost, její definice, vývoj, čtenářské strategie, metody rozvoje čtenářské gramotnosti a čtenářské prostředí, které ovlivňuje žáky při výběru knih. Třetí kapitola se zabývá motivací ke čtení. Poslední kapitola teoretické části, tedy čtvrtá, se zabývá čtenářskými deníky, povinnou četbou a záznamy z četby. Volila jsem především ty záznamy, které jsou využívány v části praktické – grafické organizéry, dopis postavě, otázky, plakát.

Praktická část je designována jako akční výzkum, který se zaměřuje na realizaci čtenářských lekcí, které jsou zakončeny různými záznamy z četby. Tato část je rozdělena na dvě velké kapitoly, které jsou dále rozdělené na podkapitoly. První kapitola představuje

cíl a výzkumné otázky. Druhá kapitola se zabývá metodologií praktické části, konkrétně popisem akčního výzkumu, popisováním metod sběru dat, charakteristikou výzkumného vzorku, harmonogramem výzkumného šetření, zdůvodněním výběru knih a záznamů z četby, dále popisem sedmi čtenářských lekcí, reflexí lekcí a záznamů z četby, vyhodnocením cílů a zodpovězením výzkumných otázek. Na všechny čtenářské lekce jsem si vytvořila své vlastní pracovní listy, záznamy z četby jsem si převážně převzala z knihy *Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5. – 9. tříd*. To vše je zdokumentováno v příloze této práce.

Hlavní cíle vytyčené pro praktickou část diplomové práce jsou následující:

- Navrhnout a zrealizovat čtenářské lekce v jedné záměrně vybrané třídě, kdy na konci každé lekce bude využit vhodný záznam z četby ve vztahu k cíli lekce.
- Zjistit, jaký záznam z četby považují žáci za nejvhodnější a proč.
- Ověřit jaké typy záznamů vyhovují různým typům žáků.
- Popsat, jakým způsobem žáci do záznamů formulují své myšlenky a jak je zdůvodňují.
- Shrnout, zda a eventuálně co výzkum přinesl pozitivního do třídy, ve které byl realizován.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Rozvoj čtenářství

1.1 Čtenářství

Definice čtenářství je velmi mnoho. Důležité však je rozlišovat pojem čtenářství a čtení.

Pedagogický slovník definuje čtení jako druh řečové dovednosti, která spočívá ve vizuální percepci znaků, slov, vět, nejazykových symbolů, které jsou podnětem pro myšlenkovou činnost čtenáře (Průcha, Walterová & Mareš, 2001).

Wildová (2002, s. 29) definuje čtenářství jako „aktivní vztah k četbě a literatuře vůbec. Je vnímáno jako důležitý faktor kultivace a socializace jedince, a proto se dá předpokládat, že jeho úroveň do jisté míry ovlivňuje i celkovou vzdělanost národa.“

Trávníček (2007) definuje čtenářství jako pojem, který se využívá v souvislosti s dětskou populací, plánovitě a cílené rozvíjení četby za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí. Jeho rozvoj je dle Trávníčka často doprovázen institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi.

Čtenářství je součástí čtenářské gramotnosti. Jak již pojem čtenářství naznačuje, jedná se o zájem a vztah k četbě. Pilířem čtenářství, o který se může v budoucnu žák opřít, je prožitkové čtenářství. Cílem prožitkového čtenářství je vybudovat v dětech důvěru, že čtení je smysluplná činnost, která stojí za námahu. Čtenářství je tedy proces, který ovlivňuje člověka po psychické, ale také fyzické stránce (Šlapal, Košťálová & Hausenblas, 2012).

Podporovat a rozvíjet čtenářství lze několika způsoby. Prvním z nejdůležitějších stupňů podpory je škola, ve které žáci tráví většinu dne. Dovednost čtenářství není rozvíjena a podporována pouze v hodinách českého jazyka, lze ji zařadit i do hodin odborných nebo také v rámci dramatické výchovy či etické výchovy. Další způsob pro podporu a rozvoj čtenářství jsou knihovny, které jsou žáky navštěvovány. Žáci mají možnost si knihovnu prohlédnout, případně si půjčit knihy, které je svým obsahem zaujaly. Velkou roli hraje čtenářské prostředí, které je pohodlným a klidným místem pro čtení, kde se žák může soustředit a nic ho neruší. Žáci jsou vedeni k tomu, aby si tvořili čtenářské plány, v nichž si stanoví cíle pro čtení. Velký podíl na rozvoj čtenářství má rodina, která by měla žáka vést ke čtení a nabízet mu tituly knih, které jsou jeho věku a zálibám přiměřené.

Čtenářství může být podporováno také projekty, které jsou pravidelně uskutečňovány a mají za úkol žáky motivovat ke čtení. Jedním z nich je např. Noc s Andersenem. Je to akce knihoven, která vznikla na podporu žakovského čtenářství. Žáci při této akci přespávají ve školách a čtou si knihy. Akce se koná každý rok 2. dubna, kdy se slaví výročí narození autora Hanse Christiana Andersena.

Pojem čtenářství je ale velmi složitým pojmem, lépe nám pomůže tuto problematiku pochopit čtenářská gramotnost, kterou se zabýváme v druhé kapitole.

1.2 RVP ZV a rozvoj čtenářství v české škole

Rámcový vzdělávací program tvoří rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání, tj. v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání (v této práci se zaměřím na základní vzdělávání, tj. RVP ZV). Rámcový vzdělávací program má za úkol stanovit konkrétní cíle, délku, formy a povinný obsah vzdělávání, jeho profesní profil a podmínky ukončení. Dále stanoví podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví. Vzdělávání jednotlivých škol se potom koná v rámci individuálních školních vzdělávacích programů, tj. ŠVP.

V minulých letech si RVP ZV zakládalo hlavně na přechodu z transmisivního přístupu ve výuce ke konstruktivistickému přístupu, který je i doteď přizpůsoben každému žákovi a dalším požadavkům současného světa, školství. Transmisivní přístup patří k nejstarším způsobům vyučování. Kalhous a Obst (2009) uvádí, že by tento způsob výuky nebyl zas tak špatný, kdyby žáci nebyli během něho spíše pasivními než aktivními. Naopak konstruktivistický přístup pracuje s prekoncepty, se kterými žáci do výuky vstupují. V tomto případě chceme rozvíjet u žáků především talent, který je kvůli transmisivní výuce skrytý (Maňák & Švec, 2003).

Je jisté, že v RVP ZV se neklade příliš velký důraz na čtenářskou gramotnost a čtenářství jako takové. Čtenářská gramotnost se zde omezuje na tradičně „čtenářské předměty“ – jazykovou komunikaci.¹ Do budoucna by bylo vhodné, aby rozvoj čtenářských dovedností byl zahrnut i do společenskovedních a přírodovědných oborů. Čtenářské dovednosti neslouží pouze k tomu, aby se rozvíjely jen v českém jazyce a literatuře, ale i v jiných

¹ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Online. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/> [citováno 2024-04-08].

výukových předmětech. RVP ZV by se též do budoucna mělo zaměřit na pozitivní postoje ke čtení a na návyky, které žákům pomáhají překonávat překážky a obtíže při čtení složitějších textů. Širší definice čtenářské gramotnosti v RVP ZV bohužel nenajdeme, to může být důvodem, proč na čtenářskou gramotnost bývá ve školách nedostatek času. Čtení je samo o sobě velmi složité. Je to myšlení, kdy se člověk musí zamýšlet. Je tedy důležité, mít na tuto mentální činnost dostatek času. Kurikulum nedostatečně vybízí vyučující k rozvoji čtenářství, jelikož vyučující doteď očekávali, že žáky někdo číst naučí, ale už nebrali ohled na přemýšlení o přečteném (Altmanová, Faltýn, Němčíková & Zelendová, 2010). V současně platném RVP ZV se příliš nezměnilo, vše zůstává stejné či podobné.

Systematické a cílené rozvíjení čtenářských dovedností, jak již vyplývá z předchozího odstavce, v našem vzdělávacím prostředí schází. Učitel či jiný zájemce se může a nemusí přihlásit do vzdělávacích kurzů, které se týkají rozvoje čtenářství, jelikož jsou stále dobrovolnou činností. Stejně tak je tomu ve snaze najít cestu k tomu, aby byly rozvíjeny všechny klíčové kompetence, bohužel tomu také tak není. Z toho vyplývá, že vzhledem k finanční situaci, je jedinou možností (pouze potenciální) učitelů si prostudovat odbornou literaturu, která se týká tohoto tématu.

1.3 Faktory a podmínky rozvoje čtenářství

Čtenářství je ovlivněno mnoha faktory. Nevzniká samo od sebe spontánním zájmem dítěte, ale je třeba mu pomáhat. Ke čtenářství musí být vytvořeny vhodné podmínky. „Čtenářství musí u dítěte napomoci řada externích podmínek a vlivů. Proto není dětské čtenářství jen věcí odborníků na dětskou literaturu. Měla a mohla by se o něm více dozvědět a starat se také širší 'laická' veřejnost. Jde především o rodiče dětí i další dospělou populaci, která přichází s dětmi, jejich volným časem i vzděláváním do styku.“²

1.3.1 Rozvoj čtenářství v rodině

Pro pozitivní rozvoj vztahu ke knihám a čtení je důležité, aby děti měly ve své rodině čtenářské zázemí. Pokud děti vidí, že si jejich blízcí čtou, je větší pravděpodobnost, že si též vybudují pozitivní vztah ke čtení. Čeští rodiče považují čtení za velmi přínosné a uvědomují si jeho důležitý význam pro život dětí, zejména v souvislosti se vzděláním. Většina rodičů je spokojená s tím, že školy rozvoj čtenářství podporují, ale zároveň vědí, že i oni hrají zásadní roli v rozvoji čtenářství. Rozhodujícím bodem podpory rozvoje

² Prostředí a projekty podporující dětskou četbu. Online. Dostupné z: <http://ikaros.cz/prostredi-a-projekty-podporujici-detskou-cetbu-0> [citováno 2024-04-08].

čtenářství je předčítání knih ze strany rodiny. Tyto výroky potvrdily české, ale i zahraniční výzkumy (Janatová & kol., 2023). Je zřejmé, že čím vyšší vzdělání rodičů je, tím pozitivnější postoj ke čtení zastávají. Více dětem kupují knihy a více jim předčítají.

1.3.2 Rozvoj čtenářství ve volném čase

Dle výzkumu PIRLS 2021³ je zřejmé, že čas dětí a mládeže je mnohdy hodně organizován a usměrňován rodinou. Děti se často věnují aktivitám jako je hraní s hračkami nebo s kamarády. Samozřejmě nechybí ani hraní počítačových her či koukání na televizní obrazovku. Čtení knih je pravidelnou a často volnočasovou aktivitou, a to v několika podobách. První podobou je pravidelné čtení slabikáře v období, kdy se děti intenzivně učí číst. Další je četba s rodiči, dítě nemá v mladším školním věku čtenářské dovednosti na úrovni, aby zvládlo samostatně číst delší text, natož aby si bylo jisté, co vlastně čte.

S přibývajícím věkem klesá kontrola ze strany rodičů o tom, jak jejich potomek tráví svůj volný čas. Děti čtou knihy samostatně, ale zároveň přibývá ostatních aktivit, jako je právě hraní videoher, které jsem zmiňovala v předešlém odstavci. V období druhého stupně žáci tráví podstatně více času sledováním filmů či videí.⁴

Co z toho tedy vyplývá? Hlavně to, že žáci ve svém volném čase dovednost čtení a čtenářství celkově příliš nerozvíjí (Friedlanderová, Prázová, Landová & Richter, 2018).

1.3.3 Rozvoj čtenářství ve škole

Na čtení a čtenářství stojí kvalitní zapojení, nejen dětí, ale každého člověka do společnosti. Cílem škol, hlavně základních, je naučit žáky číst a zároveň umět pracovat s textem, který přečetli. Umět ho převyprávět, pochopit text, umět najít velkou myšlenku přečteného atd. Návyky číst a strategie dobrého čtenáře pomohou každému též v budoucím životě. S pomocí těchto dovedností se budou moci v životě více vzdělávat a adaptovat se na sociální podmínky, které jim pomohou, aby jednou byli úspěšní a mohli vzdělávat a vychovávat své děti (Friedlanderová, Prázová, Landová & Richter, 2018).

Existuje několikero pravidel, která slouží k podpoře čtenářství žáků:⁵

- Čtení je ve škole důležité.
- Knihy jsou dostupné všem.

³ Mezinárodní šetření PIRLS 2021. Online. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/Narodni_zprava_PIRLS_2021/html5/index.html?pn=1 [citováno 2024-04-08].

⁴ Stále méně dětí baví čtení. Online. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/18667/STALE-MENE-DETI-BAVI-CTENI.html> [citováno 2024-04-08].

⁵ Rozvoj čtenářství napříč školou. Online. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78141&view=2935> [citováno 2024-04-08].

- Žáci čtou často, pravidelně ve všech naukových předmětech.
- Žáci si mohou vybírat texty podle vlastní volby.
- Žáci čtou celé knihy a texty.
- Žáci ve výuce sdílejí dojmy z četby.
- Žáci tvoří texty o knihách a vlastní autorské texty.
- Žákům se ve škole často předčítá, i tehdy, když už sami čtou.
- Učitelé ovládají čtenářské strategie a vhodné metody výuky, motivují žáky ke čtení a poskytují vhodnou zpětnou vazbu.
- Učitelé sami čtou, sledují knižní novinky a doporučují jednotlivým žákům knihy a texty, které jsou pro ně vhodné.

Všechna tato pravidla mají svůj význam. Žák by měl dostávat k dispozici jakékoliv knihy, které on sám chce a jsou přiměřené jeho věku. Žák by měl mít možnost sdílet přečtené s ostatními a diskutovat nad tím, jak by se mohl příběh vyvíjet dále. Zároveň nejde jen o žáky, ale také o učitele, kteří by měli sledovat novinky na knižním trhu, sami by se měli o četbu knih zajímat a měli by ovládat čtenářské strategie, kterými mohou žáky pobízet k dalšímu přemýšlení nad knihou.

Čtenářství vyjadřuje aktivní vztah k četbě a literatuře vůbec (Wildová, 2002). Žáci jsou ve čtení knih svobodní a jejich rozvoj záleží na tom, jak hodně jsou ke čtení a celkově k literatuře vedeni. Jak jsem již zmínila v předchozích kapitolách, čtenářství žáků je ovlivňováno primárně v rodině, dále ve škole, ale i v jejich volném čase.

1.4 Čtenářské prostředí

Důležité je vybudovat dostatečně podnětné čtenářské prostředí pro žáky. Důležité je, aby žáci měli volný přístup ke knihám, a mohli tak svou dovednost čtení rozvíjet. Ve školním prostředí je k dispozici několik míst, kde si žáci mohou knihy vypůjčit. Jedním z nich je školní knihovna, dále také třídní knihovna, ve které mají žáci k dispozici knihy rovnou ve své kmenové třídě. Není na škodu, když dáme prostor, aby se zapojili i rodiče. Požádáme je o dodání knih, pokud mají tu možnost. Tím se nám zvýší počet knih v třídní knihovničce, tím pádem mají žáci opět více možností výběru.

Do škol během roku chodí katalogy z různých nakladatelství, které mají v nabídce knihy různých žánrů. Jsou situovány tak, aby zaujaly co nejvíce žáků. Neopomínáme také knižní kluby, do kterých žáci pravidelně dochází, pracují s knihami a sdílí s ostatními své myšlenky z již přečtených knih. V mnoha školách je zavedeno čtení s rodiči, kdy do školy

v domluvený termín přijde jeden z rodičů a předčítá žákům knihu. Knihu si buďto volí sami žáci nebo zvolí rodič, po čtení o knize přemýšlí, povídají si a předávají různé myšlenky, které pochytili během čtení.

K vybudování pozitivního čtenářského prostředí nám pomohou pravidelná konání čtenářských dílen, které budeme do třídy zařazovat. Důležité je umět pomoci vybrat žákovi knihu přiměřenou k jeho věku a možnostem.

1.4.1 Výběr knihy

Dle Žalské (2021) není pro žáky jednoduché si vybrat vhodnou knihu, je tedy třeba aby měli oporu od dospělého, který jim s výběrem pomůže. Umět si vybrat knihu, je jedna z klíčových dovedností pro rozvoj čtenářství. Tato dovednost nepřichází sama, ale je třeba ji postupně budovat a rozvíjet. Pedagog a ani rodič by neměl dítě odsoudit za to, že knihu odložilo, naopak by se měl doptávat po příčinách *Proč se ti kniha nelíbila? Proč jsi knihu nedočel?*

„Hodně dětem pomáhá, když vedeme třídní diskuse o tom, jak si vybírají knihu, co nebo kdo jim orientaci v knihách ulehčí“ (Žalská, 2021). Tento proces je třeba u dětí zvědomovat, aby věděly, jaký postup nebo metoda jim ulehčí práci při výběru knihy. Pedagog by měl mít přehled o aktuální dětské literatuře na knižním trhu a orientovat se v titulech dětské literatury, pokud chce žákům knihy doporučovat. Důležité je také nabídnout žákům knihy, které nejsou úplně vhodné do dílen čtení, ale hodí se do výuky jiných předmětů nebo si je děti rády prohlížejí, čtou ve chvílích volna o hodinách či o přestávkách.

„Čím bohatší máme třídní či školní knihovnu a čím jednodušší je přístup dětí ke knihám, tím kratší bude cesta nečtenáře ke knize, která bude ta pravá, protože se díky ní stane konečně čtenářem“ (Žalská, 2021). Dětem musí být nabízeno z několika titulů, aby se v knihách našel každý.

1.5 Čtenář

Trávníček (2011) za čtenáře považuje toho, kdo deklaruje, že čte a jehož mediální dovednost je směřována ke čtení.

V publikaci *České děti a mládež jako čtenáři 2017* je uvedeno, že v období dospívání najdeme čtenáře, kteří nezvládnou přečíst 8 knih za rok. V tomto případě bychom se mohli bavit už o nečtenářství. Rodiče nevedou žáky ke čtení, místo, kde jim je kniha pouze

„nucena“ je škola. Na druhé straně se najdou tací žáci, kteří jsou schopni těchto 8 knih přečíst během dvou měsíců. V tomto případě bychom se mohli bavit o tom, jestli čtení knih žáky nesvazuje a zda to nevede k tomu, že nestíhají nic jiného. Chaloupka (1989, s. 78) ve své publikaci zmiňuje, že „Teoretikové dětského čtenářství se nedomnívají, že by kvůli fotbalu měli kluci zapomínat na četbu, ale také netvrdí, že by kvůli četbě měli zapomínat na fotbal“. Mezi čtenářstvím a dalšími koníčky by měla fungovat určitá vyváženost, děti by neměly na čtení knih zapomínat, též by je k tomu neustále měli vést rodiče.

Děti, které jsou zvyklé nadměrně hodně číst sahají spíše po náročnější literatuře, která není přiměřená jejich věku. To má za následek, že nejsou schopné o knize mluvit, převyprávět ji a shrnout, zda je zaujala či ne. Naopak dítě, které čte málo, jen stěží přečte jedinou knihu během měsíce, či dvou a čtení knih o prázdninách je pro ně tabu. Zde vidíme velký rozdíl, který je ve společnosti stále více rozšiřován.

„Všechny normální vyvinuté děti pro čtenářství dispozice mají, a jestliže se tyto dispozice nerozvinuly, bývá to začasť více vinou okolí dítěte než jeho vlastní“ (Chaloupka, 1989, s. 82). Touto definicí chce Chaloupka říct, že existují různé faktory, které ovlivňují čtenářství dětí. Děti, které nejsou považovány za čtenáře, za to nemohou. Pohybují se a vyrůstají ve společnosti, kde je čtení knih zanedbáváno, ony tedy nemají potřebu jakoukoliv knihu číst. V tomto případě je motivuje pouze učitel ve škole, a to tím způsobem, že žáci mají do školy přinést čtenářský deník a ostatním spolužákům sdělit, o čem četli. Tyto děti rodiče ke čtení bohužel nevedou.

Viater (2020) upozorňuje na dichotomické dopady tohoto přístupu – na jedné straně může možnost vlastního výběru literárních děl působit na žáky motivačně, na druhé straně zde hrozí riziko vzniku čtenářského stereotypu. Východiskem může být předložení konkrétních titulů k četbě, z nichž si žáci volí data podle různých kritérií. Pokud tomu tak není a povinná četba je zadávána direktivně bez možnosti jakéhokoliv výběru, vede to žáky častěji k podvádění a opisování informací z elektronických zdrojů. Potvrdilo se, že žák, který si navykl takto pracovat s mimoškolní četbou již na základní škole, tento svůj návyk přenáší i na střední školu (Viater, 2020). Gejgušová (2011) ukazuje, že ve třídách základních škol, kde vyučující nepožadují po svých žácích mimoškolní četbu, výrazně klesnou čtenářské aktivity žáků.

2 Čtenářská gramotnost

Tato kapitola se věnuje definici a vývoji čtenářské gramotnosti, čtenářským strategiím, rovinám a metodám rozvoje čtenářské gramotnosti.

2.1 Definice pojmu čtenářská gramotnost

Existuje několik definic čtenářské gramotnosti. V Pedagogické encyklopedii nalezneme definici pojmu čtenářská gramotnost. Definice zní takto: „Čtenářská gramotnost zahrnuje nejen osvojení si dovednosti čtení, ale schopnost pracovat s textem, komunikovat prostřednictvím psané řeči, získávat a zpracovávat informace z textu atd.“ (Průcha, 2009, s. 230).

Podobnou definici čtenářské gramotnosti najdeme i v Pedagogickém slovníku: „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, Walterová & Mareš, 2001, s. 34).

Mezinárodní výzkumy PIRLS a PISA se též zabývají čtenářskou gramotností. V těchto výzkumech byla čtenářská gramotnost definována jako „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a aktivnímu začleňování do života společnosti“ (Janatová, Boudová, Havlíčková, Halbová, Pražáková, Fiedlerová, Pavlas & Basl, 2023).

Čtenářská gramotnost je v šetření PIRLS⁶ definována jako „schopnost porozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost anebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu“.

Toto pojetí čtenářské gramotnosti odráží četné teorie, které chápou čtení jako tvořivý a interaktivní proces. Čtenáři jsou vnímáni jako osoby, které aktivně vytvářejí význam textu, ovládají efektivní čtenářské strategie a umějí uvažovat o tom, co si přečetli.

⁶ Inspirace pro rozvoj čtenářských dovedností PIRLS 2021. Online. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/PIRLS-e-verze-finalni.pdf [citováno 20204-04-08].

Šetření PIRLS zaměřuje pozornost na tři aspekty⁷ čtenářské gramotnosti:

- účely čtení,
- postupy porozumění,
- čtenářské chování a postoje.

Další zpracování definice čtenářské gramotnosti patří Výzkumnému ústavu pedagogickému v Praze. Dle něj se čtenářská gramotnost představuje jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech“ (Altmanová, Faltýn, Němčíková & Zelendová, 2010).

Z výše zmíněných definic vyplývá, že nejde pouze o znalost písmen a na základě nich tvoření slabik a postupně slov. Jde zejména o schopnost umět pracovat s textem, na základě přečteného zpracovávat informace a hlouběji o přečteném přemýšlet.

2.2 Vývoj čtenářské gramotnosti

Na základě psychologického vývoje jedince se rozlišuje pět etap čtenářské gramotnosti (Fesnerová, 2018; Šupsáková, 1991).

Etapa spontánní gramotnosti

U dítěte do 3 let dochází k rozvoji čtenářské gramotnosti hlavně prostřednictvím smyslů. Nejdůležitější je, aby dětem v tomto věku bylo předčítáno. Je dokázáno, že prostřednictvím předčítání si děti zapamatují hodně, a zároveň se tak vytváří vztah ke knihám, který se může ve vyšším věku projevit. Nesmíme opomenout ani na vztah mezi dítětem a člověkem, který knihy předčítá, většinou se jedná o rodiče.

Do etap čtenářské gramotnosti tedy řadíme i období před nástupem do školy, kdy si dítě vytváří pro čtení potřebné předpoklady.

Etapa elementární čtenářské gramotnosti

V této etapě se rozvíjí čtenářská gramotnost hlavně na začátku školní docházky. Jedním z cílů této etapy je, aby se žák naučil techniku čtení a psaní. Pokud je zvládnuta technika čtení, může se pozornost stahovat na porozumění textu.

Etapa základní (bazální) gramotnosti

⁷ Inspirace pro rozvoj čtenářských dovedností PIRLS 2021. Online. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%0c5%099%0c3%adlohy/Dokumenty/PIRLS-e-verze-finalni.pdf [citováno 20204-04-08].

Základní technická stránka čtení je již osvojena. Stává se pro žáka nástrojem pro získávání informací. Žák čte s porozuměním a dokáže v textu nalézt hlavní myšlenku, poznatky a vztahy mezi nimi. Žák dostává při hodinách českého jazyka různé typy textů, učí se odpovídat na předem připravené otázky, ale zároveň se učí nové otázky klást.

Etapy rozvinuté základní (bazální) gramotnosti

Tato etapa slouží k osvojování základních dovedností a umění pracovat s textem. Žák hledá v textu informace, učí se je hodnotit a udělat si na ně svůj názor.

V této etapě se využívají čtenářské strategie, jako je sledování porozumění, hledání souvislostí, kladení si otázek k textu, hodnocení, určování hlavních myšlenek, vytváření představ atd., strategiím čtenářské gramotnosti se věnujeme více v další kapitole. Žák se snaží vnímat informace, které vyplývají z textu, umí o nich hovořit, dokáže s nimi pracovat a na základě toho všeho dosahuje porozumění textu na vyšší čtenářské úrovni.

Etapa funkční gramotnosti

Čtenářská gramotnost dosahuje vysoké úrovně, pomáhá řešit úkoly každodenního života a začleňuje se do funkční gramotnosti (Fasnerová, 2018). Jedná se o žáka/jedince, který má již dokončené základní vzdělání.

2.3 Čtenářské strategie

2.3.1 Strategie

Strategie jsou postupy, které slouží k rozvoji jednotlivých schopností u žáků (Afflerbach, Pearson & Paris 2008). Na základě nich mohou textu lépe porozumět, zhodnotit ho, analyzovat či převyprávět. Je kladen velký důraz na vlastní proces, jakým způsobem žák pracuje.

Čtenářská strategie a čtenářská dovednost jsou zásadními pojmy v oblasti čtenářské gramotnosti, avšak se od sebe liší. Čtenářská strategie je způsob, kdy čtenář přistupuje k textu, jak si ho strukturuje a jak se snaží porozumět obsahu (Laufková, 2018). Naopak čtenářská dovednost klade důraz na schopnost čtenáře porozumět a interpretovat texty (Wildová, Vykoukalová, Rybářová, Ronková & Harazimová, 2019).

Teorii a výzkumem čtenářské gramotnosti se zabývali Najvarová (2010), Koželuhová (2020), Whitcroft (2015), Schacherl a Whitcroft (2020), Vala (2017a). Za nejprůhlednější považují informace na webovém portálu Čtenářská gramotnost a projektové vyučování,

kde najdeme Šotkovu záložku ke čtenářským strategiím. Na záložce místo 9 názvů najdeme konkrétní pokyny, které popisují, jakým způsobem během čtení žák přemýšlí. Žákovi to tak zjednoduší jeho začátky při práci s knihou, zároveň zde nalezne počátky vět (tzv. startéry), které mu pomohou nastartovat vlastní myšlenky.

Předvídej

U této strategie je na záložce uvedeno několik návodných vět – *knížka bude o...; v příštím odstavci se...*, které žákovi dokážou pomoci k předvídání. Předvídání toho, o čem kniha bude, jak bude příběh pokračovat, co se bude odehrávat v dalším odstavci.

Pokládej si otázky

Návodné otázky – *zajímalo by mě, proč*, (kdo, kde, jak, co, kdy), pomohou žákovi k tomu, aby si mohl položit návodné dotazy, které ho o knize zajímají.

Hledej souvislosti

Žák hledá souvislost mezi přečteným textem a vlastními zkušenostmi. Pomohou mu k tomu návodné otázky – *podobně jsem se cítil/a, když...; tato příhoda mi připomíná*. Žáky vedeme k tomu, aby si věci zkoušeli spojovat či propojovat.

Když něčemu nerozumíš, postarej se o nápravu

U této strategie je uvedena tato návodná otázka – *nechápu, o čem se tady píše, a proto musím*. V tomto případě má žák za úkol si uvědomit, že došel k bodu, kdy něčemu nerozumí a musí svou odpověď najít někde jinde. Například v jiné knize, nebo se nad tím sám zamyslet a přijít na vhodné řešení či se poradit s ostatními.

Představuj si

Žák zapátrá ve své paměti a představuje si určitá místa, lidi, příběhy, situace. Mohou mu k tomu pomoci návodné věty, které zní takto – *Představuji si, že...; slyším/cítím/vidím*.

Vyber, co je důležité

Žák dle svého uvážení vybírá z textu důležité informace. Pomohou mu k tomu návodné otázky, které jsou na záložce uvedené. *Nejdůležitější informace jsou...; zapamatovat si musím*. Někdy se stává, že žáci mají problém vybrat v textu pouze důležité informace, často vybírají pasáže, které jsou spíše vedlejšími informacemi v textu. Už od útlého věku by měli být žáci vedeni k tomu, aby si uvědomili a dokázali vybrat z textu hlavní myšlenku.

Přemýšlej jako detektiv

Žák se zamýšlí nad tím, zda to, co se v textu píše, dává smysl či ne. V tomto případě je na záložce zmíněna pouze jedna návodná otázka – *podle toho, co se tu píše, mohu usoudit, že.*

Shrnuj vlastními slovy

Žák shrne hlavní myšlenku příběhu a převypráví ho vlastními slovy. K tomu mu pomohou návodné věty – *příběh je...; hlavní myšlenka je.*

Zhodnot'

Žák má za úkol zhodnotit přečtenou knihu/příběh. Sdělí, co se mu líbilo a proč, co se mu naopak nelíbilo. Může z textu vyzdvihnout slovní spojení, která pro něj mají hlubší význam a vysvětlit proč. Zároveň může říct, s čím v textu/knize souhlasí a proč nebo zda se s tím naopak neshoduje. Mohou mu k tomu dopomoci věty – *to se mi (ne)líbí, protože...; s tímto názorem (ne)souhlasím, protože.*

2.3.1.1 Jak učit čtenářské strategie

Wildová, Vykoukalová, Rybářová Ronková a Harazimová (2019) ve své metodické příručce: *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií* uvádí, že učitel by měl nejprve zjistit, co žáci o strategii vědí. Učitel návodnými otázkami vede žáky k tomu, aby ke konkrétní strategii uvedli vlastní zkušenost ze života. Dalším krokem je představení určité strategie, její vysvětlení a následně učitel s žáky diskutuje o jejích výhodách. V diskusi může využít otázek žáků, které se týkají strategie, která je představována. Následně dochází k předvádění užití strategie v praxi, kdy učitel strategii modeluje. Ukazuje žákům na konkrétním příkladu, jak se strategií pracovat. V průběhu práce je každý krok komentován, učitel žákům ukazuje, jak při práci uvažuje. Po tomto kroku následuje společná práce s danou strategií. Učitel pobízí žáky k tomu, aby s ním na strategii pracovali. Během práce se shromažďují jednotlivé otázky a odpovědi, které jsme na ně našli. Žáci jsou vedeni k tomu, aby si je zaznamenávali do sešitů. Dochází k třídění odpovědí. Na ty, které byly přímo uvedeny v textu a dále na ty, které přímo uvedené nebyly, museli jsme je z textu vyvodit. Je možné, že žáci v textu najdou slovní spojení, která je nabádají k většímu zamyšlení a pokládání si hlubších otázek.

