

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**MOŽNOSTI ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ  
GRAMOTNOSTI U ŽÁKŮ PRVNÍHO STUPNĚ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

*Patricie Kadlecová*

*Učitelství pro 1. stupeň ZŠ*

*2007 - 2012*

Vedoucí diplomové práce: *PhDr. Eva Lukavská, PhD.*

Plzeň, 2012

Zadání DP - sekretářka

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 2012

---

## ***Poděkování***

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce PhDr. Evě Lukavské, PhD. za odborné vedené a věcné připomínky k celé práci, dále třídní učitelce 1. třídy ZŠ v Černicích Mgr. Janě Šístkové za poskytnutí podnětných připomínek k celé práci a za spolupráci na praktické části diplomové práce a žákům 1. třídy ZŠ v Černicích.

# *Obsah*

Obsah.....	5
ÚVOD .....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1. GRAMOTNOST.....	10
1.1 Pojem gramotnost .....	10
1.1.1 Historický vývoj pojmu gramotnost .....	10
1.1.2 Definice pojmu gramotnost.....	11
1.2 Funkční gramotnost .....	12
1.2.1 Pojmy funkční gramotnost a funkční negramotnost .....	12
1.2.2 Definice pojmu funkční gramotnost .....	12
1.3 Čtenářská gramotnost .....	13
1.3.1 Definice pojmu čtenářská gramotnost .....	13
1.3.2 Roviny čtenářské gramotnosti.....	14
1.3.3 Počáteční čtenářská gramotnost.....	15
1.3.4 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti .....	16
1.3.5 Čtenářská gramotnost a kurikulum .....	18
2. METODY VÝUKY PRVOPOČÁTEČNÍHO ČTENÍ .....	20
2.1 Psychologické základy vyučování čtení .....	20
2.2 Možný vztah metod výuky čtení k počáteční čtenářské gramotnosti .....	21
2.3 Metody syntetické.....	21

2.3.1	Metoda písmenková .....	22
2.3.2	Metoda hláskovací .....	22
2.3.3	Metoda normálních slabik.....	22
2.3.4	Slabiková metoda souhlásková .....	22
2.3.5	Metoda genetická .....	23
2.4	Metody analytické .....	24
2.4.1	Metoda Jacototova .....	25
2.4.2	Metoda normálních slov .....	25
2.4.3	Metoda globální .....	25
2.5	Metoda analyticko-syntetická.....	27
2.6	Skutečný vztah metod výuky čtení k počáteční čtenářské gramotnosti .....	29
2.7	Transmisivní vs. konstruktivistické pojetí vyučování .....	29
2.7.1	Transmisivní pojetí vyučování.....	30
2.7.2	Konstruktivistické pojetí vyučování .....	30
3.	VÝZKUMY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	32
3.1	Stav zkoumané problematiky .....	32
3.2	Základní informace o výzkumech PIRLS a PISA .....	33
3.2.1	Základní informace o výzkumu PIRLS .....	33
3.2.2	Základní informace o výzkumu PISA.....	34
3.3	Čtenářská gramotnost českých žáků v mezinárodním srovnávání .....	34
3.3.1	Výsledky českých žáků – výzkum PIRLS .....	34
3.3.2	Výsledky českých žáků – výzkum PISA .....	36
3.3.3	Porovnání výsledků čtenářských dovedností ve výzkumech PIRLS a PISA .....	36

4. METODY ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ.....	37
4.1 Mapa učebního pokroku .....	37
4.2 Sady úloh pro rozvíjení čtenářské gramotnosti .....	39
4.3 Dokumenty pro rozvoj čtenářské gramotnosti, které má učitel k dispozici .....	40
4.3.1 Očekávané výstupy v RVP ZV a složky čtenářské gramotnosti.....	40
4.3.2 Očekávané výstupy v RVP ZV a výzkum PIRLS .....	46
II. PRAKTICKÁ ČÁST .....	47
5. CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	47
5.1 Výzkumné otázky .....	47
5.2 Cíle.....	48
6. CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU .....	49
7. POUŽITÉ METODY .....	51
8. METODICKÝ MATERIÁL PRO ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI U ŽÁKŮ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL .....	53
8.1 Soubor lekcí.....	53
8.1.1 Vyvozování písmen .....	54
8.1.2 Práce s pohádkou .....	69
8.1.3 Práce s knihou .....	92
8.2 Další podpůrné činnosti pro rozvoj čtenářské gramotnosti .....	96
8.2.1 Návštěva divadla - Křesadlo .....	96
8.2.2 Dětské divadlo – O dvanácti měsíčkách .....	105
ZÁVĚR.....	110

III. RESUMÉ.....	113
IV. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ INFORMACÍ.....	114
V. SEZNAM PŘÍLOH .....	119
VI. PŘÍLOHY .....	120



# ÚVOD

Čtenářská gramotnost je v poslední době hodně diskutované téma, ačkoli stále není k dispozici moc podkladů, které by se zabývaly praktickou stránkou této problematiky. Jako cíl své práce jsem se tedy rozhodla vytvořit ucelený metodický soubor několika lekcí, který může sloužit učitelům, jež mají zájem rozvíjet u svých žáků čtenářskou gramotnost.

Teoretická část práce si klade za cíl poskytnout informace o pojmu čtenářská gramotnost, o možných metodách výuky prvopočátečního čtení a zmiňuje také výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech úrovně čtenářské gramotnosti.

V první kapitole se věnuji pojmu gramotnost jako takovému, vymezuji a porovnávám definice z různých zdrojů. Uvádím také definice pojmů funkční gramotnost a čtenářská gramotnost. Dále se zde věnuji faktorům, jež ovlivňují rozvoj čtenářské gramotnosti, a zabývám se problematikou kurikula ve vztahu ke čtenářské gramotnosti.

Druhá kapitola je věnována metodám výuky prvopočátečního čtení, kde popisují metody syntetické, analytické a metodu analyticko-syntetickou a uvádím možný vztah těchto metod k počáteční čtenářské gramotnosti. Také zde porovnávám transmisivní a konstruktivistické pojetí vyučování a konstatuji, které z těchto pojetí je vhodnější pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

Ve třetí kapitole pak pojednávám o výzkumech čtenářské gramotnosti, kterých se čeští žáci v posledních letech zúčastnili. Podávám základní informace o dvou mezinárodních výzkumech a o výsledcích, které v nich čeští žáci podali. V závěru porovnávám výsledky českých žáků v obou těchto šetřeních.

V poslední kapitole teoretické části své práce se věnuji metodám rozvíjení čtenářských dovedností – mapě učebního pokroku, sadám úloh a dokumentům, které má učitel k dispozici k tomu, aby mohl rozvíjet u svých žáků čtenářskou gramotnost. Také zde vymezuji složky čtenářské gramotnosti a porovnávám je s očekávanými výstupy 1. období vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura tak, jak jsou vypsány v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Tyto očekávané výstupy pak srovnávám také s výzkumy šetření PIRLS.

Jak jsem již zmínila, jako cíl své diplomové práce jsem se rozhodla vytvořit ucelený metodický soubor lekcí, které vedou k rozvoji čtenářské gramotnosti a mohou posloužit učitelům na 1. stupni základních škol, kteří se snaží o rozvoj čtenářské gramotnosti u svých žáků. Tento soubor je obsahem praktické části mé diplomové práce. Jednotlivé lekce jsem seřadila tak, jak je vhodné je dále aplikovat. Na počátku jsou tedy lekce na vyvozování písmen, dále práce se stále složitějšími texty či práce s knihou. U každé lekce uvádím klíčové kompetence, organizaci práce a ty roviny čtenářské gramotnosti, které jsou danou lekcí rozvíjeny.

Tato práce tedy může sloužit jako zdroj informací pro ty, jež se zajímají o čtenářskou gramotnost a jako inspirace a zdroj osvědčených námětů pro ty, kteří se chtějí čtenářské gramotnosti věnovat v praxi. Věřím, že tato práce bude už pro současné nebo budoucí učitele přínosem.

Můj původní záměr byl věnovat se problematice rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků 1. třídy základní školy. V průběhu zpracovávání lekcí a zjišťování teoretických informací jsem však došla k závěru, že bude mnohem hodnotnější pozorovat a sepisovat lekce čtenářské gramotnosti ještě v průběhu 2. třídy. Tímto vysvětluji drobný rozdíl v názvu této diplomové práce a jejím zadání.

# ***I. TEORETICKÁ ČÁST***

## ***1. GRAMOTNOST***

### ***1.1 Pojem gramotnost***

#### ***1.1.1 Historický vývoj pojmu gramotnost***

Pojem gramotnost (*literacy*) je v současné době užíván velmi často. Musíme však brát v úvahu, že se význam tohoto pojmu dnes promítá ve zcela odlišných souvislostech. Svou roli zde hrají společenské, ekonomické i kulturní změny. Původně se pod pojmem gramotnost označovalo osvojení elementárních dovedností, tedy čtení, psaní, posléze i počítání. Dnes, na počátku třetího tisíciletí, je však tento pojem vnímán mnohem širěji, aby zachytil veškeré požadavky, které jsou na člověka kladeny. Například ovládnutí telekomunikačních schopností je v dnešní době úplnou samozřejmostí a běžnou součástí každodenního života. Proměnu pojetí gramotnosti můžeme vyčíst i z definic, které jsou citovány v následující kapitole. Zcela evidentní je rozdíl mezi definicí uvedenou v Pedagogickém slovníku a definicí, kterou publikuje mezinárodní výzkum PISA 2009. Lze předpokládat, že s dalším rozvojem nových technologií se bude obsah gramotnosti dále rozvíjet.

V první polovině 20. století byla gramotnost popisována více ve vztahu k negramotnosti (*illiteracy*). Bylo pozorováno, jaká část populace není schopna číst a psát. Negramotnost tak byla spojována zejména s rozvojovými zeměmi. Ve druhé polovině 20. století v ekonomicky vyspělých zemích negramotnost téměř neexistovala a pro české školství pojem negramotnost téměř zanikl.

### **1.1.2 Definice pojmu gramotnost**

V Pedagogickém slovníku je pojem gramotnost definován jako: „*Dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o „základní gramotnost“, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti.*“ (2009, s. 85).

Rabušicová definuje gramotnost ve své publikaci takto: „*Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života.*“ (2002, s. 16). Tato definice byla vypracována organizací UNESCO a přijata na Valném shromáždění v roce 1958. Tento jednoduchý výrok však vyvolával další otázky, například co přesně znamená „jednoduchý výrok“, když pojem „každodenní život“ má v každé kultuře jinou vypovídací hodnotu. Ukázalo se tedy, že gramotnost je jev, který úzce souvisí se sociálním kontextem.

Mezinárodní výzkum PISA 2009 definuje pojem gramotnost následujícím způsobem: „*Gramotnost je v současnosti vnímána jako neustále se rozšiřující soubor vědomostí, dovedností a postupů, které si člověk během života osvojuje v různorodých situacích a při interakci se svým okolím.*“ (2010, s. 11).

S různými definicemi pojmu gramotnost se objevují také různé klasifikace tohoto pojmu. Rozlišujeme gramotnost čtenářskou, cizojazyčnou, matematickou, počítačovou atd. Z pedagogického hlediska dělíme gramotnost na tzv. základní gramotnost (*basic literacy*) a funkční gramotnost (*functional literacy*). Základní gramotností rozumíme osvojení si dovedností čtení a psaní, funkční gramotnost pak chápeme jako funkční využití těchto dovedností v praxi. Funkční gramotnost tedy považujeme za vyšší formu základní gramotnosti.

Vše výstižně shrnuje ve své publikaci Doležalová: „*Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.*“ (2005, s. 14).

## **1.2 Funkční gramotnost**

### **1.2.1 Pojmy funkční gramotnost a funkční ngramotnost**

Funkční ngramotnost je považována za negativní fenomén ekonomicky vyspělých zemí. Tento pojem vznikl v době, kdy bylo zjištěno, že část dospělé populace není schopna využívat čtení a psaní jako prostředek k získávání nových informací či pro práci s textem. Je ovšem důležité odlišit tento termín od ngramotnosti v původním slova smyslu, tedy jako neschopnosti číst a psát.

Opakem funkční ngramotnosti je pak funkční gramotnost. Je to důležitá schopnost člověka efektivně využívat psané texty pro svou vlastní potřebu. Vedle vzdělání tvoří další nutnou součást lidského života. Stala se předpokladem jak ekonomického, tak i sociálního rozvoje společnosti.

### **1.2.2 Definice pojmu funkční gramotnost**

V Pedagogické encyklopedii je pojem funkční gramotnost (*functional literacy*) vymezen tak, jak byl definován Mezinárodním společenstvím UNESCO, a to v tomto znění: „*Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní využívání v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také do těch, které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje.*“ (2009, s. 235).

Doležalová ve své publikaci uvádí: „*Jde o soubor dovedností ke zpracování informací uvedených v textu a k jejich použití na řešení určité situace.*“ (2005, s. 38).

Rabušicová ve své publikaci uvádí mimo jiné, že „*funkční gramotnost není totožná se školní gramotností, což znamená, že dobré zvládnutí školního vzdělání nemusí nutně znamenat úspěšné řešení úkolů každodenního života, při nichž je funkční gramotnost*

potřebná.“ (2009, s. 19). Dále zdůrazňuje, že „*funkční gramotnosti se myslí výlučně gramotnost dospělých, obvykle v populaci starší 15 let.*“ (2009, s. 19).

## **1.3 Čtenářská gramotnost**

### **1.3.1 Definice pojmu čtenářská gramotnost**

Pojem čtenářská gramotnost (*reading literacy*) je v Pedagogické encyklopedii definován 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.*“ (2009, s. 230).

Podobně je definována čtenářská gramotnost 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.*“ (2009, s. 42).

Čtenářskou gramotností tedy předpokládáme nejen technické zvládnutí čtení jako základní školní dovednosti, ale především schopnost pracovat s texty, vyhledávat informace z textu, vyhodnocovat je a využívat je v dalších činnostech. Porozumění pak vnímáme nejen jako pochopení smyslu psané řeči, ale zároveň i jako schopnost pracovat s významy čteného textu.

Samotné čtení bývá definováno jako proces dekodování grafických znaků. K chápání čtení jako činnosti, která je nezbytná pro fungování člověka ve společnosti je důležité připojit k tomuto termínu ještě pojem gramotnost jako nástroj užívaný čtenářem pro získávání informací ze psaného textu.

Mezinárodní výzkum PISA 2009 ve své definici zahrnuje nejen dešifrování a porozumění textu, ale i účel využití informací, které jsme čtením textu získali. Definuje čtenářskou gramotnost následujícím způsobem: „*Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních*

*cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.*“ (2010, s. 12).

Podobnou definici publikovala ve své příručce (2010a, s. 14) i Košťálová: *„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“. V této příručce se dále věnuje například metodám, jak rozvíjet čtenářské dovednosti, pojednává o čtení s předvídáním apod.

Pro potřeby výzkumu PIRLS (2010, s. 11) je čtenářská gramotnost definována jako: *„Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.*“

### **1.3.2 Roviny čtenářské gramotnosti**

Košťálová (2010a, s. 14-15) také vymezila šest rovin čtenářské gramotnosti, které se vzájemně prolínají a žádná z těchto rovin není opominutelná:

1. Vztah ke čtení – předpokladem je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst
2. Doslovné porozumění – dovednost dekodovat psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností budovat porozumění na doslovné úrovni
3. Vysuzování – dovednost vyvozovat z přečteného závěry a texty posuzovat z různých hledisek
4. Metakognice – dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění a záměrně volit strategie pro lepší porozumění a překonávání obtížnosti
5. Sdílení – připravenost sdílet své prožitky s dalšími čtenáři, porovnávat své pochopení textu s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všimnout si shod a přemýšlet o rozdílech

6. Aplikace – využívání čtení k seberozvoji i ke svému konání, zúročení četby v dalším životě

### **1.3.3 Počáteční čtenářská gramotnost**

První rok školní docházky je pro žáka počátečním obdobím rozvoje, kdy si osvojuje tzv. trivium, tedy dovednosti číst, psát a počítat, které ve své publikaci Metelková-Svobodová a Švrčková označují jako „základní gramotnost či bázová gramotnost (*basic literacy*)“ (2010, s. 12). Dále uvádí, že žák si utváří tzv. „komplex gramotností jedince“, (2010, s. 12) neboli soubor základních vědomostí, znalostí, dovedností, hodnot a postojů, které jsou nutné pro jeho úspěšné fungování ve společnosti. Počátek školní docházky tedy lze označit jako období rozvoje základní gramotnosti, ale i základů funkční gramotnosti.

Pro správné vymezení termínu počáteční čtenářská gramotnost (*initial reading literacy*) je nutné nejdříve vysvětlit označení „počáteční“. Metelková-Svobodová a Švrčková ve své publikaci uvádí, že v kontextu rozvoje čtenářské gramotnosti je nutné tento termín chápat pouze jako orientační, jelikož počátky čtenářské gramotnosti jsou utvářeny mnohem dříve, než žák vůbec nastoupí do školy. Už od prvního roku života si dítě osvojuje mluvenou řeč a v průběhu období, kdy navštěvuje mateřskou školu, dále rozvíjí tuto gramotnostní dovednost. Tato etapa rozvoje je nazývána jako „pregramotnost“ (*pre-literacy*). (2010, s. 13). Wildová ve své publikaci (2005, s. 13) uvádí, že hlavním cílem této etapy rozvoje gramotnosti je dát žákovi základy čtení a psaní. Označení „gramotnost“ značí, že se opět nejedná pouze o technické zvládnutí dovednosti, ale především o její rozvoj z hlediska funkčního využití. Také zdůrazňuje rozvoj vyjadřovacích schopností a myšlení jako další součásti gramotnosti žáka.

Metelková-Svobodová a Švrčková ve své publikaci shrnují výše uvedené takto: „Počáteční čtenářskou gramotnost ve smyslu rozvoje gramotností jedince označuje utváření základů jazykových kompetencí umožňující pozdější funkční dosažení všech gramotnostních kompetencí při čtení a psaní v komplexu tzv. komunikativních dovedností, s nimiž souvisí také účelná a přirozená integrace rozvoje těchto dovedností do ostatních vzdělávacích oblastí.“ (2010, s. 15)



### **1.3.4 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti**

Proces osvojování si čtenářské gramotnosti je dlouhodobý a působí na něj řada faktorů. Tyto faktory můžeme rozdělit do dvou skupin na endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější) tak, jak je uvádí ve své publikaci Metelková-Svobodová a Švrčková (2010, s. 20-24). Stejně rozdělení je uvedeno i v Pedagogické encyklopedii, kde se dále uvádí: „*Gramotnost je založena na intelektuálních schopnostech, jež jsou determinovány vnějším, především sociálně-kulturním prostředím, výchovou a vzděláváním. V těchto faktorech také spatřujeme zdroje rozvoje gramotnosti, příp. příčiny negramotnosti.*“ (2010, s. 226).

#### **1.3.4.1 Endogenní faktory**

Endogenní faktory tvoří vrozené předpoklady, osobnostní charakteristiky a zvláštnosti jedince. Řadíme mezi ně: zájem žáka o čtení, jeho vlastní motivaci ke čtení či čtenářské postoje. Také sem bývá řazena intelektuální úroveň či připravenost žáka k dalšímu vzdělávání, sebehodnocení jako čtenáře, volní vlastnosti, flexibilita či schopnost adaptace na změny.

#### **1.3.4.2 Exogenní faktory**

Exogenní faktory tvoří činitele sociokulturního prostředí, zvláště výchova a vzdělávání v rodině i ve škole, a dále ekonomické vlivy. Metelková-Svobodová a Švrčková je ve své publikaci (2010, s. 21) dělí podle prostředí na faktory domácího kontextu a faktory školního kontextu. Pro přehlednost a logiku zachováváme stejné členění a uvádíme konkrétní faktory tak, jak jsou uvedeny v publikaci, a jejich stručnou charakteristiku. Dále pro doplnění uvádíme další faktory, které jsou uvedeny v Pedagogické encyklopedii (2010, s. 226-227). Podobné členění je uvedeno i v publikaci PIRLS 2011 (2010, s. 29-38).

Mezi faktory domácího kontextu můžeme zařadit:

- klima v rodině

- aktivity, které rozvíjí čtenářskou gramotnost – tedy to, zda se rodiče zajímají o to, co žák čte, povídají si o čteném, čtou společně, apod.
- jazyk v domácím prostředí – zda je shodný s mateřským jazykem dítěte
- dostupnost materiálů ke čtení
- vztah mezi školou a domovem – např. zapojení rodičů do školního procesu, zájem rodičů o to, co se děje ve škole
- mimoškolní čtenářské aktivity dětí – tedy čtení pro zábavu, kterému se děti věnují ve svém volném čase

V Pedagogické encyklopedii (2010, s. 226) je mezi tyto faktory dále začleněno:

- sociální či ekonomický status rodiny, vzdělání rodičů a jejich zaměstnání
- hodnotová a zájmová orientace rodiny – tedy to, zda je prioritou rodičů umožnit dítěti co nejlepší vzdělání
- schopnost rodičů pomoci dítěti s přípravou do školy

Důležitost vlivu domácího prostředí, zájem rodičů o čtenářství jejich dětí a péče, kterou v tomto směru svým dětem věnují, zdůrazňuje ve své publikaci i Morrow (2009, s. 379-383). Campbell Hill ve své publikaci (2001, s.401-409) dokonce uvádí, co konkrétně by měl rodič s dětmi dělat pro to, aby rozvíjel jejich čtenářskou gramotnost. Campbell Hill rozděluje tyto činnosti do skupin podle toho, pro kterou věkovou skupinu a pro jak pokročilé děti jsou vhodné. U každé této skupiny je tedy uvedeno několik konkrétních bodů, tedy návrhů činností, které je dobré s dětmi provádět. Pro ukázkou - u skupiny začínajících čtenářů, věku přibližně 6-8 let, uvádí Campbell Hill (2009, s. 404) například tyto činnosti:

„Čtěte nahlas každý den.“

„Dávejte knihy jako dárky.“

„Povídejte si o tom, jaké knihy se Vám líbily, když jste byl malý.“

„Nechte Vaše dítě předvídat, když čtete příběh. (O čem, myslíš, že příběh bude? Co myslíš, že se stane dál?)“

„Požádejte Vaše dítě, aby převyprávělo příběh, který jste spolu četli.“

Faktory školního kontextu jsou velmi zásadní, neboť přestože rodina dává dítěti dostatečné prostředky pro rozvoj čtenářské gramotnosti, škola je stále hlavním místem, kde se odehrávají formální vzdělávací aktivity. Metelková-Svobodová a Švrčková ve své publikaci (2010, s. 22) uvádí, že jedním z hlavních vlivů je osobnost učitele, dále pak spolužáci dítěte, klima ve třídě a v neposlední řadě celkové prostředí školy. Mezi faktory školního kontextu řadíme:

- školní prostředí – např. celoškolské programy, vztahy učitelů s žáky, kvalifikovanost učitelů, kvalitní učebny, knihovny a další prostředky
- prostředí třídy – tedy přístup učitele k výuce, počet žáků ve třídě, vztahy mezi žáky, ale i rozsah materiálů ke čtení, které mají žáci k dispozici
- příprava učitelů – osobnostní charakteristiky učitele, rozsah a obsah vzdělání či školní praxe a další speciální školení v tomto oboru
- vyučovací metody
- aktivity
- didaktické materiály – knihy, čítanky, učebnice, časopisy, tiskoviny či materiály vytvořené žáky samotnými

### ***1.3.5 Čtenářská gramotnost a kurikulum***

Rozvinout čtenářskou gramotnost každého žáka na určitou úroveň by měl být jeden z hlavních vzdělávacích cílů základního vzdělávání. Učitel, který se ve své výuce zaměřuje na rozvoj čtenářské gramotnosti, může pomoci těm žákům, jejichž domácí prostředí čtenářství nepodporuje, což může ohrozit žákovy školní výsledky.