Dalším krokem je řízené užívání strategií. Skupiny či jednotlivci pracují s učitelem. V této fázi je možné využít grafický organizér, který dostanou žáci od učitele k dispozici, např. na levé straně je sloupec s nadpisem „otázky“, kam žáci zapisují, které otázky je k textu

napadaly. Na druhé straně, pravé, nalezneme sloupec s nadpisem „odpovědi“, kam jsou zapisovány odpovědi na otázky v levém sloupci. Ve fázi závěrečné by měl být žák schopen pracovat s danou strategií s minimální dopomocí.

2.4 Roviny čtenářské gramotnosti

Roviny čtenářské gramotnosti představují různé úrovně a aspekty schopnosti čtenáře porozumět a interpretovat texty (Smith, 2010).

Altmanová (2010), Košťálová (2010) a Laufková (2018) vymezují ve svých publikacích šest rovin čtenářské gramotnosti, které jsou mezi sebou provázány. Konkrétně se jedná o tyto:

Vztah ke čtení

Předpokladem pro rozvoj čtenářské gramotnosti je radost z četby a vnitřní motivace. Žáci mají potřebu sdílet s ostatními své zážitky z četby, jelikož vidí smysl čteného/čtení. Každý žák má právo na to, aby si vybral, co bude číst. Velmi důležitou roli hraje pedagog, který by měl žákům nabídnout možnost, aby četli, co je baví a zároveň by měl vědět, co žákům čtení přináší.

Doslovné porozumění

Základem čtenářské gramotnosti je dovednost dekodovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních získaných znalostí a zkušeností.

Vysuzování a hodnocení

Smyslem této roviny je umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů. Žák hledá souvislosti mezi přečtenými informacemi a zároveň umí vyvodit z textu autorský záměr či závěr.

Metakognice

Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost reflektovat záměr vlastního čtení. Na základě toho volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat porozumění čtenému textu. Umět zvolit strategie pro lepší porozumění a překonávání obtížných míst v textu. V tomto případě dochází k rozvoji jedné z dovedností, dovednost seberegulace, kdy žák hledá vhodné způsoby, jak textu porozumět.

Sdílení

Čtenářsky gramotný člověk sdílí své prožitky, porozumění a pochopení s dalšími čtenáři. Pochopení textu porovnává, všímá si shod či neshod a přemýšlí o rozdílech. Žák je schopen nejen s ostatními své prožitky sdílet, ale zároveň je i ochoten naslouchat druhým a dávat jim zpětnou vazbu.

Aplikace

Využívat čtení k seberozvoji i ke svému konání, zúročovat četbu v dalším životě je jednou z mnoha definic gramotného člověka. Čtení proměňuje, obohacuje a rozšiřuje osobnost člověka a jeho hodnotový svět. Čtení každému pomáhá se orientovat v životě, či dokonce korigovat svoje vidění skutečností.

2.5 Metody rozvoje čtenářské gramotnosti

Metody rozvoje čtenářské gramotnosti jsou různé strategie, techniky či postupy využívány k posilování a podporování čtenářských dovedností u jednotlivců. Cílem zmíněných metod je rozvoj schopnosti čtenáře porozumět a interpretovat texty efektivně a komplexně. V této kapitole vycházím především z programu RWCT⁸, který vychází z principu třífázového modelu učení E-U-R (evokace, uvědomění, reflexe). Základním cílem programu RWCT je, aby se žáci stali samostatnými čtenáři a mysliteli, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví a cítí lásku k vědění a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí.

Pro program RWCT je charakteristické⁹: aktivní učení odehrávající se ve fázích evokace – uvědomění si významu informací – reflexe; promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse k rozvíjení samostatného myšlení žáků, k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu; využití fotografických znalostí k řešení problémů a jako materiálu k rozvíjení myšlenkových operací, vyvážený poměr mezi znalostmi, dovednostmi a rozvíjenými postoji; zohlednění skutečných žakových zájmů a potřeb; žakova neustálá reflexe vlastního učení jako jeden z nástrojů celoživotního vzdělávání; hodnocení učebního procesu, ne jen výsledku učebního procesu a třída jako učící se společenství otevřené novým nápadům a netradičním řešením.

⁸ Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Online. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/> [citováno 2024-04-08].

⁹ Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Online. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/> [citováno 2024-04-08].

Hausenblas a Košťálová¹⁰ přináší ve svém článku přehled a stručnou charakteristiku některých osvědčených metod, které přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků.

Čtení s otázkami

Tato metoda je vhodná do fáze při čtení. Žáci mohou pracovat ve skupinách či ve dvojicích, vzájemně si pokládají otázky, které slouží k lepšímu pochopení toho, co vyplývá z textu (Manzo, 1969).

Čtení s předvídáním

Při této metodě je text čten po částech, kdy u každé části dochází k předvídání toho, jak by text mohl pokračovat dále. Žáci mohou spolupracovat ve skupině či dvojici, ale také nemusí. Může pracovat celá třída najednou a navzájem sdílet odpovědi celé třídě. Následuje přečtení další části textu a vyhodnocení, zda očekávání toho, o čem text bude se shodují či neshodují (Steelová a kol., 2007a).

Čtení s tabulkou předpovědí

Tabulka předpovědí propojuje tři fáze čtení, stejně jako čtení s předvídáním. Tabulky slouží pro přehlednost žákova porozumění textu. Žáci tabulku doplňují dle svého tempa, poté následuje sdílení poznatků před celou třídou (Rubb & Cullinan, 1994).

Debata s autorem

Tato metoda je vhodná ve fázi při čtení, ale i po čtení. Žáci zkoumají, co se jim autor snaží říct, proč to chce říct a jak to vyjádřil. Dochází k učení vnímání toho, jak žák sám vysvětluje slova, situace a motiv v textu, a jak význam vyplývá z celkové výstavby textu (McKeown, Hamilton, Kucan & Beck, 2004).

Dílna čtení

Tato metoda je vhodná pro četbu individuálně zvolených knih. Tato metoda se zařazuje nejméně jednou týdně. Dílna čtení je založena na individuální složce, kdy má žák prostor k samostatnému tichému čtení a na složce sociální, kdy je zahájena diskuse se spolužáky nad přečtenými knihami, dále na konzultaci učitele se žáky. Ve stanoveném čase si žák tiše čte, zaznamenává svoje vlastní osobní reakce na četbu do podvojeného deníku. Se svými spolužáky sdílí dojmy z četby a různými formami je informuje o přečtené knize (Atwell, 1998).

¹⁰ Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Online. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935> [citováno 2024-04-08].

Sládková (2021) v knize *Dílna čtení se sadou otázek* uvádí, že v dílnách čtení žáci nejen čtou, ale zároveň se učí rozvíjet své čtenářské dovednosti. Aby byly čtenářské dovednosti dostatečně rozvíjeny, je třeba, aby každá dílna byla na něco zaměřena, měla svůj cíl. Když se stane dílna čtení běžnou součástí výuky, je to pro žáky signál toho, že nejde jen o zpestření výuky, ale právě naopak, o příležitost k učení.

Pokud chceme zavést dílnu čtení do výuky musíme nejprve zjistit, jak vypadá kvalitní dílna čtení. Dílna čtení by měla obsahovat i knihy pro nečtenáře, ale zároveň i složitější knihy, které potěší každého zkušenějšího čtenáře. Knihy by se měly pravidelně doplňovat, pokud to umožňuje finanční situace školy. Stává se, že některé instituce vychází školám vstříc a jsou ochotné poskytnout knihy na dohodnuté časové období. Někteří žáci si nosí na výuku dílen čtení své knihy z domova, avšak se doporučuje, aby třída měla pro začátek dílen čtení minimálně dvojnásobný počet knih, než je počet žáků ve třídě.

Žádná dílna čtení se neobejde bez pravidel, která by měla být dodržována a zároveň vyvěšena na dobře viditelném místě. Učitel žákům dává najevo, jak je čtení důležité a působí na žáky jako čtenářský vzor.

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

Metoda vhodná hlavně pro naučné texty, rozvíjí kritické myšlení u žáků. Žáci při čtení textu odlišují informace, které považují za nedůležité od důležitých, známé od nových. Svůj pohled sdílejí s ostatními (Vaughan & Estes, 1986).

Literární kroužky

Ve skupinách žáci zpracovávají samostatně úkol, který jim byl v rámci role přidělen. Po vypracování se skupina sejde a diskutuje o úkolech, které byly vypracovávány (Harvey, 1994).

Poslední slovo patří mně

Po samostatném čtení textu si každý žák udělá výpisky o místě v knize, které ho zaujalo a napíše k němu komentář. Komentář o tom, proč si tento výpisek vybral, jak mu rozumí, co z něho cítí. Po dočtení jednotlivý žák nabídne v kruhu svůj výpisek, ostatní odhadují, proč si ho vybral, sám nedává najevo, zda se trefili. Diskuze je uzavřena tak, že učitel požádá žáka, který vybíral citát, aby přečetl ostatním své poznámky, které si k citátu připravil (Newman, 1993).

QAR (Question answer relationship)

Tato metoda je využívána při čtení společného textu, kdy se žáci učí pokládat otázky, které zkoumají porozumění větám a slovům v textu, ale zároveň zkoumají i souvislosti, které nejsou v textu jasné.

Řízené čtení a myšlení

Metoda je vhodná během četby společného textu, kdy se rozvíjí základní čtenářská dovednost předvídání. Předvídání textu před čtením má silný motivační účinek a vede ke strukturovanému přemýšlení nad přečteným. Text je rozdělen na části. Mezi částmi učitel pokládá žákům otázky a zadává úkoly. Na základě úkolů a otázek rozvíjí čtenářskou vnímavost, souvislé myšlení a také čtenářskou důvěru v to, že lze v textu najít souvislosti, např. mezi textem a dalšími texty či životem (Reutzel & Cooter, 1992).

Skládkové čtení

Tuto metodu je vhodné použít při čtení společného textu. Text je rozdělen na tři části, tři skupiny pracují vždy jen s jednou z částí, každá odhaduje a konstruuje obsah chybějících dvou částí. Na základě této metody rozvoje čtenářské gramotnosti se žáci učí vnímat a chápat obsah čteného, zároveň se snaží přijít na to, jaký obsah a formu budou mít scházející části. Nakonec při porovnávání výtvorů jak navzájem, tak i s původní celou verzí objasňují dvě důvody a nacházejí vnitřní souvislosti v původním textu (Košťálová, Šafránková, Hausenblas & Šlapal, 2010).

Tvorba vlastní knížky

Na základě tvorby vlastní knihy se žák učí poznávat důležitost dobré organizace knihy, vnímá důležitost zapojení obálky s titulem, titulní stranu, ilustrace, doprovodné materiály, členění textu, grafickou úpravu stránky atd. (Košťálová, Šafránková, Hausenblas & Šlapal, 2010).

Vyhledávání klíčových slov

Tuto aktivitu využíváme ve dvou podobách. Nejprve před čtením, kdy žáky učíme předvídat, o čem kniha bude, jaká bude hlavní myšlenka apod. Poté po čtení, kdy zase naopak žák shrnuje, o čem kniha byla, též využíváme pro reflexi.

Učitel vybere z textu klíčová slova, která následně představí žákům a oni na základě těchto slov odhadují obsah a rozvoj příběhu. Žáky necháváme porovnávat své myšlenky

s ostatními a poté vedeme diskuse nad tím, kdo se nejvíce přiblížil k tomu, o čem kniha je (Košťálová, Šafránková, Hausenblas & Šlapal, 2010).

Čtenářské portfolio

Portfolio pomůže žákovi k efektivnímu učení, k uvědomování si procesu učení, ke sledování vlastního úsilí a pokroku v učení, ke spolupodílení se na plánování dalšího učení a rozvoje vlastní osobnosti (Košťálová, Šafránková, Hausenblas & Šlapal, 2010).

Před tím, než učitel začne metodu využívat ve výuce, měl by mít promyšleno, jak ji představí žákům a naučí je s ní pracovat. Košťálová, Šafránková, Hausenblas a Šlapal (2010) uvádí, že je mnohem efektivnější se žáky nejprve pracovat společně, namodelovat jim, jaké může být východisko řešení a až poté nechat žáky pracovat samostatně.

3 Motivace ke čtení

Gambrell (2011) motivaci ke čtení definuje jako „pravděpodobnost zapojení do čtení nebo výběr číst“. Motivace ke čtení závisí na míře čtení. Žáci, kteří čtou častěji, umí o čteném přemýšlet a o čtení se zajímají, tak dosahují při čtení lepších výkonů než žáci, kteří naopak nečtou a čtení je pro ně tabu.

Jedna z náplní učitele je umět žáka dostatečně motivovat, jak k učení, tak ke čtení. Motivace ke čtení, stejně jako čtenářské prostředí, je velmi podstatnou částí čtenářství. V dnešní době je, bohužel, téma motivace ke čtení dle mého názoru dosti zanedbáváno. Ukázkou toho je i nízký počet autorů u nás, kteří se tímto tématem zabývají. Více informací o tomto tématu nalezneme v zahraniční literatuře (Gambrell, 2011; Morrow & Gambrell, 2011).

Jak jsem již zmiňovala výše, je důležité, aby učitel dokázal své žáky motivovat ke čtení. Ne všichni učitelé vědí, jak na to. Přínosem pro ně je článek, ve kterém Gambrell (2011) stanovil sedm pravidel, jak správně žáky motivovat ke čtení.

1. Žáci jsou více motivováni, když je jejich četba propojená s aktivitami, které souvisí s jejich každodenním životem. V praxi je důležité žáky vést k zaznamenávání četby. Do záznamů si mohou zaznamenat, jak dílo souvisí s jejich každodenním životem. Takové záznamy je důležité dělat po celou dobu.
2. Žáci jsou více motivováni ke čtení, pokud mají přístup k široké škále materiálů ke čtení. Výsledky ve čtení jsou vyšší v té třídě, ve které je velké množství knih z řady různých žánrů. Učitel by měl během literární výchovy nabízet žákům velkou škálu knih, aby si zde vybral každý, ale zároveň by knihy měly být přiměřené věku žáků.
3. Žáci jsou více motivováni ke čtení, pokud mají dostatek příležitostí se zapojit do pravidelného čtení. Důležité je, aby žáci sami podporovali návyk čtení. Návyk čtení by měl být podporován, jak ve škole, tak i mimo školu, například o prázdninách v rodinném prostředí. Ve škole by měl učitel dávat žákům prostor vymezený pouze čtení. Ze začátku číst kratší dobu a postupně navyšovat. Tím žáci získají pevný návyk čtení.
4. Žáci jsou více motivováni ke čtení, když mají příležitost rozhodovat o tom, co budou číst a jak budou plnit úkoly spojené s literaturou. Učitel by měl ve své třídě zřídit knihovnu, do které zařadí knihy různých žánrů. Žáci pak budou mít prostor

pro to, aby si vybrali knihu, která je jim blízká. Zároveň dát žákům k dispozici seznam literatury, ze kterého mohou vybírat knihy dle své preference.

5. Žáci jsou více motivováni ke čtení v případě, že mají možnost o přečteném komunikovat s ostatními. Žáci by měli mít možnost společně sdílet s ostatními a půjčovat si knihy se svými vrstevníky ve třídě. Učitel by měl nechat žákům prostor po čtení, který využijí ke sdílení se svým partnerem.
6. Žáci jsou více motivováni ke čtení, když mají příležitost být úspěšní s náročnými texty. Učitel pro žáky vybírá texty, které jsou přiměřené k jejich věku, ale zároveň se nebojí využít texty, které jsou těžší a pro žáky mohou být určitou výzvou.
7. Žáci jsou více motivováni ke čtení, když se ve třídě odrážejí hodnoty a důležitost čtení. Pochvala učitele poskytuje žákům verbální podporu a vede ke zvýšené motivaci žáků k učení. Učitel během hodiny slovně hodnotí, v mnoha případech toto žáci ocení více než hmatatelné pobídky, jakou jsou např. ceny.

Morrow a Gambrell (2011) tvrdí, že motivace ke čtení je ovlivňována několika faktory, ale nejdůležitějšími jsou tyto dva: sebejistota a zájem o čtení. Oba hlavní faktory, které ovlivňují motivaci ke čtení jsou rozvíjeny ve škole, ale také mimo ni. Proto mají velký podíl na motivaci ke čtení také rodiče či zákonní zástupci.

4 Čtenářský deník, povinná četba a záznamy z četby

Povinná četba a čtenářské deníky jsou dlouhodobým předmětem zájmu českých pedagogů, didaktiků i literárních vědců (Schacherl, 2010, Gejgušová, 2011 a Viater, 2020). I přes diskuze směřující k přehodnocení zavedeného systému prozatím nebyly v edukační praxi zavedeny výrazné změny. S ohledem na motivaci je důležité zjistit, jak reflektují své zkušenosti s povinnou literaturou samotní žáci, jak ovlivnilo zpracování povinné četby a čtenářských deníků jejich vztah ke čtení a v jakých oblastech je tato zkušenost obohatila.

Výsledky dostupných výzkumů poukazují na to, že část žáků vnímá povinnou četbu jako nutné zlo a důslednou kontrolu čtenářských deníků za represivní motivaci (Schacherl, 2010; Vala, 2017). Diskuze jsou vedeny také o účelu čtenářských deníků z hlediska vzdělávacích cílů (Altmanová a kol., 2010; Vala, 2017a) a roli digitálních technologií a jejich vlivu jak na samotné čtenářské zkušenosti, tak na autenticitu a zpracování čtenářských deníků (Ahmad & al., 2020).

U povinné četby je žádoucí uvolnit pravidla výběru tak, aby však nedocházelo ke vzniku čtenářského stereotypu (Viater, 2020), nabídku titulů výrazně rozšířit (např. o současné tituly) a sestavovat ji s větším respektem k individualitě žáků (Vala, 2017a) a potřebám současné generace.

Záznamy z četby mohou mít jakoukoli formu. Jedná se o materiál, do kterého žák zaznamená údaje a informace o přečtené knize, např: základní bibliografické údaje, převyprávěné děje, charakteristiku postavy, prostředí, zda se jim kniha líbila či nelíbila.

Pedagog by měl uvážit, z jakých důvodů po svých žácích čtenářské deníky vyžaduje – zda mu jde pouze o kontrolu toho, že žák čte, či zda směřuje k vyšším cílům (což je žádoucí), např. chce žáka dovést k přemýšlení nad pocity hrdiny. Čtenářský deník by totiž neměl být pouze jednoúčelová povinnost, žáci by měli vědět, proč si ho vedou a k čemu jim je to dobré, co se tím učí a jaké kompetence rozvíjí. Pedagog by měl také zohlednit individuální preference svých žáků a seznam povinné četby upravit tak, aby měl každý žák možnost číst něco, co alespoň trochu koresponduje s jeho zájmy. Seznam literatury, který byl pro jednu třídu vhodný, nemusí stejně dobře fungovat ve třídě druhé. Neměla by být opomíjena ani aktualizace seznamu o nové kvalitní tituly, které v dnešní době stále vznikají a není důvod, proč je do seznamu povinné četby nezařazovat.

4.1 Čtenářský deník

Čtenářským deníkem rozumíme shrnutí přečtené četby. Žáci si zaznamenají poznatky o knize, tématech, hlavních myšlenkách, o hlavních postavách, mohou přidat i poznatky, které je v knize zaujaly (Obert, 1998).

Čtenářský deník je osobní záležitost každého čtenáře, avšak v dnešní době nalezneme málo dětí, které si své čtenářské deníky vedou. Některé děti vedou čtenářské deníky jen z důvodu toho, že se jedná o požadavek učitele v hodinách českého jazyka a literatury. Pro tvorbu čtenářských deníků se rozhodují takové děti, které pravidelně čtou a jsou tak považovány za aktivní čtenáře (Gejgušová, 2011).

Vedení čtenářských deníků ubývá. Je zřejmé, že na 1. stupni si vede čtenářský deník více žáků, výzkum uvádí, že k vedení deníků se přiklání 87 % žáků. Na druhém stupni si čtenářský deník vede žáků méně, procenta jsou velmi nízká. Je to pouze 38 % žáků (Gejgušová, 2011). Na prvním stupni se vyžadují pouze jednoduché informace, možnost doplnit o ilustraci, na druhém stupni jsou požadovány složitější informace, žák též zaznamenává větší počet přečtených knih, to vše je tedy důvodem toho, že na druhém stupni si čtenářský deník vede mnohem méně žáků (Gejgušová, 2011).

Tato kapitola se zabývá konceptem čtenářského deníku, který představuje shrnutí přečtené literatury. Gejgušová ve své publikaci uvádí, že i přesto, že je čtenářský deník považován za osobní záležitost, stále je málo žáků, kteří si ho vedou.

Následující podkapitoly uvádí vybrané typy záznamů z četby.

4.2 Podvojný deník

Základem této metody je čistá stránka, která je uprostřed rozdělena svislou čarou. Vlevo se zaznamenávají doslovné pasáže či úryvky z textu, které na žáka nějakým způsobem zapůsobily, připomínají mu nějaký zážitek z osobního života. Vpravo si zaznamenávají komentář k dané pasáži, kterou si vypsali na levou stranu papíru. Často si kladou otázky: Co jim pasáž připomněla? Proč je pro ně důležitá? Žáci si již v průběhu čtení vypisují pasáže, které jsou pro ně důležité či zajímavé.¹¹

Zavádění této metody do výuky není snadné. Nejprve by si měl sám učitel vyzkoušet podvojný deník na konkrétním textu. Text, který vybírá pro žáky by měl být něčím zajímavým, měl by žáky zaujmout, brát ohled na věk a zájmy skupiny žáků, kterým je

¹¹ Poláková, I. (2009). *Podvojný deník – Popis metody*. Učení Bez Učebnic. Dostupné 8 duben 2024, z <https://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=2899>

úryvek předkládán. Po rozdání textu učitel vysvětlí pravidla psaní poznámek a ukáže žákům svůj podvojný deník, aby si lépe představili, jak funguje. Ujistí žáky, že si mohou vybrat jakoukoliv pasáž z textu a reagovat na ni. Pokud vidíme, že žák neví, pomáháme mu doplňujícími otázkami. Důležité je sdělit žákům, že je vhodné si zápisky zaznamenávat do svého portfolia a postupně se k nim vracet.¹²

4.3 Grafické organizéry

Grafické organizéry jsou pomůckou pro žáky v jakémkoliv směru a mohou mít jakoukoliv podobu. Jsou zpracovávány tak, aby žáky motivovaly k plnění zadaného úkolu. Grafické organizéry připadají žákům lehké, lákavé a jsou otevřeny k tomu, aby při jejich vyplňování žáci zapojili kreativní část sebe. Jedná se tedy o originální a svébytný materiál. Zároveň žáky taky u práce udržují a vedou je ke splnění úkolu. Žáci mají grafický organizér stále před sebou a dokážou se tak dostatečně soustředit. Hubálková a Šafránková (2015) uvádí, že ze zkušenosti ví, že žáci pomocí grafických organizérů dokáží v textu hledat detaily a zároveň i důležité myšlenky a informace, aniž by se odklonili od tématu. A konečně – poskytují žákům oporu při vzájemném sdílení.

Cílem těchto záznamů z četby je vybudovat u žáků vztah ke knihám a k samostatnému čtenářství. Chceme u žáků vzbudit pozornost se o knihy zajímat, přemýšlet o nich, hledat v nich témata, velké myšlenky a zjišťovat, zda se části v knihách shodují s tím, co oni sami v reálném životě zažili. Důležité je také sdílení a diskuse s ostatními. Žáci jsou vedeni ke sdílení s ostatními žáky ve třídě a k následné diskusi nad tím, proč je to tak a proč zase jinak. Je třeba žáky ve čtení podporovat, stává se, že mnozí žáci ve svém věku mají odpor ke knihám, neradi čtou a knihy jsou pro ně tabu. Nikdy nenarazili na knihu, která by je opravdu bavila, ve které by viděli nějaký potenciál, nezažili při čtení libé pocity, čtení je pro ně stresem a nudou, málokdy se jich někdo zeptal, co si o příběhu myslí, jak se jim četl, jaké pocity v nich příběh zanechal, jak se chovaly postavy, které v příběhu vystupovaly (Hubálková & Šafránková, 2015).

Grafické organizéry jsou velmi vhodnou pomůckou pro žáky, kteří mají problém se čtením a psaním, jedná se o žáky s poruchami učení. Velmi často jsou to žáci s dyslexií a dysgrafií. Dyslexie je porucha čtení, jak zmínil Slowík ve své publikaci: „Dyslexie je specifická vývojová porucha čtení, při níž se jedinec potýká s problémy s rozpoznáním a

¹² Poláková, I. (2009). *Podvojný deník – Popis metody*. Učení Bez Učebnic. Dostupné 8 duben 2024, z <https://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=2899>

zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných; má potíže s rychlostí čtení a s porozuměním čtenému textu; často se vyskytuje tzv. dvojitý čtení (tiché předčítání slova před jeho vyslovením)“ (Slowík, 2007, s. 127). Je tedy zřejmé, že žáci s touto poruchou budou mít ke čtení určitý odpor, ale zároveň by jim mohly grafické organizéry pomoci, nejsou pouze prostorem pro čtení, ale také pro kreslení. Žák s dysgrafií je na tom velmi podobně, v odborné literatuře je tato porucha definována takto: „Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen.“ (Pipeková, 2006, s. 146). V tomto případě žákům grafické organizéry vyhovují z toho důvodu, že se do nich pouze nepíše, ale zároveň i kreslí, jak jsem zmínila o pár řádků výše. Tito žáci své myšlenky z četby mohou vyjadřovat kresbou.

Stává se, že grafické organizéry jsou pro některé žáky zbytečné, proto od nich upustíme a nabízíme je pouze žákům, kteří o ně mají zájem. V některých případech žákům nabízíme více grafických organizérů, mezi nimiž si mohou vybrat, zvolí si ten, který se nejvíce hodí k tomu, co právě čtou. Pokud s organizéry pracujeme v hodinách literatury, měli bychom mít na paměti, že neexistují správné, ale ani špatné odpovědi na otázky. Necháváme žákům prostor, aby sami reagovali na text a případně svou reakci odůvodnili a vysvětlili.

Organizéry jsou pro žáky oporou do začátku, kdy se učí s textem pracovat. Pomáhají jim o přečteném přemýšlet a zaznamenávat důležité myšlenky. Grafické organizéry by neměly být předmětem hodnocení a porovnávání.¹³

4.4 Dopis postavě

Záznam z četby v podobě dopisu postavě je mezi žáky velmi oblíbená aktivita, je proto dobré ji zařadit do výuky.

Prvním krokem je praktická ukázka. Učitel modeluje žákům na vlastní knize, jak by mohli postupovat při promyšlení tohoto úkolu. Ukáže jim svůj vyplněný dopis postavě.

Žáci si vyberou postavu z příběhu, které chtějí dopis psát. Předem si promyslí, na co by se jí chtěli zeptat. Své myšlenky zformulují a vytvoří souvislý dopis, který obsahuje oslovení, text, ve kterém napíšou své otázky a rozloučení. Po napsání žáci sdílí s ostatními a představí postavu, které dopis napsali a na co se jí zeptali (Sládková, 2021).

¹³ Whitcroft, L. (2010). *Čtenářská gramotnost – čtenářské strategie*. Čtenářská Gramotnost A Projektové Vyučování. Dostupné 8 duben 2024, z <https://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/graficky-organizator>

4.5 Otázky

Další způsob, jak provést záznam z četby je pomocí otázek. Žáci dostanou buď na výběr, nebo již mají na pracovním listě sepsané otázky, které se týkají knihy, kterou právě přečetli a na otázky odpovídají (Sládková, 2021).

Otázky jsou různé, týkají se postav v knize, prostředí, jazyka a problémů, zároveň i zkušeností z osobního života a také otázky, které se vztahují přímo na žáka a jeho pocity z knihy. Pro ukázkou uvádím několik otázek:

- Jak se v průběhu knihy měnily (vyvíjely) jednotlivé postavy?
- Co bych udělal/a jinak, kdybych byl/a v kůži některé z postav?
- Odehrálo se v mém životě něco v podobném prostředí?
- Co si z této knihy odnáším?
- Jaké názory mám teď, když jsem si knihu přečetl/a?
- Co tě v knize zaujalo a chtěl/a by ses na to autora knihy zeptat?

Také se můžeme žáků zeptat na jednoduché otázky, do kterých nemusí odpověď vypisovat, ale pouze zakroužkují tvrzení, se kterým se shodují. Konkrétní otázky ukazují na knize Prašina od Vojtěcha Matochy, kterou jsem využila v empirické části.

- Prašinu jsem předtím znal/a – neznal/a (zakroužkuj, co platí).
- Prašina mě z ukázek zaujala a chtěl/a bych si ji přečíst – nezaujala a nechtěl/a bych si ji přečíst (zakroužkuj, co platí).

4.6 Před čtením a po čtení

Šafránková (2006) si tuto metodu zjednodušeně pojmenovala pro sebe „před a po“, ale uvádí, že tento název nevystihuje, o co se přesně jedná. Žák dostane za úkol vytvořit pět či více souvislých záznamů o knize. První záznam vyjadřuje očekávání, která v něm samotný text vyvolá, aniž by si ho předtím přečetl. V této části záznamu nás zajímá, proč si žák knihu vybral (např. protože je tenká, jsou v ní obrázky, něco jsem o ní slyšel, doporučil mi ji kamarád, je na seznamu povinné četby atd.) a co od ní očekává. Mnoho se dá odhadnout již z názvu knihy nebo po přečtení jednoho odstavce. Ve druhém až čtvrtém záznamu, který by měl postupně vznikat během četby, se žák vrací ke svým očekáváním a komentuje, jak se vyvíjejí. Poslední, tedy pátý záznam, vzniká až po úplném přečtení celé knihy. Dochází k celkové rekapitulaci. Je nutné se znovu zamyslet nad prvním odstavcem, vyjádřit se k němu a připsat i několik vět o knize jako takové. Tato metoda vyhovuje

žákům více než podvojný deník, z toho důvodu, že záznam více připomíná klasický čtenářský deník, zároveň žáci nemusí doslovně opisovat citace z knihy, právě to jim dodává více prostoru k tomu, aby vyjádřili své vlastní názory na samotnou knihu.

4.7 Plakát, reklama

Žáci, kteří neradi píšou, vždy pookřejí, když mohou zachytit podstatné informace o knize, včetně vlastních ilustrací, na plakát. Otevírá se jim příležitost psát reklamní texty o knihách – pozitivní, pokud se jim text líbil, nebo negativní, pokudliže je nezaujal. Podmínkou je podpora pádnými argumenty a podání základních informací o knize. Tyto záznamy mohou posloužit k případnému vytvoření orientační příručky pro mladší spolužáky, kteří si na jejím základě vyberou tu pravou knihu ke čtení. Ke knihám může dodat svůj názor a doporučení také učitel, může uvést, proč knihu doporučuje a pro koho se hodí. Též můžeme oba záznamy prezentovat ve třídě či na chodbě.¹⁴

¹⁴ Kritické listy 24. Online. Dostupné z: https://kriticke Mysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL24_web.pdf

5 Shrnutí teoretické části

Teoretická část zkoumala klíčové aspekty spojené se čtením a literární výchovou. Čtenářství je základní dovedností, která umožňuje lidem porozumět textům a efektivně využívat psané informace. Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět, analyzovat a interpretovat psaný text a je klíčová pro úspěšnou integraci jedince do společnosti.

Motivace ke čtení hraje velmi důležitou roli v rozvoji čtenářských dovedností. Motivovaní čtenáři jsou pravděpodobněji aktivnějšími čtenáři a mají tendenci číst častěji a s větším zájmem. Čtenářský deník může být užitečným nástrojem pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Poskytuje prostor pro reflexi přečteného, záznamy o knihách, zamyšlení nad tématy a postavami a podporuje analytické myšlení.

Povinná četba a záznamy z četby jsou často součástí literární výchovy ve školách. Tyto aktivity mají za cíl rozvíjet čtenářské dovednosti žáků a podněcovat jejich zájem o čtení. Povinná četba může být doplněna o čtenářské deníky, které umožňují žákům reflektovat a dokumentovat své literární zážitky. Takové záznamy mohou obsahovat analýzy, postřehy, dojmy a přehled přečtených knih.

Celkově lze konstatovat, že podpora čtenářství a čtenářské gramotnosti má klíčový význam pro rozvoj osobnosti, kritického myšlení a schopnosti porozumění složitým textům. Zavedení čtenářského deníku a aktivní zapojení žáků do povinné četby může přispět k posílení jejich literárních dovedností a motivace ke čtení.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 Cíl praktické části a výzkumné otázky

Cílem praktické části bylo:

- Navrhnout a zrealizovat čtenářské lekce v jedné záměrně vybrané třídě, kdy na konci každé lekce bude využit vhodný záznam z četby ve vztahu k cíli lekce.
- Zjistit, jaký záznam z četby považují žáci za nejvhodnější a proč.
- Ověřit jaké typy záznamů vyhovují různým typům žáků.
- Popsat, jakým způsobem žáci do záznamů formulují své myšlenky a jak je zdůvodňují.
- Shrnout, zda a eventuelně co výzkum přinesl pozitivního do třídy, ve které byl realizován.

Na základě těchto cílů jsem stanovila následující výzkumné otázky:

- Jaký záznam z četby považují žáci za nejvhodnější a proč?
- Jaké typy záznamů z četby vyhovují různým typům žáků?
- Jakým způsobem žáci formulují do záznamů z četby své myšlenky či postoje k přečteným knihám.
- Jaké změny přinesly čtenářské lekce se záznamy z četby do sledované třídy?

7 Metodologie praktické části

7.1 Akční výzkum

Empirická část této diplomové práce je designována jako akční výzkum. Akční výzkum je chápán jako jeden z možných přístupů k profesnímu rozvoji učitelů vycházejícího z konstruktivismu, který se v přípravném dalším vzdělávání učitelů prosazoval od osmdesátých let 20. století (Greger, Simonová, Chvál, Straková & kol., 2020) V *Pedagogickém deníku* je akční výzkum definován jako: „Druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce. Uplatňuje intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn. Často jej provádějí praktici (učitelé, pracovníci školského managementu aj.) ve spolupráci s výzkumníky (Průcha, Walterová & Mareš, 2001). Janík (2004, s. 2) ve své publikaci *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování praxe* uvádí, že „akční výzkum je učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí.“

Sagor (1992) uvádí pět kroků akčního výzkumu:

- Formulace problému
- Sběr informací
- Vyhodnocení informací
- Sdělení výsledků
- Akční plán

Stejně tak jako (Sagor, 1992) jsem postupovala při svém akčním výzkumu já. Ve třídě, ve kterém byl výzkum realizován, jsem byla několikrát pouze na náslechu, abych zjistila, jak probíhají hodiny českého jazyka a literatury. Zapisovala jsem si „aha momenty“ hodiny a poté vyhodnotila nasbírané informace. Poté jsem si stanovila výzkumné otázky a cíle, které vyšly z problému, který ve třídě je. Problémem je především velmi nízká míra čtení a nezájem číst knihy vůbec. Zároveň není třída ke čtení tolik vedena, jak se v dnešní době předpokládá.

Cílem akčního výzkumu je zlepšit profesionalitu učitele, rozvíjet jeho pedagogické myšlení a dovednosti. Jedním z důležitých úkolů akčního výzkumu je zkvalitnění pedagogické praxe (Janík, 2004).

7.2 Metody sběru dat

Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím akčního výzkumu, který jsem již definovala v kapitole 7.1 Akční výzkum. Pro sběr dat byla využita metoda, kdy jsem se já sama účastnila samotného šetření společně s žáky třídy, konkrétně šlo o metodu zúčastněného pozorování. Jedná se o druh pozorování, kdy sledujeme studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají a dochází zde k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky. Ve třídě jsem odučila sedm čtenářských lekcí, při kterých jsem využila pracovní listy a záznamy z četby. S žáky jsem diskutovala nad odpověďmi, které zapsali do svých pracovních listů a do záznamů z četby. Nechávala jsem žákům prostor, aby se vyjádřili a obhájili svůj názor.

Jak jsem již zmiňovala, výzkum se zabývá čtenářskými lekcemi a jejich následnou reflexí pomocí různých záznamů z četby – dopis postavě, plakát, grafické organizéry, podvojný deník atd.

Po všech čtenářských lekcích probíhal s žáky rozhovor. Rozhovor byl skupinový, všichni naslouchali všem a zúčastnilo se ho 13 žáků, kteří se celý čtvrt rok účastnili čtenářských lekcí. Rozhovor probíhal jednu vyučovací hodinu, konkrétně tedy čtyřicet pět minut. Během rozhovoru jsem kladla žákům tyto otázky:

- Jaká kniha tě nejvíce zaujala a rád by sis ji přečetl/a znovu a proč?
- Který záznam z četby ti nejvíce vyhovoval a proč?
- Bavili tě takové hodiny literatury? Chtěl/a bys je mít ve výuce zařazené častěji?
- Vzpomeň si na jednoho hrdinu z jakékoli knihy. Jak bys ho popsal? Jaký byl? V čem vynikal?

Všechny žakovské práce jsem si po lekcí vybrala a provedla jejich analýzu. Nejprve jsem si je rozdělila na dvě hromádky. První hromádkou byly žakovské práce, u kterých bylo vidět, že žáci nad knihou přemýšleli, vypsali z ní hlavní myšlenku a uměli svůj výběr zdůvodnit. Na druhé straně byly žakovské práce, které byly vyplněné z části a žáci nedokázali zdůvodnit, proč do pracovního listu či záznamu z četby vypsali konkrétní názor. Pokud jsem v některé z žakovských prací objevila nějaké nejasnosti, něco, čemu jsem nerozuměla, tak jsem se před další literární hodinou žáků zeptala a chtěla jsem od nich zdůvodnit, proč si vybrali zrovna takovou větu, kterou měli v materiálech zaznamenanou.

7.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Svůj výzkum jsem prováděla ve 4. třídě ve vybrané vesnické základní škole, kterou z důvodu ochrany osobních údajů žáků ponechám anonymizovanou. Do této třídy dochází 15 žáků, 6 žákyň a 9 žáků, z toho jedna žákyně a jeden žák se vzdělávají v zahraničí a do školy dochází pouze na přezkoušení na konci školního roku. Žákyně žijící v zahraničí tráví ve třídě asi jeden měsíc ze školního roku. Ve třídě nemají asistenta pedagoga ani asistenta žáka, není tam žádný žák se speciálně vzdělávací potřebou.

Celkové složení není nijak extra výjimečné. Jeden žák je s odlišným mateřským jazykem, do třídy přišel ve 3. třídě, výborně se do své nové třídy začlenil a nyní nemá problém porozumět různým instrukcím. Umí tedy psát, číst i mluvit českým jazykem. Dále je ve třídě žák, který není na svůj věk dostatečně psychicky i fyzicky vyspělý. Je velmi uzavřený, často se rozpláče, i během mých lekcí k tomu došlo, když nevěděl, jak má zpracovat záznam z četby, tak se rozplakal, pláče tedy i pro maličkosti. Celkově má pomalejší pracovní tempo a silné nedostatky v hrubé motorice, což mu činí problémy zejména v tělesné výchově. I přes tohle ho třída přijímá a snaží se mu vzájemně všichni pomáhat.

Třída je na tom, co se týče znalostí a dovedností dobře, není ve třídě nikdo, kdo by měl nějaký výrazný problém v konkrétním předmětu. Třída má zájem pracovat, žáci jsou zvyklí na práci ve skupinách či ve dvojicích. Nikdy tedy nebyl problém, když jsme se rozdělovali do skupin nebo do dvojic. Co se týče čtení, tak na tom třída musí zapracovat, ve třídě je minimum žáků, kteří chtějí číst a čtou. Myslím si, že důvodem toho je minimální počet hodin literatury, kterými si žáci prošli. Když prošli, tak nikdy neměli čtenářské hodiny stavěné jako dílny čtení a už vůbec myšlenky z knihy nezaznamenávali do různých záznamů, které jsem si pro tyto čtenářské lekce zvolila já. Doufám, že si žáci z mých čtenářských lekcí, které jsem u nich realizovala, něco odnesli a začali se o knihy více zajímat a zjistili, že to pro ně bylo přínosné. Zároveň si ale myslím, že i když žáci tolik nečtou, tak dokážou své myšlenky do záznamů dobře a smysluplně zformulovat a získám tak, mnoho zajímavých zpětných vazeb na knihy, které zformulují do záznamů z četby.

Třída je celkově živější, žáci jsou hodně upovídání a nemají zábrany si mezi sebou hlasitě povídat ani během vyučovací hodiny. Nejsou pak schopni koncentrovat pozornost na samostatnou práci. Stále jim musí být připomínána domluvená třídní pravidla chování při výuce, která jim visí nad tabulí, všichni na ně tedy dostatečně vidí. V této třídě je hodně vidět práce paní učitelky, přebrala je až teď na začátku 4. třídy, společně si na sebe museli

zvykat a učit se dohromady pracovat. Je vidět, že odvedla velký kus práce, co se týče vzájemné spolupráce mezi žáky, a hlavně po celou dobu dává důraz na dodržování třídních pravidel, které ve třídě nikdy před tím zavedená nebyla.

7.4 Harmonogram výzkumného šetření

V rámci výzkumné části mé diplomové práce jsem vytvořila, následně zrealizovala šest čtenářských lekcí a jednu lekci reflektivní, kde se žáci zamýšleli nad tím, jaké knihy jim vyhovovaly a které naopak ne. Každá z těchto lekcí je spojená se záznamem z četby.

U všech čtenářských lekcí byly použity knihy, které spadají do literárního žánru prózy.

Čtenářské lekce byly realizovány ve školním roce 2023/2024, konkrétně na podzim roku 2023. S lekcemi jsem začínala v říjnu a končila v prosinci, včetně poslední lekce, která byla reflektivní. Posloupnost lekcí jsem volila dle toho, o čem kniha je, jaká je v ní hlavní myšlenka, téma, ale také dle toho, jaký záznam jsem zrovna po lekci využívala. Začínala jsem s lehčími záznamy z četby a později nabalovala těžší a těžší, i když tedy ty, u kterých jsem si myslela, že jsou obtížné, tak se někdy stalo, že byly vyplněné rychle. Je vidět ta rozdílnost mezi žáky v přemýšlení nad danou knihou, ale toto vše konkrétně v dalších kapitolách.

Dvě čtenářské lekce, konkrétně *O prasátku Lojzíkovi – cesta za nose* a *Jak voní týden* jsem realizovala v říjnu. Knihy *Můj brácha Tornádo*, *O vačiči, která se nesmála* a *Prašinu*, v rámci kterých jsem opět vytvořila čtenářské lekce, byly realizovány a reflektovány v listopadu. *Volte zvířata* jsem využila pro čtenářskou lekci až v prosinci z mnoha důvodů, jedním z nich byl hlavně ten, že k této knize se váže záznam z četby pomocí plakátů a s paní učitelkou jsem tedy musela upravovat hodiny v rozvrhu tak, aby žáci měli možnost mít za sebou dvě hodiny českého jazyka a stihli záznam z četby řádně vyplnit, v tomto případě spíše vyrobit. Poslední lekce, která byla reflektivní, probíhala též v prosinci.

Všechny lekce byly realizovány v hodinách literární výchovy, vždy jednu vyučovací hodinu, tedy čtyřicet pět minut, až na výjimku – *Volte zvířata*, jak jsem již zmiňovala. Celý výzkum trval přibližně tedy tři měsíce.

7.5 Zdůvodnění výběru knih a záznamů z četby

V této kapitole představím knihy a jednotlivé záznamy z četby, které jsem si vybrala a následně s knihami realizovala čtenářské lekce.

Vybrala jsem si konkrétně tyto knihy: *O Prasátku Lojzíkovi – cesta za nosem, Jak voní týden, Můj brácha Tornádo, Vačice, která se nesmála, Prašina a Volte zvířata*. Vybrala jsem knihy vhodné k věku žákům, se kterými byly čtenářské lekce realizovány. Dále jsem se zaměřila na témata a hlavní myšlenky, které z nich vycházely. Ve všech knihách nalezneme témata jinakost a odlišnost. Zajímalo mě, jak žáci budou s takovým tématem pracovat. Knihy jsem také volila z toho důvodu, že se mi krásně zpracovávaly a bylo snadné na ně vymyslet aktivity, které byly pro žáky vhodné a hlavně srozumitelné.

Na konci každé čtenářské lekce byl proveden záznam z četby – dopis postavě, grafické organizéry – poklad, červená karta, bonboniéra; podvojný deník; dopis postavě; otázky; plakát. Záznamy z četby byly více stěžejní než samotné čtenářské lekce, jelikož celá diplomová práce, teoretická i praktická část, je zaměřena právě na záznamy z četby. Vybrala jsem velkou různorodost záznamů, jelikož jsem chtěla zjistit, jaké záznamy žákům nejvíce vyhovují. Vybrala jsem záznamy, které byly spíše hravé – poklad, červená karta, tu jsem volila z toho důvodu, že do třídy, ve které byl výzkum prováděn, chodí hodně chlapců, kteří hrají fotbal a zajímalo mě, zda si vyberou i takový záznam, který má v sobě trochu fotbalového tématu. Jak jsem očekávala, tak se i stalo, dále jsem také volila bonboniéru. Zvolila jsem též plakát, zde jsem předpokládala, že bude vyhovovat hlavně žákům, kteří mají blízko k výtvarné výchově.

7.6 Navržené, odučené, realizované a reflektované lekce

V této kapitole představím šest čtenářských lekcí, které jsem k praktické části vytvořila a dále popíšu jednotlivé záznamy z četby, které byly na konci každé čtenářské lekce využity.

Při tvorbě těchto lekcí jsem vycházela z teoretické části mé diplomové práce. Inspiraci pro tvorbu takových čtenářských lekcí jsem také čerpala z různých seminářů, které jsem absolvovala během svého studia na pedagogické fakultě.

Čtenářské lekce jsou strukturovány takto: název knihy, autor, hlavní myšlenka, téma, cíl, tj. dle plánování pozpátku. Všechny čtenářské lekce jsem stavěla na základě třífázového modelu učení E-U-R – evokace, uvědomění, reflexe.

Do následujících podkapitol jsem vložila přípravy, ze kterých mohou čerpat i učitelé z praxe. Také jsem v každé podkapitole uvedla, jak konkrétně lekce probíhala. Reflexe každé čtenářské lekce a jednotlivého záznamu z četby jsou uvedené pod každou přípravou čtenářské lekce. Všechny pracovní listy a záznamy z četby jsou uvedeny v přílohách na konci diplomové práce.

V kapitole 7.7 Reflexe lekcí a záznamů z četby pedagogem a autorkou diplomové práce jsou reflektovány najednou všechny čtenářské lekce a záznamy z četby, které během období říjen až prosinec 2023 proběhly.

7.6.1 První lekce: O prasátku Lojzíkovi – cesta za nosem

Název knihy: O prasátku Lojzíkovi – cesta za nosem

Autor: Pavel a Táňa Ondrašíkovi

Hlavní myšlenka: Být jiný neznamena být špatný.

Téma: přátelství, odvaha, rodina, dobrodružství

Cíl lekce:

- Žák argumentuje své odpovědi v pracovním listě a v záznamu četby.
- Žák vysvětlí pojem jinakosti, odlišnosti.

Pracovní list pro žáky: příloha 1

Prezentace s obrázky: příloha 2

Záznam z četby Bonboniéra: příloha 3

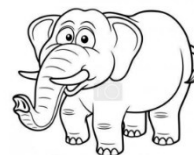
Záznam z četby Červená karta: příloha 4

EVOKACE:

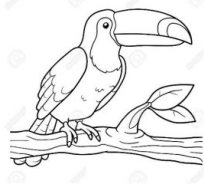
- Klíčové obrázky:
 - Žák na základě obrázků vymyslí, co vše mají tato zvířata společného – sdílení v kruhu na koberci.



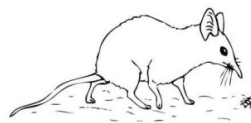
Obrázek 1. Klíčové obrázky ve fázi evokace. Zdroj: Kleurend boek (miereneter) vector illustratie. Illustration of harig - 51506811 (dreamstime.com)



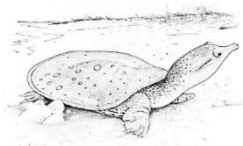
Obrázek 2. Klíčové obrázky ve fázi evokace. Zdroj: [https://fotky-foto.cz/fotobanka/kresleny-slon\(4-29088729\)/](https://fotky-foto.cz/fotobanka/kresleny-slon(4-29088729)/)



Obrázek 3. Klíčové obrázky ve fázi evokace. Zdroj: Libro Para Colorear, Juego De La Educación Para Los Niños (tucán) Ilustraciones svg, vectoriales, clip art vectorizado libre de derechos. Image 50044434 (123rf.com)



Obrázek 4. Klíčové obrázky ve fázi evokace. Zdroj: Elephant Shrew or Jumping Shrew coloring page | Free Printable Coloring Pages (supercoloring.com)



Obrázek 5. Klíčové obrázky ve fázi evokace. Zdroj: spiny softshell turtle - Google Search | Turtle, Coloring pages, Softshell (pinterest.com)

- Obálka knihy
 - Žák na základě obálky knihy vymyslí název knihy – *obrázek v prezentaci na tabuli, společné sdílení.*
 - Žák na základě obálky knihy vymýšlí, o čem by kniha mohla být, co by mohlo prasátko jménem Lojzík prožít – *společné sdílení.*

UVĚDOMĚNÍ:

- Řízené čtení s předvídáním
 - Žák na základě obrázku z prezentace a otázky č. 2 v pracovním listu vysvětlí, co to znamená být jiný.
 - Žák na základě obrázků z prezentace a textu zapisuje odpovědi na otázky – *pracovní list, prezentace.*

- Žák se podílí na práci ve skupině – *na otázce č. 3 a 4 pracují ve dvojici, jinak sami za sebe a poté sdílení nahlas.*
- Žák čte ukázkou z knihy – *při čtení se žáci střídají, jeden odstavec čte učitel – „Oba kamarádi...“*

REFLEXE:

- Záznam z četby – Bonboniéra a Červená karta
 - Žák si vybere a následně vyplní záznam z četby – *ukázka na tabuli, jak vypadá vyplněný záznam z četby.*

Reflexe odučené hodiny (autoevaluace)

Tuto čtenářskou lekci jsem vytvořila a zrealizovala jako první. Tato kniha je jednou z těch lehčích knih, které jsem si pro tento výzkum zvolila, zároveň jsem pro ni vybrala i lehčí verzi záznamu z četby. Dala jsem žákům na výběr ze dvou, aby pro ně ze začátku nebylo svazující, že je na výběr pouze jeden záznam z četby pro všechny. V knize je hned na začátku jasně rozpoznatelné téma jinakosti, odlišnosti.

Při této čtenářské lekci byly využívány tyto materiály: pracovní list, doprovodná prezentace a evokační obrázky.

Do fáze evokace byly zařazeny klíčové obrázky, které jsem rozmístila na koberec ve třídě, s žáky jsme si sedli kolem nich a diskutovali nad tím, co mají zvířata na obrázcích společného. Padalo zde mnoho typů. Například: všechna zvířata můžeme najít v zoo, všechna mají ocas, oči, čumák, ale stále žáci nepřišli na to, že mají dlouhý nos. Používala jsem tedy návodné otázky a na základě nich žáci přišli na to, že mají dlouhé nosy. Další aktivitou bylo promítnutí obálky knihy na tabuli, žáci se zamýšleli nad tím, o čem by mohla kniha být, následovalo společné sdílení celé třídy najednou.

Ve fázi uvědomění žáci vyplňovali pracovní list během řízeného čtení. Odpovídali na jednotlivé otázky, některé odpovědi na otázky vyplývaly přímo z textu, některé z obrázků, které byly promítány v prezentaci na tabuli a nad některými otázkami se žáci museli zamyslet a svou odpověď vymyslet. Volila jsem tedy otázky různé kognitivní náročnosti s převahou těch, které podněcují přemýšlení žáků. Na vyplňování dvou otázek se žáci podíleli ve dvojici, kterou si samostatně zvolili.

Poslední fáze třífázového modelu je reflexe. Reflexe probíhala následovně. Žáci měli na výběr ze dvou záznamů z četby, volili si ten, který jim byl na první pohled příjemnější.

Před začátkem celého výzkumu mi bylo sděleno, že žáci nejsou tolik zvyklí číst a do hodin literatury nejsou čtenářské lekce zařazovány. Záznamy z četby neznají a ani je neplní, proto jsem nejprve žákům promítla na tabuli vyplněný jeden záznam z četby a společně jsme si prošli, co by v něm mělo být, a jak by se do něj měli žáci vyjadřovat, jasně, stručně a srozumitelně. Žákům jsem na příkladu modelovala, jak vypadá jasná, stručná a srozumitelná odpověď. Myslím si, že mnohým to pomohlo a tímto způsobem své odpovědi do pracovních listů a záznamů z četby formulovali, někteří naopak ne.

Tato čtenářská lekce se až na pár drobností povedla – jeden žák neporozuměl knize, což lze vyčíst ze záznamu z četby. Pro svůj záznam z četby si vybral Červenou kartu. Tuto kartu přiřadil Lojzíkovi za to, že dle něj utekl z vězení, žák nepochopil z textu, že Lojzík ve vězení nebyl, ale pouze byl vězněn, protože si chovatelé mysleli, že utekl ze zoo. Neporozuměl tedy tomu, že se kniha věnuje hlavně tématu odlišnosti a nepřijímání Lojzika mezi své sourozence. Nezaznamenala jsem žáka, který by v průběhu nedával pozor, říkám si, že je to možná i tím, že podobná hodina ve třídě ještě neprobíhala a bylo to tedy něco nového a pro žáky velmi zajímavého.

Odpovědi na otázky byly v pracovních listech vždy jasné a srozumitelné, ale velmi krátké. V mnohých pracovních listech nebyly odpovědi rozepsané. Byly pouze v jedné větě či dokonce v jednom slově, i když jsme si před samotným vyplněním na tabuli na příkladě ukázali, jak pracovní list vyplnit a jak odpovědi formulovat. Toto mě trochu překvapilo a zamrzelo, ale jak říkám, byla to první lekce, která byla takto sestavena a žáci dosud neměli zkušenosti s pracovními listy či záznamy z četby podobného typu, proto pro ně mohl být úkol velmi náročný.

Záznam z četby byl v podobě grafického organizéru. Žáci měli na výběr ze dvou – červená karta a bonboniéra. Kluci si vybrali červenou kartu a holky bonboniéru. Zde jsem také počítala s hlubšími myšlenkami a lepší formulací odpovědi, v tomto případě se to ve třídě dost lišilo. Někteří žáci své myšlenky krásně a jasně zformulovali, např: „Být jiný neznamená být špatný.“ „I když je jiný, nemusí být špatný, protože je jeden z nich“, žákyně tuto svou myšlenku odůvodnila takto: „Lojzík je jiný v tom, že má mnohem delší nos než ostatní, a proto ho sourozenci odmítají mezi sebe přijmout.“ Někteří tam něco rychle napsali, aby mohli hned odevzdat. Zároveň se žáci, kteří si zvolili červenou kartu, rozdělili na dvě skupiny. Jedna skupina červenou kartu udělila Lojzíkovi za to, že utekl ze zoo, z vězení, když jsem zjistila, že tam toto napsali, konkrétně to byl pouze jeden žák,

zeptala jsem se ho, proč to takto napsal. Jeho argument zněl tak, že o hodině nedával pozor, a myslel si, že byl Lojzík v zoo ve vězení a ne, že ho tam zavřeli, protože si chovatelé mysleli, že utekl ze zoo. Jsem ráda, že jsem tedy zjistila, proč takový výrok žák zaznamenal do záznamu. Druhá skupina udělila červenou kartu sourozencům, kteří se Lojzíkovi posmívali. Je tedy jasné, že první skupina nepochopila, že se spíše přikláníme k té verzi, že červenou kartu dostanou sourozenci, protože se Lojzíkovi smějí za to, že je jiný než oni. Mělo také dojít k zdůvodnění, proč došlo k zaznamenání daného činu, někdo na tuto otázku odpověděl, někdo nechal místo prázdné. Žákyně, které si vybraly záznam z četby formou bonboniéry, uvedly na jednotlivé bonbónky místa, která se jim v knize nejvíce líbila. Jsem ráda, že se tam objevila část, kdy se Lojzík vrátil domů. Někteří žáci na bonboniéru ještě zapsali myšlenku, kterou si odnáší po přečtení této knihy, sami si ji zformulovali: „To že je jiný neznamená, že na něj musí být ošklivý“, „Pořád je Lojzík součástí rodiny.“ Velmi mě zaujala tato myšlenka „To že je jiný neznamená, že na něj musí být ošklivý.“ Velmi oceňuji, jak žákyně dokázala svou myšlenku zformulovat, uvědomila si, že je Lojzík jiný, ale chování sourozenců správné není. Je to jejich sourozenec, musí ho přijímat takového jaký je a uvědomit si, že stále patří k nim do rodiny.

Z reflexe této lekce vyplývá, že využívat v hodinách záznamy z četby je velmi náročné pro žáky, kteří s nimi začínají. Byl to teprve první záznam, který žáci vyplňovali a věřím tomu, že se bude postupně kultivovat myšlení i produktivní dovednosti žáků.

Kdybych tuto lekci realizovala znovu, tak bych se na záznamy více zaměřila a záznam vyplnila společně a jen jeden. Vybrala bych já, který si vyplníme, žákům bych nedala na výběr, promítla bych ho na tabuli a společně bychom zapisovali myšlenky, které žáky napadaly. Ukázala bych tak žákům, jak přesně myšlenky formulovat.

7.6.2 Druhá lekce: Jak voní týden

Název knihy: Jak voní týden

Autor: Olga Masiuková

Hlavní myšlenka: I podle čichu poznám domov.

Téma: jinakost, odlišnost

Cíl lekce:

- Žák argumentuje své odpovědi v pracovních listech a záznamech z četby.
- Žák se vžije do role nevidomého a vysvětlí, jak se v tuto chvíli cítil.

- Žák vyjmenuje, proč je důležité mít všechny smysly.

Vybraná kapitola: PÁTEK

Pracovní list pro žáky: příloha 5

Záznam z četby Podvojný deník: příloha 6

EVOKACE:

- Zavření očí
 - Žák si zavře oči a poslouchá, co slyší kolem za zvuky – *společně na koberci, 1 minutu žáci poslouchají zvuky kolem sebe.*
 - Jak ses cítil, když jsi nic neviděl? Jaké jsi měl pocity? Co vše jsi mohl slyšet? - *společné sdílení.*
- Klíčové obrázky
 - Žák na základě obrázku vymyslí název knihy – *obrázek je umístěn na koberci a žáci si ho prohlíží.*



Obrázek 6. Klíčové obrázky ve fázi evokace. Zdroj: <https://www.albatrosmedia.cz/tituly/24679018/jak-voni-tyden/>

UVĚDOMĚNÍ:

- Čtení učitele
 - Učitel přečte žákům první stranu knihy, aby si uvědomili, co je hlavní hrdince této knihy.
- Střídavé čtení
 - Žáci se střídají při čtení tak, že jeden čte, až bude chtít, tak přestane a poté na něj naváže další – *nebudu do čtení vstupovat a nechám, aby si to sami korigovali.*
 - Žák na základě přečteného vyplní otázku pod textem.
- Práce ve skupinách po třech
 - Žák otázku č. 4 vyplňuje ve trojici – *nechám žáky se rozdělit samostatně do skupin.*
- Během čtení jsou žákům pokládány otázky navíc: *Viděl jsi už někdy někoho nevidomého? Jak ses v tuto chvíli zachoval?*

REFLEXE:

- Záznam z četby – Podvojný deník
 - Žák na základě textu vyplňuje záznam z četby – *samostatná práce.*

Reflexe odučené hodiny (autoevaluace)

Po knize *O prasátku Lojzíkovi – cesta za nosem* jsem využila knihu *Jak voní týden* a čtenářskou lekci zrealizovala a odučila na základě této knihy. Za mě je to kniha s hodně velký potenciálem a prožitkem, člověk si uvědomí, jak důležité pro něj smysly jsou. Velkým tématem v této knize je opět jinakost, odlišnost. Jako ukázkou jsem si vybrala kapitolu Pátek. Kniha už byla náročnější než ta, kterou jsme četli před tím, též jsem volila náročnější záznam z četby.

Při této čtenářské lekci byly využívány tyto materiály: pracovní list, záznamy z četby, konkrétně podvojný deník a evokační obrázky, žáci na nich měli přijít na to, že hlavní postava knihy Konstantina je slepá.