Učení se neobejde bez aktivního čtení spojeného s porozuměním čtenému. Dovednost vyrovnat se i s náročnějšími texty zvýhodňuje žáky v pozdějším studiu i v průběhu celého života před těmi, kteří tuto dovednost postrádají.

V Rámcovém vzdělávacím programu Základního vzdělávání (dále RVP ZV) není pojem čtenářská gramotnost použit. Záleží tedy na škole, posléze na učiteli, jestli bude čtenářskou gramotnost u žáků rozvíjet, případně jakými metodami, a kolik času a svého úsilí je tomu ochoten, případně schopen věnovat. V příručce pro učitele Gramotnosti ve vzdělávání (2010, s. 8-10) se uvádí, že by do budoucna bylo vhodné zahrnout čtenářskou gramotnost i do oborů společenskovedních či přírodovědných. Také je zde zmíněna důležitá složka čtenářské gramotnosti, a to pozitivní postoj ke čtení a návyky, které žákovi pomáhají překonat obtíže při čtení stále složitějších textů. I tímto by se RVP ZV mělo zabývat více. To, že čtenářská gramotnost není v RVP ZV mezi vzdělávacími cíli, může být důvodem, proč se mu ve škole věnuje tak málo času. Čtení je velmi náročná myšlenková činnost, která čas opravdu vyžaduje. Učitel, který se tomuto tématu soustavně nevěnuje, může čtenářskou gramotnost redukovat na pouhé čtení s doslovným porozuměním, vyhledávání informací či reprodukci základního děje. Domnívá se, že stačí žákům občas zadat čtení z čítanky či učebnice. To ovšem nemá co dělat se systematickým a cíleným rozvíjením čtenářské gramotnosti. Čtenářskou gramotnost nelze u žáků úspěšně rozvinout, pokud se soustředíme jen na některé její složky a další zanedbáváme.

## 2. METODY VÝUKY PRVOPOČÁTEČNÍHO ČTENÍ

### 2.1 Psychologické základy vyučování čtení

Při osvojování si dovednosti čtení má značný význam poznání psychologické podstaty učebního procesu a poznání předpokladů, jaké mají žáci okolo šestého roku věku pro osvojování si vědomostí, dovedností či návyků. Problematika vyučování prvopočátečního čtení je velmi složitá a je třeba se na tento proces dívat z různých hledisek.

Při rozvoji dovednosti čtení je důležitým faktorem nejen čtenářská vyspělost žáka, úroveň dosavadních znalostí a zkušeností či představivost, ale také citová složka osobnosti a zájmy konkrétního žáka. Křivánek a Wildová ve své publikaci uvádí: „*Konkrétní zájem dítěte může překonat těžkosti při osvojování dovednosti čtení. Je však důležité, aby dítě našlo knížku, která se vztahuje k jeho zájmům.*“ (1998, s. 18).

Křivánek a Wildová také zdůrazňují, že při zrakovém vnímání se uplatňují diferenciací a identifikací, tedy poznávání stejnosti či podobnosti optických tvarů písmen, posléze spojování těchto tvarů se zvuky hlásek. Pro získání dovednosti čtení je tedy zcela nezbytná určitá úroveň sluchové diferenciací.

Fabiánková, Havel a Novotná ve své publikaci (1999, s. 35) uvádí, že psychologickými výzkumy čtení prováděnými ve druhé polovině 19. století bylo zjištěno, že vlastní čtení neprobíhá při pohybu očí z jednoho místa na jiné, ale při ustrnutí očí u určité části textu. Toto soustředění se na konkrétní místo v textu je nazýváno *fixace*. Pohyby očí zleva doprava jsou označovány jako *sakadické pohyby*, a opačné pohyby, tedy ty, kdy se čtenář vrací v textu k již přečtené části, se nazývají *regresní pohyby*. Dalším pohybem očí je pohyb z konce řádku na začátek následujícího řádku. Začátečník má regresních pohybů více, než vyspělý čtenář, a také pohyb očí na následující řádek je pro začínajícího čtenáře obvykle velmi obtížný. Fabiánková, Havel a Novotná ve své publikaci dále vysvětlují pojem *čtecí pole*, který byl definován při analýze procesu čtení jako „*rozsah pozornosti v jediném záběru pohledu očí.*“ (1999, s. 35). U začínajícího čtenáře je tento rozsah dán jedním písmenem, vyspělému čtenáři se čtecí pole rozšiřuje až na skupiny slov.

## ***2.2 Možný vztah metod výuky čtení k počáteční čtenářské gramotnosti***

Způsob, jakým učitel v první třídě seznamuje své žáky s abecedou, má rozhodující vliv na proces školního učení a vztah ke škole a ke čtení vůbec. Jak uvádí ve své publikaci Metelková-Svobodová a Švrčková (2010, s. 16-20), hlavním cílem této etapy vzdělávání je položení základů čtení a psaní a posléze čtenářské kompetence žáků. Uvědomujeme si možný vliv metod výuky prvopočátečního čtení na úroveň či kvalitu čtenářské gramotnosti žáků na počátku školní docházky. Proto v dalších kapitolách uvádíme stručný přehled metod výuky prvopočátečního čtení. Ve složitém vývoji metod se nejčastěji setkáváme s dělením na dvě skupiny, a to na metody syntetické a metody analytické. Další metodou je pak metoda analyticko-syntetická, která kombinuje oba zmíněné přístupy. V dalším textu tedy respektujeme toto nejčastější dělení metod výuky čtení a uvádíme jejich stručnou charakteristiku.

## ***2.3 Metody syntetické***

Metody syntetické vychází z jednotlivých prvků, tedy písmen nebo hlásek, které se postupně spojují v celky. Metelková-Svobodová a Švrčková ve své publikaci (2010, s. 16) uvádí, že pokud má žák pochopit význam čteného textu, musí ho nejprve převést do zvukové podoby. Proto je také kladen velký důraz na sluchovou percepci. Při užití této metody se žáci obvykle učí čtení zároveň se psaním. Santlerová ve své publikaci (1995, s. 7-15) popisuje různé syntetické metody, z nichž jsme vybrali několik nejpoužívanějších metod a uvádíme jejich stručnou charakteristiku. Podobně se věnují této problematice i Fabiánková, Havel a Novotná ve své publikaci (1999, s. 17-20). Nejpodrobněji se v této kapitole věnujeme metodě genetické, neboť tuto metodu využila k výuce čtení třídní učitelka 1. třídy základní školy v Černicích, která byla našim zkoumaným vzorkem. Zkoumaný vzorek je dále popsán v praktické části této práce.

### **2.3.1 Metoda písmenková**

Žáci se nejprve učí číst názvy písmen. Ty pak spojují ve slabiky a slabiky ve slova. Nejdřív se naučí abecedu nazpaměť, od začátku do konce i pozpátku. Po zvládnutí této etapy se učí číst po slabikách. Zprvu pojmenovávají jednotlivá písmena a poté vysloví celou slabiku. Poté skládají slabiky ve slova. Např.: „*cé, há, á – cha, el, u – lu, pé, á – pa...chalupa*“. Nevýhodou této metody je její obtížnost. Odpísmenkované slovo se nepodobá mluvenému, a tak žáci mívají problémy pochopit, jaké slovo vlastně přečetli.

### **2.3.2 Metoda hláskovací**

Tato metoda funguje na podobném principu jako metoda písmenková s tím rozdílem, že ve slabiky, posléze slova, se spojovaly hlásky, nikoli písmena. Nejprve jsou probírány samohlásky a poté souhlásky ve skupinách. Např.: „*s, t, a – sta, r, ý – rý...starý*“.

### **2.3.3 Metoda normálních slabik**

V této metodě jsou využívány návodné obrázky. Pod obrázkem motýla žáci čtou slabiku „*mo*“, u obrázku makovice čtou slabiku „*ma*“, apod. Teprve později se procvičuje skládání slabik z hlásek dle sluchu. Výhodou je, že žáci poznávají slabiky ze známých slov a nemusí tvořit slabiky z bezvýznamných hlásek. Nevýhodou je ale fakt, že žáci dlouho spojují slabiku nového slova s nápovědným obrázkem, což brání pochopení významu nového slova.

### **2.3.4 Slabiková metoda souhlásková**

Tato metoda je založena na přidávání samohlásek ke každé souhlásce. Např.: „*ma, me, mi, mo, mu*“, atd. Nebo naopak na přidávání jedné samohlásky ke všem souhláskám. Např.:

„ba, ca, ča, da, d'a, fa“, atd. K vyvození slabik se používají nápovědné obrázky a žáci čtou věty složené ze slabik, ve kterých je pouze jedna samohláska. Této metodě bylo vytýkáno, že jde sluchově proti libozvučnosti českého jazyka.

### **2.3.5 Metoda genetická**

Tato metoda je založena na principu historického vývoje písma. Žáci jsou vedeni od prvních počátků, kdy lidé vyjadřovali své myšlenky symbolem, až po dnešní hláskové písmo. Wagnerová ve své publikaci uvádí, že genetická metoda „je vyvrcholením metod syntetických a jakýmsi přechodem k metodě globální.“ (1996, s. 6)

Žáci se v období průpravného čtení učí číst a psát písmena velké tiskací abecedy a píší ve formě zkratek. Každé písmeno s tečkou je znakem určitého spolužáka nebo známé osoby. Později žák dospěje k izolaci hlásek a vyjme z těchto jmen první hlásku. Např. symbol „E.“ (s tečkou) čte žák jako „Emilka“. „E“ (bez tečky) znamená písmeno a hlásku „e“.

Wagnerová v již zmíněné publikaci (1996, s. 18-30) uvádí tři etapy nácviku čtení podle genetické metody:

1. etapa nácviku – seznámení s velkou tiskací abecedou
2. etapa nácviku – práce s učebnicí Učíme se číst pohádky
3. etapa nácviku – přechod ke čtení malými tiskacími písmeny

Cílem první etapy je vzbudit u žáků zájem o čtení, motivovat je. Učitel nesmí zapomenout na rozvoj vyjadřovacích schopností, slovní zásoby, dechová cvičení, artikulační cvičení, ale také zrakovou a sluchovou percepci. Důležitá je také hlásková i písmenková analýza i syntéza. Wagnerová uvádí, že je pro žáky motivující využít ihned na začátku školního roku dovednosti, kterou má téměř každý šestiletý žák již zvládnutou, a to je podepsat se hůlkovým písmem. Žáci se tak snadno a prostřednictvím zajímavých činností naučí velké množství písmen, postupně poznávají celou abecedu a učí se číst i zapisovat další jednoduchá slova nebo krátké věty.



V průběhu druhé etapy si žáci zdokonalují čtení velkých tiskacích písmen a zapisování hůlkovou abecedou. Učitel by měl žáky vést k tomu, aby příliš dlouho nehláskovali a snažili se přečíst rovnou celé slovo. Poměrně brzy se pak přechází ke čtení malých tiskacích písmen, poté k psaní psacím písmem. V této etapě se pracuje s čítankou Učíme se číst pohádky, kterou zpracovala Wagnerová pro svůj experiment v roce 1995.

Třetí etapou je tedy přechod ke čtení malých tiskacích písmen. Zde se uplatňuje transfer a žáci obvykle se čtením nemají problémy, naopak tento přechod bývá velmi rychlý. Dále se při nácviu uplatňuje metoda globální, žáci tedy čtou celá slova, i když pomalejším tempem.

V genetické metodě tedy není pro nácvik čtení použito slabikování, které žáky brzdí v porozumění čtenému textu, ale je využíváno písmen a hlásek ke složení slov a vět. Tato metoda vychází z poznatků psychologie, je zde využit transfer a jsou respektovány individuální zvláštnosti žáků. Svou zdánlivou jednoduchostí a rychlostí je pro žáky velmi motivující. Prvopočáteční čtení probíhá zároveň se zapisováním jednoduchých slov hůlkovým písmem. Wagnerová ve své publikaci uvádí: „*Nezapomínejme na to, že psaní silně podporuje čtení a zápis pomáhá dětem rychleji si osvojit písmena.*“ (1996, s. 20).

Mezi další syntetické metody patří např.: metoda skriptologická, metoda mnemotechnická, metoda náslovných hlásek, metoda fonomimická, metoda fonetická či metoda Petránkova.

## ***2.4 Metody analytické***

Metody analytické vychází z celků, tedy v písemném jazyce z grafických obrazů slov a v ústním jazyce z mluvených slov. Postupně vedou k poznání jednotlivých prvků, z jakých jsou celky složeny. Při užití této metody se žáci obvykle učí nejprve čtení a po nějaké době pak psaní. I tyto metody popisuje ve své publikaci jak Santlerová (1995, s. 16-19), tak i Fabiánková, Havel a Novotná v již zmíněné publikaci (1999, s. 20-21). Stejně jako v předešlé kapitole uvádíme některé z analytických metod i s jejich stručnou charakteristikou. V této

kapitole se nejvíce věnujeme metodě globální, a to z toho důvodu, že tato metoda má s metodou genetickou některé společné prvky a při vyučování čtení jsou využívány některé její principy.

#### ***2.4.1 Metoda Jacototova***

Učitel vychází z určité věty, kterou žákům ukáže napsanou a přečte ji. Žáci učitele tak dlouho napodobují, až dokážou sami přečíst jakékoli ukázané slovo. Poté následuje rozbor slov na slabiky a slabik na hlásky.

#### ***2.4.2 Metoda normálních slov***

Tato metoda je podobná metodě hláskovací. Vychází se ale ze slova, nikoli z hlásky, protože slovo má určitý význam. V Německu se o rozšíření této metody zasloužil Vogel, proto také bývá často nazývána jako Vogelova metoda. Vogel používal 98 normálních slov, která zahrnovala názvy osob, zvířat a věcí a tyto názvy obsáhly hlásky celé abecedy. Žáci slova kreslili, rozebírali na písmena a z písmen opět skládali slova. U nás tuto metodu propagoval Lindner, který ve své učebnici užívá 21 normálních slov. Tato metoda se u nás neujala.

#### ***2.4.3 Metoda globální***

Základem globální metody je tvarová psychologie, podle které čtenář vnímá celky. Proto globální metoda vychází z věty nebo slova, a zachovává je tak dlouho, dokud sám žák nedojde vlastním vývojem k jejich rozkladu.

Tvůrcem této metody je Decroly, který tuto metodu zavedl pro děti mentálně opožděné. Propagátorem globální metody u nás byl Václav Příhoda. Společně s dalšími

autory sestavil učebnici První čítanka, podle které se učilo převážně v pokusných školách. Zastánci této metody zdůrazňují, že čtení musí být přímým poznáním smyslu a že se žáci nemají učit nesprávným čtenářským návykům jako je slabikování či zvuková syntéza, kterým si později musejí zase odvykat.

Výuka čtení globální metodou prochází těmito etapami:

a) Období přípravy

V tomto období učitel s žáky provádí cviky na rozvoj paměti, pozornosti, mluvní cviky, nacvičuje s žáky vyprávění příběhu dle obrázku, předčítání apod. Učitel by se měl snažit už v tomto období vzbuzovat u žáků zájem o čtení.

b) Období paměti

Žákům jsou předkládána slova nebo krátké věty jako celky. Častým opakováním si má žák zapamatovat obraz tištěného slova a posléze by měl být schopen přečíst toto slovo, aniž by znal jednotlivá písmena, z kterých je složeno. Cílem je porozumět čtenému textu.

c) Období analýzy

Žák je naveden k rozboru věty na jednotlivá slova a sám poté dojde k analýze slov na slabiky a posléze i hlásky. Žáci si všimají, které písmeno je na začátku slova, na konci slova a vprostřed slova. Zjišťují, že některé slovo je součástí jiného slova, nebo se některá slova se liší pouze svými konci.

d) Období samostatného čtení

V tomto období žák procvičuje syntézu slov a vět pomocí různých her, křížovek, doplňovaček, přesmyček, apod.

e) Období pokračujícího výcviku

V tomto období probíhá individuální docvičování čtení, cvičí se čtení obtížnějších slov a zpřesňuje se znalost abecedy.

I tato metoda má své klady a zápory. Mezi klady patří určitě fakt, že žáci se učí číst hrou, nikoli prací. Tato metoda také motivuje žáky přiměřenou dětskou četbou, což slabikáře založené na syntetických metodách obvykle neumožňují. Santlerová (1995, s. 18) i Fabiánková, Havel a Novotná (1999, s. 21) se ve svých publikacích shodují na tom, že pozitivem globální metody je také to, že vychází z poznatků psychologie a respektuje individuální zvláštnosti dětí. Odpůrci naopak uvádí, že tato metoda přetěžuje žáky v období paměti a že žáci čtená slova často odhadují. Sami zastánci této metody přiznávají, že žáci se globální metodou naučí číst za poměrně dlouhou dobu, uvádí se 6 – 18 měsíců.

## ***2.5 Metoda analyticko-syntetická***

Tato metoda byla dlouhou dobu jedinou používanou metodou na českých školách. Vychází z mluveného slova. Žáci si novou hlásku osvojují vyvozením ze slova, s touto hláskou pak spojují písmeno a učí se číst slabiky a slova obsahující toto písmeno. Používají tedy analýzu i syntézu.

Pro vyučování touto metodou u nás byla vypracována První čítanka a po tříletém výzkumu Živá abeceda a Slabikář.

Santlerová ve své publikaci (1995, s. 20-23) rozvrhla postup výuky do tří etap:

a) Etapa jazykové přípravy žáků na čtení

V etapě jazykové přípravy se jedná zejména o přípravu fonemického sluchu. Žáci rozeznávají různé zvuky podle druhu, intenzity, pořadí, počtu, apod. Jsou vedeni ke správnému a zřetelnému vyslovování. Žáci v této

etapě dále poznávají souhlásky: s, l, m, p a samohlásky: a, e, i, o, u, a to jak dlouhé, tak i krátké. Žáci procvičují analýzu i syntézu slabik, které jsou složené z těchto hlásek. Učí se slabiky vyslovovat co nejdříve naráz, aby si nevytvořili návyk vyslovovat jednotlivě každou hlásku, což se později jen obtížně odstraňuje. Učitel by se měl také snažit u žáků eliminovat tzv. dvojí čtení.

b) Etapa slabičně analytického způsobu čtení

1. fáze: čtení otevřené slabiky ve slovech (kolo)
2. fáze: čtení zavřené slabiky na konci slov (míč)
3. fáze: čtení trojpísmenné otevřené slabiky (sto) a slov se dvěma souhláskami uprostřed (myška)
4. fáze: čtení slov se slabikotvornými souhláskami l a r (krk) a slov s písmenem ě (dě, tě, ně, bě) a slabikami di, ti, ni

V této etapě žáci již využívají slabikář. Stále ovšem procvičují fonemický sluch a analýzu i syntézu slov. Dále určují počet slabik ve slovech a hlásek ve slabikách. Postupně se učí poznávat písmena malé i velké tiskací i psací abecedy.

c) Etapa plynulého čtení slov

Technika čtení žáků se v této etapě již automatizuje od syntézy hlásek v různé slabiky, k syntéze různých slabik ve slova. Slova by měli žáci číst již plynule a s porozuměním. Důraz je kladen také na intonaci a správný přízvuk.

## ***2.6 Skutečný vztah metod výuky čtení k počáteční čtenářské gramotnosti***

Metelková-Svobodová a Švrčková ve své publikaci (2010, s. 19-20) uvádí, že každý učitel by si měl uvědomit, že za každou metodou výuky čtení stojí jistá představa o tom, co je to proces čtení, a každá tato představa se pak realizuje v podobě vyučovací metody. Ovšem žádná metoda výuky čtení není univerzální. Každé dítě je odlišné, jinak se vyvíjí, proto také každému typu žáka bude vyhovovat jiná metoda, která navíc bude různými učiteli odlišně aplikována. Nemůžeme tedy jednoznačně určit, která z metod je nejvhodnější. Pro žáka, kterému dělá problémy analýza a syntéza, bude pravděpodobně vhodnější metoda globální. Naopak metoda genetická se zdá být dětem blízká, přirozená a pozitivně ovlivňující vztah žáků ke čtení. Zatím však nebyly experimentálně prokázány žádné závěry o nadprůměrné úrovni čtenářských dovedností při užití této metody.

Jak uvádí Metelková-Svobodová a Švrčková (2010, s. 20), při rozvoji čtenářské gramotnosti žáků je důležité nalézt optimální cestu při volbě metod výuky čtení. Každá metoda má své přednosti, ale i nedostatky, které se brzy projeví u jednotlivých žáků na zvládnutí této dovednosti. Za nejvhodnější tedy považují používat všechny prvky různých metod a kombinovat je tak, aby učitel přizpůsobil volbu metod a strategií konkrétním potřebám žáků. Přístup, ve kterém není preferována ani jedna z výukových metod, ale výuka je pojímána komplexně a rozvíjí celou osobnost žáka, označují Metelková-Svobodová a Švrčková (2010, s. 20) jako přístup „gramotnostní“. Otázkou však zůstává, zda požadavek komplexního přístupu k výuce čtení respektují také současné učebnice čtení pro 1. ročníky základních škol.

## ***2.7 Transmisivní vs. konstruktivistické pojetí vyučování***

Kromě zmíněných metod výuky čtení je důležité si uvědomit, jaké pojetí vyučovacího procesu bude pro rozvoj čtenářské gramotnosti vhodnější. V této kapitole tedy vymežíme

stručně transmisivní i konstruktivistické pojetí vyučování a rozhodneme, které z nich je pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků žádoucí.

### ***2.7.1 Transmisivní pojetí vyučování***

Transmisivní pojetí vyučování stojí na předpokladu předávání (transmise) poznatků učitelem směrem k žákům. Jak uvádí ve své publikaci Spilková (1996, s. 26), žák je považován za bytost, která „neví“ a učitel za bytost, která „ví“ a do školy přichází, aby vše naučil toho, co „neví“. Učitel tedy podává hotové poznatky, má ve třídě dominantní postavení, zatímco žák je pasivní. Chybí zde aktivní, samostatná a myšlenková činnost žáků. Tato koncepce vede k encyklopedismu a intelektualismu. Je užívána především vnější motivace žáků.

### ***2.7.2 Konstruktivistické pojetí vyučování***

Konstruktivistické vyučování je koncipováno tak, aby každý žák měl možnost zkonstruovat si své poznání na základě svých dosavadních zkušeností. Jak uvádí Spilková (1996, s. 26), žák zde přichází do školy za tím účelem, aby přemýšlel nad svými poznatky, aby je organizoval, prohluboval, obohacoval a rozvíjel. Učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší úrovně a má v tomto případě pozici garanta, či konzultanta. Toto pojetí klade důraz na užívané metody, snaží se umožnit žákovi pracovat se svou vlastní zkušeností a využívá metody aktivního učení. Spilková dále zdůrazňuje respektování tzv. blízké zkušenosti dítěte. Školní práce vždy začíná u toho, co děti reálně znají, s čím mají již určité zkušenosti a učení je pak pouze rekonstrukcí a prohlubováním známého. Důležitým rysem je také problémovost, kdy poznatky vznikají jako odpovědi na problémové situace.

Rozvoj čtenářské gramotnosti není závislý na poznacích, které může učitel žákovi předat, nýbrž na rozvíjení jeho vlastních dovedností. Jen těžko můžeme u žáka rozvíjet

čtenářskou gramotnost, když předpokládáme, že nemá žádné vědomosti či dovednosti, se kterými by pracoval. Konstruktivistické pojetí naopak předpokládá jisté zkušenosti žáků, pracuje s nimi a snaží se je prohlubovat. I čtenářská gramotnost je založena na postupném prohlubování a zdokonalování jednotlivých čtenářských dovedností. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti se tedy jednoznačně jeví jako adekvátní způsob využití konstruktivistického pojetí vyučování.



## **3. VÝZKUMY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI**

### **3.1 Stav zkoumané problematiky**

Zkoumáním dovedností, schopností či zájmů žáků základních škol se v současné době věnuje řada organizací. Jejich výzkumy si dávají za cíl porovnávat různé kompetence žáků, a to jak na úrovni národní, tak i na úrovni mezinárodní. Výsledky těchto výzkumů by posléze měly sloužit k aktualizaci pedagogické teorie a pro zkvalitňování pedagogické praxe, zejména pak přípravy žáků na život v současné společnosti.