Evokace probíhala v kruhu na koberci. Žáci si zavřeli oči a po dobu jedné minuty poslouchali, co všechno slyší kolem sebe. Škola, ve které jsem svůj výzkum realizovala, se nachází blízko řeky, mohli tedy slyšet i tok řeky. Poté otevřeli oči a odpovídali na otázky, které jsem jim kladla: „Jak ses cítil když jsi nic nevěděl? Jaké jsi měl pocity? Co vše jsi

mohl slyšet?“ – společné sdílení na koberci. Některé odpovědi žáků byly velmi zajímavé, někdo dokonce sdělil, že by si rád vyzkoušel, aby více dní neviděl, zajímalo by ho, jak to vypadá a jak se takový člověk cítí, dodal, že je to dle něj, trochu bezmoc. Poté jsem na koberec umístila obrázek, který mám přiložen v přípravě. Žáci na základě obrázku měli vymyslet název knihy. Padaly zde různé nápady: „Černobílý svět“, „Slepost“, „Zoufalost“, „Vánoce“. Žák, který řekl název Vánoce, tak argumentoval tím, že je na obrázku vidět obrys vánočního stroměčku. Nevěřila jsem v to, že budou mít žáci tolik napadů na to, jak se kniha může jmenovat. Poté jsem žákům knihu představila, řekli jsme si něco málo o autorce, která knihu napsala. Žáci zkusili zdůvodnit, proč se kniha jmenuje *Jak voní týden*, padaly zde odpovědi typu: „Asi holčička nevidí, tak pouze čichá“, „Všechno asi poznává jen po čichu“. Evokační část mě velmi potěšila a nadchla, byla jsem ráda, že žáci takto reagují a už hned na začátku jsem věděla, že žáky kniha zaujala a bude je to bavit.

Do fáze uvědomění jsem zařadila pracovní list a přečtení první stránky z knihy, aby si žáci utřídili své myšlenky a uvědomili si, co je hlavní hrdince knihy. Po čtení žáci zjistili, že hlavní hrdinka knihy, Konstantina, je slepá a vše okolo poznává čichem. Každý den v týdnu pro ni jinak voní, proto pozná, jaký je den. Následovalo společné čtení pracovního listu a odpovídání na jednotlivé otázky. Žáci se při čtení střídali, někdo začal číst, přestal a navázal na něj někdo další, byla jsem mile překvapena, jak sami usoudili, že už stačí, že přestanou a nechají číst také někoho jiného. Na otázky žáci odpovídali sami za sebe, po vyplnění jsme si některé odpovědi řekli nahlas a chvíli nad nimi diskutovali. Během čtení jsem žákům pokládala také otázky, které nevycházely z pracovního listu, např: „Viděl jsi už někdy někoho nevidomého? Jak ses v tuto chvíli zachoval?“ Velmi se mi líbila odpověď jedné holčičky, která nám vyprávěla příběh, který se jí stal s nevidomým člověkem. Jednou takhle potkala někoho v autobuse, ten člověk nemohl vylézt do autobusu, tak ho ona se svojí maminkou vzaly za ruku a pomohly mu do autobusu vylézt. Ve 4. otázce měli žáci vypsát, co oni cítí v jednotlivé dny, konkrétně v pátek, v sobotu a v neděli. Bohužel nám nezbývalo tolik času, tak si to žáci řekli ve skupině ústně, tuto otázku plnili ve skupinách a zapsali si pouze jeden konkrétní den. Velmi mě zaujala jedna odpověď: „Pátek mi voní po chloru a vodě“. Holčička svou odpověď zdůvodnila tak, že chodí do plaveckého kroužku a každý pátek má tréninky, proto cítí chlor.

Žáci při reflexi zaznamenávali své myšlenky do podvojného deníku. Nejprve jsem ho žákům promítla na tabuli a vysvětlili jsme si, co do něj a jak mají psát. Tento záznam z četby vyšel mnohem lépe, než ten, který jsem použila při minulé čtenářské lekci, určitě to

bylo tím, že ho žáci měli hned ukázaný na tabuli, vysvětlený, co mají dělat a hlavně už za sebou měli jeden záznam z četby a věděli, jak záznamy fungují. Žáci si měli do podvojného deníku vypsát jednu větu, která je v knize zaujala a zdůvodnit, uvést komentář proč si ji vybrali, vše příkládám v příloze. U některých žáků jsem si byla jistá, že nad knihou, samotnou větou přemýšlí, někdy to bylo spíše o tom, rychle napsat a odevzdat, např: „Mám velký nos“, zdůvodnění: „Je zajímavé mít velký nos“. Zde člověk nevidí tu myšlenku a to, proč je vlastně věta zaznamenána nebo „Ach, miláčku ty máš dobré srdíčko“, zdůvodnění: „Vybrala jsem si tuto větu, protože je roztomilá“. Též zde nedošlo k žádnému většímu zamyšlení se. Při reflektivní hodině jsme si ještě některé konkrétní odpovědi z listů a záznamů přečetli a zkusili se nad nimi zapřemýšlet, k tomu se dostanu v reflektivní hodině.

Celkově jsem z této čtenářské lekce nadšená. Bylo příjemné vidět, jak jsou žáci do knihy ponořeni a je evidentní, že je kniha velmi bavila a chtěli číst dál a dál, aby se dozvěděli z knihy co nejvíce. Doufám v to, že další lekce budou lepší a lepší, protože žáci pochopí, jak se takové lekce vedou a bude je to bavit čím dál tím více.

Odpovědi na otázky byly v pracovních listech stručné, ale výstižné, vždy odpovídaly na to, na co se otázka ptá. Byla jsem velmi ráda i za to, že žáci dokázali odpovědět na otázky, které jsem jim pokládala mimo pracovní listy. I žáci, kteří na tom s formulacemi svých odpovědí nejsou nejlépe, tak dokázali své odpovědi zformulovat tak, aby se jim dalo porozumět. Například otázka: „Hlavní hrdinka knihy se jmenuje Konstantina. Co ses o ní zatím dozvěděl/a? Zapiš svou odpověď.“ Odpověď: „Že je slepá, poznává dny podle čichu.“ Tato odpověď je od chlapce, kterému trvá delší dobu, než svou odpověď zformuluje a na papír zaznamená. Dle této výše zmíněné odpovědi je jasné, že mu to tentokrát nedělalo problém a věděl, jak svou odpověď zformulovat.

Pro záznamy z četby jsem tentokrát volila podvojný deník. Byla jsem velmi mile překvapena, jak žáci zvládli záznam vyplnit. Zabralo jim to mnohem méně času a také pro ně byl tento záznam mnohem přehlednější. Je to též z toho důvodu, že jsme si nejdříve záznamy z četby ukázali společně na tabuli, vysvětlili jsem si, jak záznam plnit a poté žáci vyplňovali samostatně. Jsem tedy velmi ráda, že hned druhou čtenářskou lekci byl vidět jasný posun při zamyšlení se a zaznamenávání svých myšlenek do záznamů.

7.6.3 Třetí lekce: Můj brácha Tornádo

Název knihy: Můj brácha Tornádo

Autor: Petra Štarková

Hlavní myšlenka: I jedinci s poruchou pozornosti s námi mají mnoho společného.

Téma: porucha pozornosti, přijetí, láska, porozumění, odlišnost, jinakost

Cíl lekce:

- Žák se vžije do role někoho, kdo má poruchu pozornosti a na základě toho argumentuje, jaký ten člověk je.
- Žák se podílí na práci ve skupině.
- Žák argumentuje své odpovědi v pracovních listech a záznamech z četby.

Pracovní list pro žáky: příloha 7

Záznam z četby Dopis postavě: příloha 8

Úryvky z knihy: příloha 9

EVOKACE:

- Rozdělení do skupin – dle losovátek.
- Obrázek v pracovním listě
 - Žáci si společně zodpoví otázky, které jsou na obrázku v pracovním listě.
 - Přemýšlí nad tím, jak by se mohla kniha jmenovat.

UVĚDOMĚNÍ:

- Název knihy
 - Prozrazení žákům název knihy.
 - O čem by kniha mohla být? – otázka č. 2 v pracovním sešitě.
- Přečtení ještě dvou vybraných textů v knížce, kde je Jonáš podrobněji popsán.
- Křeslo
 - Před tabulí židle, pokud si do ní někdo sedne, stává se hlavním hrdinou knihy Jonášem, a sděluje ostatním pocity, co si asi Jonáš o sobě myslí, jak se cítí.
- Střídavé čtení
 - Žáci se střídají při čtení – jeden čte, přestane a naváže na něj někdo další.

- Otázky
 - Žáci odpovídají na otázky v pracovním listě – *pořád jsou ve skupině.*
- Během čtení jsou žákům také pokládány otázky mimo: *Víte, co to znamená ADHD? Myslíš si, že se sestra chová k bratrovi dobře? Znáš někoho, kdo trpí takovou poruchou?*

REFLEXE:

- Dopis postavě
 - Žáci píší vzkaz Jonášovi.

Reflexe odučené hodiny (autoevaluace)

Pro svou třetí čtenářskou lekci jsem si vybrala opět knihu, ve které hraje roli jinakost, odlišnost. Jedná se o knihu *Můj brácha Tornádo*, ve které je hlavním hrdinou Jonáš, který má neurovývojovou poruchu ADHD, která se projevuje hyperaktivitou a způsobuje nepozornost. Líbí se mi, jak je kniha zpracována. Na příběhu jedné rodiny, jež má syna, který trpí touto poruchou je vysvětleno a ukázáno, jak taková rodina funguje a žádný den pro ně není obyčejný. Celá čtenářská lekce probíhala ve skupinách, nikdo tedy nepracoval sám, ale pracovní list vyplňoval sice každý, ale všichni ve skupině měli stejné odpovědi.

Ve fázi evokace jsem pomocí losovátek žáky rozdělila do skupin, byla jsem mile překvapena, když skupiny vyšly vyrovnaně. K evokaci jsem využila hned na začátku pracovní list, konkrétně obrázek, který byl u první otázky. Žáci měli za úkol si obrázek prohlédnout a ve skupině si zodpovědět na otázky, které byly u obrázku, např: „Kdo je na obrázku?“, „Jak se asi cítí?“, „Co dělá a proč?“ Žáci odpovídali na otázky ústně, poté následovala společná diskuse, každá skupina měla jednu otázku, na kterou odpovídala, na dvou zbývajících otázkách jsme se podíleli všichni. Zároveň měli žáci za úkol vymyslet název knihy, vymysleli opravdu zajímavé názvy – „Spěch do školy“, „Běžec“, „Hektické ráno“, ale nikdo nepřišel na to, že by to mohlo být spojené s nějakou poruchou. Žákům jsem tedy představila knihu a prozradila její název.

Přesunuli jsme se do fáze uvědomění, kdy žáci měli opět ve skupinách přemýšlet nad tím, o čem by příběh mohl být, jaké je hlavní téma a myšlenka příběhu. Odpovědi byly velmi různorodé: „O mém bráchovi, který běhá do školy; O bráchovi, který běhá jako tornádo.“ Odpovědi jsme si nesdíleli, ale přešli jsme hned ke čtení ukázek v knize. Vybrala jsem několik úryvků, které jsem žákům přečetla. Úryvky popisují, jak Jonáš vypadá, jaký je, jak

se chová. Po přečtení úryvků následovala aktivita křeslo. Před tabulí jsem umístila židli, žáci si na ni postupně chodili sedat, vžili se do role Jonáše a říkali, jaký je. „Jsem velmi aktivní“, „Do školy rád běhám“, „Mám rád svoji sestru“, „Nejsem nemocný, jen hyperaktivní.“ Tato aktivita žáky velmi bavila, já jsem byla též nadšená, že jsem mohla vidět to zapálení do této aktivity, a hlavně žáky bavilo, že se mohli vžít do role někoho jiného a sdělovat nahlas jeho pocity. Následně jsme přešli k pokračování v pracovním listě. Na pracovním listě nás čekal rozhovor maminky a Julie, Julie je Jonášova sestra. Žáci se opět při čtení střídali. Po přečtení rozhovoru ve skupinách plnili otázky, které byly pod rozhovorem. Jelikož jsme byli dost omezeni časem, opět nám to časově nevycházelo, tak si žáci vybrali dvě otázky, na které odpověděli, společné sdílení neproběhlo. Odpovědi na otázky jsem si přečetla a vyhodnotila. Mimo jiné byly žákům pokládány otázky, které nebyly v pracovním listě, např: „Víte, co to znamená ADHD?“, „Myslíš si, že se sestra chová k bratrovi dobře?“ nebo „Znáš někoho, kdo trpí takovou poruchou?“ Žáci na dané otázky odpovídali a zdůvodňovali své odpovědi.

Při reflexi byl též využit záznam z četby, tentokrát dopis postavě. V knize, a i v naší příložené ukázce v pracovním listě, bylo více postav, které zde vystupovaly, ale dopis byl určen pro Jonáše. Ještě, než žáci samotný záznam plnili, vysvětlili jsme si, co to znamená, když má někdo poruchu ADHD. Nechala jsem vysvětlit žáky, já jsem je doplnila anebo opravila.

Tuto hodinu hodnotím jako velmi povedenou a přínosnou. Přínosnou v tom, že při plnění pracovních listů a celkovém sdílení žáci tvořili skupiny. Obávala jsem se, že skupinová práce nebude fungovat, ale byla jsem velmi překvapena, jak všechno proběhlo hladce. Žáci společně sdíleli, diskutovali a přemýšleli nad zadanými otázkami.

Pracovní listy jsou vyplněné srozumitelně a odpovědi jsou vždy jasné a odpovídají tomu, na co se otázka ptá. Například byla v pracovním listě tato otázka „*Jak se jmenuje porucha, kterou Jonáš má?*“ Odpověď žáka „*hyperaktivitou*“.

Záznamu z četby žáci porozuměli hned. Nemuseli jsem si vysvětlovat, co se po nich v tomto záznamu chce, vše bylo jasné a všichni se okamžitě pustili do práce. V příloze číslo 24 přikládám záznam z četby od žáka, který se s Jonášem ztotožnil, a sdělil mu, že si myslí, že jsou úplně stejní. Když jsem se žáka ptala, jak to myslel, že jsou stejní, sdělil mi, že i on trpí trochu hyperaktivitou, neustále se musí hýbat a někde běhá. Nevydrží se delší dobu soustředit a lehce ho něco rozptýlí.

7.6.4 Čtvrtá lekce: Vačice, která se nesmála

Název knihy: Vačice, která se nesmála

Autor: Frank Tashlin

Hlavní myšlenka: Jsem spokojená tam, kde jsem.

Téma: pospěch, trápení, stesk po domově, nepochopení

Cíl lekce:

- Žák zodpoví na položenou otázku a zdůvodní svou odpověď.
- Žák na základě obrázků předvídá, jak bude příběh v knize dál pokračovat.
- Žák se zamyslí nad tím, kde se cítí dobře. Svou odpověď analyzuje a sdělí ostatním spolužákům.

Pracovní list pro žáky: příloha 10

Prezentace: příloha 11

Záznam z četby Poklad: příloha 12

EVOKACE:

- Otázka
 - Cítil ses někdy špatně, smutně, nekomfortně? Za jakých to bylo okolností?
– otázka položená na koberci, všichni sedí kolem ní – společná diskuse, nechám mluvit každého.

UVĚDOMĚNÍ:

- Pracovní list
 - Žák plní pracovní list, na kterém jsou otázky, které vychází z textu – pracovní list je doprovázen po celou dobu prezentací.
 - 1. otázka je společná – žáci samostatně kroužkují, ale poté kroužkujeme i společně na tabuli.
- Řízené čtení s otázkami – žáky vyvolávám a pobízím ke čtení.

REFLEXE:

- Záznam z četby – Poklad

Reflexe odučené hodiny (autoevaluace)

Pro tvorbu a realizaci čtvrté lekce jsem si zvolila knihu *Vačice, která se nesmála*. Knihu jsem volila z toho důvodu, že je zde zase trochu tématem odlišnost, jinakost a zároveň neporozumění, stesk po domově.

Využila jsem pracovní list, ve kterém je obrázek; úryvky z knihy, které doprovází otázky, využila jsem též prezentaci a samozřejmě záznam z četby, tentokrát opět grafický organizér: Poklad.

Ve fázi evokace jsem využila evokační otázky, nad kterými se museli všichni zamyslet a poté sdíleli s ostatními odpovědi na tyto otázky. Evokace začala na koberci v kruhu, kde jsme si všichni sedli, já jsem žákům položila tyto otázky: „Cítil ses někdy špatně, smutně, nekomfortně? Za jakých to bylo okolností?“ Žákům jsem nechala dvě minuty na zamyšlení, poté jsme si začali zážitky sdílet. Zde uvedu několik výroků, které žáci řekli: „Když mi ublížil můj kamarád“. „Když jsem byla mezi cizími lidmi.“ „Když mi umřela babička, to pro mě bylo hodně smutné, a i jsem hodně brečel.“ Odpovědi žáků byly velmi různorodé, někteří to přirovnávali ke zklamání. Zklamání z toho, že je někdo zranil, hlavně tedy kamarád. Někteří dokonce přirovnali svůj smutek ke smrti blízkého člověka. Byla to pro mě velmi zajímavá aktivita do fáze evokace. Příště bych více promýšlela, zda bych tuto aktivitu volila znovu, protože jsme se kolikrát pomocí žakovských odpovědí dostali k jiným tématům, než bylo aktuálně vhodné.

Ve fázi uvědomění nás provázel pracovní list, ve kterém byly úryvky z knihy, jež byly doprovázeny otázkami a zároveň prezentací, která byla promítána po celou dobu čtenářské lekce. První otázka byla doprovázena obrázkem, který byl promítán i na tabuli, žáci měli zakroužkovat na obrázku detaily, kterých si všimli. Nejprve měli dvě minuty na to, aby zakroužkovali u sebe na pracovním listě, poté jsme kroužkovali společně na tabuli a zdůvodňovali jsme si, proč jsme to zakroužkovali a jaký k tomu byl důvod, např.: „Zakroužkoval jsem ty odpadky, co jsou u lesa, protože vím, že je to špatně, odpadky do lesa nepatří, takhle se akorát ničí naše životní prostředí.“ Byla jsem velmi ráda za toto zdůvodnění a za zakroužkování tohoto aspektu, potěšilo mě, že si žáci všímali i takových detailů. V tomto cvičení šlo hlavně o vačici, která visela ze stromu, někdo ji zakroužkoval, někdo naopak ne. Čtení ukázky tentokrát probíhalo tak, že jsem je sama vyvolávala, pak si sami měli zapsat odpověď na svou otázku. Odpovědi jsme si pak společně sdíleli a konzultovali je.

Ve fázi reflexe jsem využila opět grafický záznam z četby, konkrétně poklad. Žáci měli do truhly zapsat, jakou důležitou myšlenku si z příběhu odnáší. Odpovědi jsme si nesdíleli, já sama jsem si pak prošla žákovské práce, porovnála jsem je, zda jejich odpovědi a zdůvodnění vychází z cílů a hlavní myšlenky, které byly stanovené pro tuto lekci.

Tato čtenářská lekce žáky tolik nebavila. Po tomto zjištění jsem si říkala, čím to je. Velkou roli zde hrál výběr samotné knihy. Kniha žáky nezaujala, proto je tato lekce nebavila. Sama moc nevím, čím to mohlo být. Roli mohl hrát text v knize. V textu je hodně přímé řeči, možná to některým žákům nemusí vyhovovat. Také se v záznamu z četby neobjevovaly velké myšlenky, objevovalo se tam: „Zlý lidi.“, zdůvodnění: „Protože oni chodili po celém městě s vačicí.“ Někdo se na to díval spíše z pohledu, co by se nemělo dělat v dnešní době, ale nedíval se na to z pohledu té knihy. Žačka uvedla: „Do lesa se nedávají odpadky.“, zdůvodnění: „Protože je to ošklivé a ničí to přírodu.“ S odpovědí žačky jsem souhlasila, ale vysvětlila jsem jí, že to není ta nosná myšlenka, kterou v textu máme a chceme ji z textu vytěžit.

Příště bych tedy volila jinou knihu, nebo při lekci s touto knihou pracovala po celou dobu společně s žáky, byla by to společná práce, probíhaly by více společné diskuse a zamyšlení se nad otázkou společně. Každému bych dala příležitost, aby řekl svou odpověď, ale společně bychom pak dali odpovědi dohromady a vybrali jednu nebo všechny shrnuli do jedné a tu zaznamenali na pracovní list.

7.6.5 Pátá lekce: Prašina

Název knihy: Prašina

Autor: Vojtěch Matocha

Hlavní myšlenka: Domov je místo, kam se rád vracím.

Téma: domov, strach, záhada, temno, odlišnost

Cíl lekce:

- Žák argumentuje své odpovědi na otázky v pracovním listě.
- Žák sdílí své pocity se svým kamarádem.
- Žák napíše, co pro něj znamená domov.

Pracovní list pro žáky: příloha 13

Záznam z četby Otázky: příloha 14

EVOKACE:

- Klíčové obrázky – O čem by mohl příběh být? Jaký je název knihy?



Obrázek 7. Klíčové obrázky ve fázi evokace. Zdroj: <https://knihy.heureka.cz/prasina-1-karel-osoha/#prehled/>



Obrázek 8. Klíčové obrázky ve fázi evokace. Zdroj: <https://www.ctemecsky.cz/p/prasina/>



Obrázek 9. Klíčové obrázky ve fázi evokace. Zdroj: <https://www.tram-bus.cz/wp-content/uploads/2012/10/DSCN1>



Obrázek 10. Klíčové obrázky ve fázi evokace. Zdroj: <https://www.pxfuel.com/de/desktop-wallpaper-nwxak>

UVĚDOMĚNÍ:

- Pracovní list – různé ukázky
 - Žák na základě ukázek odpovídá na otázky – *společné sdílení odpovědí.*
 - Dvojice – Žák si najde dvojici a sdílí s ním otázku č. 2.
- Řízené čtení
 - Žáci se při čtení střídají – *učitel vyvolává.*

REFLEXE:

- Záznam z četby Otázky
 - Žáci samostatně odpovídají na otázky – *následně společné sdílení v kruhu na koberci.*

Reflexe odučené hodiny (autoevaluace)

Předposlední čtenářskou lekcí nás provázela kniha *Prašina*. Tématem je odlišnost, strach, záhada, domov, temno.

Při této čtenářské lekci jsem využila pracovní list a záznam z četby, konkrétně Otázky.

Ve fázi evokace jsme využila klíčové obrázky, které jsem rozmístila po třídě. Žáci měli za úkol si obrázky prohlédnout a v hlavě si říct, o čem by mohl příběh být a jaký by mohl být název knihy. Žákům jsem nechala tři minuty na to, aby si v klidu, v pohodě a pořádně promysleli odpovědi na otázky, které jsem jim stanovila. Otázky jsem napsala na tabuli, aby žáci nezapomněli, na co jsem se ptala a mohli si své odpovědi v klidu promyslet. Po třech minutách jsem aktivitu stopla, sedli jsme si společně na koberec a sdíleli své odpovědi. Různorodost v odpovědích byla velká. Padaly zde různé nápady: „Kniha by se mohla jmenovat Noční tramvaj.“, nebo také „Dobrodružství ve městě, kde jezdí tramvaje v noci.“ I u otázky, o čem by kniha mohla být, padaly různé odpovědi, např: „O nějakém dobrodružství, které se odehrává v nějakém městě.“

Fáze uvědomění byla doprovázena po celou dobu opět pracovním listem, ve kterém se nacházely otázky, které vycházely, ale také nevycházely z textu, jelikož jsem chtěla, aby se žáci zamysleli také nad otázkou, na kterou nenajdou odpověď v textu. Volila jsem různé ukázky, které na sebe nenavazovaly. Do pracovního listu jsem vybrala takové ukázky, kdy každá z nich pojednávala o něčem jiném, ale ve všem třech byl hlavním tématem domov, akorát v jiné podobě. Tam, kde je láska je domov. Místo, které se popisuje v první ukázce je také domovem. První ukázka charakterizuje místo Prašina, ve druhé ukázce je velkým

tématem domov, v poslední třetí ukázce je tématem láska, kdy kamarádství mezi dvěma lidmi přerostlo v lásku. Žáci pracovali na první a na třetí otázce samostatně, druhou otázku plnili s někým ve dvojici, dvojice si hledali samostatně. Byla jsem ráda, že každému ta dvojice vyšla. V první otázce měli žáci charakterizovat místo zvané Prašina, co je na něm zvláštního: „Že tam nejde elektřina a že tam nejedí městská doprava a že to tam už všechno nezařídili.“ „Nejde elektřina, nejedí tramvaje, rádio nehrálo.“ Dále jsem se žáků ptala na to, co je napadlo, když se řeklo slovo Prašina. Úsměv na tváři mi vykouzila tato odpověď: „Že tam bude hodně prachu.“ To mě velmi pobavilo a upřímně mě ani nenapadlo, že by to mohl takto někdo zdůvodnit, určitě zajímavá odpověď. Ve druhé otázce měli žáci za úkol odpovědět na otázku „Kde je můj domov, co pro mě znamená?“ Tuto otázku sdíleli společně s někým dalším. Poslední, třetí otázka se týkala vztahu dvou postav, které v knize vystupují. Žáci měli za úkol v ukázce vyhledat, jak se Jirka cítil, když ho En políbila.

Ve fázi reflexe jsem využila záznam z četby, konkrétně otázky. Ve kterých žáci odpovídali hlavně na to, zda tuto knihu znali, pokud ne, tak zda by si ji chtěli přečíst, co je na knize zaujalo a na co se by se chtěli autora knihy zeptat.

Tato čtenářská lekce proběhla tak, jak jsem si ji sama pro sebe naplánovala. Žáky kniha bavila, některé z nich dokonce zajímalo, jak kniha dopadne. Později jsem se dozvěděla, že si někteří knihu půjčili, či koupili a přečetli. Dostala jsem zpětnou vazbu, že je nejvíce bavilo to, jak se tam skoro vše odehrává ve tmě a celé je to velmi dobrodružné.

Záznam z četby nevyhovoval všem. Někdo měl problém otázky vyplnit, byli to ti žáci, kterým vyhovovaly spíše grafické organizéry. V tomto záznamu z četby, v otázkách, měli někteří žáci problém své myšlenky zformulovat a zodpovědět. V příloze přikládám práci jednoho žáka, který měl opravdu problém něco do záznamu z četby zapsat. Na vše potřebuje dostatečně času a toto mu bohužel nesesdlo. Na záznam z četby měli žáci určitý čas a on bohužel nestihl dokončit svou myšlenku.

7.6.6 Šestá lekce: Volte zvířata

Název knihy: Volte zvířata

Autor: Pedro Markun, André Rodrigues, Paula Desgualdová, Larissa Ribeirová

Hlavní myšlenka: Každý má právo na svobodnou volbu.

Téma: demokratické principy, volby

Pracovní list pro žáky: příloha 15

Prezentace s obrázky: příloha 16

Evokační aktivita: příloha 17

EVOKACE:

- Základní pojmy týkající se voleb – skupinová práce.
 - Žáci přiřazují název k jeho definici – pracují ve skupině, žáci mají na rozdíl 15 až 20 minut, poté následuje společná kontrola s tabulí – aktivita převzaná z knihy.
- Název knihy
 - Žáci na základě pojmů a definic hádají název knihy.

UVĚDOMĚNÍ:

- Přečtení čtyř stránek v knize
 - Učitel čte žákům stránky z knihy – stránky jsou promítány na tabuli, dojde tedy k představení kandidátů.
- Křeslo
 - Před tabulí křeslo.
 - Žáci se vcítí do lva, lenochoda, hada, opice – *Proč byste měli volit právě mě?*
- Pracovní list
 - Žáci plní pracovní list na základě zjištěných informací z ukázek.
- Volby
 - Uspořádání školních voleb.
 - Každý žák napíše na lísteček zvíře, které volí a hodí lísteček do hlasovací urny, poté já sama spočítám počet lístků a sdělím žákům, kdo vyhrál na základě hlasování třídy.

REFLEXE:

- Výsledky voleb
 - Sdělení, kdo vyhrál. Jak je možné, že vyhrál zrovna tento kandidát?
 - Ten kdo chce, tak sdělí koho volil a proč?
- Záznam z četby
 - Plakát – žáci tvoří plakát o knize.

Reflexe odučené hodiny (autoevaluace)

Pro poslední čtenářskou lekci jsem využila knihu *Volte zvířata*. Důvod proč jsem knihu zvolila jsem podrobně vysvětlila již v kapitole, kdy jsem zdůvodňovala výběr knih. Tato lekce probíhala tři vyučovací hodiny. První vyučovací hodinu probíhala samotná čtenářská lekce, druhou a třetí hodinu probíhala tvorba plakátu, spojila jsem tedy český jazyk a literaturu s výtvarnou výchovou.

Využívala jsem opět pracovního listu, též prezentaci s obrázky, evokační aktivitu, kterou jsem také přiložila do příloh. Záznam z četby byl také využit, ale tentokrát závisel především na žácích, jak ho zpracují, jak bude vypadat, jaké bude mít přednosti atd. Využila jsem totiž plakát. Žáci tak mohli samotnou knihu ztvárnit pomocí plakátu. Jak jsem již zmiňovala, bylo tedy na žácích, jak plakat pojmu, ale abychom to měli nějak ošetřené, i tak jsme si společně zvolili kritéria, která žáci po celou dobu tvoření dodržovali.

- Název knihy.
- Vystínění všech čtyřech kandidátů.
- Použij pastelky, vodovky, fixy nebo tempery.
- Snažit se použít barvy, které jsou typické pro prostředí džungle.

Evokace byla formou skupinové práce. Žáci dostali do skupiny lístečky s definicí a názvy. Na jednom lístečku byly psané definice, např: „Postup, kterým si lidé v demokracii vybírají své zástupce, kteří budou vládnout“, na druhé straně lísteček s názvem, např: „kandidáti“. Žáci přiřadili správnou definici ke správnému názvu, viz. příloha číslo 17. Na aktivitu měli žáci 15 až 20 minut. Bylo to velmi aktuální téma, jelikož ve vlastivědě též zrovna probírali volby a demokracii. Následovala společná kontrola, kdy jsme si opravili chyby a řekli jsme si, proč to bylo špatně. Žáci na základě této aktivity měli přijít na název knihy, uváděli opravdu různé nápady. „Volby“, „Volíme nového prezidenta“, „Demokracie pro všechny“. Všichni žáci byli velmi blízko, ale nikoho nenapadlo, že by se mohlo jednat o úplně neobyčejné volby. Volby v džungli. Ve fázi evokace žáci vyplnili první otázku na pracovním listě.

Ve fázi uvědomění jsem žákům přečetla stránky z knihy, které též byly v prezentaci. Představili jsme si tak kandidáty, kteří chtěli kandidovat na prezidenta, krále džungle. Poté jsem do hodiny opět zařadila aktivitu Křeslo, kdy se žáci vžili do role jednoho z kandidátů a říkali důvody, proč by měli být zvoleni právě oni. Tato aktivita se žákům velmi líbila a moc hezky se poslouchalo, jaké důvody uvádí. „Jsem lev a volte mě, já mám být totiž

navždy králem džungle a jinak to být nemůže.“ „Já jsem lenochod, dovolím Vám, abyste se celý život jen váleli a nemuseli chodit do práce, proto volte mě.“ Tento poslední výrok hodnotím spíše jako desintepretaci, protože se o tomto v knize vůbec nepíše, měla jsem pocit, že žák, který tento výrok vykřikl, chtěl spíše zaujmout ostatní spolužáky ve třídě. Následně žáci vyplňovali pracovní list, při čtení se opět střídali, sami si tedy čtení řídili. Nakonec jsme si uspořádali třídní volby. Každý žák napsal na papírek jednoho kandidáta, vhodil do vyrobené hlasovací urny, následně jsme sečetli hlasy. Hlasy jsem sečetla já, aby to byl někdo nezávislý. Naše školní volby vyhrál lenochod. Žáci měli tak za úkol v pracovním listě zdůvodnit, proč si myslí, že vyhrál. „Protože je podplatil.“ „Protože byl klidný a trpělivý.“ „Protože měl dobrou řeč.“ Čekala jsem, že žáci budou v pracovním listě zdůvodňovat ve vztahu k textu, jeho porozumění, což se však neukázalo. Žáci si své odpovědi vymysleli v hlavě a zapsali tam to, co je zrovna napadlo.

Ve fázi reflexe jsme si shrnuli, o čem jsme si přečetli, co jsme se dozvěděli a co si z této knihy odnášíme. Poté žáci začali tvořit plakát, který má za úkol zachytit podstatné informace o knize pomocí ilustrace.

Tuto čtenářskou lekci hodnotím jako nejpovedenější ze všech lekcí, které jsem si v této třídě odučila. Nejen, že jsem využila mezipředmětových vztahů, takže jsme měli jedno téma provázané napříč různými předměty, také jsem zvolila takový záznam z četby, který nadchl každého žáka. Žáci tvořili plakát samostatně. Bylo moc milé pozorovat, jak žáci tvoří plakáty s takovým nadšením. Dala jsem jim tu možnost, že si mohli vybrat, jakými výtvarnými pomůckami budou plakát ztvárňovat. Někdo si vybral pastelky, někdo tempery, vodovky či fixy. Měla jsem radost, když jsem viděla, že i žáci mají radost. Z některých plakátů bylo vidět, že žáci samotné knize a textům porozuměli, někteří si na plakát vpodstatě kreslili to, co chtěli, nakreslili spíše samotnou džungli než plakát, který má vystihovat knihu.

7.6.7 Sedmá lekce: Reflektivní hodina, reflexe lekcí a záznamů z četby žáky

Poslední lekce, kterou jsem s žáky vedla již čtenářskou lekcí nebyla. Udělali jsme si společně reflektivní lekci, kdy jsme si shrnuli, co jsme za to období od října do prosince udělali, jak se nám dařilo, co se nám třeba nedařilo vůbec, kde bychom se mohli zlepšit, která kniha nás nejvíce oslovila a proč, která naopak ne a proč.

Hodina byla vedena tak, že žáci dostali zpět své práce, které během našich setkávání vyplnili. Měli za úkol si všechny pracovní listy a záznamy z četby prohlédnout. Měli na to

patnáct minut. Mohli si zapisovat vedle na papír, co se jim nejvíce líbí a proč, co by třeba příště udělali jinak.

Poté jsme se společně sešli v kruhu na koberci a diskutovali nad tím.

Nejprve jsem se žáků ptala, jestli teď, když se zpětně podívali na vyplněné pracovní listy, tak jestli by něco zaznamenali jinak, opět jsem zaznamenala několik odpovědí: „Jak jsme psali dopis tomu Jonášovi, tak teď bych ho napsal jinak. Protože vypadá divně, nedává tolik smysl.“; „Já bych změnil ten plakát, který jsme dělali po té knize Volte zvířata. Promyslel bych si pořádně jeho ztvárnění, aby to vypadalo lépe a bylo to přehlednější.“; „Já bych změnila u pracovního listu z knihy *Jak voní pátek* tu mojí poslední odpověď. Protože se mi nelíbilo, že jsem tam napsala něco, abych měla rychle hotovo, nad otázkou jsem se vůbec nezamyslela.“

Dále jsem se žáků zeptala, zda si myslí, že se v literatuře nějak posunuli za tu dobu, co jsme společně měli tyto hodiny. Jestli dokážou o knize více přemýšlet, více přemýšlet o tom, jaká nosná myšlenka v knize je, jaké téma je v knize obsažené. Jestli jim čtenářské lekce něco přinesly. „Pomáhalo mi to v tom, že jsme se o knize společně bavili a já jsem si tak utřídil myšlenky. Na ty, které byly důležité a pak na ty, které důležité nebyly.“ Žáci oceňovali možnost sdílení a rozhovory o knihách, což je jedna ze složek čtenářské gramotnosti, kterou jsem podrobněji popisovala v teoretické části. „Přijde mi, že jsem se zlepšil ve čtení, čtu rychleji než předtím.“ Žák velmi dobře vnímal svůj pokrok v technice čtení. „Já jsem se posunul v tom, že dokážu více do hloubky o knize přemýšlet a také jsem se zlepšil v práci ve skupině. Dokážu teď s ostatními vycházet mnohem lépe.“ Zde žák ocenil hlavně své hlubší přemýšlení a spolupráci, kterou při čtenářských lekcích uplatňoval. „Pochopil jsem, že se v knize může stát hodně situací, které se shodují i s reálným životem.“ „Tyto knihy mají větší myšlenku v sobě, hodně témat a bavilo mě je číst mnohem více než Čítanku.“ Tento žák také uplatňoval jednu ze složek čtenářské gramotnosti, konkrétně hlubší přemýšlení.

Od pracovních listů jsme přešli k záznamům z četby. Dala jsem žákům za úkol, aby si vybrali ten záznam z četby, který jim nejvíce vyhovoval. Poté jsem po nich chtěla, aby mi každý řekl odpověď a zdůvodnil, proč si zrovna takový záznam z četby vybral.

„Já jsem si vybrala záznam, kdy jsme tvořili plakát. Přišel mi ten záznam nejzábavnější.“; „Já jsem si vybrala dopis, protože se mi líbilo, když jsem mohla Jonášovi napsat dopis a něco mu vzkázat.“; „Mně se také nejvíce líbilo, když jsme tvořili plakát.“; „Mně se líbil

Podvojný deník, kdy jsem si mohl vybrat jednu zajímavou větu z knihy a poté k ní napsat komentář.“ Z výše zmíněného vyplývá, že se oblíbenost záznamů z četby u některých žáků liší. Podvojný deník a Dopis si za oblíbený záznam z četby volili žáci, kteří rádi píšou a své myšlenky zaznamenávají hlavně psaním. Žáci, kteří raději kreslí, si vybrali záznam z četby Plakát, vyhovovalo jim, že nemusí do záznamu tolik psát a své myšlenky nemusí zdůvodňovat.

Nakonec jsem se žáků zeptala, která z těch všech knih, které jsme společně přečetli, je nejvíce zaujala a proč. „Nejvíce se mi líbila kniha O prasátku Lojzíkovi – cesta za nosem, protože se mi líbila ta cesta Lojzika zpět ke své rodině.“; „Mně se taky líbila kniha O prasátku Lojzíkovi – cesta za nosem.“; „Já bych si rád přečetl znovu Jak voní týden a potom Volte zvířata, protože, když se četla tato kniha, tak jsem tu nebyl a rád bych si ji tedy přečetl, abych zjistil, o čem je a mohl jsem si zkusit vytvořit plakát.“ Kniha *O prasátku Lojzíkovi – cesta za nosem* zaujala žáky nejvíce. Myslím si, že za to může jednoduchý jazyk, kterým je kniha psána. Dále také dobrodružství, které Lojzík zažívá, žáci hned po přečtení jednoho úryvku chtěli číst další, chtěli vědět, jak to celé dopadne. Asi třikrát žáci zmínili knihu *Volte zvířata*. Dle mého je důvod takový, že někteří žáci zrovna chyběli, když jsme se při čtenářské lekci věnovali této knize, dále je zaujaly volby, které si mohli sami zažít a také záznam z četby, který byl formou plakátu.

Nakonec jsme se přesunuli do lavic. Žákům jsem rozdala papír. Na papír měli za úkol zaznamenat, co se jim na hodinách líbilo a proč, jaké mají doporučení pro mě do dalších hodin, a ještě jednou pořádně zdůvodnit, proč by si chtěli přečíst zrovna takovou knihu, kterou uvedli. Tyto reflexe příkládám v příloze. Žáci samotné čtenářské lekce ocenili, při reflexi ústně, ale i psaným slovem poznamenali, že takové lekce ve třídě zavedené nemají a rádi by v nich chtěli pokračovat. Pozitivně hodnotili rozmanitost knih, které byly při těchto lekcích využívány. Některé knihy je zaujaly více a některé méně, ale u všech poctivě vyplňovali pracovní listy a záznamy z četby.

7.7 Reflexe lekcí a záznamů z četby pedagogem a autorkou diplomové práce

Paní učitelku třídní, která byla po celou dobu přítomna v mých čtenářských lekcích jsem poprosila, aby mi sepsala, jaký názor na mnou odučené lekce má, aby mi uvedla i doporučení pro příště. Některé poznatky mi říkala i vždy po jednotlivých lekcích.

Paní učitelka zhodnotila všechny čtenářské lekce dohromady, uvedla tedy klady, ale i nápady na zlepšení všech lekcí dohromady, to samé provedla u záznamů z četby.

Paní učitelka shrnula čtenářské hodiny takto. Cíl hodiny nebyl dle paní učitelky v každé čtenářské lekci žákům přímo sdělen, v některých hodinách ano, ale spíše ne. Příště bych si na to dala určitě pozor a snažila se cíl hodiny vždy sdělit, když ne vyloženě cíl, tak alespoň téma, o čem lekce bude. Paní učitelce se velmi líbily evokační aktivity, které jsem na začátku každé čtenářské lekce využila. Myslím si, že je to hlavně tím, že na této škole, co jsem již vyzorovala i v jiných hodinách, u jiných učitelů, tolik nefunguje třífázový model učení E-U-R. V hodinách, které jsem viděla využít určitě nebyl. Doufám, že si z mých hodin, ve kterých jsem tohoto modelu využívala, paní učitelka něco vzala a třeba své hodiny bude sestavovat dle něj. Též ocenila mnou vybrané rozmanité metody a formy výuky. Využívala jsem společné hlasité čtení s porozuměním, střídání čtení žáků společně se mnou, využila jsem vrstevnické hodnocení, práci ve dvojicích či skupinách, diskusi a též zhodnocení knihy žákem či různé způsoby záznamu z četby, na to jsem se v mé diplomové práci zaměřila. Velmi kladně paní učitelka hodnotila, když jsem si vybrala knihu *Volte zvířata*, využila jsem tedy mezipředmětové vztahy, konkrétně propojení s vlastivědou a výtvarnou výchovou. Paní učitelka ocenila můj vlídný a milý přístup k žákům – respektující výuku. Trpělivě jsem odpovídala na dotazy žáků, upřesňovala jsem zadání úkolů. Při plnění samostatných úkolů nebo při práci ve skupinách jsem žáky průběžně kontrolovala, poskytovala jsem jim zpětnou vazbu. Dle paní učitelky jsem měla lekce vždy společně se záznamy z četby pečlivě připravené a vše na sebe navazovalo. Žáci se mnou bez obav komunikovali, ve třídě bylo příjemné klima, jak mezi žáky, tak i mezi žáky a učitelem. Paní učitelka by si chtěla ve svých čtenářských lekcích znovu se žáky projít knihu *Volte zvířata* a *O prasátku Ložíkovi – cesta za nose*.

Doporučení, které mi paní učitelka na konci lekcí dala, je takové, abych četla pomaleji, ne všichni žáci stíhají číst společně se mnou v mém tempu, a dávala větší důraz na intonaci.

Velmi pozitivně zhodnotila záznamy z četby, které jsem si vybrala. Sama mi říkala, že ve svých hodinách záznamy z četby vůbec nevyužívá, maximálně žáci zpracovávají knihu do svých čtenářských deníků a reflexi na knihu uvádí do deníku. Napíší pár vět o knize, co se jim na ní líbilo, proč si ji vybrali a zda ji doporučují ostatním. Velmi se jí líbily grafické organizéry, bavilo ji, jak jsou hezky vizuálně zpracované a najde v nich potěšení každý žák. Též velmi pozitivně zhodnotila záznam z četby – plakát. Říkala mi, že si myslela, že

ilustraci žáci zařadí jen jako „doplněk“ ke své knize, a ne že se může pomocí ilustrace ztvárnit celá kniha. V podstatě to, o čem ta kniha je.

Já osobně své čtenářské lekce hodnotím za povedené. Myslím si, že největší úspěch měla kniha *Volte zvířata* z toho důvodu, že si žáci mohli projít samotnými volbami a zkusit si jaké to je někoho volit, využívala jsem tedy prožitkového učení. Zároveň všem žákům nejvíce vyhovoval záznam z četby, který jsem během této lekce využila. Využila jsem plakátu. Žáci tak mohli pomocí ilustrací ztvárnit celou knihu na papír, psali na plakát minimálně, a to vyhovovalo všem. Mezi oblíbené záznamy z četby patřily grafické organizéry, ať už Poklad, Bonboniéra, tak Červená karta. Bylo to pro žáky něco úplně jiného a hlavně nového. Když jsem se žáků ptala, tak nikdo z nich grafické organizéry neznal a nikdy je při své četbě nevyužívali.

Myslím si, že jsem dokázala pomocí různých metod žáky zaujmout, i když pro ně kniha zrovna nebyla tolik zajímavá. Jsem ráda, že žáci spolupracovali ve skupinách a nemusela jsem je do toho nutit, sami přišli na to, že je to velmi přínosné a při některých čtenářských lekcích mě přemlouvali, jestli zase budou moct pracovat ve skupinách či ve dvojicích.

Jsem velmi ráda, že jsem si mohla tyto čtenářské lekce, které byly vždy zakončeny záznamem z četby, odučit zrovna v této třídě. Věřím tomu, že jsem žáky dostatečně zaujala a oni pochopili, že čtení knih vůbec není tak nudné, jaké se zdá být. Žáky jsem během šesti lekcí motivovala ke čtení knih a přemýšlení nad nimi, hledání velkých myšlenek a objevování témat z knihy. S žáky jsem prošla několik záznamů z četby a ukázala jsem jim, jakým způsobem mohou své myšlenky z četby zaznamenávat a že existuje mnoho druhů záznamů, do kterých lze své myšlenky zaznamenat a uchovat si je pro další přemýšlení, sdílení se spolužáky či návratu ke knize.

7.8 Zhodnocení cílů a zodpovězení výzkumných otázek

V této kapitole blíže představím výsledky výzkumu. Nejprve zhodnotím cíle, kterým jsem si stanovila, a také formuluji odpovědi na výzkumné otázky. Při vyhodnocování získaných dat jsem využila obsahovou analýzu a rozhovor, kdy šlo o otevřené kódování ve vztahu k výzkumným otázkám.

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaké typy záznamů z četby vyhovují žákům. Byla jsem překvapena, jak různorodé to v této třídě bylo. Žákům, kteří nedokáží své myšlenky zformulovat, nejvíce vyhovoval záznam z četby – Plakát, jelikož nemuseli promýšlet žádné své odpovědi a rovnou mohli tvořit ilustraci. Žákovi, který má ADHD, tak tomu vyhovoval

nejvíce záznam z četby – Dopis. Může za to určitě i to, že hlavní postava, které dopis psali, tak též trpí poruchou hyperaktivity, proto se dokázal vžít do role hlavní postavy a soucítit s ní. Plakát také vyhovoval ukrajinskému chlapci, který je tu už sice delší dobu, ale i tak má občas problémy se psaním, proto mu vyhovovalo, že nemusel nic psát, ale pouze kreslit. Dívkám zase naopak vyhovovaly záznamy z četby, do kterých musely vypisovat své myšlenky. Nevadilo jim, když nad svou odpovědí musely více přemýšlet, naopak z toho byly nadšené a rády zdůvodňovaly své myšlenky.

Cílem bylo si vytvořit a následně realizovat čtenářské lekce v dané třídě a vždy využít v lekci různé záznamy z četby. Toto se mi podařilo. Každá lekce, až na pár drobností vyšla tak, jak jsem si ji sama v hlavě naplánovala. Po každé lekci žáci vyplnili záznam z četby a poté mi ho odevzdali společně i s pracovním listem. Cíle byly splněny.

7.8.1 Jaký záznam z četby považují žáci za nejvhodnější a proč?

Z výzkumu vyplývá, že jako nejvíce oblíbený je mezi žáky záznam z četby – Plakát. Hned za ním se umístily grafické organizéry, které žáci hodnotili též jako oblíbenější. Žáci, kteří rádi čtou a umí o knize přemýšlet, hodnotili jako oblíbené záznamy, do kterých mohou zaznamenávat své myšlenky a zdůvodňovat je.

To, že Plakát vyšel jako oblíbený záznam z četby jsem zjistila na základě zjištěných informací, kdy jsem si procházela jednotlivé žákovské práce a vyhodnocovala jejich závěry, které vyplynuly ze samotného výzkumu. Zároveň žáci tuto informaci sdělili na poslední sedmé lekci, která byla reflektivní hodinou.

Žáci uvedli, že je bavilo, že nemuseli do záznamu z četby psát tolik informací a přemýšlet nad tím, jak svou odpověď zdůvodní. Knihu zaznamenali pomocí ilustrací na papír. Většina žáků uvedla na papír název knihy, tento záznam byl volen pro knihu *Volte zvířata* a ilustrovali všechny čtyři kandidáty – lva, lenochoda, hada a opici. Plakát žáci doplnili dalšími ilustracemi, např. rostlinami, které můžeme v džungli najít či dalšími pomůckami díky kterým můžeme volit.

Myslím si, že velkou roli zde také hraje to, že tento záznam byl vybrán ke knize, která žáky zaujala nejvíce ze všech knihy, které jsme společně četli. Oblíbenost knihy zdůvodnili též tím, že zde mohli propojovat informace, které získali též v jiných předmětech – výtvarná výchova, vlastivěda a zároveň si mohli sami vyzkoušet volby, které jsme si ve třídě společně zrealizovali.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že žáci v této třídě nebyli a nejsou zvyklí na záznamy z četby, nikdo je k tomu nikdy nevedl, a proto si jako záznam vybrali ten, do kterého nemuseli své myšlenky a informace z knihy zaznamenávat. Jsem ráda, že jsem žákům mohla ukázat, že se myšlenky z knih dají zaznamenávat zábavnou formou a nemusí být vždy jen striktně dané, že je zaznamenají do kolonky „doporučení, proč jsem si knihu přečetl/a, co se mi na ní (ne)líbilo“.

7.8.2 Jaké typy záznamů z četby vyhovují různým typům žáků?

Z výzkumu vyplývá, že žákům, kteří rádi čtou, baví je to a knihu si vezmou do ruky i ve svém volném čase vyhovují záznamy z četby, do kterých mohou své myšlenky formulovat a zdůvodňovat je. Tito žáci dokážou o knize přemýšlet a dostat se k hlavní myšlence knihy, některé záznamy, ve kterých toto bylo aplikováno, jsem uvedla do příloh. Žáci si dokážou sami formulovat nosnou myšlenku, kterou jim kniha přinesla.

Na druhé straně jsou žáci, kteří neradi čtou a knihy je nezajímají. Těmto žákům nejvíce vyhovoval záznam z četby Plakát a pak také některé grafické organizéry, konkrétně Červená karta. Do těchto záznamů toho nemuseli tolik psát a pokud ano, stačila jim jedna věta.

Nakonec si všichni žáci našli k záznamům z četby svou cestu a každému vyhovovalo něco jiného, avšak jeden chlapec si cestu nenašel k žádnému. Vyplňování záznamů z četby mu trvalo dlouhou dobu, nedokázal vyplnit jak ty, do kterých toho psal více, tak ani ty, do kterých psal minimum textu. Troufám si říct, že tomuto žákovi nevyhovoval žádný záznam z četby. Z tohoto se mi vyvstala otázka „Jak s tímto chlapcem tedy pracovat? Jak ho dovést k tomu, že záznamy z četby mu pomohou v porozumění knihám?“ Nejprve bych zkusila mu nedávat konkrétní záznam, ale vždy na papír vypsát jednu otázku a věnovat se té jedné otázce, aby si odpověděl pouze na ni. Po celou dobu bych mu byla nápomocna a řešili bychom otázku společně.

7.8.3 Jakým způsobem žáci formulují do záznamů z četby své myšlenky či postoje k přečteným knihám?

Sama jsem byla zvědavá, jak si na tuto otázku po výzkumu zodpovím. Než jsem do třídy šla svůj akční výzkum realizovat, byla jsem zde několikrát na náslech, abych zjistila, jak na tom žáci jsou. Při násleších jsem se zaměřovala hlavně na to, jak se žáci chovají, jaké vztahy mezi sebou mají, ale především na to, jakým způsobem dokážou své myšlenky zapisovat. Zjistila jsem, že někteří s tím mají opravdu problém, trvá jim to a kolikrát

myšlenku ani nedokončili a už odevzdávali. Bylo pro mě tedy výzvou v této třídě výzkum realizovat.

Žáci měli hned od začátku problém své myšlenky do záznamů u četby zaznamenat. Po první čtenářské lekci jsem si řekla, že by bylo určitě skvělé žákům vlastně ukázat, jak se takový záznam vyplňuje. Na druhé společné čtenářské lekci jsem se tedy vrátila k tomu, jak takový záznam vyplnit, co vše se do něj dá napsat a že si musím svůj názor obhájit a zdůvodnit, proč jsem zapsal/a právě toto.

Po první čtenářské lekci vyšlo, že žáci své myšlenky nedokážou formulovat a nezvládnou si je obhájit. Kolikrát také nezapsali žádnou myšlenku, ale jen něco, co jim přišlo v knize vtipné a jejich zdůvodnění, proč tam zrovna toto zaznamenali, nebylo nikde napsané.

V dalších záznamech z četby žáci promýšleli, co tam zapíšou, zda ta informace, kterou chtějí zaznamenat má v sobě nějakou velkou myšlenku. Svě odpovědi vždy zdůvodnili, dokázali o zapsaném hovořit a obhájit si svůj názor.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že žáci postupem času dokázali své myšlenky do záznamů zformulovat. Většina žáků své myšlenky formulovala jednou větou, někdo dokonce jen slovy a zdůvodnění bylo delší, dvě věty. Též dokázali napsat či říct, co si o knize myslí a proč ji hodnotí jako knihu dobrou. Povedlo se mi tedy téměř u všech žáků, až na jednoho žáka, podnítit jejich myšlenky a dovést je k tomu, že žádný názor či myšlenky nejsou špatné, stačí si to pouze obhájit nebo zdůvodnit. Chlapec, kterého zmiňuji, nedokázal své záznamy z četby dotáhnout do konce, dokonce ani plakát nestihl dodělat. Bavila jsem se o chlapci i s paní učitelkou, ta sama mi řekla, že s tím bojují už dlouho, dle ní není dostatečně vyzrálý, a proto se to takto odráží i v hodinách. Myslím si, že pro tohoto žáka by bylo vhodnější, když by měl individuálnější péči. Určitě by se do této třídy hodil asistent, který by konkrétně tomuto žákovi pomáhal, pracoval by s ním. Též by pomohlo, když by žák dostával kratší texty a měl tak více času na přemýšlení nad otázkami, které jsou v pracovním listě uvedené.

7.8.4 Jaké změny přinesly čtenářské lekce se záznamy z četby do sledované třídy?

Žáci se po absolvování těchto čtenářských lekcí ujali dobrovolně dalších knížek a začali si číst, neměla jsem tedy možnost toto vidět, ale paní učitelka mi sdělila, že to takto ve třídě je a žáci čtení vnímají více pozitivně a vidí v něm i ty dobré stránky než kdy dříve. Žáci si knihu jen nepřečtou, ale dokážou formulovat hlavní myšlenku knihy a jsou schopni o knize

hovořit. Shrnout o čem vypráví vlastními slovy, najít v knize to nejdůležitější a to okomentovat.

Paní učitelka se do svých hodin českého jazyka a literatury také snaží podobné hodiny vkládat, sama usoudila, že je to mnohem lepší než klasické čtení z čítanky, které žáky nebaví, jelikož tam není žádné dobrodružství či napětí. Pro své čtenářské lekce využije některé knihy, které jsem využívala já, a pak si zkusí sestavit sama podobnou hodinu tímto stylem. Jsem tedy ráda, že i ona si z mých čtenářských lekcí něco odnesla a vím, že tak jak jsem já ve třídě začala, tak to i pokračuje. To je pro mě velkou odměnou a velmi mě to těší.

Změna je určitě taková, že žáci jsou více nakloněni k tomu, aby pracovali ve skupinách či dvojicích. Tyto organizační formy výuky jsem do lekcí zařazovala velmi často a dostala jsem pozitivní zpětnou vazbu od žáků. Sami říkali, že je baví, když mohou s někým jiným spolupracovat a mohou tak slyšet jiné názory ostatních.

7.9 Diskuse

Hlavním cílem této diplomové práce je navrhnout a realizovat čtenářské lekce v jedné záměrně vybrané třídě, kdy na konci každé lekce je využitý vhodný záznam z četby ve vztahu k cíli lekce, zjistit, jaký záznam z četby považují žáci za nejvhodnější a proč, ověřit jaké typy záznamů z četby považují žáci za nejvhodnější a proč, ověřit, jaké typy záznamů vyhovují různým typům žáků, popsat, jakým způsobem žáci do záznamů formulují své myšlenky a jak je zdůvodňují, shrnout, zda a eventuálně co výzkum přinesl pozitivního do třídy, ve které byl realizován.

Výzkumem jsem ověřila, že záznamy z četby žákům vyhovují, postupně se učí své myšlenky do záznamů formulovat a zdůvodňovat své odpovědi. Záznamy z četby podněcují žáky k přemýšlení o knize. Nejprve jsem volila lehčí záznamy z četby, postupně jsem přecházela v těžší, žáci se tak postupně během čtenářských lekcí učili, jak své myšlenky formulovat.

Ve druhé kapitole teoretické části jsem se zaměřila na čtenářské strategie. V mých čtenářských lekcích byli žáci vedeni k přemýšlení nad knihami pomocí čtenářských strategií, konkrétně pokládej si otázky, hledej souvislosti a shrnuj vlastními slovy. Z výzkumu vyplývá, že žáci jsou po realizaci těchto čtenářských lekcí schopni o knihách více přemýšlet a vzít si z nich tu nosnou myšlenku, která z knihy vychází.

Výzkumné šetření má také své limity, na které jsem během porovnávání žákovských prací narazila. Jako výzkumnou metodu jsem zvolila akční výzkum, který nedovoluje práci zobecňovat.

Při výběru školy a třídy jsem se snažila vybrat co nejvhodnější školu. Vybrala jsem si vesnickou základní školu, kterou navštěvují menší počty žáků, konkrétně třídu, ve které nejsou čtenářské lekce realizovány a žáci nejsou zvyklí takto pracovat, zároveň se ve třídě nachází žáci, kteří čtou rádi, a žáci, kteří čtení moc nedávají. Používala jsem malý vzorek žáků, neměla jsem tedy žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, konkrétně dyslexii, dysgrafií, žáky s poruchou pozornosti, žáky nadané. Nemohu tedy s jistotou říct, jak by výzkum dopadl v městské třídě nebo ve třídě, kde jsou čtenářské lekce pravidelně do hodiny literatury zařazovány.

Na výzkum bych navázala dalším akčním výzkumem, kdy bych realizovala další čtenářské lekce. Pro další zkoumání bych si vybrala stejně věkovou třídu, ale naopak v městské základní škole a ověřila bych si, zda žáci z městské školy přemýšlí jinak o tom, jak mají

své myšlenky do záznamů zformulovat. Po tomto výzkumu bych dále pokračovala. Využila bych jiné věkové třídy, buď mladší, nebo starší a také bych u nich realizovala tyto čtenářské lekce. Zajímalo by mě, zda by se nějak hodně lišily jejich odpovědi, a hlavně v čem. Zda by měli problém v tom si vůbec hlavní myšlenku z knihy vybrat nebo naopak by neuměli své vybrané zdůvodnit.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo navrhnout a realizovat čtenářské lekce v jedné záměrně vybrané třídě, kdy na konci každé lekce bude využit vhodný záznam z četby ve vztahu k cíli lekce, zjistit, jaký záznam z četby považují žáci za nejvhodnější a proč, ověřit jaké typy záznamů z četby považují žáci za nejvhodnější a proč, ověřit jaké typy záznamů vyhovují různým typům žáků, popsat, jakým způsobem žáci do záznamů formulují své myšlenky a jak je zdůvodňují, shrnout, zda a eventuálně co výzkum přinesl pozitivního do třídy, ve které byl realizován.

Cíl a zodpovězení výzkumných otázek v praktické části byly vyhodnoceny na základě odučení sedmi čtenářských lekcí, z toho sedmá čtenářská lekce sloužila jako reflektivní. Všechny knihy v těchto čtenářských lekcích byly reflektovány a vyhodnocovány pomocí různých záznamů z četby, každá lekce měla jiný záznam. Praktická část se po celou dobu opírala o část teoretickou, ve které byla shrnuta základní témata, která se týkají čtenářství a čtenářské gramotnosti. Jednalo se hlavně o využití čtenářských strategií, konkrétně pokládání si otázek, hledání souvislostí, shrnování vlastními slovy a zhodnocení.

Pomocí zodpovězených dílčích otázek bylo dosaženo následujícího závěru. Žáci jako oblíbenější záznamy z četby hodnotí plakát, jelikož do něj nemusí nic zapisovat, pouze knihu hodnotí pomocí ilustrací a otázky, které především vyhovovaly žákyním, které bavilo vypisovat do záznamu myšlenky a zdůvodňovat. Pro některé žáky bylo též těžké své odpovědi zdůvodnit. Myšlenky do záznamů zapsali, ale už nevěděli, proč je tam zapsali, jaký k tomu měli důvod.

Realizace těchto čtenářských lekcí přinesla pozitiva mnoho nového nejen žákům, ale také paní učitelce, která v této třídě vyučuje hodiny českého jazyka a literatury. Paní učitelka dosud využívala pouze klasické čtenářské deníky, kdy žáci do deníků zaznamenávali název knihy, autora, stručný děj a jako reflexi měli uvést, proč se jim kniha líbila, proč by ji doporučili ostatním, ale nikdy nevyužila při svých lekcích těchto záznamů z četby a také pracovních listů. V hodinách, kdy jsem své čtenářské lekce realizovala byla po celou dobu přítomna. Mohla tedy vidět využití rozmanité záznamy z četby, pracovní listy, ale také knihy, které dosud, jak mi sdělila, neznala.