Metelková-Svobodová a Švrčková ve své publikaci (2010, s. 24-26) uvádí, že výzkumy žákovských kompetencí byly prováděny již v průběhu posledních 50 let. Organizovala je například Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků ve vzdělávání, či Mezinárodní hodnocení pokroků ve vzdělávání. U mezinárodních výzkumů je pozitivní především to, že máme možnost porovnávat dovednosti žáků v širším měřítku, což následně zlepšuje náhled na kvalitu školství jednotlivých zemí.

Na českých školách byly první výzkumy prováděny v roce 1995. Jednalo se o Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání a Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti. Oba tyto výzkumy poskytly České republice první příležitost srovnat vědomosti a dovednosti českých žáků s vědomostmi a dovednostmi, které mají žáci cizích zemí. Tyto výzkumy přinesly českým školám mnoho nového a motivujícího. Například bylo zjištěno, že v našich školách žáci nemají možnost získat praktické dovednosti pro samostatnou práci (např. návrh experimentu, prezentace výsledků či vyvozování závěrů experimentu). Dnešní mezinárodní pozorování tedy neupouštějí od této tendence, stále více se odpoutávají od učebních osnov jednotlivých zemí a snaží se měřit pouze ty dovednosti a vědomosti, které žáci upotřebí v dalším životě.

V České republice se v posledních letech uskutečnily pouze dva významné mezinárodní výzkumy, které sledovaly oblast čtenářské gramotnosti. Pro potřeby této práce je přínosný především výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), jelikož jeho respondenty byli žáci 1. stupně základních škol. Tento mezinárodní výzkum

čtenářské gramotnosti je organizován již zmíněnou Mezinárodní organizací pro hodnocení výsledků vzdělávání. Druhou organizací, která provádí výzkumy čtenářské gramotnosti, avšak u žáků 2. stupně základních škol, je OECD/PISA. Jedná se o mezinárodní program pro hodnocení žáků organizace OECD s cílem monitorovat výstupy vzdělávacích systémů prostřednictvím výsledků žáků všech členských zemí OECD. Výzkum PISA (International Programme for Student Assessment) je založen na spolupráci odborníků ze zúčastněných zemí a je řízen jejich vládami na základně společných zájmů v oblasti školské politiky.

## ***3.2 Základní informace o výzkumech PIRLS a PISA***

### ***3.2.1 Základní informace o výzkumu PIRLS***

Podle publikace Potužníkové (2010, s. 9-10) je výzkum PIRLS zaměřený na zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti v různých zemích světa a na činitele, které ji formují a ovlivňují. Soustředí se na čtenářské dovednosti dětí ve čtvrtém roce školní docházky a na jejich zkušenosti se čtením ve škole a v rodině. Výzkum PIRLS se provádí od roku 2001 vždy v pětiletých intervalech a je měřen nejen vývoj čtenářských dovedností, ale i domácích a školních podmínek, ve kterých se žáci učí číst. V roce 2011 se výzkumu PIRLS zúčastnilo 55 zemí z celého světa.

V témže roce byl také vytvořen jednodušší test čtenářské gramotnosti prePIRLS, který vychází ze stejné koncepce čtenářské gramotnosti jako PIRLS, ale zaměřuje se na hodnocení čtenářských dovedností žáků, kteří se stále ještě učí číst.

Jak uvádí ve své publikaci Švrčková (2011, s. 20), hlavním záměrem výzkumu PIRLS je získat co nejvíce informací, které by mohly zlepšit výuku čtení a podpořit dětské čtenářství, a to zejména primárním vzděláváním. Je však nutné dodat, že řadou odborníků je toto šetření zpochybňováno, poněvadž sleduje pouze měřitelné složky čtenářské gramotnosti a didaktická využitelnost je minimální.

### ***3.2.2 Základní informace o výzkumu PISA***

Straková a kolektiv ve své publikaci (2002, s. 9-11) uvádí, že úkolem výzkumu PISA je pravidelně monitorovat vědomosti a dovednosti patnáctiletých žáků v mateřském jazyce, v matematice, v přírodovědných předmětech a v dalších vybraných oblastech a zjišťovat, jaké faktory tyto dovednosti ovlivňují. Výzkum přináší nový pohled na hodnocení žáků – neklade důraz na učivo, které je ve školních osnovách, ale na vědomosti a dovednosti, které jsou důležité pro uplatnění žáků v moderní společnosti – na pracovišti, ve společnosti či v osobním životě.

Výsledky výzkumu jsou primárně předávány na ministerstva školství jednotlivých zemí, která tak dostávají hodnotné informace o tom, jak fungují jejich vzdělávací systémy, a je jim umožněno činit další rozhodnutí o jejich budoucím směřování.

Testování probíhá ve třech cyklech, přičemž v každém šetření je věnována pozornost jedné z již zmíněných oblastí. Čtenářské gramotnosti se výzkum věnoval poprvé v roce 2000 a poté v roce 2009. Podle publikace Palečkové, Tomáška a Basla (2010, s. 9-12) se v roce 2000 zúčastnilo testování 32 zemí, podruhé v roce 2009 už dokonce 65 zemí.

V roce 2009 byla zjišťována jak úroveň čtenářské gramotnosti žáků, tak její vývoj od roku 2000. Úroveň gramotnosti byla zjišťována prostřednictvím písemného testu, na jehož vypracování měli žáci dvě hodiny. Všichni testovaní žáci také vyplnili dotazník, v němž poskytli informace o svém rodinném zázemí, o svých názorech a postojích a také informace o škole a vyučovacích metodách, se kterými se setkávají.

## ***3.3 Čtenářská gramotnost českých žáků v mezinárodním srovnávání***

### ***3.3.1 Výsledky českých žáků – výzkum PIRLS***

Jak již bylo zmíněno, v roce 2011 proběhl výzkum PIRLS, kterého se zúčastnilo celkem 55 zemí z celého světa. Výsledky z toho šetření bohužel zatím nebyly zveřejněny,

v roce 2006 se Česká republika šetření nezúčastnila, proto uvádíme výsledky z roku 2001, kdy se šetření zúčastnilo 35 zemí. Výsledky jsou podrobně zpracovány v publikaci Švrčkové (2011, s. 20-23). Pro potřeby této diplomové práce uvádíme podrobněji výsledky šetření PIRLS, protože se věnuje žákům 4. ročníku základní školy.

K měření kvality čtenářské gramotnosti byly stanoveny tyto aspekty:

1. Čtenářské záměry – čtení pro literární zkušenost, čtení pro získání a používání informací
2. Procesy porozumění – vyhledávání určitých informací, vyvozování závěrů, interpretace a integrace myšlenek a informací, hodnocení obsahu jazyka a prvků textů
3. Čtenářské chování a postoje

V obou sledovaných oblastech čtenářských záměrů dosáhli čeští žáci přibližně stejných výsledků, průměrných ve srovnání se státy Evropské unie. Mnohem lépe si vedli žáci ze Švédska, Nizozemska a Anglie. Co se týká užívání knihoven, školní a veřejné knihovny čeští žáci užívají méně, než v jiných zemích. Třídní knihovny jsou naopak využívány více, avšak v porovnání s ostatními zeměmi jsou velmi špatně vybaveny.

Ze sledovaných oblastí procesů porozumění dosáhli čeští žáci lepších výsledků v oblasti získávání informací a vyvozování závěrů. Jen tři země měly v těchto oblastech lepší výsledky než Česká republika. Pro oblasti interpretace, integraci a hodnocení dosáhli naši žáci v porovnání s ostatními zeměmi jen průměrných výsledků.

V aspektu čtenářského chování a postojů byla zjišťována obliba čtení. Podle výsledků 60% žáků čtení baví a 24% žáků čtení spíše nebaví. V České republice je ze všech zúčastněných zemí nejnižší obliba čtení, baví zde pouze 45% žáků. Ve všech zemích pak čtou raději dívky, než chlapci. V mezinárodním srovnání se však české dívky umístily znovu až na posledním místě.

Jak uvádí Švrčková ve své publikaci (2011, s. 21-23), čeští žáci tedy celkově dosáhli lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr, ale ve srovnání se státy Evropské unie dosáhli výsledků jen průměrných.

### **3.3.2 Výsledky českých žáků – výzkum PISA**

Jak je uvedeno v publikaci Palečkové, Tomáška a Basla, která hodnotí výsledky šetření z roku 2009, (2010, s. 12-15) výzkum PISA rozlišuje při svém šetření tři základní okruhy: získávání informací, zpracování informací a zhodnocení textu.

Výsledky testů čtenářské gramotnosti jsou zde prezentovány pomocí zastoupení žáků v jednotlivých úrovních způsobilosti. Těchto úrovní je šest, přičemž žáci na šesté úrovni jsou vynikajícími čtenáři a žáci na první úrovni naopak dosahují velmi špatných výsledků. Země jsou pak řazeny sestupně podle zastoupení svých žáků, kteří dosáhli alespoň druhé úrovně. V Koreji, Finsku a Kanadě je těchto žáků 5 – 10%, ale v České republice je takových žáků téměř čtvrtina.

Publikace Gramotnosti ve vzdělávání (2011, s. 14) uvádí, že největší problém mají čeští žáci s posuzováním obsahu a formy textu. Lépe na tom jsou s vyhledáváním informací v textu a jejich zpracováním, nicméně i v této oblasti jsou podprůměrní.

Při porovnání výsledků z let 2000 a 2009 zjišťujeme, Česká republika se nachází mezi pěti zeměmi OECD, ve kterých došlo v této době k výraznému zhoršení výsledků.

### **3.3.3 Porovnání výsledků čtenářských dovedností ve výzkumech PIRLS a PISA**

Jak dále uvádí Švrčková (2011, s. 23), ačkoli čeští žáci 4. ročníků mají pozitivnější vztah k četbě než žáci patnáctiletí a čtou v průměru častěji, v mezinárodním srovnání s ostatními zeměmi se umístili až na posledním místě, jelikož v jiných zemích stejně staří žáci projevují mnohem větší zájem o četbu. Žáci v obou těchto šetřeních však měli v porovnání s ostatními zeměmi Evropské unie podprůměrné výsledky, což je alarmující jev, který by měl být co nejdříve řešen inovací kurikula a dalšími podpůrnými opatřeními.

## ***4. METODY ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ***

### ***4.1 Mapa učebního pokroku***

Mapu učebního pokroku (MUP) popisuje Košťálová ve stejnojmenném článku v *Kritických listech* (2010b, s. 13-16). Právě její úvahy jsou použity v této kapitole. Mapa popisuje, jak se běžně a přirozeně vyvíjí učení v nějaké oblasti, popisuje cestu, po níž obvykle žák kráčí. Mapa učebního pokroku neříká, v kolika letech nebo ve kterém ročníku školní docházky má být určitá dovednost zvládnuta, ale zachycuje, které dovednosti a znalosti s porozuměním se obvykle učíme dříve, než jiné. Mapa pro čtenářství vystihuje podstatné složky čtenářské gramotnosti a uvádí, jak se v každé této složce čtenářská gramotnost rozvíjí s vývojem čtenáře.

Ve světě se mapy učebního pokroku vytvářejí pod různými názvy: progress maps, developmental maps, reading continuum, či developmental continuum, jak je popisuje ve své publikaci (2001, s.415-427) Campbell-Hill. Campbell-Hill rozděluje jednotlivé čtenářské dovednosti do období etap čtení (např. předkonvenční, rozvíjející se, překlenovací, či samostatné), které jsou vymezené orientačně také věkem. V každém tomto období popisuje jednotlivé čtenářské dovednosti z různých hledisek (např. přístup ke čtení, druhy textů, strategie pro čtení, porozumění a reakce, či sebehodnocení). Takto přeložená čtenářská kontinua vydává Košťálová jako přílohu již zmíněného článku v *Kritických listech*. Toto čtenářské kontinuum je bohužel zatím jediným podkladem svého druhu, který mohou využít čeští učitelé, kteří mají zájem rozvíjet čtenářskou gramotnost svých žáků.

Donedávna učitelé v České republice pracovali s tematickými plány a učebními osnovami, které obsahovaly témata, která měla být ve škole odučena v určitém sledu. V současné době však není úkolem učitelů naučit žáky jen vzdělávacím obsahům, ale jak uvádí Košťálová, učitelé mají u žáků především rozvíjet kompetence a gramotnosti. Žáci tedy musí získat nejen vědomosti, ale také rozvinout schopnosti a osvojit si dovednosti, a to nejen ty, které jsou typické pro určitou vědní oblast. Především se mají naučit efektivně vyjednávat,

spolupracovat, řešit samostatně problémy, učit se po celý život, či odolávat manipulacím, apod.

Mapy učebního pokroku tedy obsahují vývojově navazující popisy zvládnání dovedností. Učitelům tak významně pomáhají při plánování výuky i při vyhodnocování toho, jak rozvinuté jsou dovednosti a znalosti každého z jejich žáků ve sledované oblasti učení. Košťálová ve svém článku zdůrazňuje, že mapy učebního pokroku pomáhají rozvíjet každého žáka jeho vlastním tempem, tedy nebrzdí talentovaného a neztrácí pomalejšího.

Jak jsme již zmínili výše, čtenářská gramotnost je základním předpokladem pro fungování člověka v dnešním světě. V současné době žákům nestačí zvládnout čtení na základní úrovni, aby porozuměli jednoduchým sdělením, ale je potřeba, aby žáci byli schopni ustát nároky, které nyní klade moderní doba. Dnešní žáci se setkávají s písemnými texty v mnohem širší míře, než tomu bylo dříve, i s mnohem náročnějšími texty, které kladou nároky na nezávislé a přemýšlivé čtenářství. Zároveň se očekává, že se situace s rozvojem technologií bude dále komplikovat. Učitel by měl tedy přispět k tomu, aby čtenářská gramotnost každého žáka dosáhla funkční úrovně. Vzhledem k odlišným osobnostním dispozicím každého žáka, kulturnímu zázemí každého žáka, které jsou zásadní při rozvoji čtenářské gramotnosti, se jedná o opravdu náročný úkol. Právě k tomu by mu mohla pomoci mapa učebního pokroku.

Košťálová ve svém článku také uvádí, že mapa učebního pokroku neurčuje, jaké úrovně má v dané oblasti žák dosáhnout v určitém ročníku, ale je možné vymezit v mapě konkrétní místa a určit tak, jaký výkon očekáváme od žáků. Na základě zjištění toho, co dokážou dobře vedení žáci, určíme, co lze od dětí očekávat, a to označíme jako „očekávanou úroveň“, neboli „standard“. Standard je tedy popis toho, jaký výkon očekáváme od žáků v určitém věku.

Důležité také je, abychom dokázali určit, na kterém místě na mapě se v danou chvíli určitý žák nachází. Toto zjišťování se provádí přímo ve vyučování a vyžaduje autentické způsoby sběru údajů o žakově výkonu a jejich následné hodnocení. Sběr těchto údajů může probíhat různými způsoby, např. žák sbírá průběžně v portfoliu doklady o své práci a pokroku, učitel sbírá záznamy citátů a činností žáků či cíleně zadává žákům takové úkoly, které pomohou zjistit, jak na tom žák je, jak uvažuje a jak myslí.

## ***4.2 Sady úloh pro rozvíjení čtenářské gramotnosti***

Košťálová vydala v *Kritických listech* (2010c, s. 17-21) také článek o sadách úloh, jejichž vývoj navazuje právě na mapy učebního pokroku, o kterých pojednáváme v předchozí kapitole. Následující kapitola je tedy inspirována právě tímto článkem. Osvětlujeme zde, co to vlastně sada úloh je, k čemu slouží a jak se s nimi dá pracovat.

Košťálová tedy v článku uvádí, že sada úloh umožňuje určit, jak žák zvládá zvolené čtenářské dovednosti, které jsou potřebné k porozumění textu na doslovné úrovni, ale i na dalších úrovních, jako je vysuzování z textu, aplikace myšlenek nebo informací z textu, nalézání mezitextových a jiných souvislostí, či hodnocení textu z různých hledisek. Úlohy mají obvykle testovou povahu, nicméně se s nimi nezachází jako se zkouškou. Sada úloh samozřejmě zachytí jen některé složky čtenářské gramotnosti. Například to, jestli je žák motivován k četbě, či jaký je jeho postoj ke čtení, sadou úloh nezjistíme. Pro to, co nelze zjistit testovými úlohami, existují jiné nástroje.

Sada úloh je sestavena tak, aby vyžadovala od žáka zapojení konkrétních čtenářských dovedností. Žák pracuje sám nebo se spolužáky s neznámým textem a řeší úlohy, které vychází z toho, co v případě daného textu znamená „dobře mu rozumět“. Chceme-li zjistit, zda je žák blízko standardu, je třeba pracovat se sadami úloh.

Tvůrci úloh v článku uvádí, že při tvorbě úloh je důležité si uvědomit, jaké čtenářské dovednosti nebo strategie by měli naši žáci na určitém stupni vývoje zvládat. To můžeme vyčíst například z již zmíněné mapy učebního pokroku. Neméně důležité je vybrat vhodný text, k jehož porozumění je třeba využít všech takových čtenářských dovedností, které chceme u žáků rozvíjet. Text by neměl být příliš dlouhý, ale zároveň by měl být souvislý a dávat smysl. Také je vhodné, když žáky text tematicky osloví ve vztahu k jejich zájmům. Dále pak před samotnou tvorbou úloh je třeba přijmout některá rozhodnutí. Například zda chceme, aby úlohy šly snadno vyhodnotit, nebo naopak aby žáci měli co největší operační pole, zda chceme, aby žáci užívali více textů nebo jen jeden, či jestli nám sada úloh poslouží jen jako diagnostická pomůcka nebo chceme, aby se při tom žáci také naučili něco nového. Také by každá úloha měla být opatřena vysvětlením, co přesně zjišťuje a také správným řešením. V případě otevřených otázek je třeba dopředu uvažovat o možnostech správných



odpovědí. Toto jsou nejdůležitější milníky, kterými se Košťálová a skupina učitelů zabývala na letní škole Kritického myšlení v roce 2010, když vyvíjeli vlastní sady úloh.

### ***4.3 Dokumenty pro rozvoj čtenářské gramotnosti, které má učitel k dispozici***

Jak dále uvádí Košťálová, prozatímním problémem pro učitele v České republice, kteří chtějí u žáků rozvíjet čtenářskou gramotnost je to, že se zatím nemohou opřít o jasně formulované cíle. Rámcová kurikula jim v tomto ohledu příliš nepomohou a české mapy učebního pokroku zatím v Česku nevznikly. Výhodou je, že v zahraničí už na tomto problému bylo vykonáno spousta práce. Je možnost se tedy při tvorbě sady úloh opřít o některá zahraniční čtenářská kontinua či využít popis čtenářských dimenzí z výzkumů PISA či PIRLS. Zmíněné sady úloh, které pak učitelé ověřují v praxi, zpětně podají informaci pro postupné vyvíjení české mapy učebního pokroku. Dalšími materiály, které mohou pomoci nejen začínajícímu pedagogovi s rozvojem čtenářské gramotnosti u žáků prvního stupně, jsou články či přímo učitelem ověřené lekce čtenářské gramotnosti, vydané v Kritických listech nebo publikované na portálech [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz) či [www.ctenarska-gramotnost.cz](http://www.ctenarska-gramotnost.cz). Tyto lekce však nejsou žádným oficiálně vydaným materiálem pro rozvoj čtenářské gramotnosti, nýbrž jen aktivitou učitelů snažících se o rozvoj čtenářské gramotnosti jejich žáků. Zajímavé příspěvky uveřejňuje kromě již zmíněné Košťálové také Šafránková či Hoštička.

#### ***4.3.1 Očekávané výstupy v RVP ZV a složky čtenářské gramotnosti***

Fakt, že pojem čtenářská gramotnost není v Rámcovém vzdělávacím programu vůbec použit a tedy, že čtenářská gramotnost není mezi vzdělávacími cíli, může být důvodem, proč se mu většina učitelů nevěnuje. Jak jsme již uvedli, čtenářskou gramotnost nelze u žáků úspěšně rozvinout, pokud se věnujeme jen některým jejím složkám a jiné zanedbáváme. Jak uvádí Košťálová, (2010a, s. 15) pro plánování rozvoje čtenářské gramotnosti je potřeba si stanovit dílčí cíle, jejichž prostřednictvím se postupně čtenářská gramotnost buduje. Postoje

ke čtení se dobře rozvíjí např. nápodobou, ale čtenářské dovednosti je lepší plánovat v tzv. „zvládacím přístupu“. Je nutné vědět, které dovednosti musí čtenář již zvládat, v jaké kvalitě a v jakém sledu je dále rozvíjet. Košťálová (2010a, s. 15-17) uvádí činnosti, které můžeme pozorovat u žáků a které nám mohou pomoci při stanovování cílů pro rozvíjení čtenářské gramotnosti.

Žák je k četbě motivovaný, četba patří mezi preferované činnosti.

Žák se soustředí na četbu.

Žák vyhledá v textu informace.

Žák shrnuje.

Žák si vyjasňuje při čtení.

Žák si klade otázky k lepšímu porozumění textu.

Žák předvídá.

Žák zachytí základní složky příběhu.

Žák vyvozuje, vysuzuje nebo posuzuje.

Žák hledá a nalézá souvislosti.

Žák vyjadřuje svou bezprostřední reakci na četbu.

#### ***4.3.1.1 Složky čtenářské gramotnosti***

V této kapitole uvádíme složky čtenářské gramotnosti tak, jak byly vymezeny panelem Výzkumného ústavu pedagogického. Košťálová (2010d) zde rozděluje složky čtenářské gramotnosti do tří skupin – postoje, vědomosti a dovednosti a každou tuto část podrobně popisuje. Pro potřeby této diplomové práce zachováváme stejné členění, ale uvádíme jen základní rozdělení každé této části.

## **1. Postoje**

- a) žák si čtení cení, nepovažuje čtení za ztrátu času
- b) je ochotný překonávat námahu spojenou se čtením, důvěřuje v to, že se zážitku a pochopení dopracuje
- c) je ochotný podělit se s druhými o své zážitky, je ochotný vyslechnout zážitky z četby druhých, dává najevo svůj zájem
- d) zajímá se o informace o knihách a četbě
- e) je otevřený novým čtenářským zážitkům a zkušenostem jak pro osobní přínos, tak pro zapojování do kulturního společenství
- f) nepodléhá snadno módním trendům v četbě ani předsudkům vůči tomu, čemu v oblasti čtení nerozumí nebo tomu, co nepatří mezi jeho osobní čtenářské preference

## **2. Vědomosti**

- a) nosné myšlenky obecně o procesu čtení
- b) vědomosti z historie a teorie literatury
- c) poznatky o svém vlastním čtenářství

## **3. Dovednosti**

- a) čtenářský záměr
  - čtenář si stanovuje cíle pro své čtení, čte s vědomým záměrem
  - čtenář volí vhodný text v souladu se svým záměrem
  - čtenář naplňování záměrů průběžně reflektuje
  - opustí text, který nesplňuje jeho čtenářský záměr

- po dočtení textu zhodnotí, zda byl jeho původní záměr či cíl potřeby naplněn či nikoliv
- po dočtení textu si stanovuje další cíl četby – čtenářský záměr

b) otevřenost novým zážitkům

- čtenář čte texty věcné i beletrii
- čtenář neomezuje své čtenářství na stereotypní okruh četby
- čtenářské zážitky prohlubuje využitím znalostí o četbě a literatuře

c) způsob čtení

- čtenář upravuje svůj způsob čtení podle záměru, s nímž čte, a podle charakteru textu (včetně náročnosti textu)
- využívá organizační pomůcky v textu
- vytváří si čtenářské rituály, které mu pomáhají prožít četbu a textu co nejlépe porozumět

d) porozumění

- dekóduje a rozumí doslovnému sdělení textu
- aktivuje dosavadní vědomosti, zkušenosti a názory
- sleduje při četbě průběžně své porozumění, neporozumění překonává nebo se s ním vyrovnává
- hledá a nalézá vnitřní vazby (propojení, vztahy, souvislosti)
- klade si při dorozumívání textu otázky
- vysuzuje, vyvozuje

- porovnává své porozumění v textu s jinými interpretacemi
  - vytváří si smyslové představy, především vizualizuje
- e) sdílení
- sdílí čtenářské zážitky
- f) přetváření čtenářských zážitků, využití v dalším životě
- tvořivě pracuje s původními texty
  - předává dál informace a prožitky z četby
- g) posuzování textu
- kriticky hodnotí text

#### ***4.3.1.2 Očekávané výstupy v RVP***

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2007, s. 22-24) je vzdělávací obor Český jazyk a literatura rozdělen na tři části. První částí je Komunikační a slohová výchova, druhou částí je Jazyková výchova a třetí částí Literární výchova. Pro potřeby této diplomové práce se soustředíme pouze na 1. období, tj. 1. - 3. ročník základní školy. U každé této části vzdělávacího oboru uvádíme takové očekávané výstupy, které mohou souviset, nebo souvisí s tématem čtenářské gramotnosti. Dále u těchto očekávaných výstupů uvádíme ty složky čtenářské gramotnosti, se kterými jednotlivé očekávané výstupy souvisí. Příslušnou složku čtenářské gramotnosti uvádíme zkratkou čísla a písmena, tak jak jsou vypsány v předchozí kapitole. (Např. „3 d“ = dovednosti – porozumění)

### Komunikační a slohová výchova

- Plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti (3d)
- Porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti (3d)

### Jazykový výchova

- Porovnává významy slov, zvláště slova opačného významu a slova významem souřadná, nadřazená a podřazená, vyhledá v textu slova příbuzná (3c, 3d)
- Porovnává a třídí slova podle zobecněného významu – děj, věc, okolnost, vlastnost (3d)

### Literární výchova

- Čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku (3c)
- Vyjadřuje své pocity z přečteného textu (1c, 3e)
- Rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění (3d)
- Pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností (3d, 3f)

#### **4.3.1.3 Kontinuita očekávaných výstupů v RVP a složek čtenářské gramotnosti**

Porovnáním složek čtenářské gramotnosti s očekávanými výstupy v RVP ZV docházíme k závěru, že současná podoba RVP ZV neklade na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků takový důraz, jaký odpovídá jejímu významu pro úspěšný život žáků. Jak můžeme vidět

v předchozí kapitole, jediná složka čtenářské gramotnosti, která se objevuje i v očekávaných výstupech pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura, je čtenářská dovednost – porozumění textu, a to ještě jen v několika dílčích bodech, kterými je zde dovednost porozumění definována. Ani tato jediná složka tedy není v RVP ZV pokryta systematicky. Další složky se v RVP ZV vyskytují zřídka. Jak je uvedeno v publikaci Gramotnosti ve vzdělávání (2011, s. 17), za zvlášť závažné zjištění je považován fakt, že RVP ZV nepožaduje systematický rozvoj čtenářské gramotnosti u každého žáka, čtenářská gramotnost není integrována na úrovni obecných závazných cílů vzdělávání, ani není postavena vedle klíčových kompetencí. Ostatní vzdělávací obory a průřezová témata v současném pojetí kurikula přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti taktéž velmi sporadicky. Nicméně je nutné dodat, že v již zmíněné publikaci byly vydány první rozpracované návrhy a doporučení pro inovaci kurikula.

#### **4.3.2 Očekávané výstupy v RVP ZV a výzkum PIRLS**

Jak již bylo zmíněno, v roce 2001 proběhl výzkum PIRLS, kterého se zúčastnilo celkem 35 zemí z celého světa. Čeští žáci zde dosáhli lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr, ale jen průměrných výsledků ve srovnání se státy Evropské unie.

Kvalita čtenářské gramotnosti byla zkoumána z aspektů: čtenářské záměry, procesy porozumění a čtenářské chování a postoje, přičemž vůbec nejhorších výsledků čeští žáci dosáhli v posledním zmíněném aspektu. Je tedy zřejmá spojitost mezi Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, který s rozvojem čtenářské gramotnosti téměř nepracuje a viditelnými neúspěchy českých žáků v šetření PIRLS.

Jak je uvedeno v publikaci Gramotnosti ve vzdělávání (2011, s. 15), v Anglii, kde žáci dosahují dlouhodobě dobrých výsledků, byl v roce 2006 publikován dokument Literacy across the curriculum (Gramotnost napříč kurikulem), který je jakýmsi pojítkem předmětů kurikula a vzdělávacích oblastí. Rozšiřuje tak národní kurikulum, podporuje dosahování očekávaných výstupů a motivaci k učení. Pro Českou republiku by tedy bylo vhodné, kdyby se inspirovala zahraničními úspěchy a postupně inovovala národní kurikulum.

## ***II. PRAKTICKÁ ČÁST***

### ***5. CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY PRAKTICKÉ ČÁSTI***

#### ***5.1 Výzkumné otázky***

- Jaké jsou možnosti, jak můžeme u žáků 1. a 2. třídy rozvíjet čtenářskou gramotnost?
  
- Musím při rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků postupně rozvíjet jednotlivé složky, nebo se mohu věnovat vždy jiné složce či rozvíjet několik složek najednou?
  
- Jaké dokumenty týkající se čtenářské gramotnosti má učitel k dispozici?
  
- Jaký vliv mají metody prvopočátečního čtení na budoucí rozvoj čtenářské gramotnosti?
  
- Lze čtenářskou gramotnost rozvíjet transmisivním i konstruktivistickým pojetím vyučování?
  
- Jaké očekávané výstupy v Rámcovém vzdělávacím plánu pro základní vzdělávání souvisí s rozvojem čtenářské gramotnosti? Jsou srovnatelné se složkami gramotnosti? Které z těchto očekávaných výstupů hodnotí výzkum PIRLS?
  
- Jaké výsledky nám poskytly výzkumy PIRLS a PISA?



## ***5.2 Cíle***

- Vytvořím ucelený metodický soubor několika lekcí, který může sloužit učitelům, kteří mají zájem rozvíjet čtenářskou gramotnost u žáků mladšího školního věku, především v 1. a 2. třídě základní školy.
  
- Seřadím jednotlivé lekce čtenářské gramotnosti za sebou tak, jak je vhodné je dále aplikovat.
  
- Zařadím i další lekce čtenářské gramotnosti, které nesouvisí přímo s výukou Českého jazyka, ale do výuky zasahují a taktéž rozvíjí čtenářskou gramotnost.
  
- Ke každé lekci uvedu klíčové kompetence, organizaci práce a roviny čtenářské gramotnosti, které jsou danou lekcí rozvíjeny.

## **6. CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU**

Zkoumaným vzorkem pro tuto diplomovou práci byli žáci Tyršovy základní školy v Plzni-Černicích, kteří ve školním roce 2010/2011 navštěvovali 1. ročník základní školy, následně ve školním roce 2011/2012 2. ročník základní školy. Tato škola se prezentuje jako škola rodinného typu s dobrým psychosociálním klimatem a nabízí výuku žáků od 3 do 11 let. Rodiče žáků, kteří školu navštěvují, se mohou podle domluvy s učitelem zúčastňovat výuky a zapojovat se tak podle svých možností a schopností do učebního procesu. Škola letos již pátým rokem nabízí výuku podle vlastního školního vzdělávacího programu, který je inspirovaný mnohaletým ověřováním programu Začít spolu. Žáci často pracují v centrech aktivit, v každé třídě jsou stanovena pravidla, na jejichž sestavení se podílí vždy učitel spolu s žáky a minimálně první dva roky školní docházky jsou žáci hodnoceni slovně. Škola zajišťuje také stravování žáků ve školní jídelně, funguje zde odpolední družina i školní parlament a žáci mají možnost vybrat si z pestré nabídky mimoškolních aktivit a různých zájmových kroužků.

Třída, ve které jsem působila je smíšenou třídu chlapců i děvčat o celkovém počtu 27 žáků. Ve třídě jsou čtyři žáci s vývojovou poruchou učení – dyslexií a jeden žák mimořádně nadaný. Celkově žáci tvoří klidnou třídu, jsou zvyklí naslouchat si, soustředit se na svou práci, ale i pracovat ve skupinách a vzájemně si pomáhat. Ve třídě jsou stanovena pravidla, která jsou žáci zvyklí dodržovat.

Třídní učitelka této třídy má na škole již dvanáctiletou praxi, a již několik let se věnuje čtenářské gramotnosti. Pro nácvik prvopočátečního čtení zvolila genetickou metodu, z toho důvodu, že tato metoda je pro děti nesmírně motivující tím, že se velmi snadno, rychle a přirozenou cestou naučí číst jednoduchá slova, posléze i věty a zároveň je i zapisovat. Už na konci první třídy tak žáci začínali číst s pomocí učitelky jednoduché dětské knížky. Učitelka s žáky rozvíjela čtenářskou gramotnost prakticky ihned od počátku. Podle jejích slov je vhodné, aby se žáci učili pracovat s textem ještě předtím, než sami začnou číst. Hodně se tedy v průběhu prvních měsíců školní docházky společně věnovali předčítaným textům, na nichž již praktikovali takové čtenářské dovednosti, jako např. doslovné porozumění, předvídání či vyvozování informací z textu. Jak říká sama učitelka, čtenářské dovednosti jsou nezávislé na čase, snažíme se rozvíjet všechny složky čtenářské gramotnosti dohromady. V období, kdy

žáci již čtou sami, jsou čtenářské dovednosti závislé na obtížnosti textu. Nejprve je vhodné zařazovat jednoduché a krátké texty nebo texty, jejichž obsah je žákům alespoň trochu znám. Postupně pak přidáváme na složitosti i délce textů.

V průběhu těchto dvou školních roků jsem se zúčastnila zhruba třiceti vyučovacích hodin, které byly zaměřeny na rozvoj čtenářské gramotnosti, z nichž některé lekce čtenářské gramotnosti uvádím jako příklad pro další využití v pedagogické praxi.

## 7. POUŽITÉ METODY

Z metod, které se běžně užívají v pedagogickém výzkumu, jsem se pro svou diplomovou práci rozhodla využít metodu pozorování a metodu rozhovoru. Metodu rozhovoru (neformálního rozhovoru), či spíše konzultace jsem využila pro doplnění svého vlastního pozorování, a to přímo s učitelkou pozorovaného vzorku (třídy), dále pak při sestavování samotného metodického materiálu.

Neformální rozhovor se podle Hendla (2005, s. 175) spoléhá na spontánní generování otázek v přirozeném průběhu interakce, nashromážděná data se liší od rozhovoru k rozhovoru a často se může s jednou osobou uskutečnit několik takových rozhovorů. Pak se otázky mění a interview staví na těch předešlých, kdy se tazatel snaží rozvinout předchozí téma nebo hledá nové směry. Neformální rozhovory, či konzultace s učitelkou probíhaly dvěma způsoby. První způsob konzultace se uskutečnil vždy ihned po odučené lekci, kdy jsme obě v rychlosti zreflektovaly úspěšnost dané lekce, aktivitu žáků, případně použité vyučovací metody a formy. Učitelka mi také nabídla literaturu, se kterou při přípravě lekce pracovala a pracovní listy, které v hodině použila. Druhý typ konzultace se konal průběžně zhruba jednou měsíčně, kdy jsme probíraly již uskutečněné lekce, sepisovaly cíle čtenářské gramotnosti, které byly naplněny a roviny čtenářské gramotnosti, které byly danou lekcí rozvíjeny. Obvykle jsem kladla otázky typu: „*Jaké cíle čtenářské gramotnosti byly rozvíjeny touto lekcí?*“ či „*Jaké roviny čtenářské gramotnosti zde byly rozvíjeny?*“

Pozorování definuje Skalková (1985, s. 56) takto: „*Pozorování jako vědecká metoda je cílevědomé, plánovité a soustavné vnímání výchovných jevů a procesů, které směřuje k odhalování podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti.*“ Jak ve své publikaci uvádí Chráska (2007, s. 151), pedagogické pozorování je nejstarší a nejrozšířenější metodou získávání dat a někteří autoři považují pozorování za nejdůležitější a nezastupitelný způsob shromažďování informací při studiu pedagogické reality.

Vlastní bezprostřední pozorování jsem prováděla v 1., posléze 2. třídě již zmíněné Tyršovy základní školy v Plzni-Černicích. Všechna svá pozorování jsem si zapisovala do pozorovacího archu (viz ukázka), jednotlivé aktivity jsem popisovala i s časovým rozložením a snažila jsem se zachytit některé důležité dialogy mezi učitelkou a žáky, nebo mezi žáky

samotnými, např. při práci ve skupinách. Poté jsem případné nedostatky konzultovala s učitelkou.

Datum:	Třída:	Předmět:	Vyučující:	Škola:
Čas:	Změna činnosti:	Obsah činnosti		Poznámky:
		<i>Učitele:</i>	<i>Žáka:</i>	

Dále jsem údaje z pozorovacího archu utřídila do podoby, která by měla být srozumitelná učiteli, jež se rozhodne tuto lekci čtenářské gramotnosti zrealizovat v praxi. Tak ji také publikuji v této diplomové práci. Neuvádím časové rozložení jednotlivých aktivit v lekci, protože ty se mohou v různých třídách lišit. Uvádím tedy jen orientačně délku celé lekce. Po konzultacích s učitelkou jsem poté k lekcím dopsala cíle čtenářské gramotnosti a roviny čtenářské gramotnosti, které byly v dané lekci rozvíjeny.

Výsledkem všech mých pozorování je jakýsi sumář materiálů, který může dále sloužit jako metodický materiál pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

Ukázka pozorovacího archu: viz Příloha č. 1

# ***8. METODICKÝ MATERIÁL PRO ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI U ŽÁKŮ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍCH ŠKOL***

## ***8.1 Soubor lekcí***

V dalším textu uvádíme různé metody práce, které vedou k rozvoji čtenářské gramotnosti. U každé lekce uvádíme gramotnostní cíle a klíčové kompetence, které danou lekcí rozvíjíme. Dále uvádíme, jaké z šesti rovin čtenářské gramotnosti, které vymezila Košťálová, se v dané lekci vyskytují.

Lekce za sebou převážně následují tak, jak byly aplikovány učitelkou Tyršovou základní školy. Jedinou výjimkou je lekce „O klíči“, se kterou učitelka s žáky pracovala již v průběhu první třídy, ale pro přehlednost tuto lekcí uvádíme až v kapitole „Práce s knihou“. V první třídě se učitelka s žáky věnovala převážně vyvozování písmen. Jak je vidět u popisu jednotlivých lekcí, již tady byly rozvíjeny některé roviny čtenářské gramotnosti. Následovaly jednodušší lekce, kde žáci již sami četli krátké úryvky textu a pracovali s ním. Posléze se objevovaly texty stále obtížnější a delší, při kterých žáci dále rozvíjeli čtenářskou gramotnost. Pozitivní přístup učitelky ke čtenářství jako takovému nepochybně pomáhá i jejím žákům vytvořit si ke čtení pozitivní vztah. Především, že u lekcí vyvozování písmen se jedná pouze o lekce čtenářské gramotnosti, které teprve vedly k samotnému procvičování psaní písmen, čtení slov a vět s těmito písmeny, apod., což se dělo až posléze v průběhu běžné hodiny Českého jazyka. Tomu tedy není v této práci již věnována pozornost.

## 8.1.1 Vyvozování písmen

### 8.1.1.1 Vyvození písmene Č

#### Cíle z hlediska čtenářské gramotnosti:

- Pod vedením diskutuje o prostředí, zápletce a postavách
- Porovnává dva příběhy
- Vysuzuje povahu postav
- Rozšiřuje si slovní zásobu

Roviny čtenářské gramotnosti: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice, sdílení, aplikace

Klíčové kompetence: komunikativní  
k učení  
sociální a personální

Organizace: čas: 2 vyučovací hodiny  
prostor: třída  
vzájemné vztahy: frontální, kolektivní

Pomůcky: obrázky: čert, Káča, ovčák,  
text pohádky Čert a Káča

## noty k písničce Byla jedna Káča nebo její nahrávka

### Obsah lekce:

- Učitelka předčítá žákům pohádku „Čert a Káča“, následně žáci poslouchají písničku „Byla jedna Káča“. Úkolem žáků je najít rozdíly v příběhu vyprávěném a zpívaném.
- Učitelka v průběhu svého čtení pokládá otázky, např.: „Jaká ta Káča byla?“ a vysvětluje neznámé pojmy v textu. Po dočtení textu se učitel doptává žáků, co se v příběhu stalo, jaká byla hlavní zápletka, kde se příběh odehrával a jaké postavy v něm vystupovaly. Společně pak vyprávějí celý příběh.
- Po poslechnutí písně žáci odpovídají na otázky: „Co jsme se z písničky dozvěděli?“ „Co znamená *slibovat hory doly*?“
- Poté se učitel ptá žáků, jestli si povšimli nějakých rozdílů mezi pohádkou vyprávěnou a pohádkou zpívanou. Žáci říkají, čeho si všimli a společně pak v textech hledají důkazy o rozdílnosti.
- Na konci lekce se učitelka ptá žáků, jaký příběh se jim více líbil a v kruhu pak každý řekne své rozhodnutí, případně jej zdůvodní.

### Přílohy:

#### Čert a Káča

*V jedné vesnici bydlela Káča. Byla svobodná, a to už ji bylo k čtyřicítce, ale nikdo ji stále nechtěl. Ve vesnici byla každou neděli muzika. Káča tam pokaždé chodila a doufala, že ji někdo vyzve k tanci, ale nikdo to neudělal. Proč? Káča byla protivná a každý se raději od ní držel dál.*

*Přišla další neděle a Káča šla znovu na zábavu. Jako vždy si sedla ke kamnům a sledovala, kdo s kým tancuje. Doufala, že pro ni také už konečně někdo přijde.*

*Najednou se v sále objevil myslivec, kterého nikdo neznal. Objednal si pití a zamířil si to*



*přímo ke Káče. „Napij se, krásná dívko,“ oslovil ji a podal jí džbán. Káča byla polichocena, že si ji konečně někdo všiml. Napila se. Poté ji tajemný myslivec vyzval k tanci. Konečně byla také Káča v kruhu. Byla šťastná! Celou noc s myslivcem protancovala. Ten jí poté šel doprovodit domů.*

*„Kdo vůbec jsi, tajemný cizince?“ zeptala se ho zvědavě cestou domů Káča. „Já jsem čert a bydlím v pekle,“ prozradil se převlečený myslivec. „Jestli chceš, ukážu ti svůj domov.“ Káča byla ráda, že někdo o ni jeví zájem, a s takovým jedincem by šla třeba i do pekla. Proto souhlasila, sedla si čertovi na záda a v tu ránu se ocitli v pekle.*

*„Tak jsme tady, Káčo, teď ze mě slez,“ řekl ji čert v pekle. Ale kdepak Káča! Ta byla ráda, že ji někdo chtěl a rozhodla se držet se čerta jako klíště.*

*Čert byl zoufalý, nevěděl, jak se Káči zbavit. Navíc ho Lucifer poslal zpátky na zem. „Vrať se zpátky, až tuhle ženštinu nebudeš mít na zádech,“ poručil mu, a tak chudák čert musel zpět na zem. Chodil po zemi a nevěděl, jak se Káči zbavit.*

*Jednou při své cestě potkal pasáčka ovcí, a protože byl už opravdu moc zoufalý, hned si mu postěžoval.*

*„Pokusím se ti pomoci,“ nabídl se pasáček, „jen mi tu pohlídej na chvilku ovce.“ „Pojď a chyť se mě,“ oslovil pasáček Káču. Té bylo jedno, koho bude mít, hlavně když se bude moci někoho držet, a tak hned přeskočila na pasáčka.*

*Ten chvíli s ní chodil a přemýšlel, jak se jí zbavit. Tu ho něco napadlo! „Shodím Káču do řeky i se svým kožichem,“ uťanul si.*

*Pomaloučku se blížil k řece a rozepínal si knoflíček za knoflíčkem. Samozřejmě nenápadně, aby Káča nepojala sebemenší podezření. Poté se opatrně vyvlíkl z jednoho rukávu, druhého...a šup, už byla Káča i s kožichem v řece. Pasáček se hned otočil a utíkal zpět k čertovi.*

*Čert byl šťastný, že se konečně zbavil Káči. „Děkuji ti, pasáčku. Sejmul si ze mě velké břemeno. Abys věděl, tak já jsem čert a jednoho dne se ti bohatě odměním,“ řekl a zmizel pasáčkovi před očima. Ten z toho byl zmatený, ale nevěnoval tomu větší pozornost.*

*V té době v království, kde žil pasáček, vládl kníže, který myslel jen na sebe. Se svými rádci*

*prohýřil veškeré peníze v zámku a ještě navíc obíral lidi. Lid tímto jednáním samozřejmě velmi trpěl a svého panovníka i jeho rádce nenáviděl.*

*Jednoho dne chtěl kníže, aby mu hvězdář věštil z hvězd jeho budoucnost. Ten se zahleděl do hvězd a pravil: "Milý kníže, vaši budoucnost nevidím růžově. Za své činy, kterých se dopouštíte, vám hrozí peklo." Panovník se velmi rozzuřil a vyhnal hvězdáře pryč. Ovšem v duchu o tom stále přemýšlel a začal se bát.*

*V tu dobu se vrátil čert na zem, aby vyhledal pasáčka. Poté mu řekl: „Přišel čas, kdy se ti bohatě odměním. Musím vzít knížecí rádce do pekla, ale nejsou až tak zlí a věřím, že by se mohli napravit. Proto, až je budu chtít vzít do království pekelného, tak přijdeš, odeženeš mě a já uteču. Rádcové ti budou vděční. Od každého z nich vezmi za tuto službu 2 pytle zlatých. Ale pozor: Až si přijdu pro samotného knížete, tak se neopovažuj zabránit mi v tom. Ten jediný do pekla skutečně patří!“*

*Když nastal ten pravý čas, šel pasáček do království. Zrovna odváděl čert jednoho z knížecích rádců. Pasáček k němu přistoupil se slovy: „Čerte, nech rádce na pokoji, nebo bude zle.“ Po těchto slovech čert skutečně odešel.*

*Rádce, který se už viděl v pekle, byl šťastím bez sebe. Děkoval pasáčkovi a slíbil mu, že mu dá, na co si vzpomene. Pasáček si řekl o dva pytle zlata. Dostal je. To samé se opakovalo i u druhého rádce.*

*Krátce předtím, než měl čert přijít pro knížete, kníže přišel za pasáčkem a prosil ho, aby ho také zachránil. Sliboval, že se polepší a že bude hodný na lidi. A skutečně od té doby ho lidé měli rádi. Stal se spravedlivým a poctivým. Pasáčka mrzelo, že ho čert vezme do pekla teď, když se skutečně polepšil. Začal přemýšlet, jak by se tomu dalo zabránit.*

*Jednoho krásného dne si skutečně přišel čert pro knížete. V tu chvíli vystoupil pasáček a povídá: „Čerte, jdi odtud pryč.“ Čert mu šeptem odpověděl: „Jak se opovažuješ porušovat naši dohodu?“ Jenže pasáček se k němu také naklonil a povídá: „To vůbec není kvůli knížeti, je tu Káča a hledá tě, tak radši rychle zmiz, než tě objeví.“*

Toho se čert polekal a hned utekl do pekla. Kníže samou radostí učinil z pasáčka svého rádce a od té doby se má celé království dobře.

A čert? Ten raději nevysrčí paty z pekla. To aby náhodou někde nepotkal Káču...

(převzato z: [www.detskestranky.cz](http://www.detskestranky.cz))

*Tanečně (mazurek a polka)*

Byla jedna Ka-čá, co se chtěla vdát. Čert to na ní vi-děl,  
šel s ní tan-co -vat. Na krk mu skoči-la, do kola s ní tači-la, do kola s ní tači-la.