Cíl této diplomové práce byl naplněn. Výsledky výzkumu jsou dle názoru autorky diplomové práce cennými informacemi pro společnost, konkrétně pro pedagogy, kteří mohou z těchto výsledků a následně i přiložených pracovních listů, záznamů z četby a

samotných příprav jednotlivých lekcí tvořit také své čtenářské lekce. Pro mě osobně bylo velmi velkou výzvou si odučit tolik čtenářských lekcí během takové chvíle. Z těchto příprav budu čerpat i v budoucnu a vycházet z nich při tvorbě dalších lekcí.

Seznam použitých informačních zdrojů

Afflerbach, P. P., Pearson D. a Paris G. S. (2008). *Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies*. *The Reading Teacher*. 6(5), 364-373. Online. Dostupné z: http://festschrift.pdavidpearson.org/wp-content/uploads/2018/05/2008.Afflerbach.Pearson.Paris_.SkillsStrategies.RT_.61.5.1.pdf

Ahmad, S. F., Alam, M. M., Rahmat, M. K., Mubarik, M. S., & Hyder, S. I. (2022). *Academic and administrative role of artificial intelligence in education*. *Sustainability*, 14(3), 1101.

Altmanová, J., Faltýn, J., Němčíková, K., & Zelendová, E. (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání*. Výzkumný pedagogický ústav. Online. Dostupné z: <http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2010/02/Gramotnosti-ve-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD1.pdf>

Atwell, N. (1998). *In the Middle. New Understanding About Writing, Reading, and Learning*. Boynton/Cook Publishers.

Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Grada.

Friedlanderová, H., Prázová, I., Landová, H., & Richter, V. (2018). *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Host.

Gambrell, B. L. (2011). *Seven Rules Of Engagement: What's Most Important to know About Motivation to Read The Reading Teacher*. Online. Dostupné z: https://www.readinghalloffame.org/sites/default/files/final_pdf_of_ms_10.1002_trtr.01024.pdf

Gejgušová, I. (2011). *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

Greger, D., Simonová, J., Chvál, M., Straková, J. a kol. (2020). *Když výzkum mění praxi*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Harvey, D. (1994). *Literature Circles: Voice and Choice in the Student-Centered Classroom*. Stenhouse.

Hubálková, R., & Šafránková, K. (2015). *Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5.-9. tříd: postava*. Šafrán.

Chaloupka, O. (1989). *O literatuře pro děti*. Puls.

Janík, T. (2004). *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe*. Paido.

Janotová, Z., Boudová, S., Havlíčková, M., Halbová, B., Pražáková, D., Fiedlerová, V., Pavlas, T., & Basl, J. (2023). *Mezinárodní šetření PIRLS 2021: národní zpráva*. Česká školní inspekce. Online. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/Narodni_zprava_PIRLS_2021/html5/index.html?pn=1

Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (Vyd. 2). Portál.

Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O., & Šlapal, M. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Online. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

Koželuhová, E. (2020). *Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.

Laufková, V. (2018) *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů*. Gramotnost, Pregramotnost A Vzdělávání, 2(1), 29-61. Online. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/02_Laufkova.pdf

Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.

Manzo, A. V. (1969). *The ReQuest procedure*. Journal of Reading. 12, 1969, s. 123-126.

- McKeown, M. G., Hamilton, R. L., Kucan, L., & Beck, I. L. (2004). *Questioning the Author: An Approach for Enhancing Student Engagement With Text*. Intl Literacy Assn.
- Morrow, M. L. & Gambrell, B. L. (2011). *Bestpractices in Literacy Instruction*. The Guilford Press. Online. Dostupné z: <https://www.guilford.com/excerpts/morrow3.pdf?t=1>
- Najvarová, V. (2010). *Čtenářská strategie žáků prvního stupně základní školy*. Pedagogická orientace, 20(3), 49-65.
- Newman, J. (1993). *Whole language activities*. Halifax, Nova Scotia: Department of Education. Dalhousie University.
- Obert, V. (1998). *Detská literatúra a čitateľský rozvoj dieťaťa*. Litera.
- Pipeková, J. (2006). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Paido.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Reutzel, R. D. & Cooter, R. B. (1992). *Teaching Children to Read: From Basals to Books*. Merril/Prentice- Hall.
- Robb, L., & Cullinan, B. (1994). *Whole Language, Whole Learners: Creating a Literature-Centered Classroom*. Harper Collins Publishers.
- Schacherl, M., & Whitcroft, L. (2020). *Akční výzkum na školách: čtenářské strategie na školách v Jihočeském kraji*. Lingua viva České Budějovice, PF JU.
- Schacherl, M., Dudáková, P., & Špišáková, P. (2010). *Čítanka pro nižší stupeň gymnázia (Vyd. 2., opr)*. Gymnázium.
- Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Grada.

Smith, J. (2010). *Roviny čtenářské gramotnosti: konceptuální rámeček. Čtení a psaní*, 25(3), 345-361.

Steelová, J. a kol. (2007a). *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech. Čtením a psaním ke kritickému myšlení, příručka č. 4. Kritické myšlení*.

Šafránková, K. (2006). *Záznamy o četbě, které se osvědčily. Kritické listy 24, 2006, č. 24*. Online. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL24_web.pdf

Šlapal, M., Košťálová, H., & Hausenblas, O. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín. Online. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78118&view=2935>

Šupsáková, B. (1991). *Detské písmo: chyby a poruchy*. Bradlo.

Trávníček, J. (2008). *Čteme? obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize: (2007)*. Host.

Trávníček, J. (2011). *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky.

Vala, J. (2017). *Didaktika literární výchovy: vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Hanex.

Vala, J. (2017a). *Didaktika literární výchovy. Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.

Vaughan, J., & Estes, T. (1986). *Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Viater, D. (2020). *Čtenářství žáků s minimálními požadavky na mimoškolní četbu*. Slovo A Obraz V Komunikaci S Děťmi, 10(1), 39–45.

Whitcroft, L. (2015). *Výuka čtenářských strategií v zahraničí – teorie, trendy, programy a metody*. Orbis Scholae, 9(3), 39-51.

Wildová, R. (2002). *Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a Společnost CzechRA*. Kritické Listy 7, 29. Online. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2021/01/KL_7_web.pdf

Wildová, R. (2012). *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Wildová, R., Vykoukalová, V., Rybářová, E., Ronková, J., & Harazimová, R. (2019). *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií: Metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí*. MŠMT.

Žalská, K. (2021). *Dílna čtení se sadou otázek*. Šafrán.

Seznam příloh

- Příloha 1 – Pracovní list O prasátku Lojzíkovi – cesta za nosem
- Příloha 2 – Prezentace O prasátku Lojzíkovi – cesta za nosem
- Příloha 3 – Záznam z četby Bonboniéra
- Příloha 4 – Záznam z četby Červená karta
- Příloha 5 – Pracovní list Jak voní týden
- Příloha 6 – Záznam z četby Podvojný deník
- Příloha 7 – Pracovní list Můj brácha Tornádo
- Příloha 8 – Záznam z četby Dopis postavě
- Příloha 9 – Úryvky z knihy Můj brácha Tornádo
- Příloha 10 – Pracovní list Vačice, která se nesmála
- Příloha 11 – Prezentace Vačice, která se nesmála
- Příloha 12 – Záznam z četby Poklad
- Příloha 13 – Pracovní list Prašina
- Příloha 14 – Záznam z četby Prašina
- Příloha 15 – Pracovní list Volte zvířata
- Příloha 16 – Prezentace Volte zvířata
- Příloha 17 – Evokační aktivita Volte zvířata
- Příloha 18 – Pracovní list žáka: O prasátku Lojzíkovi – cesta za nosem
- Příloha 19 – Záznam z četby žáka: Grafický organizér – Bonboniéra
- Příloha 20 – Záznam z četby žáka: Grafický organizér – Červená karta
- Příloha 21 – Pracovní list žáka: Jak voní týden
- Příloha 22 – Záznam z četby žáka: Podvojný deník
- Příloha 23 – Pracovní list žáka: Můj brácha Tornádo
- Příloha 24 – Záznam z četby žáka: Dopis postavě
- Příloha 25 – Pracovní list žáka: Vačice, která se nesmála
- Příloha 26 – Záznam z četby žáka: Grafický organizér – Poklad
- Příloha 27 – Pracovní list žáka: Prašina
- Příloha 28 – Záznam z četby žáka: Otázky
- Příloha 29 – Pracovní list žáka: Volte zvířata
- Příloha 30 – Záznam z četby žáka: Plakát
- Příloha 31 – Reflexe od vybraných žáků

O PRASÁTKU LOJZÍKOVI – CESTA ZA NOSEM

1. O čem bude příběh vyprávět? Zapište svou odpověď.

Jednoho dubnového večera se v kartonové krabici na farmě pana Skočdopole nedaleko Kutné Hory narodilo pět malých prasátek. Byly to kuličky nezbedné a šťastní rodiče se na ně nemohli vynadávat.

Jedno z prasátek dostalo krásné jméno Lojzík, po pradědečkovi z Pardubic. Lojzík byl veselý, bystrý a nebojácný, ale přece trochu jiný než jeho sourozenci...

2. Všimli jste si, čím se Lojzík liší od ostatních? Zapište svou odpověď.

... už jste na to jistě také přišli. Ano, byl to Lojzíkův dlouhý nos, kterým se od ostatních odlišoval. Sourozenci se mu kvůli němu posmívali a kuli na Lojzíka různé pikle.

Při hře na Vinnetoua hrával Lojzík proradného šerifa, který většinou skončil přivázaný ke kůlu. Ostatní ho čas od času zapoměli osvobodit na večeri. Maminka však vždy stála za Lojzíkem a uměla ho po dlouhém nose tak krásně pohladit.

Lojzík se cítil tak osamělý! Jednou v noci si stěžoval hvězdičkám na obloze a přemýšlel, jestli vůbec do téhle rodiny krátkonosých patří.

Najednou, kde se vzal, tu se vzal, na plot vedle Lojzíka si sedl vrabec Čepeřák. „Pipííí, hvězdy ti asi neodpoví, ale já znám místo, kde určitě najdeš svou rodinu! Jestli chceš, povedu tě!“

Lojzík se bez váhání rozběhl za Čepeřákem. Srdíčko mu bušilo vzrušením, vždyť by se konečně mohl setkat se svou pravou rodinou! Běželi a letěli, letěli a běželi. Lojzík se tak daleko nikdy nepodíval.

Najednou Čepeřák zamířil k obrovské ceduli ze dřeva s nápisem ZOO. Lojzík netušil, co ta písmena znamenají, ale vypadala jako oči sovy. „Tady žije spousta dlouhonosých,“ křičel s nadšením Čepeřák.

3. Jaká dlouhonosá zvířátka by zde mohl potkat? Zapište svou odpověď.

Zamyslete se nad tím, proč jsou dlouhonosá? Odpověď si rozmysli, ale nikam nepiš.

„Poběž, možná jsi slon!“

Když dorazili na místo, Lojzík zůstal sedět jako přimražený a užasle hleděl na chobot malého slůněte.

„Že by tohle byl můj starší bráška?“

Slůně bylo velmi přátelské a hned Lojzík přizvalo ke svým hrátkám s vodou. Po vzoru slůněte Lojzík dychtivě nasál vodu do rypáčku a ...

... okamžitě se tak zakuckal, že mu vyděšeně slůně s Čepeřákem museli dát první pomoc.

„Tak to já asi slon nebudu,“ povzdychl si Lojzík, zamával slůněti na rozloučenou a vyběhl za Čepeřákem.

Poběž, možná jsi mravenečník!“ křičel Čepeřák a nabral správný směr. Lojzík ho opět nadšeně následoval, i když ho přece jen trochu mrzelo, že není slon.

I přijetí mravenečníka bylo vřelé. „Snad mi ty krásné chlupy ještě dorostou,“ pomyslel si Lojzík a s obdivem sledoval nos svého nového kamaráda.

Je čas snídaně,“ zaradoval se mravenečník. „Pojd’ si nachytat pár šťavnatých mravenců.“

Mravenci sice Lojzíkovi nikdy nelákali, ale rozhodl se zabořit rypáček do mraveniště stejně jako mravenečník.

Netrvalo dlouho a Lojzík z mraveniště vystřelil jako by ho na nože brali.

„To spíš posnídají oni mě!“ naříkal Lojzík s poštipaným rypáčkem. Čepeřák mu rychle pomohl odehnat zbylé mravence z nateklého rypáčku a pelášili spolu dál.

Možná jsi bércoun, zaštěbetal Čepeřák a už stáli před malým bércounem vyhřívajícím se pod lampou. Lojzík se rozesmál, ale aby Čepeřákovi udělal radost, rozhodl se vyzkoušet oblíbenou činnost malého kamaráda.

Pod lampou mu bylo trochu těsno, ale ze začátku to tak příjemně hrálo...

„Jaũũũũũ!“ Lojzík vyletěl zpod lampy, záda v jednom ohni. Lampa mu na zádech vypálila bolestivé kolečko.

„To bych musel být hodně přerostlý bércoun,“ ušklíbl se Lojzík.

4. Jak se zvířátka chovala k Lojzíkovi? Zkuste toho vymyslet, co nejvíce a zapište svou odpověď.

Lojzíkovi poznávání zvířátek bavilo, ale byl smutný, že nemůže objevit svou pravou rodinu. Po tvářích mu začaly stékat obrovské slzy.

A tu, zničehonic se Lojzík zapletl do podivné sítě. Neměl tušení, co se to děje.

Pracovníci ZOO si mysleli, že se Lojzík zatoulal, a tak mu dali nový domov. Namazali mu bolavý rypáček a přinesli spoustu dobrého jídla.

Lojzíkovi se ale v novém domově nelíbilo, tolik se mu stýskalo po rodném statku!

V noci začal tajně podhrabávat klec. S rypáčkem poštipaným od mravenců to šlo ztěžka, ale Čepeřák mu vydatně pomáhal. Společnými silami vyhrabali velikou díru, kterou se Lojzík protáhl ven.

Konečně venku!

5. Kam Lojzík s Čepeřákem zamířil? Popište, jak se v tuto chvíli Lojzík cítil? Zapište svou odpověď.

Oba kamarádi se vesele přivítali a hned zamířili na statek. Lojzík teď už moc dobře věděl, kde je doma. Najednou to cítil, stýskalo se mu po všem, dokonce i po mučícím kůlu. Běžel, až se mu za kopýtky prášilo, a Čepeřák mu jen tak tak stačil.

Maminka Lojzika přivítala s otevřenou náručí. Dělal si už o něj velkou starost, vždyť byl pryč celý den a noc. Šťastně ho stiskla v objetí, obvázala mu poštipaný rypáček a pofoukala rány.

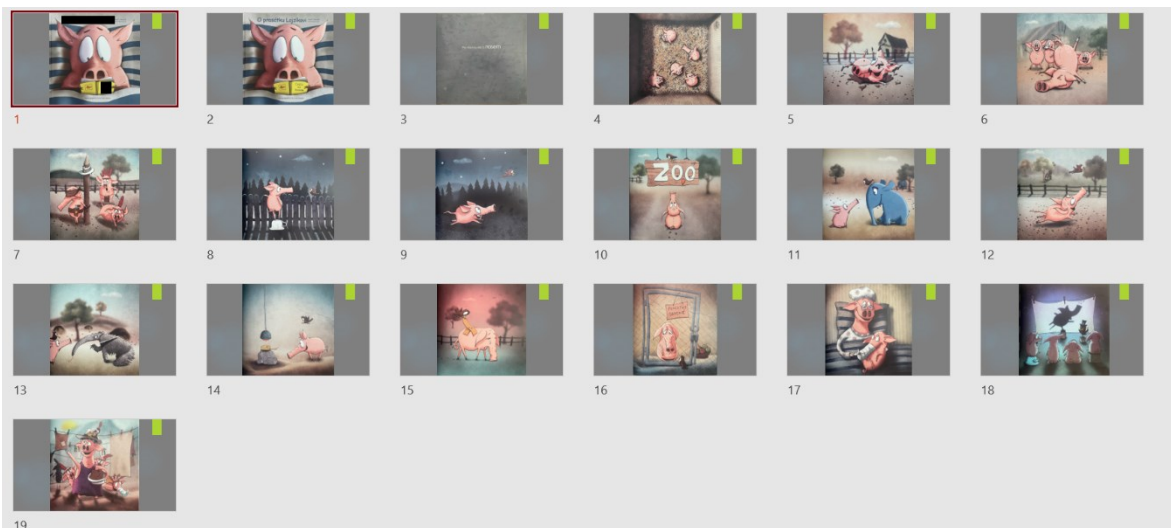
Všichni chtěli vědět o tajné výpravě, až do ZOO se totiž nikdo ze statku nepodíval.

Lojzík s Čepeřákem uspořádali pro sourozence velké stínové divadlo za prostěradlem vypůjčeným od maminky. Na program byla všechna zvířátka, se kterými se Lojzík v ZOO setkal.

Lojzík za svou odvahu získal hodnost dlouhonosého indiánského náčelníka a Čepeřák se stal jeho věrným sokolem.

Týden poté vykopali indiánský kmen válečnou sekeru. Vydal se zajmout proradného šerifa, který ukradl a vypral jejich oblíbené špinavé prádlo. Lojzík za svou odvahu získal hodnost dlouhonosého indiánského náčelníka a Čepeřák se stal jeho věrným indiánským sokolem.

Příloha 2: Prezentace O prasátku Lojzíkovi – cesta za nosem



Příloha 3: Záznam z četby Bonboniéra

Jméno _____

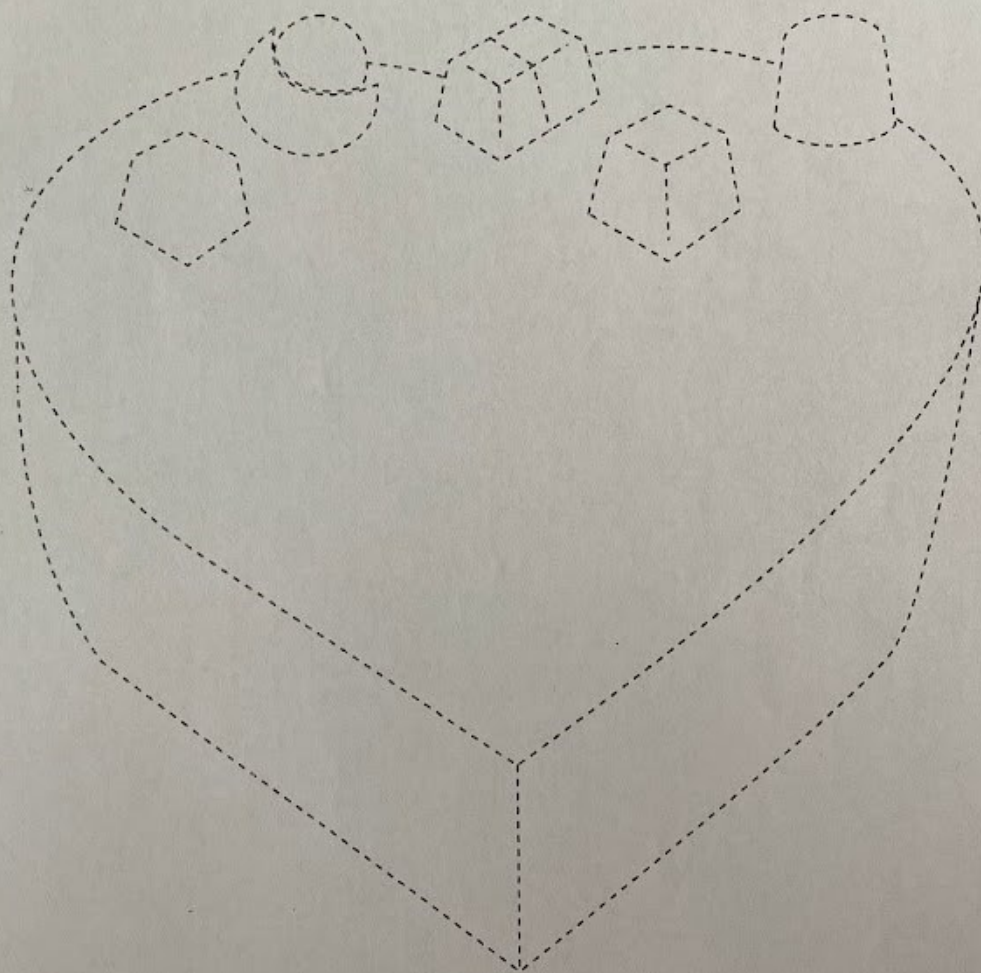
Datum _____

Bonboniéra

Autor/ka _____

Název knihy _____

Napiš, jaká místa v knize se ti nejvíc líbila. Jaké jsou nejlepší „bonbonky“ tvojí knihy?



Příloha 4: Záznam z četby Červená karta

Jméno _____ Datum _____

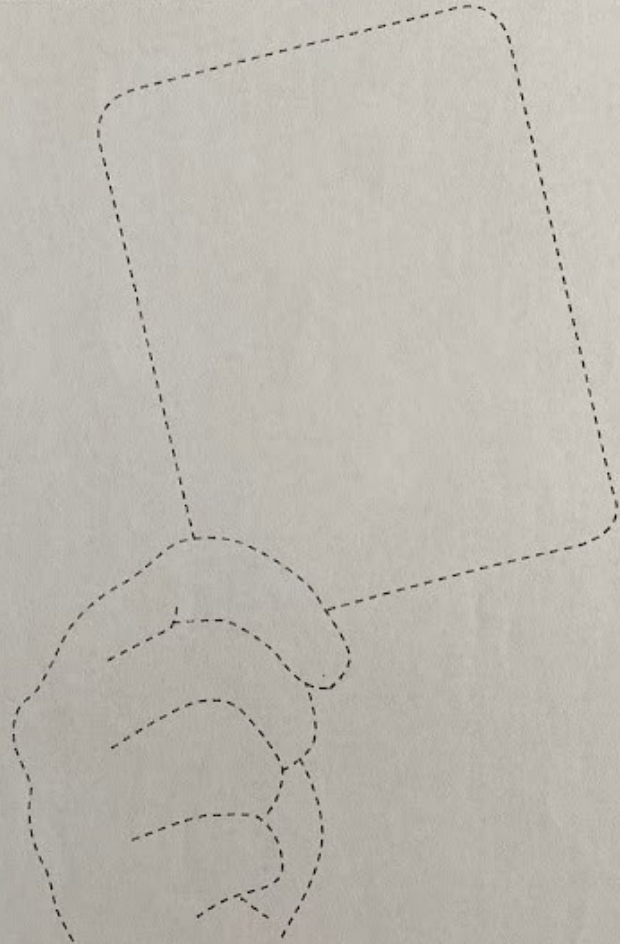
Červená karta

Autor/ka _____

Název knihy _____

Vyber si jednu postavu z knihy. Vystav jí červenou kartu za její chování. Napiš, jaké její činy odsuzuješ.

Postava _____



Zdůvodnění

Alespoň u jednoho činu vysvětli, proč ho odsuzuješ. _____

Jak voní týden: PÁTEK

Tenhle pátek voněl úplně jinak než ty ostatní. Voněl totiž zimou a vlakem. A trošku kožíškem z mé boty, do které jsem ráno strčila nos, protože byl Mikuláš. A ten kožíšek mi asi zůstal v nose, protože jsem ho potom cítila ve škole, když třídní Mikuláš rozdával balíčky, a po škole u babičky Flory, když jsem čekala na mamku, a potom ve vlaku, když jsme s mamulínou jely do Gdaňsku, za tatínkem. Expresem!

1. Hlavní hrdinka knížky se jmenuje Konstantina. Co ses o ní zatím dozvěděl/a? Zapiš svou odpověď.

Ši..

„Omlouvám se vám, hned si sedneme na místo,“ řekla nějaké paní, která s námi seděla v kupé. „A nechcete si s malou sednout k oknu? Děti ve vlaku rády sedí u okna,“ nabízela ta paní. „Ale já ne!“ řekla jsem jí. „Nezlob, Konstantino.“ „Já nezlobím, ale prostě to nemám ráda, proč bych měla?“ „Moc se vám omlouvám. Až teď jsem si všimla, že je vaše dcerka...“ „To je v pořádku, nic se neděje.“

2. Proč maminka přerušila paní, než dokončila větu? Jak se asi paní cítila, když zjistila, že Konstantina nevidí? Vyčteš to z textu? Zapiš svou

„A nechceš sušenku, miláčku?“ „Mockrát děkujeme. Konstantino, paní ti nabízí sušenku.“ „A jakou? S čokoládou?“ vyzvídala jsem. „Ano, s čokoládkou a oříšky, zlatíčko moje.“ Paní měla hodně pištivý hlas. „Tak to si dám.“ „Děkujeme. Konstantino, jak se říká?“ „Děkuju. A ta paní taky jede do Gdaňsku?“ „Nevím, zeptej se jí.“ „A vy taky jedete do Gdaňsku?“ „Ne ne, holčičko, já jedu do Gdyně.“ „To je dál než my, že jo, mamko?“ „No jo.“

„Mamko?“ „No...“ „A u taťky budu mít taky botu?“ „Dokonce dvě, ty, co máš na nohou. A ještě jsem ti vzala jedny náhradní.“ „Ale mami, nedělej si srandu, ty víš, jakou botu.“ „No to víš, že vím, jakou botu, Týnko! A myslím, že tam bude.“ „Mamko, a za kým jede ta paní, co mi dala sušenku?“ „Nevím, musíš se jí zeptat.“ „Za kým jedete?“ „Za kamarádkou, ty moje zlatíčko, poklade, drobečku.“ „A já za tatínkem.“ „A nechceš ještě jednu sušenku, ty moje chuděrko?“ „Hm... radši už ne. Zase tu samou?“ „Ano, s čokoládičkou a s oříšky.“ „Hm, tak to je velké pokušení.“ „Týnko!“ „Ale babička Flora to přece říká, když pan Jurek přinese čokoládky.“ „Ne, tohle nemám na mysli, ale jde o ty sladkosti, které jsi dneska zbaštila.“ „Hlavně jí to nezakazujte, jen ať si dá, chudinka.“

3. Představ si, že jsi Konstantina a jedeš místo ní expresem do Gdaňsku za tatínkem. Co všechno můžeš během cesty vlakem vnímat pomocí svých smyslů (mimo zrak)? Zapiš své nápady.

3. Představ si, že jsi Konstantina a jedeš místo ní expresem do Gdaňsku za tatínkem. Co všechno můžeš během cesty vlakem vnímat pomocí svých smyslů (mimo zrak)?
sluch
čich
hmat
chut'

„Děkuju. Mami, a jak ta paní vypadá?“ „Ach... nejsem moc hezká, zlatíčko. Mám velký nos.“ „To nic, pan Jurek má taky velký nos, ale babička Flora říká, že je docela pěkný. Můžu si sáhnout?“ „Konstantino... paní ne...“ „Ne, ne, ne, jen to tomu dítěti dovolte.“ „Dotkne se vaší tváře. Konstantino, bud' opatrná, no... tady...“ „No jasně že máte velký nos, možná dokonce větší než pan Jurek. Vy brečíte?! Máte pod očima mokro. To je možná tou botou, ale... Mamko, a nedáme té paní kousek tyčinky? Ale to by muselo být z

té tvojí, protože já už jsem všechny snědla.“ „Ach, miláčku, ty máš dobré srdíčko. Taková chuděrka, a tak hodná, jako v pohádkách.“

„Týnko! Přijíždíme do Gdaňsku. Jdeme. Zapovídaly jsme se, moc se vám omlouváme. Na shledanou.“ „Mami, ten expres jede rychle, co?“ „Ano, Týnko. Rozluč se s paní.“ „Na shledanou.“ „Na shledanou, ty moje maličká chudinko, sluníčko, beruško. Pá pá.“

4. Tento pátek voněl Konstantině zimou a vlakem. Zamysli se, po čem tobě voní dny v týdnu. Zapiš své nápady.

pátek	
sobota	
neděle	

Podvojný deník pro záznam z četby

Název knihy:

.....

Autor:

.....

Jméno čtenáře:

.....

Zajímavá věta z knihy

Komentář

Příloha 7: Pracovní list *Můj brácha Tornádo*

Kdo je se mnou ve skupině? Zapiš jména:

1. Pozorně si prohlédni obrázek a ve skupině si slovně odpovězte na otázky, které jsou okolo obrázku.



Název knihy:

Autor:

2. Dohodni se ve skupině a zapiš, o čem asi příběh bude:

3. Společně si přečteme rozhovor maminky a Julie, po přečtení zodpověz na otázky pod textem. Můžeš se radit ve skupině.

„Co bylo v té zprávě z poradny?“ ptám se mamky raději pozdě večer, aby to Jonáš neslyšel.

„Výsledek vyšetření, na kterém jsme s Jonášem byli. Stálo tam, že za vyrušování při vyučování nemůže, že to nedělá úmyslně. Nemůže ani za to, že stále něco zapomíná.“

„Aha. Myslela jsem si to,“ přikývnu mamce. „Vždycky mi připadalo, že za to asi nemůže. To je nějaká nemoc?“ Mamka se pousměje.

„Ne, to není. Jonáš je naštěstí zdravý jako ryba.“

„Spíš jako velryba, jenže to by musel být v jejím břiše.“ Zasměju se, protože mi to připomnělo příběh o Jonášovi v břiše velryby, který jsme četli ve škole. Holky pak přemýšlely, co by se stalo, kdyby byl v břiše velryby náš Jonáš, který by tam rozhodně nevydržel klidně sedět jako ten na obrázku. Jestli by to velrybu šimralo, kdyby tam poskakoval, nebo by se jí chtělo zvracet.

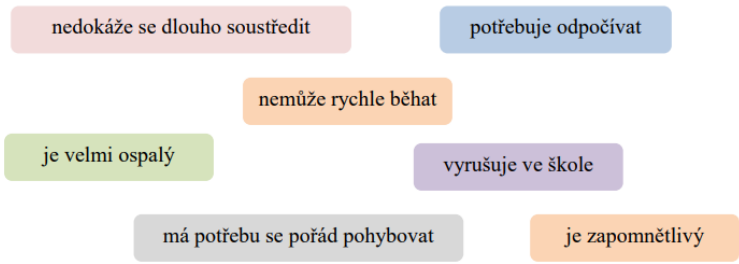
„Je to taková porucha a má ji spousta dětí. V každé třídě je jich několik. Jmenuje se to porucha pozornosti s hyperaktivitou. To znamená, že mu dělá potíže se déle soustředit a hyperaktivita... to je složené ze slov hyper, což znamená nadměrně, a aktivita.“

„Tak to sedí!“ zasměju se. „Jonáš je aktivní až moc! Pořád běhá a leze po stromech. To je ono?“

„Přesně tak. A taky to znamená, že nevydrží v klidu.“

„Nevydrží. Někdy ještě nevím, že přišel, a už je zase pryč,“ zasmála jsem se. Jenže potom, když jsem si zalezla pod peřinu a dívala se na Jonáše, který si dal zase polštář přes hlavu a ani mi neřekl dobrou noc, mi to už tak legrační nepřipadalo. Když to nedělá schválně, nemrzí ho, že na něj kvůli tomu jeho vyskakování a vyrušování pořád všichni křičí? Možná ho to trápí, ale nikomu to neřekne.

- 1) Jakou poradnu má Julie namysli?
- 2) Jak se jmenuje porucha, kterou Jonáš má?
- 3) Proč se Julie ptá maminky tak, aby to její bratr neslyšel?
- 4) Jak se u Jonáše porucha projevuje? Zakroužkuj správné odpovědi.



Říkají mi Julie a je mi devět. Bydlíme s mamkou, tatškou a bráchou v jednom obyčejném městě. Chtěla bych vám vyprávět příběh. O sobě, o svém bratrovi, o rodičích, o škole, kamarádkách a tak vůbec. Ale hlavně o bráchovi. O tom, jak mě někdy štve nebo zlobí a já jeho určitě taky. Přitom se máme moc rádi. Ale to zjistíte, až se o nás dozvíte víc. Začít můžeme třeba takhle:

Jednoho dne jsem šla s kamarádkami ven, abychom spolu probraly poslední díl našeho oblíbeného seriálu o koních. Sedly jsme si na lavičku v parku pod velkou lípu. Kamarádky, to znamená Linda a Terežka. Povídalý jsme si o tom, co se stalo v posledním díle, a Linda vytáhla z batohu nové karty. Dostala je od svého dědy. Jsou na nich koně a postavy z toho seriálu a vypadají naprosto skvěle. Nejspíš se s nimi dá hrát i nějaká hra, protože v dolním rohu mají kroužky a v nich čísla. Jenže my k té hře nemáme návod. Jen jeden malý balíček s deseti kartičkami. Najednou, jak si tak ty karty prohlížíme, spadne na jednu z nich kousek kůry. A další. Podívaly jsme se nad sebe, odkud to padá, a pořádně jsme se lekly. Protože nad námi, nahoře na stromě, visel z větve za nohy můj brácha, houpal se a jedl přitom banán.

Tereza vyskočila a vykřikla: „Co tam děláš?“

„Vidíš, ne? Svačím,“

odpověděl můj bratr a málem se trefil banánem do nosu. Ono to zní jednoduše, ale zkuste jíst, když jste hlavou dolů a visíte ze stromu za nohy. Pak se přitáhl volnou rukou k větvi a spustil nohy dolů, tak, že v druhé ruce pořád držel banán a znovu si z něj ukousl.

„Proč visíš na stromě?“ zeptala se Terežka.



7

* * *

Cestou do školy mě Jonáš předběhl už u křižovatky. On totiž do školy zásadně nechodí, ale běhá. Podívala jsem se za ním. Klasika. Zase má rozepnutou aktovku. Snad mu z ní nic nevypadne, než doběhne do třídy. Jonáš chodí do 4. C stejně jako já, i když je starší. Nastoupil totiž do školy

13



o rok později. Máma jednou říkala, že tehdy, když mu bylo šest let, ještě nebyl zralý na školu. S bráchou jsme se tomu pak smáli. Že to zní, jako by byl zelené jablko, které musí napřed zčervenat, aby se mohl učit počítat a psát.

Ale řeknu vám, že nevím, jestli je dobré být s bráchou ve stejné třídě. Je ze všech spolužáků nejstarší a největší. A paní učitelka, která nás má jen na výtvarnou výchovu, často říká, že když je o rok starší než ostatní, měl by umět taky lépe kreslit. Nedávno, když jsme malovali ovoce, položila oba naše výkresy vedle sebe a řekla:

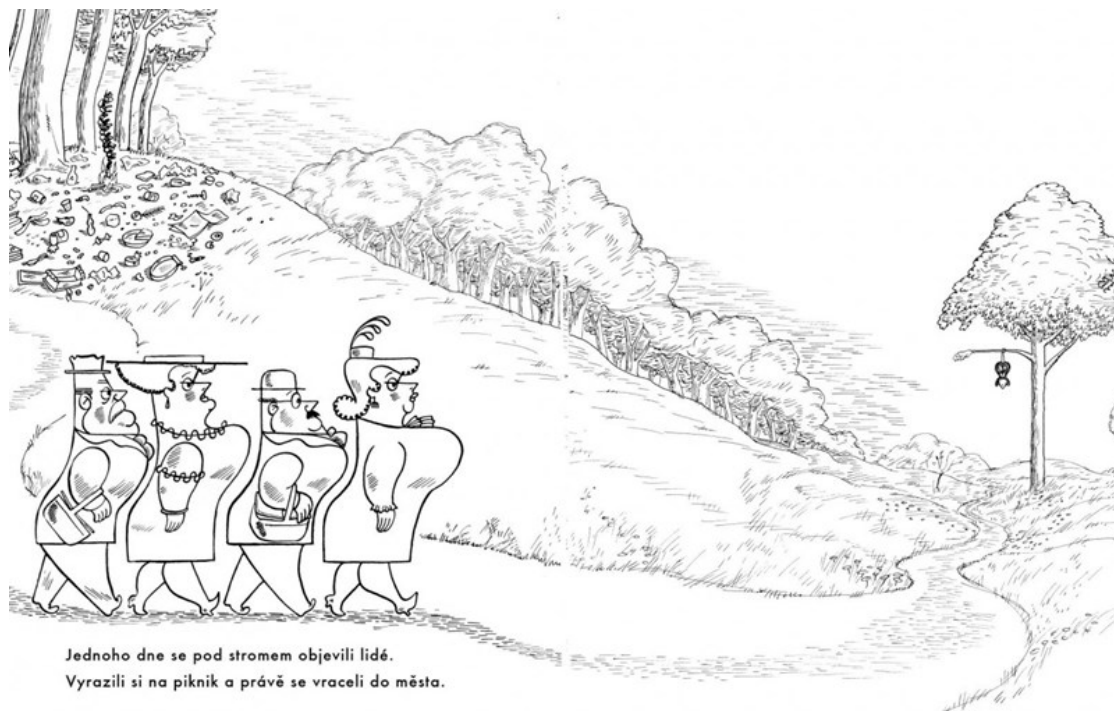


„Schválně, děti, tipněte si, co namaloval desetiletý Jonáš a co devítiletá Julie.“ A všichni hádali obráceně, můj obrázek přisuzovali Jonášovi a jeho, který vypadal tak trochu načmáraně, mně. Jonáš výtvarku nikdy neměl moc rád, ale od toho dne ji přímo nesnáší. Navíc si myslím, že kvůli

Příloha 10: Pracovní list Vačice, která se nesmála

Vačice, která se nesmála

Tato kniha bude obsahovat hodně obrázků, jelikož autor – Frank Tashlin – byl hlavně kreslíř. Jeho obrázky v knize nám často řeknou více než samotný text.



1. Jakých detailů si stojí za to na obrázku všimnout? Zakroužkuj je.

„Ale ne,“ řekla jedna paní. „Podívejte na tu vačici támhle na větví. Vypadá tak smutně!“ Vačice odpověděla: „Nejsem smutná. Je mi dobře a jsem spokojená.“ Ne, to nejsi! Nesměješ se,“ řekl jeden pán a ukázal vačici na obličej. „Pusa se ti nesměje.“ „Ale ano,“ odpověděla vačice. „Směju se.“

Lidé poodešli od stromu a něco si šeptali. „Nesměje se!“ řekl ten pán. „Každý přece vidí, že má koutky pusy obrácené dolů a ne nahoru.“ A jiný pán dodal: „Je to jen hloupá vačice, která si myslí, že se směje, i když to tak není.“ „Ale mě je jí líto,“ řekla jedna z dam. „Vypadá tak smutně. Co kdybychom ji vzali do města? Tam bude šťastná a bude se smát.“

2. Co si myslíš o tom rozhovoru lidí s vačicí? Jak by ti bylo na místě vačice?

„Vačice,“ řekl jeden z pánů, „rozhodli jsme se, že pro tebe uděláme dobrý skutek.“ Děkuju vám, „odpověděla vačice. „Jste moc hodní.“

„Slez z toho stromu, „řekl pán. „Vezmeme tě do města. Tam budeš šťastná a budeš se smát.“ „Tak s tím se, prosím, nenamáhejte,“ odpověděla vačice. „Jsem tady šťastná a vím, že se směju. A vy jste se asi spletli.“ „Jak se opovažuješ říkat, že jsme se spletli?!“ vykřikl ten pán rozzlobeně. „Ty nejsi usměvavá vačice! Jsi hloupá vačice, která si myslí, že se směje, i když se nesměje!“ „Ale já se směju,“ řekla vačice.

3. Co a proč chtěli lidé pro vačici udělat? Jak se k nápadu staví vačice a proč?

Lidé odešli a za nějaký čas se vrátili s mnoha dalšími lidmi. Strom, na kterém visela vačice, vykopali ze země... Když dojeli do města, zamířili rovnou do kina. „Vezmeme tě na film, „řekl ten pán. „Každý, kdo se dívá na film, se směje, a ty se budeš smát taky.“ „Ale já se směju,“ odpověděla vačice. „Ne, nesměješ se!“ ozvali se lidé. „Jsi hloupá vačice, která si myslí, že se směje, i když se nesměje!“ A tak vzali vačici do kina. Když film skončil, lidé se podívali na vačici. „Pořád se nesměje,“ řekli. „Ten film se mi líbil,“ odpověděla vačice.

--

4. Jaké pocity prožívá vačice? Zapiš.

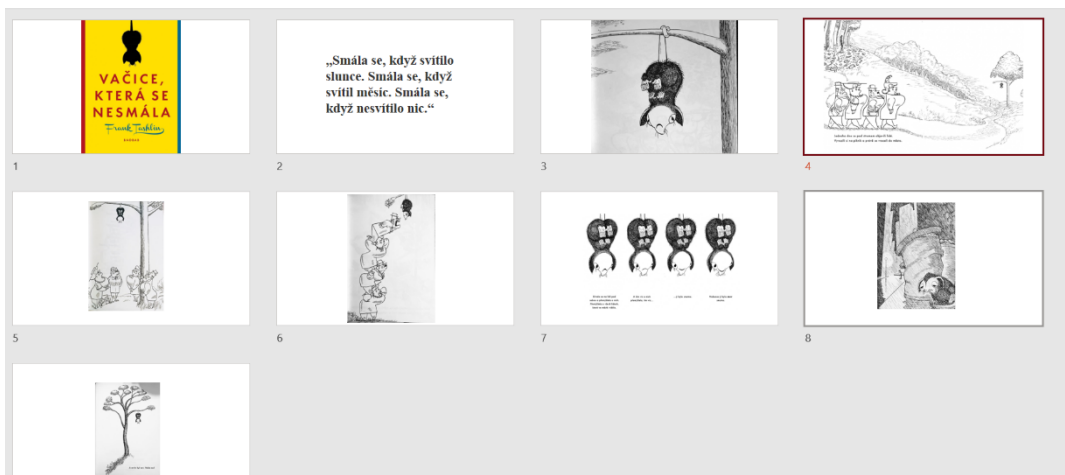
HELE! KOUKEJTE! HELE! Křičeli lidé a ukazovali vačici na pusu. „Rozesmáli jsme vačici!“ Ze všech stran se sběhl dav. Všichni provolávali slávu lidem, kteří vačici rozesmáli. Jejich fotografie byla ve všech novinách. Pozvali je do rozhlasu, aby všem řekli, jak vačici rozesmáli. Když se starosta a guvernér doslechli, jak rozesmáli vačici, dali jim vyznamenání... moc vyznamenání. Najednou byli velice slavní.

Ale vačice zůstala tam, kde ji nechali. Celá smutná slezla z vysokého stromu a vydala se zpátky do lesa. Když přešla širokou ulici, uslyšela z dálky hudbu. Byl to ohromný průvod na počest lidí, kteří rozesmáli vačici. Vačice stěží dokázala přejít ulici. Koně, kteří šli v průvodu, ji málem podupali a pochodující lidé ji málem pošlapali a velká auta ji málem přejela. Vačice jen tak tak stihla vytáhnout ocas zpod kola. Té noci se vačice schoulila u velké popelnice. Když si vzpomněla na lidi, které viděla, bylo jí pořád smutno. Celou noc tam stála a potichoučku plakala.

5. To je situace. Lidé se baví a vačice zažívá těžké chvíle. Kdybys mohl/a vstoupit do příběhu, kam by to bylo? Co bys dělal/a?

Ráno pořád ještě s pláčem, se vydala domů. Šla a šla. Za několik dnů uviděla vysoké stromy na kraji lesa. Byla doma. Ale byla nešťastná. Myslela si, že se už nikdy neusměje. Ale najednou... se usmála! Smála se, když svítlo slunce. Smála se, když svítil měsíc. Smála se, když nesvítilo nic. A pak už to pořád byla usměvavá vačice, protože věděla, že všechno, co se stalo, musel být sen. Byla si jistá, že to byl sen. Protože nikde přece doopravdy nemůžou být takoví lidé jako ti, které viděla. A on to byl sen. Nebo ne?

Příloha 11: Prezentace Vačice, která se nesmála



Příloha 12: Záznam z četby Poklad

Jméno _____

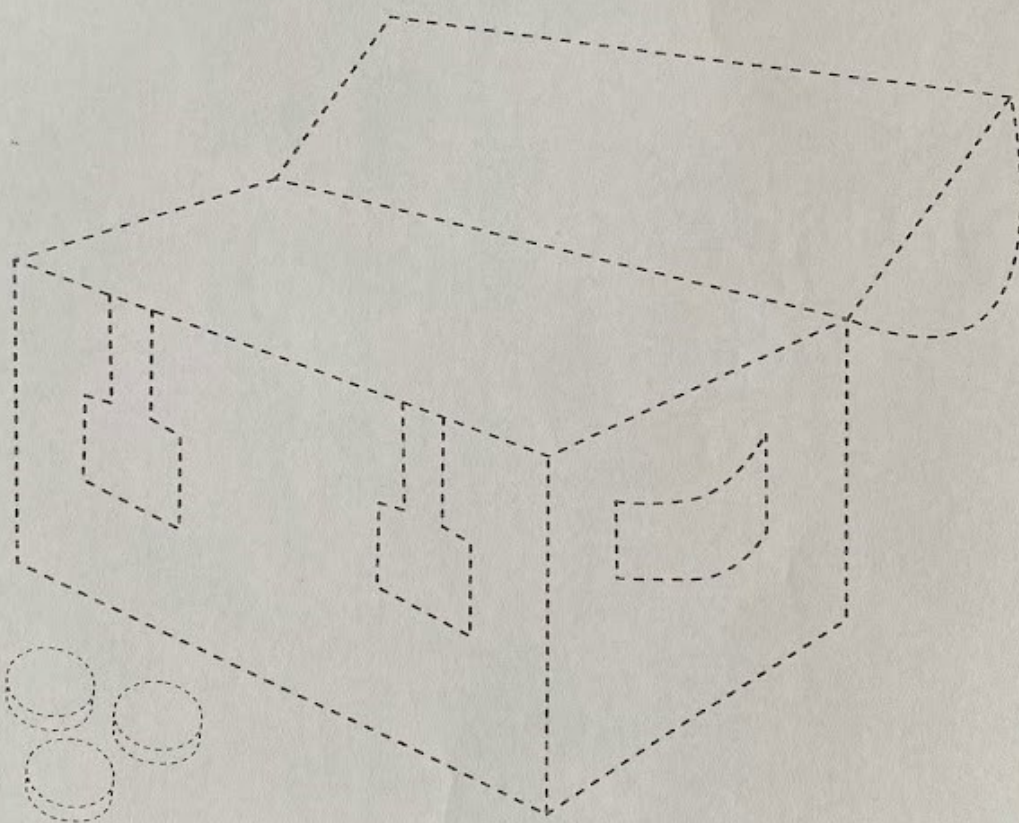
Datum _____

Poklad

Autor/ka _____

Název knihy _____

Napiš, jakou důležitou myšlenku z příběhu bys rád/a ukryl/a do truhly jako poklad? Co by sis chtěl/a z této knihy zapamatovat?



Zdůvodnění

Vysvětli, proč je pro tebe tato myšlenka důležitá. _____

Prašina

- Na pracovním listě máš několik ukázek z knihy, pod ukázkou máš vždy jednu nebo dvě otázky, které vychází z přiložené ukázky
- Hlavní postavou je Jirka, který nás i se svými kamarády bude provádět celým příběhem

První ukázka

O čtvrti jménem Prašina se říkalo leccos, ne všechno byla pravda. Jedno ale bylo jisté: na Prašině nefungovala elektřina. Lamy tu nesvítily, tramvaje nejezdily, rádio nehrálo a hodinky na baterku se zastavily, když se s nimi člověk na Prašinu vydal. Proč? To nikdo nevěděl.

Prašina byla čtvrť jako každá jiná a elektřina by v ní fungovat měla, jenže zkrátka a dobře nefungovala. Tedy ne že by nefungovala vůbec, to zase ne. Lidé na Prašině žít mohli, někteří tu dokonce bydleli. Když byla bouřka, blýskalo se nad Prašinou vždycky nejvíc.

1. Charakterizuj místo zvané Prašina. Co je na něm zvláštního?

2. Co tě jako první napadlo, když se řeklo/přečetlo slovo Prašina?

- *Jirkův děda bydlel na Prašině, toto místo bral jako svůj domov, kde od mala vyrůstal*

Druhá ukázka

„Já... Prašina byla můj domov,“ hlesl děda a pro slzy málem nedokázal pokračovat: „Prašina byla domov spousty lidí. Prašina byla místo k životu. Asi jinému životu, než na který jsi zvyklý, Jirko. Ale byl to život, který chtěly tisíce lidí, kteří by se v tom tvém životě necítili dobře. Prašina byl náš tichý, uzavřený svět. Malý svět. Ostatní si klidně

mohli vzít celý zbytek Prahy nebo planety a postavit si tam ty své dálnice a kanceláře a obchodáky... My chtěli jenom Prašinu, kterou nám Hanuš Nápravník ponechal, nic víc.

3. Najdi si dvojici. Poté si společně odpovězte na otázku: Kde je můj domov? Co pro tebe znamená? Odpovědi si zaznamenej, porovnej a pak si je řekneme nahlas.

JÁ	MŮJ KAMARÁD

Třetí ukázka

„Odlákám je,“ navrhl náhle Jirka a En překvapeně vzhlédla, „poběží za mnou, ale nechytanou mě, jsem rychlejší. Ty počkáš, až budou pryč. Pak vyrazíš na Vinohrady.

„Jirko, co když...“

„Já to zvládnu, neboj,“ odpověděl rychle a uhnul očima. Zvládne? Opravdu? Dvě vteřiny ticha, přikývnutí.

„Zvonice svatého Floriána, za hodinu a půl. Tři tečky znamenají vypínač nahoru, tři čárky dolů,“ pronesla En a její hlas zněl tíživěji než kdy dřív.

„Jasně,“ řekl Jirka. Chvilí stál mlčky proti sobě, oněmělí okamžikem a strachem z toho, co nikdo nahlas nevyslovil. Uvidí se ještě někdy? Pak se En naklonila blíž a políbila Jirku na tvář. Uplynula věčnost: jeden vesmír zanikl a druhý se zrodil.

„Drž se,“ řekla. „Ty taky.“ Otočil se a běžel, na tváři dohasínající otisk dívčích rtů.

4. Vztah Jirky a En se mění, kamarádství přerostlo v lásku. Najdi v ukázce, jak se Jirka cítil, když ho En políbila.

Záznam z četby

Otázky

- Přečetl/a sis několik ukázek z knihy Prašina, na základě ukázek odpověz na otázky

Jméno:

.....

Název

knihy:

.....

Autor:

.....

.

- 1) Prašinu jsem předtím znal/a – neznal/a (zakroužkuj, co platí).

- 2) Prašina mě z ukázek zaujala a chtěl/a bych si ji přečíst – nezaujala a nechtěl/a bych si ji přečíst. (zakroužkuj, co platí).

- 3) Co tě zaujalo a chtěl/a by ses na to autora knihy zeptat? Polož mu 3 otázky:

1.

2.

3.

Pracovní list

Název knihy: _____

1. O čem by příběh mohl být? Jaká zvířata by v něm mohla vystupovat?

2. Jak by mohla volební pravidla vypadat? Vymysli alespoň 2, které bys určil ty sám/sama.

Tak zvířata rozhodla, že si v džungli uspořádají volby.

Hned se přihlásili tři kandidáti: opice, lenochod a had. Lev samozřejmě také nechtěl zůstat stranou. Někteří zvířata nesouhlasila, ale podle pravidel mohl ve volbách kandidovat i on.

Vcíťení se do nějakého kandidujícího zvířata – křeslo před tabulí.

V předvolební kampani každý kandidát přesvědčoval voliče, aby dali hlas právě jemu, a vysvětloval jim, jaké výhody jim taková volba přinese. Kandidáti debatovali v televizi, fotili si selfička s jinými zvířaty, rozdávali letáky, hovořili s voliči...

Pořádali veřejná předvolební shromáždění a pomlouvali ostatní kandidáty (i když to bylo proti pravidlům), vyvěsovali plakáty, a ještě více debatovali.

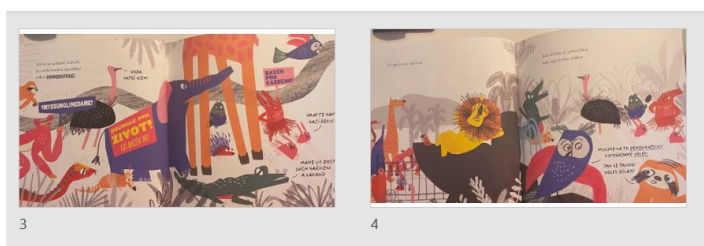
Živý obraz předvolebních shromáždění.

V den voleb se zvířata seřadila do dlouhé fronty před urnou, kam každé vhodilo hlasovací lístek s tajnou volbou.

Napiš na lístek kandidáta, který se tobě zamlouvá a pojd' ho vhodit do naší urny.

3. Proč si myslíš, že vyhrál? (doplň, kdo vyhrál)

Příloha 16: Prezentace Volte zvířata



Příloha 17: Evokační aktivita Volte zvířata

PŘEDVOLEBNÍ KAMPAŇ	Pořádá ji kandidát, aby se představil voličům.
KANDIDÁTI	Tak se nazývají ti, kteří spolu soupeří ve volbách.
PŘEDVOLEBNÍ SHROMAŽĎOVÁNÍ	Kandidát veřejně představuje své plány shromážděným lidem.
DEBATA	Rozhovor, kdy si kandidáti vzájemně odpovídají na otázky a sdělují své názory.
DEMOKRACIE	Jedna z forem vlády, kdy o tom, kdo bude vládnout, rozhoduje ve volbách hlas většiny.
VOLBY	Postup, kterým si lidé v demokracii vybírají své zástupce, kteří budou vládnout.
VOLIČ	Tak se říká těm, kteří rozhodují prostřednictvím svých hlasů ve volbách.
VLÁDA	Skupina jednotlivců, kteří vládou a navrhnou zákony a pravidla.
DEMONSTRACE	Společný protest skupiny osob, které s něčím nesouhlasí.
PREZIDENT	Osoba, která stojí v čele země díky rozhodnutí voličů.
URNA	Uzavřená bedna, ve které se shromažďují odevzdané hlasovací lístky.
HLAS	Každý volič podporuje svým hlasem vybraného kandidáta.

Příloha 18: Pracovní list žáka: O prasátku Lojzíkovi – cesta za nosem

O PRASÁTKU LOJZÍKOVĚ – CESTA ZA NOSEM

1. O čem bude příběh vyprávět? Zapište svou odpověď.

O prasátku, který bude chodit po světě.

Jednoho dubnového večera se v kartonové krabici na farmě pana Skočdopole nedaleko Kutné Hory narodilo pět malých prasátek. Byly to kuličky nezbedné a šťastní rodiče se na ně nemohli vynadávat.

Jedno z prasátek dostalo krásné jméno Lojzík, po pradědečkovi z Pardubic. Lojzík byl veselý, bystrý a nebojácný, ale přece trochu jiný než jeho sourozenci...

2. Všimli jste si, čím se Lojzík liší od ostatních? Zapište svou odpověď.

Lojzík se liší tím, že má delší nos než ostatní.

... už jste na to jistě také přišli. Ano, byl to Lojzíkův dlouhý nos, kterým se od ostatních odlišoval. Sourozenci se mu kvůli němu posmívali a kulí na Lojzíka různé pikle.

Při hře na Vinnetoua hrával Lojzík proradného šerifa, který většinou skončil přivázaný ke kůlu. Ostatní ho čas od času zapomněli osvobodit na večeri. Maminka však vždy stála za Lojzíkem a uměla ho po dlouhém nose tak krásně pohladit.

Lojzík se cítil tak osamělý! Jednou v noci si stěžoval hvězdičkám na obloze a přemýšlel, jestli vůbec do téhle rodiny krátkonosých patří.

Najednou, kde se vzal, tu se vzal, na plot vedle Lojzíka si sedl vrabec Čepeřák. „Pipííí, hvězdy ti asi neodpoví, ale já znám místo, kde určitě najdeš svou rodinu! Jestli chceš, povedu tě!“

Lojzík se bez váhání rozběhl za Čepeřákem. Srdíčko mu bušilo vzrušením, vždyť by se konečně mohl setkat se svou pravou rodinou! Běželi a letěli, letěli a běželi. Lojzík se tak daleko nikdy nepodíval.

Najednou Čepeřák zamířil k obrovské ceduli ze dřeva s nápisem ZOO. Lojzík netušil, co ta písmena znamenají, ale vypadala jako oči sovy. „Tady žije spousta dlouhonosých,“ křičel s nadšením Čepeřák.

3. Jaká dlouhonošá zvířátka by zde mohl potkat? Zapište svou odpověď.

Zamyslete se nad tím, proč jsou dlouhonošá? Odpověď si rozmysli, ale nikam nepiš.

slon, kaban, krokodýl, delfín

„Poběž, možná jsi slon!“

Když dorazili na místo, Lojzík zůstal sedět jako přimražený a užasle hleděl na chobot malého slúněte.

„Že by tohle byl můj starší bráška?“

Slúně bylo velmi přátelské a hned Lojzík přizvalo ke svým hrátkám s vodou. Po vzoru slúněte Lojzík dychtivě nasál vodu do rypáčku a ...

... okamžitě se tak zakuckal, že mu vyděšeně slúně s Čepeřákem museli dát první pomoc.

„Tak to já asi slon nebudu,“ povzdychl si Lojzík, zamával slúněti na rozloučenou a vyběhl za Čepeřákem.

Poběž, možná jsi mravenecník!“ křičel Čepeřák a nabral správný směr. Lojzík ho opět nadšeně následoval, i když ho přece jen trochu mrzelo, že není slon.

I přijetí mravenecníka bylo vřelé. „Snad mi ty krásné chlupy ještě dorostou,“ pomyslel si Lojzík a s obdivem sledoval nos svého nového kamaráda.

Je čas snídaně,“ zaradoval se mravenecník. „Pojď si nacytat pár šťavnatých mravenců.“

Mravenci sice Lojzíkovi nikdy nelákali, ale rozhodl se zabořit rypáček do mraveniště stejně jako mravenecník.

Netrvalo dlouho a Lojzík z mraveniště vystřelil jako by ho na nože brali.

„To spíš posnádají oni mě!“ nařikal Lojzík s poštipáným rypáčkem. Čepeřák mu rychle pomohl odehnat zbylé mravence z nateklého rypáčku a pelášili spolu dál.

Možná jsi bécroun, zaštěbetal Čepeřák a už stáli před malým bécrounem vyhřívajícím se pod lampou. Lojzík se rozesmál, ale aby Čepeřákovi udělal radost, rozhodl se vyzkoušet oblíbenou činnost malého kamaráda.

Pod lampou mu bylo trochu těsno, ale ze začátku to tak příjemně hrálo...

„Jauúúúúú!“ Lojzík vyletěl zpod lampy, záda v jednom ohni. Lampa mu na zádech vypálila bolestivé kolečko.

„To bych musel být hodně přerostlý bécroun,“ ušklíbl se Lojzík.

4. Jak se zvířátka chovala k Lojzíkovi? Zkuste toho vymyslet, co nejvíce a запиšte svou odpověď.

Oni chtěli mu pomoc a byli na něj hodný

Lojzíkova poznávání zvířátek bavilo, ale byl smutný, že nemůže objevit svou pravou rodinu. Po tvářích mu začaly stékat obrovské slzy.

A tu, zničehonic se Lojzík zapletl do podivné sítě. Neměl tušení, co se to děje.

Pracovníci ZOO si mysleli, že se Lojzík zatoulal, a tak mu dali nový domov. Namazali mu bolavý rypáček a přinesli spoustu dobrého jídla.

Lojzíkovi se ale v novém domově nelíbilo, tolik se mu stýskalo po rodném statku!

V noci začal tajně podhrabávat klec. S rypáčkem poštipáným od mravenců to šlo ztěžka, ale Čepeřák mu vydatně pomáhal. Společnými silami vyhrabali velikou díru, kterou se Lojzík protáhl ven.

Konečně venku!

5. Kam Lojzík s Čepeřákem zamířil? Popište, jak se v tuto chvíli Lojzík cítil? Zapište svou odpověď.

Na statek a byl rád že je venku.

Oba kamarádi se vesele přivítali a hned zaměřili na statek. Lojzík teď už moc dobře věděl, kde je doma. Najednou to cítil, stýskalo se mu po všem, dokonce i po mučícím kůlu. Běžel, až se mu za kopytky prášilo, a Čepeřák mu jen tak tak stačil.

Maminka Lojzíka přivítala s otevřenou náručí. Dělal si už o něj velkou starost, vždyť byl pryč celý den a noc. Šťastně ho stiskla v objetí, obvázala mu poštipaný rypáček a pořadala rány.

Všichni chtěli vědět o tajné výpravě, až do ZOO se totiž nikdo ze statku nepodíval.

Lojzík s Čepeřákem uspořádali pro sourozence velké stínové divadlo za prostěradlem vypůjčeným od maminky. Na programu byla všechna zvířátka, se kterými se Lojzík v ZOO setkal.

Lojzík za svou odvahu získal hodnost dlouhonosého indiánského náčelníka a Čepeřák se stal jeho věrným sokolem.