Čert se jí moc libil,  
že byl rohatý,  
že měl v pekle teplo,  
že byl bohatý.  
Když nemoh na nohy,  
tak ho táhla za rohy.

Hned si chtěla Káča  
toho čerta brát,  
pořád se ho ptala,  
jak moc jí má rád.  
Čert na to: Pro tebe  
šel bych třeba do nebe,  
ble, ble, ble, pro tebe  
půjdu rovnou do nebe.

(převzato z [www.studiumna2.estranky.cz](http://www.studiumna2.estranky.cz))

### 8.1.1.2 Vyvození písmene D

Cíle z hlediska čtenářské gramotnosti:

- Dozvídá se informace z vyprávěného textu
- Předvídá děj, vysuzuje z kontextu
- Propojuje životní zkušenost se čteným textem

- Zobecňuje povahu a charakter jednotlivých postav

Roviny čtenářské gramotnosti: vztah ke čtení, vysuzování, aplikace

Klíčové kompetence: komunikativní  
k učení  
sociální a personální

Organizace: čas: 1 vyučovací hodina  
prostor: třída  
vzájemné vztahy: frontální, kolektivní

Pomůcky: dvě lodičky z kartonu ve tvaru písmene D se špejlí na připevnění plachty  
(ukázka v příloze)

plachty – různé druhy látek nebo barevného krepového papíru

obrázek velryby Dyndy

parník složený z papíru

text příběhu: Jak je Dynda zachránila

Obsah lekce:

- Metoda kritického myšlení: „Řízené čtení“- žáci poslouchají příběh čtený učitelkou, která na určitých místech čtení přerušuje a doptává se žáků:  
„Co se tam asi mohlo stát?“

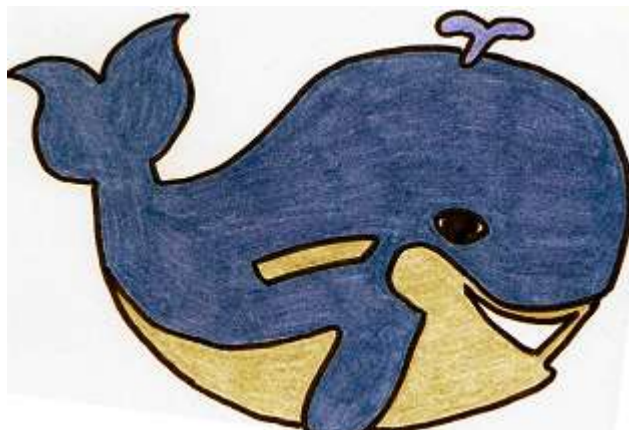
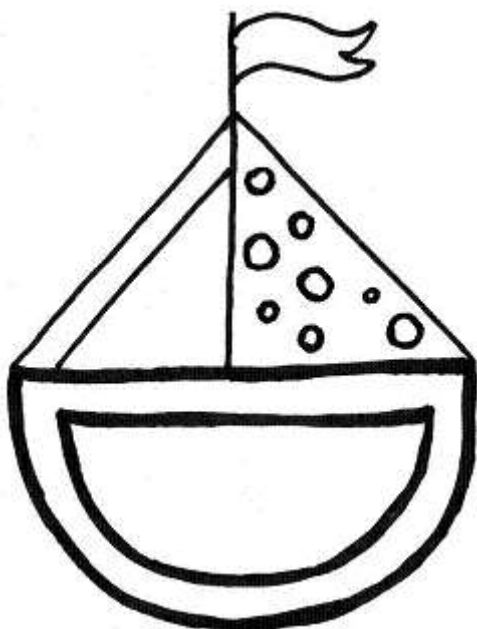
„Co si asi mezi sebou loďky šeptaly?“

„Jak to mohlo dopadnout?“

*(místa, kde se učitelka doptávala žáků, jsou v textu označena puntíkem)*

- V průběhu čtení textu učitelka využívá obrázek velryby Dyndy a dvou loďek vyrobených z kartonu k demonstraci příběhu.
- Po přečtení textu se učitelka ptá žáků: „Jak se říká tomu, když si někdo o sobě moc myslí?“ → „PYŠNÝ“

Přílohy:



*Jak je Dynda zachránila*

*Moře, to je hodně vody. Kam oko dohlédne, všude samá voda, jen někdy se v dálce objeví ostrov s kokosovou palmou a za ním už zase jenom voda, voda a zase voda.*

*A na moři, právě nedaleko ostrova s kokosovou palmou, se na vlnách houpaly dvě lodičky. Obě byly stejně hezké, každá trochu jinak a nikdy je nenapadlo hádat se, která je hezčí...až jednou.*

*To připlula velryba Dynda a povídá: „Vy dvě, vy vůbec nevíte, co se ve světě nosí, ty vaše puntikované plachty, to už není vůbec moderní. Jed'te se podívat do přístavu a uvidíte.“*

*Lodičky se vydaly na cestu. Pluly den, pluly druhý, cestou si hezky povídaly a houpaly se na vlnách, až třetí den dopluly do přístavu. ●*

*Tam bylo lodí! A ty plachty! Květované, proužkované, protkávané zlatými a stříbrnými nitkami...nádhra...a žádné puntíky! Když připluly naše dvě lodičky, ● všechny ostatní po nich začaly pokukovat, pomrkávat, šeptat si mezi sebou... ● až jeden starý zkušený parník povídá: „Už jsem se naplavil po moři tisíce mil, ale takové veselé a pěkné lodičky jsem ještě neviděl.“*

*Naše lodičky se začaly nadouvat, nafukovat, točit se na vodě, no prostě předvádět se. Velryba Dynda, která je z dálky pozorovala, už už čekala, že se některá z nich převrhne.*

*To ale nebylo všechno! Lodičky do sebe začaly strkat, chtěly se dostat jedna před druhou aby je bylo víc vidět a nakonec se začaly – hádat! ●*

*Vůbec si nevšimly, že se zatáhla obloha a přiletěl vítr tak silný, že se zvedly vlny a naše lodičky se na nich otočily...jednou...podruhé...vítr jim prudce strhl plachty a co se nestalo! Bylo po parádě a hádání taky. Lodičky zůstaly bez plachet a jak s nimi vítr na vodě točil, převážily se, zhoupaly, a už to nebyly lodičky, ale písmenka **D** a **d**.*

*Když to viděla Dynda, rychle připlula, zvedla písmenka svoji hromnou ploutví a rychle odplula daleko na moře.*

*Až někdy poplujete po moři někam na druhý konec světa a potkáte velrybu, která bude mít na pravé straně velrybího hřbetu písmena **D** a **d**, je to Dynda. Zachránila naše dvě písmenka před utopením.*

*Kdyby připlula jen trochu později...jak bychom potom mohli jít **domů**, **dostat jedničku**, **dát** mamince **dárek**, nebo přečíst **pohádku**? ●*

(převzato z knihy: Vyvozujeme písmena pohádkami)

### 8.1.1.3 Vyvození písmene V

#### Cíle z hlediska čtenářské gramotnosti:

- Žák soustředěně naslouchá čtenému textu
- Prokazuje porozumění obsahu tím, že třídí předměty na ty, které se v příběhu objevily, a které ne
- Propojuje vlastní zkušenost s textem

Roviny čtenářské gramotnosti: vztah ke čtení, doslovné porozumění, metakognice, sdílení, aplikace

Klíčové kompetence: komunikativní  
k učení  
sociální a personální  
k řešení problému

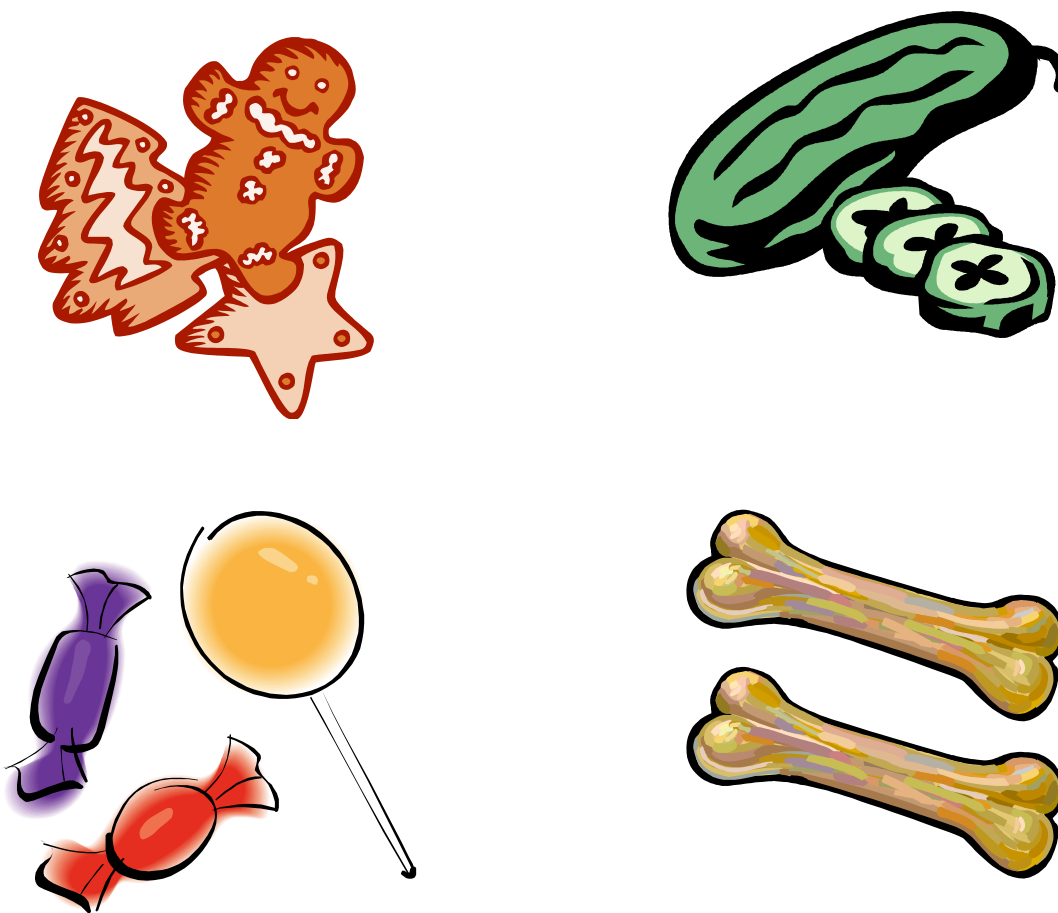
Organizace: čas: 1 vyučovací hodina  
prostor: třída  
vzájemné vztahy: frontální, kolektivní, skupinové

Pomůcky: lístečky s obrázky: bonbóny, kosti, sýr, husa, perníčky, okurka  
text pohádky Jak si pejsek s kočičkou dělali k svátku dort

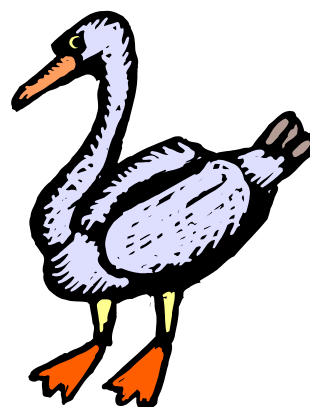
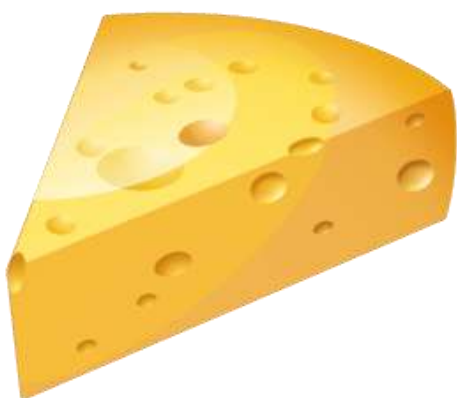
### Obsah lekce:

- Učitelka čte žákům text pohádky O pejskovi a kočičce
- Žáci jsou rozděleni do skupin a v každé z nich mají k dispozici několik lístečků se slovy, které mají za úkol rozdělit do dvou skupin – co pejsek s kočičkou do dortu dali, a co naopak ne
- Poté, kdy všechny skupiny mají lístečky rozdělené, diskutují jednotliví zástupci skupin s učitelkou o tom, co je podle příběhu správně a co ne, případně s pomocí učitelky vyhledávají v textu příběhu důkazy o správnosti jejich řešení

### Přílohy:







### Jak si pejsek s kočičkou dělali k svátku dort

*Pejsek měl mít zítra svátek a kočička narozeniny.*

*Děti to věděly a chtěly pejška a kočičku nějak k svátku a k narozeninám překvapiti.*

*Přemýšlely, co by pejškovi a kočičce daly nebo udělaly; pak si vzpomněly a řekly:*

*"Víte co, děti? Uděláme pejškovi a kočičce k svátku dort!"*

*Jak řekly, tak udělaly. Vzaly si na to formičku a uplácaly pejškovi a kočičce z písku krásný dort; navrch daly pět pěkně bílých kamínků, to byly jako mandle, a dort byl jako opravdivý.*

*Donesly ho kočičce a pejškovi. "Tu máte, přinesly jsme vám k svátku a k narozeninám dort. Je moc dobrý; můžete si ho celý sníst."*

*Pejsek s kočičkou si dort vzali, dělali nad ním "Ňamňamňam, ten je dobrý, ten se vám povedl," a dělali, jako by ho jedli. "Děkujeme vám," řekli dětem, "takovýhle dort jsme jakživi nejedli." Děti z toho měly radost a šly domů.*

*"Škoda, že pejškové a kočičky písek nejedí," řekl pejsek kočičce, když děti odešly, "takový krásný dort, to bych si na něm nějak pochutnal! Jestlipak víš, že jsem nad ním dostal náramnou chuť na nějaký opravdivý dort. Ale musel by být opravdivý, povídám!"*

*"Také jsem dostala chuť na opravdivý dort," řekla kočička. "Viš co, vsak když mám zítra narozeniny a ty svátek, měli bychom si nějaký dort udělat! Jenomže nevím, jak se takový dort dělá."*

*"To nic není," řekl pejsek, "to je lehké, to já vím, jak se takový pravý dort dělá! To se do takového dortu dá všechno, co je k jídlu nejlepší, všechno, co nejraději jíš, a pak je ten dort*

nejlepší. Když tam dáš takových nejlepších jídel pět, tak je pětkrát dobrý, když jich tam dáš deset, tak je potom desetkrát dobrý. Ale my si jich tam dáme sto a budeme mít stokrát dobrý dort!"

"To je pravda," řekla kočička, "uděláme si takový nejlepší dort."

Pejsek a kočička si vzali zástěry a pustili se do vaření.

Vzali mouku, mlíčko a vajíčko a míchali to dohromady. "Dort musí být sladký," řekla kočička a nasypala do toho cukr. "A trochu slaný taky," řekl pejsek a dal tam sůl. "A teď tam dáme máslo a zavařeninu," řekla kočička. "Zavařeninu tu ne, tu já nerad," povídal pejsek, "dáme tam místo zavařeniny syreček, ten já tuze rád." Tak tam dali několik syrečků. "Mně se zdá, že je málo mastný," řekla kočička, "musíme tam dát několik špekových kůží." - "A oříšky, abychom nezapomněli," řekl pejsek a nasypal tam kornout oříšků. "Oříšky jsou dobré," schválila to kočička, "ale měla by tam jistě také přijít okurka," a dala tam okurku. "A kosti," Svolaal pejsek, "musíme tam přece dát nějaké kosti!" Tak do toho dortu dali hodně kostí. "A přece nějakou myš, myši já tak tuze ráda!" vzpomněla si kočička a dala do dortu čtyři myši. "Tak, a teď několik buřtů hodně pepřovatých, to je něco pro mne," řekl pejsek a dal tam několik buřtů. "A teď to hlavní!" povídal kočička, "přece šlehanou smetanu tam musíme dát!" Dali tam plný hrnec smetany. "A trochu cibule," řekl pejsek a dal tam cibuli. "A čokoládu," řekla kočička a přidala do toho čokoládu. "A omáčku!" napadlo pejskovi, i dali tam omáčku.

Tak do toho svého dortu, dávali a míchali všechno možné, dali tam i česnek a pepř a namíchali tam sádlo i bonbóny, škvarky a skořici, krupičnou kaši a tvaroh, perník a ocet, kakao a zelí, jedlou hlavu z husy a hrozinky, inu všechno možné do toho dortu dali, jen chleba tam nedali, protože pejskové a kočičky chleba zrovna tuze moc rádi nejedí.

Když to všechno smíchali a rozmíchali, byl z toho dort tak veliký jako kolo u vozu.

"Panečku, to bude veliký dort, to se nějak najíme!" chválili si to, "a teď to dáme péci."

Dali dort péci a těšili se na to, až bude upečený. Kouřilo se z toho, bublalo to, prskalo a syčelo, škvířilo se to, syčelo to a šla z toho pára, smažilo se to, a připalovalo, kypělo to a přetévalo, a čmoudilo to, jako kdyby se staré hadry pálily.

Když se jim dort zdál dost upečený, dali ho před dveře, aby vychladl. "Viš co," řekla kočička pejskovi, "a když byly ty děti tak hodné, že nám přinesly ten svůj dort, tak myje zas pozveme na ten náš dort."

"Tak pojd'," řekl pejsek, "půjdeme ty děti pozvat."

Vzali se za ručičky a šli ty děti pozvat. Děti byly v zahrádce před domem a hrály si tam s

kuličkami. Pejsek s kočičkou je pozvali na dort a chvíli si s nimi pohráli s kuličkami a potom ještě s míčem a trochu s kostkami.

Ale zatím šel kolem toho dortu jeden zlý pes, a jak ten dort vychládal, zavonělo mu to do nosu všelijak. "Ha ha haf," pomyslí si ten zlý pes, "tady mně to nějak voní, to bude asi něco na můj zub!"

Čichal, čichal, čichal, až se toho pejskova a kočiččina dortu dočichal. "Ha ha!" řekl, když se toho dortu dočichal, "tady to je, to si dám!"

A tak se ten zlý pes pustil do toho dortu. Hltal a hltal, až mu v očích slzy stály, jak byl ten dort uvnitř ještě horký, hltal, až se při tom několikrát zakuckal, hltal a hltal, až ho celý dohltal. Pak na to vypil ještě celou konev vody a odvalil se pryč.

Když si pejsek a kočička s dětmi dost pohráli, vzpomněli si na ten dort. Tak se vzali všichni za ruce a šli se podívat, jestli už ten dort dost vychladl. "Panečku, to si, děti, pochutnáte," řekli pejsek s kočičkou, "to ani nevíte, co jsme tam všeho dobrého dali!"

Došli: dívají se a - co to? - dort je pryč! "Jemine," řekli pejsek s kočičkou, "dort je pryč, někdo nám jej vzal!" Dívají se a dívají, a vida! tamhle pod keřem leží veliký zlý pes a tuze heká. Moc se tím dortem přejeďl a teď je mu špatně. Ukrutně ho bolí v břiše. "To to bolí, to to bolí!" nařikal ten zlý pes, "to jsem si dal, co ono to bylo v tom dortu všechno namícháno, že z toho mám takové ukrutánské bolení!"

"Heč, to máš z toho," řekl pejsek, "měls toho nechat, když dort nebyl tvůj!"

"Viš, pejsku, já si z toho nic nedělám, že nám ten zlý pes snědl ten dort," řekla kočička, "třeba by nám po tom našem dortu také bylo špatně a svátek a narozeniny bychom měli zkažené."

"To je pravda," řekl pejsek, "jen ať nařiká a heká, ten zlý pes, patří mu to, ale já mám hlad, tuze bych jedl, ať je to co je! Ale my doma docela nic k jídlu nemáme, všechno jsme dali do toho dortu. A já na svůj svátek bych přece jen nechtěl mít hlad."

"Nic si z toho nedělejte, pejsku a kočičko," řekly děti, "pojd'te k nám a my vám dáme od našeho oběda."

Tak šel pejsek s kočičkou k dětem k obědu. "Pojd'te, děti, jíst!" volala na ně už maminka, a děti řekly: "Maminko, tady ten pejsek má svátek a kočička narozeniny, musíme jim také něco k obědu dát." Tak dali kočičce a pejskovi od oběda; dali jim polívečku a bylo také masíčko a bramborové knedlíčky. A ještě kousek koláče od včerejška někde pro ně maminka vyšťárala.

Kořičce a pejskovi to tuze chutnalo. Poděkovali dětem za oběd a šli spokojeně domů. "To jsme se na náš svátek a na naše narozeniny poměli!" libovali si. "Takový dobrý oběd! A ani

*trošičku nás po něm břicho nebolí."*

*Došli domů a ten veliký zlý pes tam ještě v houšti hekal a naříkal. Oni šli po tom dobrém obědě spát, a libovali si, jak se jim ten svátek a narozeniny přece jen nakonec vydařily.*

*A ten zlý pes po tom jejich dortu hekal a naříkal v tom houšti ještě celých čtrnáct dní.*

(převzato z knížky: Povídání o pejskovi a kočičce)

#### **8.1.1.4 Vyvození písmene Z**

Cíle z hlediska čtenářské gramotnosti:

- Žák porovnává obrázky a slova, třídí je podle svých kritérií
- Na základě klíčových slov tvoří souvislý příběh

Roviny čtenářské gramotnosti: metakognice, sdílení, aplikace

Klíčové kompetence: komunikativní  
k učení  
sociální a personální  
k řešení problému

Organizace: čas: 1 vyučovací hodina  
prostor: třída  
vzájemné vztahy: frontální, kolektivní, skupinové

Pomůcky: lístečky se slovy či obrázky: zelí, zub, šiška, zajíc, zoo  
šišky

Obsah lekce:

- Metoda kritického myšlení: “Černá ovce”  
žáci pracují ve skupinách  
žáci z lístečků vybírají ten, který mezi ostatní nepatří, mohou si zvolit různá kritéria, může tedy být více řešení)
- Žáci zjistí, že slovo „šiška“ nepatří mezi ostatní, protože začíná jiným písmenem, než ostatní slova či obrázky
- Jejich dalším úkolem je vymyslet takový příběh, aby obsahoval všechna slova začínající na písmeno Z
- Žáci pak sestaví písmeno Z z šišek

Přílohy:

ZELÍ

ZUB

ZOO



SMRK PICHLAVÝ



### ***8.1.2 Práce s pohádkou***

#### ***8.1.2.1 Pohádka O velké louži***

##### Cíle z hlediska čtenářské gramotnosti:

- Čte s porozuměním a využívá získaných informací
- Propojuje informace získané z textu s ilustrací
- Diskutuje o hlavní události čteného textu, odkazuje se na doslovné citace
- Využívá životní zkušenosti pro lepší porozumění textu
- Získané informace graficky strukturuje

Roviny čtenářské gramotnosti: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice, sdílení, aplikace

Klíčové kompetence: komunikativní  
k učení

sociální a personální

k řešení problému

Organizace: čas: 2 vyučovací hodiny

prostor: třída

vzájemné vztahy: frontální, kolektivní, skupinové, individuální

Pomůcky: obrázky ročního období

úryvky z pohádky O velké louži

pracovní listy: O velké louži

Průběh lekce:

### **1. Práce na koberci**

Každý žák dostane obrázek, na kterém je namalované jedno ze čtyř ročních období. Na koberci jsou jiné obrázky ročních období i s popiskou, o jaké roční období se jedná. Úkolem žáků je poznat, jaké roční období mají na svém obrázku a sednout si k příslušnému stanovišti na koberci. S ostatními žáky si pak ve skupinách řeknou, podle čeho to poznali.

U<sup>1</sup>: „Sáro, postav se, a řekni všem, podle čeho jsi poznala, že se jedná o jaro.“

Sára: „No, že tu farmář pracuje, lítají ptáci a jsou tady kytičky a už je málo sluníčka.“

U: „A léto, Matěji?“

Matěj: „Už vyšlo celý sluníčko.“

Dan: „A taky podle toho, že tam jsou kytky.“

U: „A podzim, Járo?“

---

<sup>1</sup> U = učitelka

Jára: „Padá tam listí, jsou tam mraky.“

Mařenka: „Není tam moc sluníčko, ani kytky, ani vložky, tak co by to teda bylo jinýho?“

U: „A zima?“

Áňa: „Tomu chlapci se kouří z pusy, je nabalený a pak podle toho sněhuláka.“

Honzík: „Pak že se kouří z toho domu!“

Dalším úkolem je zařazení lístečků s jednotlivými měsíci v roce k příslušnému ročnímu období. Jeden z žáků si vylosuje lísteček, řekne, do kterého ročního období jeho měsíc patří a ostatní ho kontrolují. Poté společně vyjmenují, jak jdou měsíce v roce postupně za sebou.

Poté učitelka začíná vyprávět příběh: „Vytvořila se jedna malá loužička. Bylo to asi v listopadu, kdy jsou mraky úplně nacpané vodou. Ta louže se narodila a byla celý rok na jednom místě.“

Každý žák dostane jeden lísteček, kde je úryvek z příběhu o louži. Každá část příběhu se týká jednoho ročního období, v jakém se louže nacházela. Úkolem žáků je přečíst si tento úryvek tak pečlivě, aby poznali, o jaké roční období se jedná. Poté si opět sednou na koberec k takovému ročnímu období, o kterém pojednává jejich část příběhu.

U: „Vy máte léto, Martine?“

Martin: „Tady je – přestali chodit do školy – takže je to v létě! A my patříme na konec toho příběhu.“

U: „Proč si myslíš, že tady ten příběh končí?“

Maty: „Že tam je, že louže byla malá a pak už nebyla vůbec.“

Dan: „No to končí v létě, protože v létě se vypařuje voda.“

U: „Ano, to je určitě pravda.“

U: „Podle čeho jste teda, prosím, poznali, že se jedná o jaro?“



Yuri: „Že se zmenšoval sněhulák a pak že na jaře lidi nenosili šály ani čepice.“

## 2. Práce s pracovním listem

Úkolem žáků je nakreslit do každého okénka, co se s louží stalo, a napsat o tom krátkou větu.

U: „Pokud jste malovali přesně podle toho příběhu, tak kdy byla ta louže největší?“

Bety: „Na podzim.“

Sam: „A na jaře taky, protože to v ní ještě roztál ten sněhulák.“

### Přílohy:

*To byl jednou velikánský lijavec. Sluníčko se honem schovalo, aby taky nezmoklo, protože voda tekla jako z konve.*

*A pršelo a pršelo, až se na jednom z chodníků narodila krásná louže. Na tu louži spadl červený list a ptáčkové cvrlikali něco o teplých krajích. A tak louže poznala, že je \_\_\_\_\_ .*

- - -

*Pak začalo mrznout a v každé ulici byli nejmíň dva sněhuláci. Vedle louže stál taky jeden. Sice šišatý a moc toho nenamluvil. Tak louže poznala, že je \_\_\_\_\_ .*

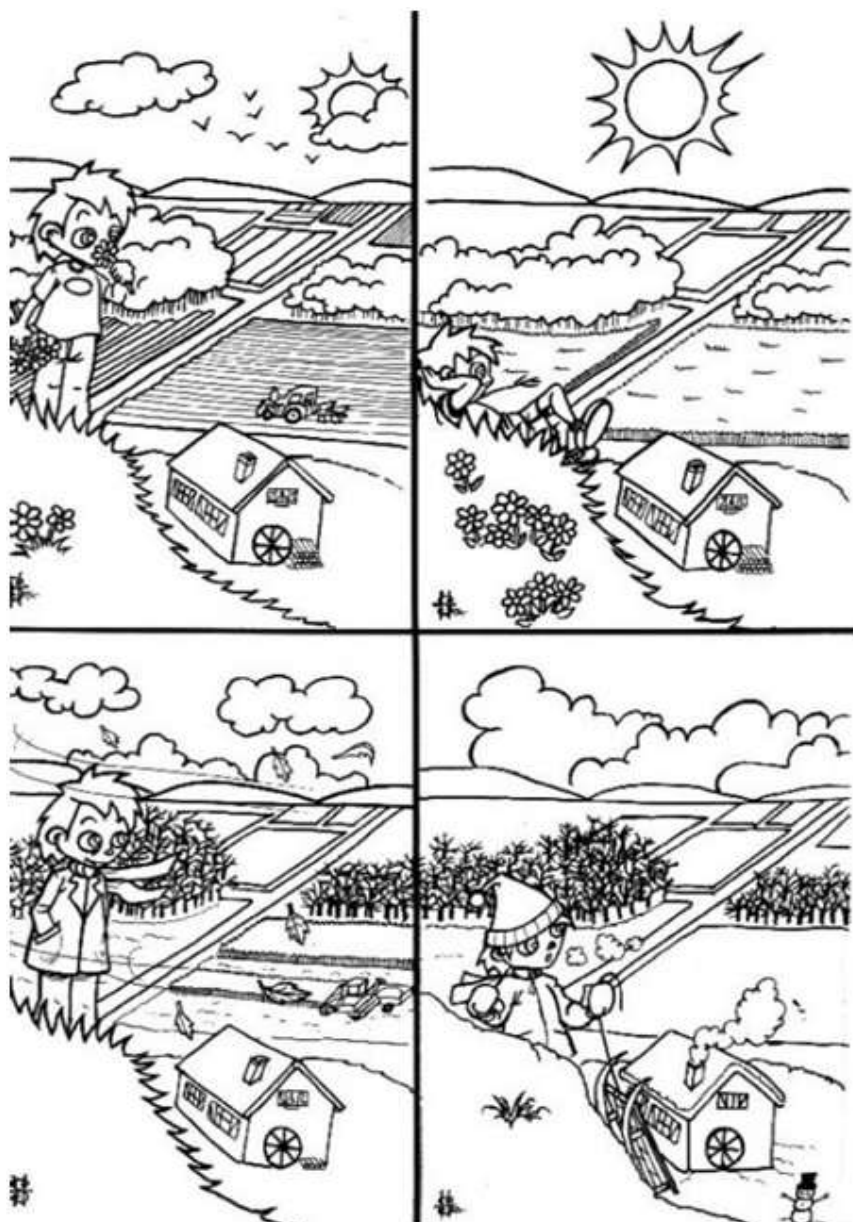
*To už vlastně nebyla ani louže, protože zamrzla. Byla z ní nádherná klouzačka.*

- - -

*Jednou drobátko vykouklo sluníčko. Ten šišatý málomluvný sněhulák se začal zmenšovat. Lidé v ulicích se smáli a snad ani nevěděli čemu. Nenosili čepice ani šály. Tak louže poznala, že je \_\_\_\_\_ .*

Pak přestaly děti chodit do školy. Bylo horko, a každý utíkal na plovárnu. Všichni odjeli na dovolenou. Tak louže poznala, že je \_\_\_\_\_.

Ale to už ani nebyla louže. Zbyla z ní jen taková malá kalužinka. Sluníčko ji vysušilo a vítr ji vyfoukal, až byla malá, maličká, malilinká, malilililinkatá, a potom už nebyla vůbec.

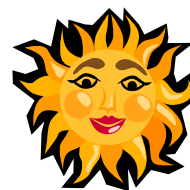


(převzato z [www.anglictina.pise.cz](http://www.anglictina.pise.cz))

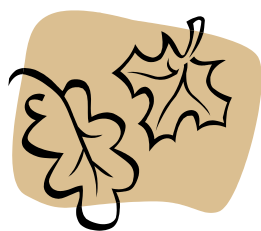
## O jedné louži



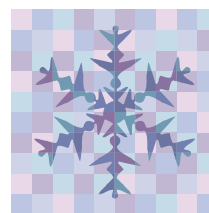
JARO



LÉTO



PODZIM



ZIMA

### 8.1.2.2 Křemílek a Vochomůrka

#### Cíle z hlediska čtenářské gramotnosti:

- Soustředěně naslouchá
- Porovnává dva druhy uměleckého stylu – animovanou pohádku a její textovou předlohu
- Vyjadřuje vlastní postoj a názor
- Vyhledává detaily a rozdílné informace v jednotlivých zpracováních pohádky

Roviny čtenářské gramotnosti: vztah ke čtení, doslovné porozumění, metakognice, sdílení, aplikace

Klíčové kompetence: komunikativní  
k učení  
sociální a personální  
k řešení problému

Organizace: čas: 2 vyučovací hodiny  
prostor: třída  
vzájemné vztahy: frontální, kolektivní, individuální

Pomůcky: text příběhu: Jak Křemílek a Vochomůrka měli hodiny s jednou ručičkou

videozáznam příběhu z Večerníčku: Jak Křemílek a Vochemůrka měli hodiny s jednou ručičkou

obrázky různých druhů hodin

pracovní listy: Křemílek a Vochemůrka

### Průběh lekce:

Žáci hledají rozdíly mezi pohádkou čtenou a pohádkou v televizi. Zjišťují, kde se dozvídají více informací a jaké jsou mezi oběma verzemi pohádky rozdíly. Na konci hodiny hodnotí, která z metod zpracování je jim bližší.

#### **1. Motivace**

Na tabuli jsou vystavené obrázky různých druhů hodin (digitální hodinky, kuchyňské hodiny, hodiny s kukačkou, orloj...). Učitelka zjišťuje, jestli se již žáci s takovými hodinami setkali v nějaké pohádce a proč se některé druhy hodin v pohádkách nevyskytují. Pak představuje dětem knížku Pohádky z pařezové chaloupky, zmiňuje spisovatele i ilustrátora.

#### **2. Práce s knihou**

Učitelka vždy přečte úryvek z knížky a pak stejnou pasáž pustí na video. Žáci mají za úkol hledat rozdíly mezi tím, co se děje v knize a dějem v televizní pohádce.

U: „V čem byla teď pohádka v televizi jiná?“

Sam: „Byly tam přidány nějaká slova a taky jinak tikali.“

Yuri: „Tady čuchal stopu, ale v knížce po ní jenom šel.“

Martin: „Jo, tam čuchal a plazil se, pak kýchl jenom jednou a ne třikrát a nebylo tam, že ten výr pak neměl to peří.“

Mařenka: „Taky tam nebylo, že ten výr se jmenoval Ouško!“

Daník: „Nebylo tam, že ty hodiny chytili a že je šoupli!“

Lucka: „Taky tam nebylo, že ty hodiny pořád tikaly.“

Sam: „Taky v té knížce si víc povídali s tím výrem.“

### 3. Práce s pracovními listy

V první části žáci zapisují, co se v pohádce dozvěděli o postavách. Ve druhé části zapisují rozdíly mezi čtenou pohádkou a televizní pohádkou. Na konci pak vyjadřují své názory, kde si myslí, že se dozvěděli více informací a která pohádka je pro ně lepší. (viz příloha č. 1)

Co jsme se dál dozvěděli?“

Mařenka: „Že tam měli ten nepořádek!“

Bětko: „Že ten výr se jmenoval Ouško!“

Martin: „A že tam na něj spadly ty věci!“

Bětko: „A že tam vlítla ta zima a ti dva mrazíci, a že tam obrostla postel.“

#### Jak Křemílek a Vochomůrka měli hodiny s jednou ručičkou

*Na pasece stála pařezová chaloupka. V chaloupce byla světnice a v té světnici spali dva mužíčkové. Ten, co byl přikrytý červenobíle pruhovanou peřinou, se jmenoval Křemílek. Atp. modrobíle pruhovanou peřinou říkali Vochomůrka. Anebo se to dá povědět i jinak. Křemílek byl spíš hubený a Vochomůrka spíš tlustý. Anebo se to dá říci ještě jinak. Zkrátka jak kdo chce, ale nikdy stejně.*

*Ve světnici tikaly hodiny, měly jen jednu ručičku a na číselníku bylo kolem dokola napsáno JARO – LÉTO – PODZIM – ZIMA. Když ručička došla k jaru, posadil se Křemílek na posteli a povídá:*

*„Vochomůrko, vstávej.“*

*„Ještě se mi nechce,“ zívá si Vochomůrka.*

*Křemílek vyskočil z postele a zotvíral okenice.*

*„Venku už je jaro,“ povídá.*

*„A kdo za to může?“ zabručel Vochomůrka a ukázal na hodiny s jednou ručičkou:*

*„Můžou za to tyhle hodiny!“*

*„Tak už vstávej,“ řekl Křemílek*

*„Až se protáhnu,“ zívá si Vochomůrka a začal se protahovat a protahoval se, až vrazil loktem do hodin s jednou ručičkou.*

*Ručička se zakymácela a ve světlici se rychle za sebou vystřídaly jaro, léto, podzim a zima. Taky venku na pasece hned svítilo sluníčko, hned hřměla bouřka a foukal vítr a padal sníh.*

*„Ty nešiko,“ povídá Křemílek.*

*Vtom se udělal tak silný mráz, že se ručička na hodinách zadrhla.*

*Křemílek včas skočil do postele pod peřinu, Vochomůrka nestačil a dostal třeskutou rýmu. Kýchl jako z brokovnice a povídá:*

*„Za všechno můžou hodiny s jednou ručičkou.“*

*Popadl je a vyhodil oknem do sněhu.*

*„A co jestli se rozbily?“ lekl se Křemílek. „To by pak byla na světě pořád zima.“*

*Vochomůrka na to chtěl něco říct, ale znova na něho přišlo takové kýchnutí, až ho to odrazilo k peci mezi polínka.*

*Křemílek vyběhl z chaloupky. Hodiny pod oknem nenašel. Vede odtamtud ve sněhu stezička, jak se ze zlosti odkutálely do lesa.*

*„Ty zůstaň doma a já musím za nimi,“ křikl Křemílek do dveří a rozběhl se k lesu.*

*„Tak dobře,“ chce říct Vochomůrka, ale pro rýmu mu to vyšlo jako dvě rány z brokovnice.*

*Křemílek jde zasněženým lesem, tiše volá hodiny a jemně je vábí: „Tiktak, tiktak, taktak.“*

*Vtom se mu hodiny s jednou ručičkou ozvaly odněkud shora: „Tiktak.“*

*A on tam vysoko na větvi sedí výr Ouško, drží hodiny v pařátcích a dívá se na ně jako na svou nejmilejší sovu.*

*„Hned mi je přines dolů!“ křikl Křemílek.*

*„Ty jsi dole, já jsem výš,“ zahuhlal výr.*

*„Jsou to naše hodiny,“ řekl Křemílek.*

*„Kdo je drží, toho jsou,“ zahuhlal výr*

*„Neumíš s tím zacházet!“ volá nahoru do větvi Křemílek.*

*„A kdo umí?“ zahuhlal výr Ouško*

*„A co když to půjde na světě pozpátku?“ lekl se Křemílek.*

*Výr Ouško zatočil ručičkou u hodin a zahuhlal: „Tak to nepůjde dopředu.“*

*A udělal rychle za sebou zimu, podzim, léto a jaro. A znova. Zimu, podzim, léto a jaro.*

*Sníh vylétl zpátky do oblak, loňské listí se vzneslo ze země na stromy, chvíli se zelenalo a pak se vrátilo zpátky do pupenů. Ptáci létali ocáskem dopředu, jsou z nich holátka a zavřelo se za nimi vajíčko. Slunce běželo pozpátku po nebi.*

*„Nedáš si říct,“ povídá výrovi Křemílek.*

*„Nedám,“ zahuhlal výr Ouško.*

*A tak si Křemílek došel do chaloupky pro Vochomůrku a namířil ho nosem na výra. Vochomůrka chvíli táhl vzduch a třikrát kýchl jako z brokovnice. Výr Ouško pustil hodiny, Křemílek s Vochomůrkou je odnesli domů do světnice a pověsili zpátky na zeď, aby se už nepletlo páté přes deváté.*

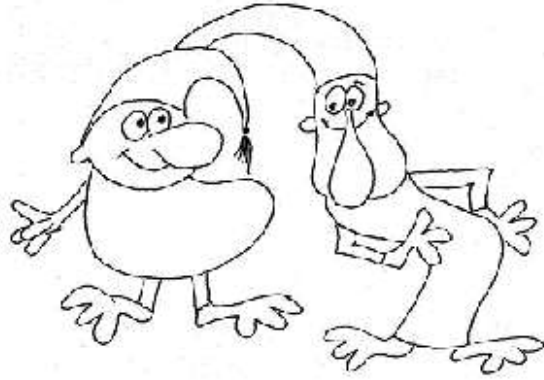
(převzato z knížky Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochomůrky)



Jméno: \_\_\_\_\_

## JAK MĚLI HODINY S JEDNOU RUČIČKOU

Václav Čtvrtek



Ten, co byl přikrytý červenobíle pruhovanou peřinou, se jmenoval Křemílek.

Tomu pod modrobíle pruhovanou peřinou říkali Vochomůrka.



---

---



Co jsme se dozvěděli :

ČTENÁ POHÁDKA	ANIMOVANÁ POHÁDKA

Více informací jsme se dozvěděli z \_\_\_\_\_

Myslím si, že je lepší \_\_\_\_\_

protože \_\_\_\_\_

### **8.1.2.3 Jak včelička zachránila králíčka**

#### Cíle z hlediska čtenářské gramotnosti:

- Předvídá děj na základě klíčových slov
- Sdílí své tvořivé nápady ve dvojici
- Propojuje informace z textu s vlastní zkušeností
- Strukturuje děj pomocí obrázkové osnovy
- Převypráví děj pohádky vlastními slovy

Roviny čtenářské gramotnosti: vztah ke čtení, vysuzování, sdílení, aplikace

Klíčové kompetence: komunikativní  
k učení  
sociální a personální  
k řešení problému  
pracovní

Organizace: čas: 2 vyučovací hodiny  
prostor: třída  
vzájemné vztahy: frontální, kolektivní, skupinové, individuální

Pomůcky: nahrávky zvuků zvířátek  
obrázky zvířátek: včela a tele

text příběhu: Jak včelička zachránila králíčka

pracovní list pro výrobu divadla

### Průběh lekce:

#### **1. Motivace**

Učitelka pouští žákům postupně tři různé zvuky. Jejich úkolem je poznat, jaká zvířátka zvuky vydávají. Tak se dozví, jaká zvířátka vystupují v pohádce (koza, králík, prase). Poté jim ukazuje obrázky zvířat, které v pohádce také vystupují (včela, tele). Žáci si všechna zvířátka napíší do sešitu.

#### **2. Evokace**

Žáci mají za úkol promyslet si, o čem by pohádka mohla být, když ví, jaké postavy v ní vystupují, a pošeptat svůj nápad sousedovi.

Julča: „Tele se ztratilo, ostatní zvířátka ho šla hledat, našli ho a pak všichni žili společně v domečku.“

Martin: „Králík sní mrkev i se včelou a ta včela píchne králíka do břicha.“

Alenka: „Včela píchla prasátko, pak příběhlo tele, zeptalo se, co se tam děje a pak přišlo tele a ošetřilo mu tu ránu.“

#### **3. Vyprávění pohádky**

Učitelka vypráví pohádku a žáci mají dávat pozor, jestli je v něčem podobná s těmi, které vymysleli oni sami. Při vyprávění používá obrázky zvířátek a chvílemi nechává žáky předvídat, co se asi stalo.

*„Co asi prasátko řeklo?“*

*„Co tak může koza říct?“*

*„Zaťukal, a řekl...?“*

U: „Letěla kolem včela a...?“

Máří: „Králíček se zase zeptal, jestli mu pomůže?“

U: „No, možná to tak tentokrát nebylo.“

Máří: „Jo, on si možná myslel, že to nezvládne!“

#### **4. Rozhovor**

Učitelka se ptá žáků, zda se jim už někdy stalo něco podobného, jestli jim pomohl někdo, od koho by to vůbec nečekali.

Julča: „Mě jednou zachránil náš pes. Začal mě olizovat, když jsem neslyšela, že mi zvoní budík.“

#### **5. Výroba divadla**

Každý žák dostane papír se zvířátkem a domečkem. Jeho úkolem je obrázek vybarvit, jednotlivá zvířátka vystříhnout a chaloupku prostříhnout podle vyznačené čáry. Poté podle přerušované čáry obrázek domečku přeložit. Poté si každý zkusí pohádku převyprávět s pomocí papírových zvířátek kamarádovi v lavici. Pokud má někdo nápad, jak pohádku pozměnit, tak může.

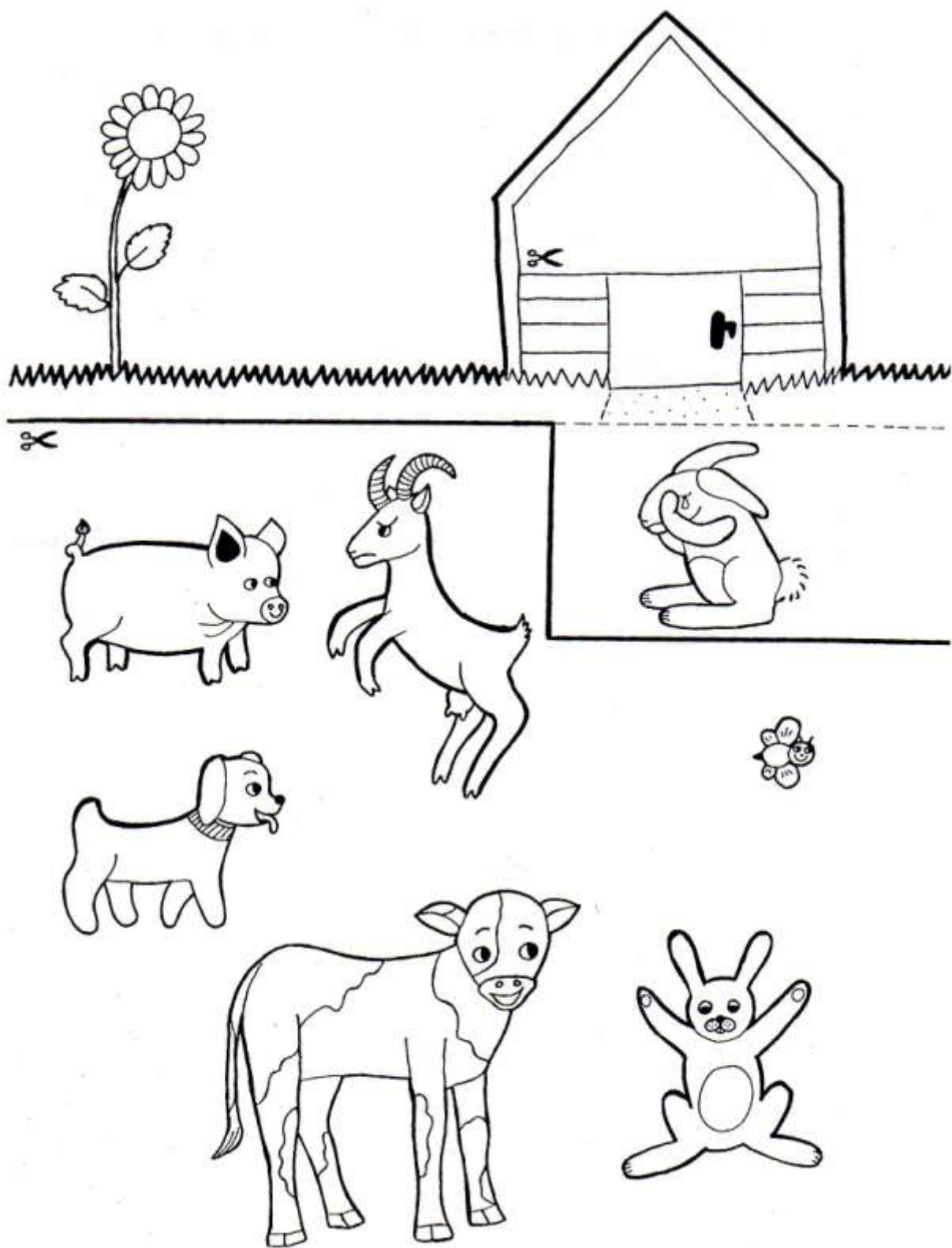
#### **6. Dramatizace**

Sedm žáků hraje divadlo, ostatní žáci je doplňují, pokud zapomněli, jak příběh pokračuje.