Týden poté vykopal indiánský kmen válečnou sekeru. Vydal se zajmout proradného šerifa, který ukradl a vypral jejich oblíbené špinavé prádlo. Lojzík za svou odvahu získal hodnost dlouhonosého indiánského náčelníka a Čepeřák se stal jeho věrným indiánským sokolem.

.....

.....

.....

.....

.....

Jméno _____

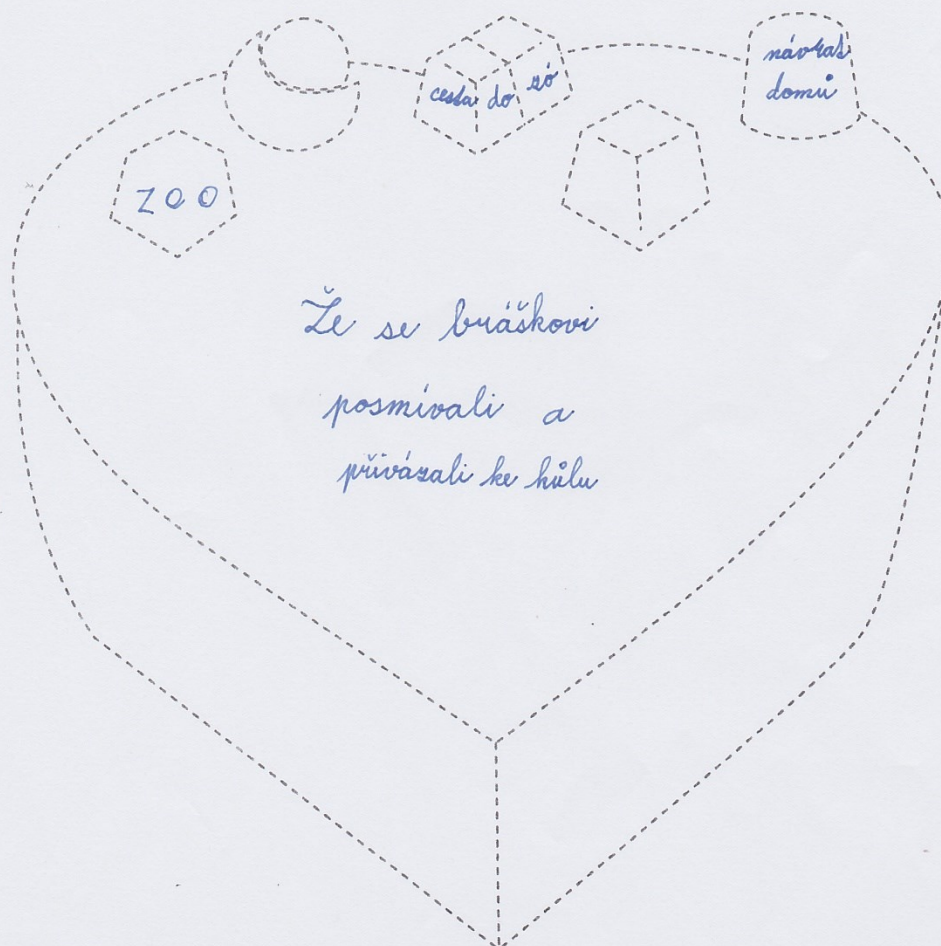
Datum _____

Bonboniéra

Autor/ka Pavel Andrašík, Táňa Rybníková

Název knihy O prasátku Lojzíkovi - Cesta na noam

Napiš, jaká místa v knize se ti nejvíc líbila. Jaké jsou nejlepší „bonbonky“ tvojí knihy?



Jméno _____ Datum 25. října

Červená karta

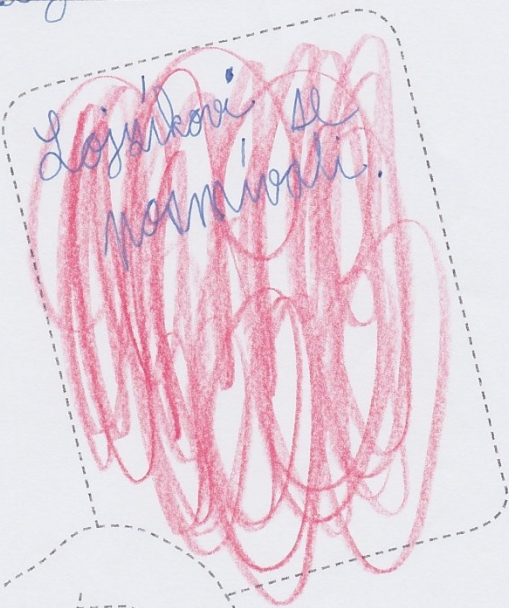
Autor/ka Pavel Andrašik

Název knihy O masáku Lojsíkovi - cesta za mořem

Vyber si jednu postavu z knihy. Vystav jí červenou kartu za její chování. Napiš, jaké její činy odsuzuješ.

Postava bráchové Lojsíka

Lojsíkovi se namívají.



Zdůvodnění

Alaspoň u jednoho čípu vysvětl, proč ho odsuzuješ. protože se ho nedělá a jsou bráchové.

Příloha 21: Pracovní list žáka – Jak voní týden

Jak voní týden: PÁTEK

Tenhle pátek voněl úplně jinak než ty ostatní. Voněl totiž zimou a vlakem. A trochu kožíškem z mé boty, do které jsem ráno strčila nos, protože byl Mikuláš. A ten kožíšek mi asi zůstal v nose, protože jsem ho potom cítila ve škole, když třídní Mikuláš rozdával balíčky, a po škole u babičky Flory, když jsem čekala na mamku, a potom ve vlaku, když jsme s mamulínou jely do Gdaňsku, za tatínkem. Expresem!

1. Hlavní hrdinka knížky se jmenuje Konstantina. Co ses o ní zatím dozvěděl/a? Zapiš svou odpověď.

Že se Konstantina je slepá.

„Už jedete, pa. Páá...! Konstantino, tak už se schovéj! Hů,“ řekne babička. „ŠI! ŠI! Ši... ši...“ „Už nefouká,“ všimla jsem si. „Protože jsem zavřela okno,“ vysvětlila mi máma. „Omlouvám se vám, hned si sedneme na místo,“ řekla nějaké paní, která s námi seděla v kupé. „A nechcete si s malou sednout k oknu? Děti ve vlaku rády sedí u okna,“ nabízela ta paní. „Ale já ne!“ řekla jsem jí. „Nezlob, Konstantino.“ „Já nezlobím, ale prostě to nemám ráda, proč bych měla?“ „Moc se vám omlouvám. Až teď jsem si všimla, že je vaše dcerka...“ „To je v pořádku, nic se neděje.“

2. Proč maminka přerušila paní, než dokončila větu? Jak se asi paní cítila, když zjistila, že Konstantina nevidí? Vyčteš to z textu? Zapiš svou odpověď.

*Aby se tu holčičku neurazilo a aby se jí nedobře
obrádalo se se bude smutná.*

„A nechceš sušenku, miláčku?“ „Mockrát děkujeme. Konstantino, paní ti nabízí sušenku.“ „A jakou? S čokoládou?“ vyzvídala jsem. „Ano, s čokoládkou a oříšky, zlatíčko moje.“ Paní měla hodně pištivý hlas. „Tak to si dám.“ „Děkujeme. Konstantino, jak se říká?“ „Děkuju. A ta paní taky jede do Gdaňsku?“ „Nevím, zeptej se jí.“ „A vy taky jedete do Gdaňsku?“ „Ne ne, holčičko, já jedu do Gdyně.“ „To je dál než my, že jo, mamko?“ „No jo.“

„Mamko?“ „No...“ „A u taťky budu mít taky botu?“ „Dokonce dvě, ty, co máš na nohou. A ještě jsem ti vzala jedny náhradní.“ „Ale mami, nedělej si srandu, ty víš, jakou botu.“ „No to víš, že vím, jakou botu, Týnko! A myslím, že tam bude.“ „Mamko, a za kým jede ta paní, co mi dala sušenku?“ „Nevím, musíš se jí zeptat.“ „Za kým jedete?“ „Za kamarádkou, ty moje zlatíčko, poklade, drobečku.“ „A já za tatínkem.“ „A nechceš ještě jednu sušenku, ty moje chuděrko?“ „Hm... radši už ne. Zase tu samou?“ „Ano, s čokoládíčkou a s oříšky.“ „Hm, tak to je velké pokušení.“ „Týnko!“ „Ale babička Flora to přece říká, když pan Jurek přinese čokoládky.“ „Ne, tohle nemám na mysli, ale jde o ty sladkosti, které jsi dneska zbaštila.“ „Hlavně jí to nezakazujte, jen ať si dá, chudinka.“

3. Představ si, že jsi Konstantina a jedeš místo ní expresem do Gdaňsku za tatínkem. Co všechno můžeš během cesty vlakem vnímat pomocí svých smyslů (mimo zrak)? Zapiš své nápady.

3. Představ si, že jsi Konstantina a jedeš místo ní expresem do Gdaňsku za tatínkem. Co všechno můžeš během cesty vlakem vnímat pomocí svých smyslů (mimo zrak)? Zapiš své nápady.

sluch	<i>jak štěká pes</i>
čich	<i>jak voní přímada</i>
hmat	<i>jak je to hrubolací</i>
chut'	<i>ovoce a selektinu</i>

„Děkuju. Mami, a jak ta paní vypadá?“ „Ach... nejsem moc hezká, zlatíčko. Mám velký nos.“ „To nic, pan Jurek má taky velký nos, ale babička Flora říká, že je docela pěkný. Můžu si sáhnout?“ „Konstantino... paní ne...“ „Ne, ne, jen to tomu dítěti dovolte.“ „Dotkne se vaší tváře. Konstantino, buď opatrná, no... tady...“ „No jasně že máte velký nos, možná dokonce větší než pan Jurek. Vy brečíte?! Máte pod očima mokro. To je možná tou botou, ale... Mamko, a nedáme té paní kousek tyčinky? Ale to by muselo být z té tvojí, protože já už jsem všechny snědla.“ „Ach, miláčku, ty máš dobré srdíčko. Taková chuděrka, a tak hodná, jako v pohádkách.“

„Týnko! Přijíždíme do Gdaňsku. Jdeme. Zapovídaly jsme se, moc se vám omlouváme. Na shledanou.“ „Mami, ten expres jede rychle, co?“ „Ano, Týnko. Rozluč se s paní.“ „Na shledanou.“ „Na shledanou, ty moje maličká chudinko, sluníčko, beruško. Pá pá.“

4. Tento pátek voněl Konstantině zimou a vlakem. Zamysli se, po čem tobě voní dny v týdnu. Zapiš své nápady.

pátek	
sobota	<i>čím jak mamka přá</i>
neděle	

Příloha 22: Záznam z četby žáka – Podvojný deník

Madyš

Podvojný deník pro záznam z četby

Název knihy:
..... *Jak rovní syden*

Autor:
..... *Olga Masiuková*

Jméno čtenáře:
..... *Madyš*

Zajímavá věta z knihy	Komentář
<i>Mami, ten expres jede rychle, co?</i>	<i>Jak rychle asi jede ten vlak</i>

Příloha 23: Pracovní list žáka – Můj brácha Tornádo

Kdo je se mnou ve skupině? Zapiš jména:

Michal

Michal

1. Pozorně si prohlédni obrázek a ve skupině si slovně odpovězte na otázky, které jsou okolo obrázku.



Název knihy: *Můj brácha Tornádo*

Autor: *Petra Šarková*

2. Dohodni se ve skupině a zapiš, o čem asi příběh bude:

O bráchovi který běhá jako tornádo.

3. Společně si přečteme rozhovor maminky a Julie, po přečtení zodpověz na otázky pod textem. Můžeš se radit ve skupině.

„Co bylo v té zprávě z poradny?“ ptám se mamky raději pozdě večer, aby to Jonáš neslyšel.

„Výsledek vyšetření, na kterém jsme s Jonášem byli. Stálo tam, že za vyrušování při vyučování nemůže, že to nedělá úmyslně. Nemůže ani za to, že stále něco zapomíná.“

„Aha. Myslela jsem si to,“ přikývnu mamce. „Vždycky mi připadalo, že za to asi nemůže. To je nějaká nemoc?“ Mamka se pousměje.

„Ne, to není. Jonáš je naštěstí zdravý jako ryba.“

„Spíš jako velryba, jenže to by musel být v jejím bříše.“ Zasměju se, protože mi to připomnělo příběh o Jonášovi v bříše velryby, který jsme četli ve škole. Holky pak přemýšlely, co by se stalo, kdyby byl v bříše velryby náš Jonáš, který by tam rozhodně nevydržel klidně sedět jako ten na obrázku. Jestli by to velrybu šimralo, kdyby tam poskakoval, nebo by se jí chtělo zvracet.

„Je to taková porucha a má ji spousta dětí. V každé třídě je jich několik. Jmenuje se to porucha pozornosti s hyperaktivitou. To znamená, že mu dělá potíže se déle soustředit a hyperaktivita... to je složené ze slov hyper, což znamená nadměrně, a aktivita.“

„Tak to sedí!“ zasměju se. „Jonáš je aktivní až moc! Pořád běhá a leze po stromech. To je ono?“

„Přesně tak. A taky to znamená, že nevydrží v klidu.“

„Nevydrží. Někdy ještě nevím, že přišel, a už je zase pryč,“ zasmála jsem se. Jenže potom, když jsem si zalezla pod peřinu a dívala se na Jonáše, který si dal zase polštář přes hlavu a ani mi neřekl dobrou noc, mi to už tak legrační nepřipadalo. Když to nedělá schválně, nemrzí ho, že na něj kvůli tomu jeho vyskakování a vyrušování pořád všichni křičí? Možná ho to trápí, ale nikomu to neřekne.

- 1) Jakou poradnu má Julie namysli? *Hyperaktivita*
- 2) Jak se jmenuje porucha, kterou Jonáš má? *Hyperaktivita*
- 3) Proč se Julie ptá maminky tak, aby to její bratr neslyšel?
- 4) Jak se u Jonáše porucha projevuje? Zakroužkuj správné odpovědi.

nedokáže se dlouho soustředit

potřebuje odpočívat

nemůže rychle běhat

je velmi ospalý

vyrušuje ve škole

má potřebu se pořád pohybovat

je zapomnětlivý

d/

ST 60

Dopis postavě

DOPIS

POSTAVA : Jonáš

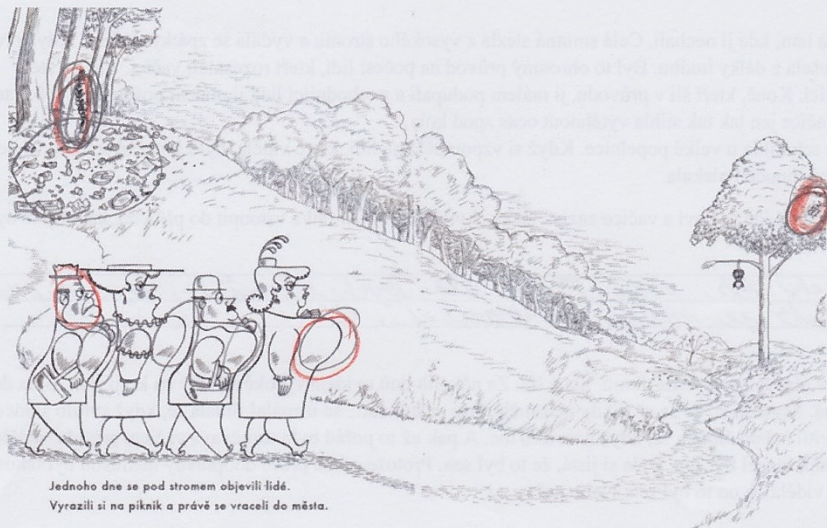
Vyber si 1 postavu z knihy.
Napiš jí krátký dopis. Můžeš jí
položit otázky, za něco
poděkovat nebo vymyslet vlastní
obsah.

Ahoj Jonáši
myslím si že jsi úplně stejný
jako fotbalový hráč se seš
budeš dáti
jě a rád bych se s tebou C.S.

Příloha 25: Pracovní list žáka – Vačice, která se nesmála

Vačice, která se nesmála

Tato kniha bude obsahovat hodně obrázků, jelikož autor – Frank Tashlin – byl hlavně kreslíř. Jeho obrázky v knize nám často řeknou více než samotný text.



Jednoho dne se pod stromem objevili lidé.
Vyrázili si na piknik a právě se vraceli do města.

1. Jakých detailů si stojí za to na obrázku všimnout? Zakroužkuj je.

„Ale ne,“ řekla jedna paní. „Podívejte na tu vačici támhle na větvi. Vypadá tak smutně!“ Vačice odpověděla: „Nejsem smutná. Je mi dobře a jsem spokojená.“ Ne, to nejsi! Nesměješ se,“ řekl jeden pán a ukázal vačici na obličej. „Pusa se ti nesměje.“ „Ale ano,“ odpověděla vačice. „Směju se.“ Lidé poodešli od stromu a něco si šeptali. „Nesměješ se!“ řekl ten pán. „Každý přece vidí, že má koutky pusu obrácené dolů a ne nahoru.“ A jiný pán dodal: „Je to jen hloupá vačice, která si myslí, že se směje, i když to tak není.“ „Ale mě je jí líto,“ řekla jedna z dam. „Vypadá tak smutně. Co kdybychom ji vzali do města? Tam bude šťastná a bude se smát.“

2. Co si myslíš o tom rozhovoru lidí s vačicí? Jak by ti bylo na místě vačice?

Cožila bych se naštvaně a smutně

„Vačice,“ řekl jeden z pánů, „rozhodli jsme se, že pro tebe uděláme dobrý skutek.“ Děkuju vám, „odpověděla vačice. „Jste moc hodní.“

„Slez z toho stromu,“ řekl pán. „Vezmeme tě do města. Tam budeš šťastná a budeš se smát.“ „Tak s tím se, prosím, nenamáhejte,“ odpověděla vačice. „Jsem tady šťastná a vím, že se směju. A vy jste se asi spletli.“

„Jak se opovažuješ říkat, že jsme se spletli?!“ vykřikl ten pán rozzlobeně. „Ty nejsi usměvavá vačice! Jsi hloupá vačice, která si myslí, že se směje, i když se nesměje!“ „Ale já se směju,“ řekla vačice.

3. Co a proč chtěli lidé pro vačici udělat? Jak se k nápadu staví vačice a proč?

Chtěly aby se smála a chtěly je vzít do města. Nechtěla do města.

Lidé odešli a za nějaký čas se vrátili s mnoha dalšími lidmi. Strom, na kterém visela vačice, vykopali ze země... Když dojezili do města, zamířili rovnou do kina. „Vezmeme tě na film,“ řekl ten pán. „Každý, kdo se dívá na film, se směje, a ty se budeš smát taky.“ „Ale já se směju,“ odpověděla vačice. „Ne, nesměješ se!“ ozvali se lidé. „Jsi hloupá vačice, která si myslí, že se směje, i když se nesměje!“ A tak vzali vačici do kina.

Když film skončil, lidé se podívali na vačici. „Pořád se nesměje,“ řekli. „Ten film se mi líbil,“ odpověděla vačice.

4. Jaké pocity prožívá vačice? Zapiš.

shlá blbě
HELE! KOUKEJTE! HELE! Křičeli lidé a ukazovali vačici na pus. „Rozesmáli jsme vačici!“ Ze všech stran se sběhl dav. Všichni provolávali slávu lidem, kteří vačici rozesmáli. Jejich fotografie byla ve všech novinách. Pozvali je do rozhlasu, aby všem řekli, jak vačici rozesmáli. Když se starosta a guvernér doslechli, jak rozesmáli vačici, dali jim vyznamenání... moc vyznamenání. Najednou byli velice slavní.

Ale vačice zůstala tam, kde ji nechali. Celá smutná slezla z vysokého stromu a vydala se zpátky do lesa. Když přešla širokou ulici, uslyšela z dálky hudbu. Byl to ohromný průvod na počest lidí, kteří rozesmáli vačici. Vačice stěží dokázala přejít ulici. Koně, kteří šli v průvodu, ji málem podupali a pochodující lidé ji málem pošlapali a velká auta ji málem přejela. Vačice jen tak tak stihla vytáhnout ocas zpod kola.

Té noci se vačice schoulila u velké popelnice. Když si vzpomněla na lidi, které viděla, bylo jí pořád smutno. Celou noc tam stála a potichoučku plakala.

5. To je situace. Lidé se baví a vačice zažívá těžké chvíle. Kdybys mohl/a vstoupit do příběhu, kam by to bylo? Co bys dělal/a?

Šla bych na vačici a šla bych s vačici na síma lidma ab je mizer pokousal.

Ráno pořád ještě s pláčem, se vydala domů. Šla a šla. Za několik dnů uviděla vysoké stromy na kraji lesa. Byla doma. Ale byla nešťastná. Myslela si, že se už nikdy neusměje. Ale najednou... se usmála! Smála se, když svítlo slunce. Smála se, když svítit měsíc. Smála se, když nespítlo nic. A pak už to pořád byla usměvavá vačice, protože věděla, že všechno, co se stalo, musel být sen. Byla si jistá, že to byl sen. Protože nikde přece doopravdy nemůžou být takoví lidé jako ti, které viděla. A on to byl sen. Nebo ne?

Jméno

Datum

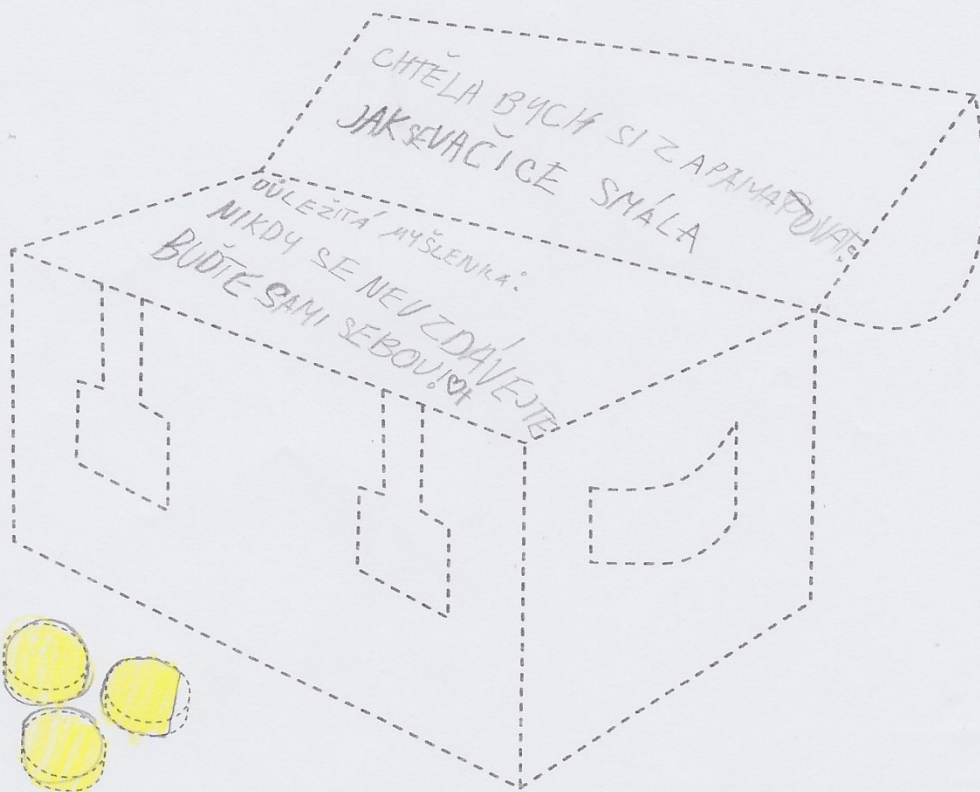
Poklad

Autor/ka FRANK TASHLIN

Název knihy

Načička klesla se nasmála

Napiš, jakou důležitou myšlenku z příběhu bys rád/a ukryl/a do truhly jako poklad? Co by sis chtěl/a z této knihy zapamatovat?



Zdůvodnění

Vysvětli, proč je pro tebe tato myšlenka důležitá.

ani nevíme je jedno
HODNĚ LIDI TATO MYŠLENKA ROZPLAČE VÍ ♥

Příloha 27: Pracovní list žáka – Prašina

Prašina

- Na pracovním listě máš několik ukázek z knihy, pod ukázkou máš vždy jednu nebo dvě otázky, které vychází z přiložené ukázky
- Hlavní postavou je Jirka, který nás i se svými kamarády bude provádět celým příběhem

První ukázka

O čtvrti jménem Prašina se říkalo leccos, ne všechno byla pravda. Jedno ale bylo jisté: na Prašině nefungovala elektřina. Lamy tu nesvítily, tramvaje nejezdily, rádio nehrálo a hodinky na baterku se zastavily, když se s nimi člověk na Prašinu vydal. Proč? To nikdo nevěděl.

Prašina byla čtvrť jako každá jiná a elektřina by v ní fungovat měla, jenže zkrátka a dobře nefungovala. Tedy ne že by nefungovala vůbec, to zase ne. Lidé na Prašině žít mohli, někteří tu dokonce bydleli. Když byla bouřka, blýskalo se nad Prašinou vždycky nejvíc.

1. Charakterizuj místo zvané Prašina. Co je na něm zvláštního?

*Že tam nejezdí elektřina a že tam nejezdí
městská doprava a že to tam už všechno
nerařídili.*

2. Co tě jako první napadlo, když se řeklo/přečetlo slovo Prašina?

Že tam bude hodně prachu.

- Jirkův děda bydlel na Prašině, toto místo bral jako svůj domov, kde od mala vyrůstal

Druhá ukázka

„Já... Prašina byla můj domov,“ hlesl děda a pro slzy málem nedokázal pokračovat: „Prašina byla domov spousty lidí. Prašina byla místo k životu. Asi jinému životu, než na který jsi zvyklý, Jirko. Ale byl to život, který chtěly tisíce lidí, kteří by se v tom tvém životě necítili dobře. Prašina byl náš tichý, uzavřený svět. Malý svět. Ostatní si klidně mohli vzít celý zbytek Prahy nebo planety a postavit si tam ty své dálnice a kanceláře a obchodáky... My chtěli jenom Prašinu, kterou nám Hanuš Nápravník ponechal, nic víc.“

3. Najdi si dvojici. Poté si společně odpovězte na otázku: Kde je můj domov? Co pro tebe znamená? Odpovědi si zaznamenej, porovnej a pak si je řekneme nahlas.

JÁ	MŮJ KAMARÁD
KAMÝK NAD VLTÁVOU	
ŠTĚSTÍ A KLID ☺	BEZPEČÍ A RODINU ☺☺

Třetí ukázka

„Odlákám je,“ navrhl náhle Jirka a En překvapeně vzhlédla, „poběží za mnou, ale nechtnou mě, jsem rychlejší. Ty počkáš, až budou pryč. Pak vyrazíš na Vinohrady.

„Jirko, co když...“

„Já to zvládnou, neboj,“ odpověděl rychle a uhnul očima. Zvládne? Opravdu? Dvě vteřiny ticha, přikývnutí.

„Zvonice svatého Floriána, za hodinu a půl. Tři tečky znamenají vypínač nahoru, tři čárky dolů,“ pronesla En a její hlas zněl tíživěji než kdy dřív.

„Jasně,“ řekl Jirka. Chvilí stál mlčky proti sobě, oněmělí okamžikem a strachem z toho, co nikdo nahlas nevyšlovi. Uvidí se ještě někdy? Pak se En naklonila blíž a políbila Jirku na tvář. Uplynula věčnost: jeden vesmír zanikl a druhý se zrodil.

„Drž se,“ řekla. „Ty taky.“ Otočil se a běžel, na tváři dohasínající otisk dívčích rtů.

4. Vztah Jirky a En se mění, kamarádství přerostlo v lásku. Najdi v ukázce, jak se Jirka cítil, když ho En políbila.

Uplynula věčnost, jeden vesmír zanikl a druhý se zrodil.

Příloha 28: Záznam z četby žáka – Otázky

Záznam z četby

Otázky

- Přečetl/a sis několik ukázek z knihy Prašina, na základě ukázek odpověz na otázky

Jméno

Název knihy:

Autor:

1) Prašinu jsem předtím znal/a neznal/a (zakroužkuj, co platí).

2) Prašina mě z ukázek zaujala a bych si ji přečíst – nezaujala a nechtěl/a bych si ji přečíst. (zakroužkuj, co platí).

3) Co tě zaujalo a chtěl/a by ses na to autora knihy zeptat? Polož mu 3 otázky:

1. Jestli sam žil.

2. Jak je velká Prašina?

3. Kolik let bylo Jirkovi?

Příloha 29: Pracovní list žáka – Volte zvířata

Pracovní list

Název knihy: Volte zvířata

1. O čem by příběh mohl být? Jaká zvířata by v něm mohla vystupovat?

O České republice a v volbách:
kočka, liška, slon, šimpanz, koala, myš

2. Jak by mohla volební pravidla vypadat? Vymysli alespoň 2, které bys určil ty sám/sama.

Každý volič musí dát 2 kandidáty. Musí
volit osobu starší 20 let.

Tak zvířata rozhodla, že si v džungli uspořádají volby.

Hned se přihlásili tři kandidáti: opice, lenochod a had. Lev samozřejmě také nechtěl zůstat stranou. Někteří zvířata nesouhlasila, ale podle pravidel mohl ve volbách kandidovat i on.

Vtětí se do nějakého kandidujícího zvířata – křeslo před tabulí.

V předvolební kampani každý kandidát přesvědčoval voliče, aby dali hlas právě jemu, a vysvětloval jim, jaké výhody jim taková volba přinese. Kandidáti debatovali v televizi, fotili si selfička s jinými zvířaty, rozdávali letáky, hovořili s voliči...

Pořádali veřejná předvolební shromáždění a pomlouvali ostatní kandidáty (i když to bylo proti pravidlům), vyvěšovali plakáty, a ještě více debatovali.

Živý obraz předvolebních shromáždění.

V den voleb se zvířata seřadila do dlouhé fronty před urnou, kam každé vhodilo hlasovací lístek s tajnou volbou.

Napiš na lístek kandidáta, který se tobě zamlouvá a pojd' ho vhodit do naší urny.

3. Proč si myslíš, že vyhrál? (doplň, kdo vyhrál)

Lenochod vyhrál díky tomu že nikam
nespěchá.

Příloha 30: Záznam z četby žáka – Plakát



Příloha 31: Reflexe od vybraných žáků

1) Vybíral jsem si o práciho Lozického metody byla
dobrodružná.

2) Líbilo se mi práce ve skupinách.

3) Tmánil bych aby práce bylo časěji.

1 já jsem si volně rozvířka
práce jsem se toho hodně naučila.

2 + Práce ve skupině.

3 - více dělání pláskání.

LÍBILÍ SE MI: SKUPINY
CHTEL BYCH JEŠTĚ NĚKDY
SI TO ZOPAKOVAT
ZMĚNIL BYCH AŽ
SME SI MOHLI SAMI
VYBRAT SKUPINY