## Přílohy:

### Jak včelička zachránila králíčka

Jednou se králíček vrátil z pole domů. Dveře jeho chaloupky však byly zamčené. Králíček volal: „Kdo je tam? Otevři!“ Z domečku se ozvalo: „Teď tu bydlím já, koza rohatá. Uteč, nebo tě naberu na rohy!“ Králíček se lekl a utekl. Sedl si u cesty a plakal. Šlo kolem prasátko. Ptalo se: „Proč pláčeš, králíčku?“ Králíček řekl: „V mé chaloupce je koza rohatá! Já se jí bojím. Prasátko, prosím, vyžeň ji!“ Přišli k chaloupce. Prasátko volalo: „Kdo je tam? Otevři! Roch, roch, roch!“ „Teď tu bydlím já, koza rohatá. Uteč, nebo tě naberu na rohy!“ Prasátko se také leklo a uteklo. Králíček si sedl u cesty a plakal. Běžel kolem pes. Uviděl králíčka a zeptal se: „Proč pláčeš, králíčku?“ Králíček smutně odpověděl: „V mé chaloupce je koza rohatá. Já se jí bojím. Pejsku, prosím, vyžeň ji!“ Přišli k chaloupce. Pejsek volal: „Kdo je tam? Otevři? Haf, haf, haf!“ „Teď tu bydlím já, koza rohatá! Uteč, nebo tě naberu na rohy!“ Pes se také lekl a utekl. Králíček zůstal sám a plakal. Šlo kolem telátko a ptalo se: „Proč pláčeš, králíčku?“ Králíček řekl: „V mé chaloupce je koza rohatá. Já se jí bojím. Telátko, prosím, vyžeň ji!“ Přišli k chaloupce. Telátko volalo: „Kdo je tam? Otevři! Bů, bů!“ „Teď tu bydlím já, koza rohatá!“ Uteč, nebo tě naberu na rohy!“ Telátko se také leklo a uteklo. Králíček také zůstal sám. Letěla kolem včela a ptala se: „Proč pláčeš, králíčku?“ Králíček odpověděl: „V mé chaloupce je koza rohatá a já se jí bojím!“ Včela řekla: „Neboj se, já jí vyženu.“ Králíček nařikal: „Ty ji nevyženeš, jsi maličká. Prasátko kozu nevyhnalo, pes ji nevyhnal, ani telátko ji nevyhnalo.“ Včelička letěla k chaloupce a volala: „Kdo je tam? Otevři! Bz, bz, bz!“ Koza křičela: „Teď tu bydlím já, koza rohatá. Uteč, nebo tě naberu na rohy!“ Včelka neutekla, vletěla do chaloupky oknem a píchla kozu do ucha. Koza se lekla, vyrazila ze dveří a utekla. A tak malá včelička zachránila králíčka.



#### 8.1.2.4 Zapomnětlivá zebra

##### Cíle z hlediska čtenářské gramotnosti:

- Žák na základě klíčových slov předvídá děj příběhu
- Shrne a převypráví události příběhu
- Na základě svých čtenářských zkušeností a textových vodítek rozhodne, zda se jedná o začátek, střed či konec příběhu
- Na základě přečteného vysuzuje, jaké události mohly v ději předcházet či následovat

Roviny čtenářské gramotnosti: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice, sdílení, aplikace

Klíčové kompetence: komunikativní  
k učení  
sociální a personální  
k řešení problému

Organizace: čas: 2 vyučovací hodiny  
prostor: třída  
vzájemné vztahy: frontální, kolektivní, skupinové, individuální

Pomůcky: lístečky s částí příběhu o Zapomnětlivé zebře (viz Příloha č. 18)



schéma příběhu: Zapomnětlivá zebra (viz Příloha č. 19)

pracovní list: Zapomnětlivá zebra (viz Příloha č. 20)

### Průběh lekce:

#### **1. Motivace**

Žáci mají na tabuli napsaný ranní dopis, ze kterého se dozví informaci, že dnes budou číst příběh, a že důležitá slova v něm jsou: zebra, antilopa, slon, žirafa, zapomnětlivá, rada a kalendář. Učitelka se ptá žáků, o čem si myslí, že příběh bude.

Máří: „Tak že šli slon a žirafa a slon vyndal chobotem z auta kalendář. Ještě měli dvě kamarádky - zebra a antilopu. No a říká se, že sloni mají dobrou paměť, tak on jí právě moc mít nebude.“

Matěj: „Ale tam je zapomnětlivá, takže to nemohl být slon. Mě napadá, že by mohla být zapomnětlivá ta žirafa, třeba po nějakém úrazu.“

Jára: „Žirafa, zebra a antilopa potkaly slona, přišli k autu, slon vyndal ten kalendář chobotem, ale oni nevěděli, co to je. Jediná žirafa to věděla, ale byla zapomnětlivá. No a slon jí dal radu, ať si ho nechá.“

#### **2. Práce s textem**

Každý dostane lísteček s částí příběhu a jeho úkolem je přečíst si jej, promyslet, jestli je to začátek, prostředek nebo konec příběhu a pak si podle toho sednout na koberci ke správné skupině. (Na koberci tak vznikly tři skupiny žáků.)

U: „Jak poznáme začátek?“

Ž: „Je tam třeba napsáno bylo nebylo...“

U: „Správně! A jak byste poznali konec?“

Ž: „Je tam nějaké rozuzlení.“

Ž: „Nebo to končí, že spolu žili šťastně až do smrti.“

U: „Výborně! Tak se pusťte do čtení!“

Když žáci již sedí na koberci rozdělení ve skupinách, učitelka dává pokyn, aby si ve skupině zkontrolovali, jestli mají opravdu všichni stejnou část příběhu. Pokud tomu tak není, rozhodnou, do které skupiny žák s odlišným textem pravděpodobně patří.

### **3. Práce ve skupinách**

Dalším úkolem je společně ve skupině vymyslet, co předcházelo či následovalo úryvku z textu, který má daná skupina – dle schématu na tabuli.

Poté, kdy mají všechny skupiny promyšleno, jak asi příběh pokračoval (začínal), seznámí jednotlivé skupiny své spolužáky se svou verzí příběhu. Ta skupina, která měla určitou část textu, vždy poté ostatním objasní, jak to bylo v příběhu doopravdy.

Poté společně zkontrolují, zda se v textu opravdu vyskytovala všechna slova, která na začátku četli z tabule.

### **4. Práce s pracovním listem (tabulkou)**

Posledním úkolem je napsat ke všem postavám v tabulce, jakou radu daly v příběhu jednotlivé postavy zapomnětlivé zebře.

#### Přílohy:

*Je to už dávno, co v Africe žila zebra Zuzka. Vypadala ale jinak, než zebry, které dnes známe ze zoo – byla bílá jako sníh. Ale to nebylo nic divného, všechny zebry byly tehdy bílé.*

*Jenže zebra Zuzka byla neuvěřitelně zapomnětlivá. Zapomínala na svátky a narozeniny svých kamarádek, zapomínala, že byla pozvána k sousedům na čerstvou zeleninu, zapomněla, kdy nastává období dešťů a kdy naopak přichází období sucha... Každý večer byla překvapená, že se stmívá a nadchází noc, a každé ráno jásala, že opět vyšlo sluníčko. Jenže kromě toho, že byla zebra Zuzka tak hrozně zapomnětlivá, byla také nesmírně bázlivá. Proto každý večer plakala, že sluníčko už nikdy nevyjde na oblohu, nevěřila, že nastane den. Maminka zebry byla ze své zapomnětlivé dcerušky celá nešťastná. Zavedla ji proto ke staré moudré žirafě, která Zuzce poradila: „Vyhrabej si kopytkem do písku rýhy. Budou ti označovat den a noc, den a noc... Pokaždé, když na ně pohlédneš, připomeneš si, že jedno následuje po druhém a vše se neustále opakuje.“*

- - -

*Zebra Zuzka poslechla radu, ale již druhého dne zapomněla, na kterém místě si svůj pískový kalendář vytvořila.*

*Maminka zavedla Zuzku k moudré antilopě: „Vryj si do kůry stromu tenké proužky. Budou ti označovat den a noc, den a noc... Kdykoli na ně pohlédneš, připomeneš si, že jedno následuje po druhém a stále se to opakuje.“*

*Zebra Zuzka poslechla dobře míněnou radu, ale již druhý den zapomněla, který strom si vlastně označila.*





- - -

*Zoufalá maminka zebra zavedla dcerku k moudrému slonu. Vyslechl, jaké má Zuzka trápení, pokýval hlavou a poradil: „Nakresli si na kůži černé pruhy. Bílé budou značit den, černé noc. Pokaždé, když na sebe pohlédneš, připomeneš si, že jedno následuje po druhém.“*

*Zebra Zuzka poslechla a od toho dne přestala večer naříkat a plakat – vždyť po noci zase přijde den! Vše se opakuje, stejně jako proužky na jejím kabátku! Ale ostatním zebrám se její proužky tak zalíbily, že závistí zbledly a rychle ji napodobily. A tak se stalo, že zapomnětlivá Zuzka zavedla mezi zebry novou černobílou módu, která přetrvala dodnes.*

*Ale uznejte sami, proč by se ty parádnice měly tak slušivé módy zříci?*

(převzato z knihy: Čteme od A do Z)

	Vymyslete, ...
ZAČÁTEK	co bude
 	
PROSTŘEDEK	co bylo, co bude
 	
KONEC	co bylo

	<i>jejich rada:</i>
<i>žirafa</i>	
<i>antilopa</i>	
<i>slon</i>	

## **8.1.3 Práce s knihou**

### **8.1.3.1 O klíči**

#### Cíle z hlediska čtenářské gramotnosti:

- Vysuzuje děj na základě indicie a ilustrace v knize
- Osobní odezva na text – propojuje s vlastní zkušeností
- Emocionálně prožívá text – tvoří oživé obrazy
- Pod vedením diskutuje o prostředí, postavách

Roviny čtenářské gramotnosti: vztah ke čtení, vysuzování, sdílení, aplikace

Klíčové kompetence: komunikativní  
k učení  
sociální a personální

Organizace: čas: 1 vyučovací hodina  
prostor: třída  
vzájemné vztahy: frontální, kolektivní

Pomůcky: knížka Pavla Čecha „O klíči“  
starodávný klíč

### Obsah lekce:

- Metoda kritického myšlení: „Řízené čtení“ (čtení knížky „O klíči“ spisovatele Pavla Čecha)
- Žáci poslouchají text čtený učitelem, učitel na určitých místech čtení přerušuje a doptává se žáků:

„Co myslíš, že viděl?“

„Od čeho klíč mohl být?“

„Slyšeli jste někdy už o třinácté komnatě? Co se o ní říká?“

- Po přečtení textu:

„Jaká je tahle knížka?“ (veselá, dobrodružná, strašidelná, smutná...)

„Co se opravdu stalo a co si chlapec jen myslel, že by se mohlo stát?“

- Dramatizace „velkých bitev a soubojů“ (bez zvuků, se zvuky)

### **8.1.3.2 *Moje máma je Bosorka***

#### Cíle z hlediska čtenářské gramotnosti:

- Analyzuje získané informace z knihy
- Začíná číst mezi řádky
- Pod vedením začíná porovnávat události a postavy z knihy
- Hledá s oporou o text odpovědi na otázky, argumentuje citací z textu

- Hodnotí postavy a jejich chování, vyjadřuje vlastní stanovisko k jejich chování

Roviny čtenářské gramotnosti: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice, sdílení, aplikace

Klíčové kompetence: komunikativní  
k učení  
sociální a personální

Organizace: čas: 2 měsíce (průběžně)  
prostor: třída  
vzájemné vztahy: frontální, individuální

Pomůcky: knížka Moje máma je bosorka  
pracovní list: Moje máma je bosorka

První knížkou, kterou žáci společně četli ve škole, byla knížka spisovatelky Gabriely Futové Naše máma je bosorka. Po dočtení si žáci společně s učitelkou udělali zápis do čtenářského deníku a vyplnili pracovní list. Některé informace z pracovního listu, které se žákům zdály důležité, si poté nalepili do čtenářského deníku.

Přílohy:

V jakém období se odehrává celý děj knihy? Najdi v knize pro své tvrzení důkaz a opiš ho.

---

Proč se maminka nevrátila do světa bosorek? Co si o jejím rozhodnutí myslíš ty?

---

Jaký úkol maminka dostala, když ji poslali do světa lidí? Splnila ho a proč?

---

Nik a Natálka byli děti bosorky. V čem se lišilo jejich dětství od tvého a v čem byl podobné?

---

Ve které kapitole pomohla Natálka svému bráškovvi? Najdi ji, opiš její název a napiš, jak nebo v čem mu pomohla.

---

V kapitole Zábava začíná, měl Nik uklízet u paní Strakaté. Kouzla se mu ale nepovedla. Proč?

---



## ***8.2 Další podpůrné činnosti pro rozvoj čtenářské gramotnosti***

V této kapitole se věnujeme dalším činnostem, které u žáků podporují čtenářskou gramotnost. Opět zde uvádíme cíle z hlediska čtenářské gramotnosti, roviny čtenářské gramotnosti, které jsou zde rozvíjeny a klíčové kompetence.

### ***8.2.1 Návštěva divadla - Křesadlo***

Cíle z hlediska čtenářské gramotnosti:

- Předvídá děj na základě klíčových slov
- Naslouchá vyprávěnému textu
- Porovnává obsah pohádek – čtené a dramatizované z různých hledisek
- Ilustruje děj pohádky a vyrábí leporelo
- Vypráví děj pohádky dle vlastní obrázkové osnovy (leporela)
- Hodnotí shlédnuté představení a svá tvrzení podkládá důvody

Roviny čtenářské gramotnosti: vztah ke čtení, vysuzování, sdílení, aplikace

Klíčové kompetence: komunikativní  
sociální a personální  
k učení  
pracovní

Organizace: čas: 6 vyučovacích hodin + 50 minut (divadelní představení)

prostor: třída, divadlo Alfa

vzájemné vztahy: frontální, skupinové, individuální

Pomůcky: text pohádky: Křesadlo

plán příběhu, který dětem pomáhá udržet strukturu děje

pracovní list Křesadlo

### Obsah lekce:

Žáci se chystali do divadla Alfa na představení pohádky Křesadlo. Tato pohádka je ale pro žáky 2. třídy obsahově dost obtížná, a tak se paní učitelka 2. třídy domluvila s paní učitelkou 5. třídy, že si starší žáci pohádku přečtou, naučí se ji ve skupinách vyprávět (každý žák jednu část) a poté ji převypráví mladším žákům. Žáci 5. třídy dokonce připravili pracovní listy, které druháci doma vyplnili za domácí úkol. (viz příloha č. 2)

Po divadelním představení si žáci s učitelkou v kruhu povídali o tom, co bylo v příběhu, který slyšeli od pátáků jiné než v divadle. Několik těchto poznatků sepsali do pracovního listu. (viz příloha č. 3)

Poté při pracovních činnostech namaloval každý žák jeden obrázek toho, co se mu v divadle nejvíce líbilo. S pomocí učitele potom obrázky seřadili podle toho, jak po sobě časově následují a vyrobili z nich leporelo. (viz příloha č. 4)

Žáci 5. třídy měli jiný úkol, a to namalovat ve skupinách komiksový příběh podle pohádky Křesadlo. (viz příloha č. 5)

## Přílohy:

### Křesadlo

*Křesadlem kdysi lidi rozdělávali oheň, ještě než byly vynalezeny zápalky. Skládalo se z kamínku, ocelové tyčinky a troudu (hořlavé vlny). Když se kříslo ocelí o kámen, vzlétla jiskra a zapálila troud. O takovém křesadle znám tuto pohádku:*

*Po silnici si vykračoval voják: Ráz, dva! Ráz, dva! Měl torbu na zádech a šavli po boku; byl ve válce a teď se vracel domů.*

*Potkal starou čarodějnici; byla tuze ošklivá, spodní ret jí visel až na prsa. Dala se s ním do hovoru: „Dobrý večer, vojáčku! Když máš tak pěknou šavli a velkou torbu, to jsi opravdový voják, a chceš-li, dostaneš peněz, kolik budeš chtít.“*

*„Děkuji ti, stará čarodějnice!“ odpověděl voják.*

*„Vidíš támhleten vysoký strom?“ pravila čarodějnice a ukazovala na strom, který stál blízko nich u cesty. „Je uvnitř dutý. Vylez na vršek a tam spatříš otvor. Tím se můžeš protáhnout a tak se dostaneš hluboko do stromu. Ováží ti provaz okolo těla, abych tě pak mohla zase vytáhnout, až na mě zavoláš.“*

*„A copak mám v tom stromě dělat?“ tázal se voják.*

*„Nabrat si peníze!“ řekla čarodějnice. „Abys věděl: Až se dostaneš stromem k zemi, uvidíš velkou chodbu; je jasně osvětlena, protože tam hoří víc než sto svítilen. Potom spatříš troje dveře a ty můžeš otevřít. Klíče jsou v nich. Až vejdeš do první komory, uvidíš uprostřed na podlaze velikou bednu; na ní bude sedět ohromný pes s očima jako dva čajové koflíky. Ale ty se ho neboj! Já ti dám svou modře pruhovanou zástěru; rozestři ji na podlaze, pak vezmi rychle toho psa, posad' ho na mou zástěru, otevři bednu a naber si peněz, kolik chceš. Jsou tam samé měďáky! Chceš-li však raději stříbrňáky, jdi do druhé komory! Tam sedí pes s očima jako dvě mlýnská kola; ale ty se ho neboj, jen ho posad' na mou zástěru a naber si peněz. Chceš-li však mít zlaťáky, můžeš také dostat, kolik uneseš; jenom vejdi do třetí komory! Ale pes, který tam sedí na bedně s penězi, má oči – nu, jako dvě kulaté věže! Je to pořádný pes, tomu věř! Ale neboj se ho, jen ho posad' na mou zástěru, tak ti nic neudělá. A potom si naber z bedny zlata, kolik budeš chtít!“*

*„To by nebylo zlé!“ dodal voják. „Ale co za to chceš, stará čarodějnice? Něco jistě budeš chtít, myslím si.“*

*„Ne,“ řekla čarodějnice, „nežádám ani haléř. Jen mi přines staré křesadlo, které tam zapomněla moje bába, když byla posledně dole.“*

*„Dobrá, tak mi uvaž ten provaz okolo těla,“ pravil voják.*

*„Tady je,“ řekla čarodějnice, „a zde je moje modře pruhovaná zástěra.“*

*Potom vylezl voják na strom, spustil se otvorem dovnitř a již stál, jak mu čarodějnice řekla, ve veliké chodbě, kde hořelo několik set svítilen.*

*Otevřel první dveře. Hu! Tam seděl pes s očima jako dva čajové kořálky a díval se na něj.*

*„No ty jsi náramně krásný!“ zvolal voják. Pak posadil psa na čarodějnickou zástěru a nabral si měďáků, co se mu vešlo do kapes.*

*Potom zavřel bednu, posadil na ni psa a šel do druhé jizby.*

*Ech! Tam seděl pes s očima jako dva mlýnské kameny.*

*„Jen tak na mne nekoukej,“ zvolal voják, „mohly by tě z toho bolet oči!“ I posadil psa na čarodějnickou zástěru. Ale když spatřil v bedně tolik stříbrňáků, vyházel z kapes všechny měďáky a naplnil kapsy i brašnu samými stříbrňáky.*

*Potom šel do třetí komory. – Ne, tohle bylo opravdu škaredé! Pes, který v ní seděl, měl oči jako dvě kulaté věže a otáčely se mu v hlavě kolem dokola.*

*„Dobrý večer!“ pozdravil voják a sáhl po čepce. Takového psa ještě nikdy neviděl. Když se však pes na něj hodnou chvíli díval, pomyslně si voják, že by už toho mohlo být dost, i posadil psa na zem na čarodějčinu zástěru a otevřel bednu.*

*No ne, panebože, tam vám bylo zlata! Mohli byste za to koupit celé město se všemi cukrářskými krámy, všechny cínové vojáčky, biče a houpací koně, co je jich na světě. To bylo zas jednou peněz!*

*I vyházel voják všechny stříbrňáky, jimiž si naplnil kapsy i brašnu, a nacpal tam místo nich samé zlatáky, ba nastrkal je i do čapky a do bot, takže mohl sotva chodit. To měl peněz!*

*Pak posadil psa na bednu, zavřel dveře a zvolal otvorem ve stromě: „Tak už mě vytáhni, stará čarodějnice!“*

*„Máš křesadlo?“ zeptala se bába.*

*„A bodejť,“ zvolal voják, „na to jsem úplně zapomněl!“ I vrátil se pro křesadlo.*

*Čarodějnice ho potom vytáhla, a tak stál opět na silnici, kapsy, boty, brašnu a čapku plné peněz.*

*„Copak budeš dělat s tím křesadlem?“ tázal se voják.*

*„Po tom ti nic není!“ odsekla čarodějnice. „Máš peníze! Jen mi dej křesadlo!“*

*„Láryfáry!“ vzkřikl voják. „Bud’ mi hned řekneš, co chceš s tím křesadlem, nebo vytáhnu šavli a useknu ti hlavu!“*

*„Neřeknu!“ odpověděla čarodějnice.*

*Voják jí teda usekl šavlí hlavu.*

*Tak, tady lež! Pak naházel všechny zlatáky do její zástěry, hodil si to jako ranec na záda, strčil křesadlo do kapsy a šel rovnou do města.*

*Bylo to nádherné město. Voják šel do nejkrásnějšího hostince a žádal nejlepší pokoje a vybíral si jídla, která měl rád. Neboť byl nyní bohat, když měl tolik peněz.*

*Podomkovi, který mu cídil boty, se ovšem zdálo, že takový bohatý pán má kupodivu staré boty. Voják si totiž ještě nekoupil nové. Druhého dne si však pořídil nejenom boty, ale i velmi krásné šaty.*

*Nyní se stal voják vznešeným pánem. Lidé mu vyprávěli o všech zvláštlostech toho města a také o králi, který měl dceru, spanilou princeznu.*

*„Kdepak bych ji mohl vidět?“ tázal se voják.*

*„Tu nespatrij nikdo!“ říkali všichni. „Bydlí ve velkém měděném zámku s mnoha a mnoha zdmi a věžemi kolem dokola. Nikdo mimo krále k ní nesmí, poněvadž bylo předpovězeno, že se provdá za docela prostého vojáka, a to král nechce připustit!“*

*„To bych ji rád viděl!“ pomyslí si voják, ale nemohl se k ní nijak dostat.*

*I žil vesele, chodil do divadla, jezdil v královské oboře a rozdával chudým mnoho peněz. Tohle bylo od něho velmi hezké, neboť si z dřívějších dob pamatoval, jak bylo zlé nemít ani haléř. Nyní byl bohat, šatil se nádherně a získal mnoho přátel a ti všichni říkali, že je opravdový kavalír. To náš voják rád slyšel.*

*Ale protože každý den peníze jenom vydával a naprosto žádné nedostával, nezbylo mu nakonec víc, než dva haléře. Musil opustit krásné pokoje, v nichž bydlel, a odstěhovat se do malé úzké komůrky až pod střechu, cítit si boty a zašívát je stehovačkou. Nikdo z jeho přátel k němu nepřicházel, protože se k němu muselo šlapat po mnoha schodech.*

*Jednoho velmi tmavého večera neměl náš voják ani na světlo. Náhle si vzpomněl, že zbyl malý oharek v křesadle, které našel v dutém stromě, do něhož mu čarodějnice pomohla. Vzal křesadlo a oharek, ale jak zakřesal a jiskry odlétly od kamene, otevřely se prudce dveře a před ním stál ten pes, jenž měl oči jako čajové koflíky a kterého spatřil dole pod stromem.*

*Pravil: „Co poroučí můj pán?“*

*„Copak je tohle!“ divil se voják. „To je nějaké zvláštní křesadlo, když s jeho pomocí mohu dostat, co chci!“*

*„Přines mi trochu peněz!“ řekl psovi a ten – hup, už byl pryč, a šup, už byl zase zpátky a nesl v tlamě velký pytlík plný peněz.*

*Nyní voják věděl, jaké má znamenité křesadlo. Když křísł jednou, přiběhl pes, který seděl na bedně s měďáky, křísł-li dvakrát, přiběhl ten, který měl stříbrňáky, a když křísł třikrát, přiběhl ten, který měl zlato.*

*I přestěhoval se voják zase dolů do krásných pokojů, chodil si v pěkných šatech, a tu se k němu znali hned zase všichni jeho přátelé a tuze si ho nadcházeli.*

*Jednou ho napadlo: To je divné, že princeznu není možno vidět! Prý je velmi spanilá, říkají všichni, ale co je to platno, když musí ustavičně sedět v tom velkém měděném zámku s mnoha věžemi! To by bylo, abych se k ní nedostal! Kdepak je moje křesadlo?*

*I vykřesal oheň a hu! Už tu byl pes s očima jako čajové koflíky.*

*„Je sice již půlnoc“, řekl voják, „ale já bych velmi rád viděl princeznu, alespoň na okamžik.“*

*Pes byl hned ze dveří, a nežli si mohl voják pomyslit, byl tu zpět – považte! – s princeznou. Spala na psových zádech a byla tuze spanilá. Voják se nezdržel a políbil ji, neboť to byl opravdový voják.*

*Pes potom odběhl s princeznou zpět. Ale když se rozednilo a král a královna pili čaj, vypravovala princezna, že se jí zdál divný sen o psovi a vojákovi, že jela na psovi a voják že ji políbil.*

*„No tohle by bylo pěkné!“ povzdychla královna.*

*Příští noc měla jedna stará dvorní dáma bdít u lože princeznina, aby se přesvědčila, zdali je to opravdu sem či co.*

*Vojákovi se náramně stýskalo po spanilé princezně, i vzal křesadlo, a přivolal zase toho psa. Pes rychle běžel do zámku, vzal princeznu a utíkal s ní, co mohl. Ale stará dvorní dáma si obula důkladné boty a běžela rovněž co nejrychleji za nimi. Když uviděla, že vešli do velkého domu, pomyslila si: Teď vím, kde jsou. A kusem křídý udělala na vratech velký kříž.*

*Potom šla domů a lehla si a také pes se vrátil s princeznou. Ale když uviděl kříž na vratech, kde bydlil voják, vzal také kus křídý a udělal kříže na všech vratech po celém městě. To bylo od něho chytré. Jak mohla dvorní dáma nalézt pravá vrata, když byly na všech vratech kříže!*

*Časně ráno se šli král a královna, stará dvorní dáma a všichni důstojníci podívat, kde princezna byla.*

*„Tady je to!“ zvolal král, když spatřil první vrata a na nich kříž.*

*„Ne, tadyhle je to, mužíčku,“ řekla královna, když uviděla jiná vrata a na nich kříž.*

*„Ale tady je také jeden a tady rovněž!“ říkali všichni. Kamkoli pohlédli, všude byl na vratech kříž. I poznali, že by hledali marně.*

*Ale královna byla velmi chytrá žena a uměla víc než jenom jezdit v kočáře. Vzala sáček, ten naplnila drobnou, jemnou krupicí a přivázala jej princezně na noční úbor. Když to bylo hotovo, udělala do sáčku malý otvor, aby se krupice sypala celou cestu, kudy princezna pojede.*

*V noci opět přiběhl pes, vzal princeznu na záda a utíkal s ní k vojákovvi. Ten ji měl velmi rád a přál si být princem, aby se s ní mohl oženit.*

*Pes neměl ani zdání, že se krupice sype od zámku až k vojákovvu oknu, do něhož vběhl po zdi s princeznou.*

*A tak ráno poznali král a královna dobře, kde jejich dcera byla, i chytili vojáka a vsadili ho do žaláře.*

*Tak tu seděl. Ach, jaká tam byla tma a dlouhá chvíle! Pak mu řekli: „Zítva ráno budeš viset!“ To ovšem nebylo nic příjemného, a k tomu ještě zapomněl své křesadlo doma v hostinci!*

*Ráno viděl železnými mřížemi malého okénka, kterak lidé spěchají z města, aby se podívali, jak jej budou věšet. Slyšel vířit bubny a spatřil, jak pochodují vojáci. Všichni lidé spěchali.*

*Byl mezi nimi také ševcovský učedník s koženou zástěrou a trepkami. Běžel úprkem, až mu jedna treпка ulétla a přímo ke zdi, kde seděl voják a vyhlížel ven mřížemi.*

*„Hej švíčko! Nemusíš tak spěchat,“ volal na něj voják. „Bude ještě dlouho trvat, nežli mě povedou. Ale doběhneš-li tam, kde jsem bydlel, a přineseš-li mi mé křesadlo, dosatneš čtyři zlatáky! Ale vezmi nohy na ramena a ať už jsi zpátky!“*

*Ševcovský učedník by byl rád měl ty čtyři zlatáky, proto upaloval do města pro křesadlo, dal je vojákovvi a – teď poslouvejte, co se stalo!*

*Za městem byla postavena velká šibenice, kolem dokola stáli vojáci a mnoho set tisíc lidí. Král a královna seděli na nádherném trůnu hned naproti soudcům a celé radě.*

*Voják již stál na žebříku. Ale když mu chtěli hodit provaz na krk, pravil, že se přece vždycky dovoluje provinilci, nežli na něm vykonají trest, vyslovit nějaké nevinné přání. Že by si tak rád vykouril dýmku tabáku, vždyť to bude poslední dýmka, které se mu dostane na tomto světě.*

*Král mu to nechtěl odepřít. I vyndal voják křesadlo, křisl jednou, dvakrát, třikrát – a již tu byli všichni psi, ten s očima jako čajové koflíky, ten s očima jako mlýnské kameny i ten, co měl oči jako dvě kulaté věže.*



„Pomozte mi, abych nebyl oběšen!“ volal na ně voják. Hned byli psi mezi soudci a celou radou, chytili jednoho za nohy, druhého za nos a házeli je do vzduchu, mnoho sáhů vysoko, takže když zase spadli, rozbili se na kousky.

„Já nechci!“ křičel král. Ale největší pes ho uchopil i s královnou a hodil je za ostatními.

Tu se vojáci lekli a všichni lidé volali: „Vojáčku, buď naším králem a vezmi si spanilou princeznu!“

Potom usadili vojáka do královského kočáru a všichni tři psi tančili před ním a volali: „Hurá!“ A chlapci hvízdali na prsty a vojáci vzdávali čest. Princezna vyšla z měděného zámku, stala se královnou, a pane, líbilo se jí to.

Svatba trvala osm dní. Psi seděli s ostatními pozvanými za stolem a vyvalovali oči.

(převzato z knihy: Pohádky)

### Plán příběhu o \_\_\_\_\_

Začátek	Co se stane (zápletka)
<b>Rozuzlení</b>	<b>Konec</b>

## 8.2.2 Dětské divadlo – O dvanácti měsíčkách

### Cíle z hlediska čtenářské gramotnosti:

- Emocionálně prožívá text
- Vžívá se do pocitů postav
- Propojuje čtení s vlastní tvorbou
- Porovnává dva druhy uměleckého ztvárnění jednoho textu - pohádky

Roviny čtenářské gramotnosti: vztah ke čtení, doslovné porozumění, metakognice, aplikace

Klíčové kompetence: komunikativní  
sociální a personální  
k učení

Organizace: čas: 1 měsíc (průběžně)  
prostor: třída (zkoušky) a půda (představení)  
vzájemné vztahy: kolektivní, skupinové

Pomůcky: scénář pohádky O dvanácti měsíčkách

### Obsah lekce:

Na začátku prosince, kdy žáci měli probrané učivo o čase a kalendáři, se učitelka zeptala, jestli by nešlo tohle učivo nějak spojit přes nějakou pohádku s vystoupením pro rodiče. Žáci přemýšleli, jestli nějakou takovou pohádku znají a zjistili, že nejvhodnější bude

pohádka O dvanácti měsíčkách. Společně si v kruhu jeden po druhém řekli, o čem pohádka je a učitelka jim ukázala scénář, který připravila. Poté si rozdělili role, tak, aby si každý zahrál roli, jakou chtěl. Poté společně s učitelkou sepsali, co je ještě důležité zařídit – vyrobili rekvizity a kostýmy, určili místo, apod. Divadlo poté se hráli rodičům na vánoční besídce.

Na závěr žáci zhlédli operku o 12 měsíčkách Zdeňka Svěráka. Porovnávali shody a rozdíly v jejich podání pohádky a v režii Zdeňka Svěráka.

### Přílohy:

#### O 12 měsíčkách

*Vypravěč: Byla jedna matka a ta měla dvě dcery.*

*Macecha: Holena je celá po mně, bude paní v tomto domě! Maruška je nevlastní, skoncovat je třeba s ní.*

*Všichni: Marušce se nedobře žilo, s Holenou a macechou kruté to bylo.*

*Vypravěč: Jednoho lednového dne povídá Holena:*

*Holena: Přineseš nám fialky!*

*Maruška: Dobíráte si mě? Fialky? Teď v zimě?*

*Macecha + Holena: Bez kytek se nevracej, bez tebe nám bude hej!*

*Vypravěč: Macecha popadla Marušku a vystrčila jí ze dveří. Maruška bloudí lesem a slyší zpívat vločky.*

*Vločky: Hodně sněhu napadne, Maruška tu umrzne. Hodně sněhu napadne, Maruška nám umrzne!*

*Vypravěč: Maruška došla až na louku, kde hořela vatra. Kolem vatry bylo dvanáct kamenů a na nich sedělo dvanáct mužů.*

*Měsíce: Jsme čas, jsme rok, zastav krok. Běda, ach běda, co tady ta holka hledá?*

*Maruška: nerada ruším klid vašim uším. Fialky mám natrhat, maceše je musím dát!*

*Leden: Těžko se jí doma žije, bratře Březne, chop se kyje!*

*Všichni: Těžko se jí doma žije, bratře Březne, chop se kyje!*

*Březen: Dobrou duši máš, vrátím tedy čas! /a máchnul kyjem nad ohněm/*

*Všichni: Nastalo jaro. Nebylo dlouhé, to moc ne. Bylo to jaro, bylo to jaro pomocné.*

*Holena: A heleme se, Mařka kytky nese! To jsou snad šprýmy, uprostřed zimy. Kdepak jsi je natrhala?*

*Maruška: Inu v lese, pod keříčky.*

*Macecha: Když je tak chytrá, mohla by zítra přinést pár jahod.*

*Maruška: Dobíráte si mě? Jahody? Ted' v zimě?*

*Macecha + Holena: Bez jahod se nevracej, bez tebe nám bude hej!*

*Vypravěč: Macecha popadla Marušku a vystrčila jí ze dveří. Maruška bloudí lesem a slyší zpívat vločky.*

*Vločky: Hodně sněhu napadne, Maruška tu umrzne. Hodně sněhu napadne, Maruška nám umrzne!*

*Vypravěč: Maruška došla až na louku, kde hořela vatra. Kolem vatra bylo dvanáct kamenů a na nich sedělo dvanáct mužů.*

*Měsíce: Jsme čas, jsme rok, zastav svůj krok. Kam jdeš? Co zas chceš? Tak mluv!*

*Maruška: Nerada ruším klid vašim uším. Jahody mám natrhat, maceše je musím dát.*

*Leden: Těžko se jí doma žije, bratře Červne, chop se kyje!*

*Všichni: Těžko se jí doma žije, bratře Červne, chop se kyje!*

*Červen: Dobrou duši máš, vrátím tedy čas.*

*Všichni: Nastalo léto. Nebylo dlouhé, to moc ne. Bylo to léto pomocné.*

*Holena: A heleme se, Mařka jahody nese. To jsou snad šprýmy, uprostřed zimy. Kdepak jsi je natrhala?*

*Maruška: Pod závějí, ještě se mi ruce chvějí.*

*Macecha: Když je tak chytrá, mohla by zítra přinést sladká jablíčka!*

*Maruška: Dobíráte si mě? Jablíčka? Teď v zimě?*

*Macecha + Holena: Bez jablek se nevracej, bez tebe nám bude hej!*

*Vločky: Hodně sněhu napadne, Maruška tu umrzne. Hodně sněhu napadne, Maruška nám umrzne!*

*Vypravěč: Maruška došla až na louku, kde hořela vatra. Kolem vatra bylo dvanáct kamenů a na nich sedělo dvanáct mužů.*

*Měsíce: Jsme čas, jsme rok, zastav svůj krok. Vem to d'as, je tu zas!*

*Maruška: Nerada ruším klid vašim uším. Jablíčka mám natrhat, maceše je musím dát.*

*Leden: Těžko se jí doma žije, bratře Září, chop se kyje.*

*Všichni: Těžko se jí doma žije, bratře Září, chop se kyje.*

*Září: Dobrou duši máš, vrátím tedy čas.*

*Všichni: Nastalo září. Nebylo dlouhé, to moc ne. Bylo to září, bylo to září pomocné.*

*Holena: A heleme se, Mařka jablíčka nese. Co že tak málo, jak se to stalo? Že tys je snědla?*

*Maruška: Září bylo jenom chvíli, ruce mé to nestačily.*

*Holena: Má drahá mami, půjdeme na jablíčka samy!*

*Macecha: Srdce mi buší, vezmeme nůši!*

*Vypravěč: A tak se Holena i macecha vydaly do lesa.*

*Vločky: Hodně sněhu napadne, Holena tu umrzne. Hodně sněhu napadne, macecha tu umrzne.*

*Vypravěč: Macecha i Holena došly až na louku, kde hořela vatra. Kolem vetry bylo dvanáct kamenů a na nich sedělo dvanáct mužů.*

*Měsíce - Jsme čas, jsme rok, zastav svůj krok. Kámpak osoby, v tomto období?*

*Macecha + Holena: Starejte se o své věci, usmolení staří dědci! Starejte se o sebe, ať vás huba nezebe!*

*Měsíce: Bratře ledne, ať se zvedne bouře strašná, sněhu mračna!*

*Vločky: Hodně sněhu napadne, Holena tu umrzne. Hodně sněhu napadne, macecha tu umrzne.*

*Všichni: Rodina kyselá Marušce zmizela. Marušce dobře se žilo v chaloupce.*

## ZÁVĚR

V praktické části práce jsem měla stanoveny několik cílů a výzkumných otázek, na které jsem s pomocí odborné literatury a článků našla odpověď. Níže se tedy pokusím formulovat nalezené odpovědi na mé otázky, které mi pomohly při snaze dosáhnout vytyčených cílů.

### **Jaké jsou možnosti, jak můžeme u žáků 1. a 2. třídy rozvíjet čtenářskou gramotnost?**

Zásadní položkou při rozvíjení čtenářské gramotnosti je pozitivní přístup učitele ke čtení, který je posléze přenášen na žáky. Při samotném rozvoji jednotlivých čtenářských dovedností je pak dobré rozvíjet všechny tyto složky zároveň, a to již v době, kdy žáci ještě sami nečtou, například s pomocí obrázkových příběhů či předčítaných textů. Postupně by měl žák prací s různě náročnými texty získat všechny čtenářské dovednosti. Začínajícímu učiteli mohou pomoci zahraniční čtenářská kontinua, sady úloh pro rozvoj čtenářské gramotnosti, či již ověřené lekce čtenářské gramotnosti, které jsou publikované v Kritických listech. Důležitý je soustavný přístup učitele a snaha o komplexní rozvoj žákovy osobnosti.

### **Musím při rozvíjení čtenářské gramotnosti u žáků postupně rozvíjet jednotlivé složky, nebo se mohu věnovat vždy jiné složce či rozvíjet několik složek najednou?**

Nejvhodnější je rozvíjet všechny složky čtenářské gramotnosti zároveň. Už na předčítaných textech mohou žáci rozvíjet takové dovednosti, jako je předvídání, doslovné porozumění, či vyvozování informací z textu. V období, kdy již žáci čtou sami, jsou čtenářské dovednosti závislé na obtížnosti a délce textu. Neplatí tedy to, že nejprve musí žáci plně ovládnout jednu čtenářskou dovednost a pak se teprve začít věnovat další.

### **Jaké dokumenty týkající se čtenářské gramotnosti má učitel k dispozici?**

Učitel, který má snahu rozvíjet u svých žáků čtenářskou gramotnost může využít některá zahraniční čtenářská kontinua, výsledky výzkumů PISA a PIRLS či se může inspirovat již ověřenými lekcemi jiných učitelů, které jsou publikovány například v Kritických listech nebo na některých internetových portálech.

### **Jaký vliv mají metody prvopočátečního čtení na budoucí rozvoj čtenářské gramotnosti?**

Žádná metoda výuky čtení není univerzální a každému žákovi může vyhovovat metoda zcela jiná. Nelze tedy jednoznačně určit, která metoda prvopočátečního čtení je pro budoucí rozvoj čtenářské gramotnosti nejvhodnější. Za nejvhodnější se považuje kombinování více prvků z různých metod výuky čtení. Výuka by měla být pojímána komplexně a rozvíjet celou osobnost žáka.

### **Lze čtenářskou gramotnost rozvíjet transmisivním i konstruktivistickým pojetím vyučování?**

Na tuto otázku existuje jednoznačná odpověď: pro rozvoj čtenářské gramotnosti je mnohem vhodnější konstruktivistické pojetí vyučování, neboť od samého počátku rozvíjení čtenářské gramotnosti pracujeme s dosavadními zkušenostmi a vědomostmi žáků, stejně tak i konstruktivismus je založen na postupném prohlubování a zdokonalování toho, co žáci již znají. Rozvoj čtenářské gramotnosti není závislý na poznacích, ale na rozvíjení žákových vlastních dovedností.

### **Jaké očekávané výstupy v Rámcovém vzdělávacím plánu pro základní vzdělávání souvisí s rozvojem čtenářské gramotnosti? Jsou srovnatelné se složkami gramotnosti? Které z těchto očekávaných výstupů hodnotí výzkum PIRLS?**

Ve svém zkoumání jsem došla k závěru, že jediná složka čtenářské gramotnosti, která je zmíněna v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, je čtenářská dovednost porozumění textu, a to ještě ne ve zcela komplexní podobě. Očekávané výstupy



RVP ZV tedy zdaleka nelze srovnávat se složkami čtenářské gramotnosti. Kvalita čtenářské gramotnosti byla výzkumem PIRLS zkoumána z těchto aspektů: čtenářské záměry, procesy porozumění a čtenářské chování a postoje. V RVP ZV je zmíněn pouze aspekt porozumění. Vidíme zde tedy zřejmou spojitost mezi Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, který s rozvojem čtenářské gramotnosti téměř nepracuje a viditelnými neúspěchy českých žáků v šetření PIRLS.

### **Jaké výsledky nám poskytly výzkumy PIRLS a PISA?**

Výzkum PIRLS: V oblastech čtenářských záměrů dosáhli čeští žáci průměrných výsledků v porovnání se žáky jiných států Evropské unie. Co se týče interpretace a integrace myšlenek a informací a hodnocení obsahu jazyka, zde čeští žáci dosáhli opět v porovnání s evropskými státy jen průměrné úrovně. Lepších výsledků však dosáhli v oblastech získávání informací a vyvozování závěrů. Dále bylo zjištěno, že v České republice je ze všech zúčastněných zemí nejnižší obliba čtení, baví zde pouze 45% žáků.

Výzkum PISA: Největší problém mají čeští žáci s posuzováním obsahu a formy textu. Lépe na tom jsou s vyhledáváním informací v textu a jejich zpracováním, nicméně i v této oblasti jsou podprůměrní.

Veškerá odborná literatura týkající se čtenářské gramotnosti upozorňuje na důležitost jejího rozvoje již u dětí mladšího školního věku, a ačkoli je v poslední době tato problematika hojně diskutována, stále nemáme k dispozici téměř žádné podklady, které by se zabývaly praktickou stránkou věci. Největším problémem současné doby je fakt, že v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, jakožto národním kurikulu, není o čtenářské gramotnosti téměř žádná zmínka. Není zde pojata ani jako součást vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, ani jako průřezové téma.

V současné době se však pracuje na vytváření české mapy učebního pokroku a jsou k dispozici alespoň sady úloh pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Inspirací pro zlepšení současného stavu nám mohou být některá zahraniční kurikula, zahraniční čtenářská kontinua či výsledky výzkumů šetření PISA a PIRLS.

### ***III. RESUMÉ***

Tato diplomová práce se zabývá možnostmi rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků prvního stupně základních škol. Cílem praktické části je utvoření uceleného metodického souboru lekcí čtenářské gramotnosti, které mohou sloužit učitelům, jež mají snahu u svých žáků rozvíjet právě čtenářskou gramotnost. V části teoretické jsou pak vysvětleny pojmy: gramotnost, čtenářská gramotnost či funkční gramotnost a vztahy mezi nimi. Dále zde najdeme základní informace o metodách výuky prvopočátečního čtení, o výsledcích českých žáků v mezinárodních výzkumech čtenářské gramotnosti a také o dokumentech a podkladech, které mají v současné době učitelé k dispozici k tomu, aby mohli čtenářskou gramotnost rozvíjet. Z práce vyplývají témata, kterým by měla být do budoucna věnována pozornost, například zařazení termínu čtenářská gramotnost do Rámcového vzdělávacího programu a jeho zpracování jako součást vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura či jako průřezového tématu. Pro zlepšení současného stavu nám mohou posloužit některá zahraniční kurikula, zahraniční čtenářská kontinua či výsledky výzkumů šetření PISA a PIRLS.

### ***SUMMARY***

This thesis deals with the possibilities of developing the reading literacy of primary school first grade pupils. The aim of the practical part is to create a coherent set of methodological lessons in reading literacy, which can serve teachers who are seeking to develop their pupils just reading literacy. In the theoretical concepts are explained these terms: literacy, reading literacy and functional literacy and the relationships between them. Further you can find basic information about methods of teaching primordial reading, the results of the Czech students in international reading literacy studies and documents that are currently available for teachers to enable them to develop reading literacy. From the thesis are arising topics that should be addressed in the future, such as the inclusion of the term reading literacy in a General Education program and process it as part of the educational field Czech language and literature or as cross-cutting theme. To improve the current situation we can use some foreign curriculum, foreign reading literacy continuum or research results of PISA and PIRLS.

## ***IV. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ INFORMACÍ***

ANDERSEN, Hans Christian. *Pohádky*. Vyd.7. Praha: Albatros, 1990, 218 s. ISBN 13-127-KMČ-90.

ČAPEK, Josef. *Povídání o pejskovi a kočičce: Jak spolu hospodařili a ještě o všelijakých jiných věcech*. Praha: Albatros, 2000. ISBN 80-00008-86-6.

ČTVRTEK, Václav. *Pohádky z pařezové chaloupky Křemilka a Vochomůrky*. Vyd.4. Praha: Albatros, 1990. ISBN 80-00-00105-5.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Vyd. 1. Hradec Králové : Gaudeamus, Univerzita Hradec králové, 2005, s. 14, 28. ISBN 80-7041-115-5.

FABIÁNKOVÁ, Bohumíra, HAVEL Jiří a NOVOTNÁ Miroslava. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy*. Brno: Paido, 1999, s. 17-22, 35. ISBN 80-85931-64-8.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, s.175. ISBN 80-7367-040-2.

HILL, Bonnie Campbell. *Developmental Continuums: A Framework for Literacy Instruction and Assessment K-8*. Canada: Christopher-Gordon Publishers, Inc., 2001, s. 401-409, 415-427. ISBN 1-929024-30-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Vyd.1. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, et al. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha : ČŠI, 2010a [cit. 2010-07-21]. Dostupné z WWW: <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>. s. 14-17.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. MUP neboli mapa učebního pokroku. *Kritické listy*. 2010b, roč. 2010, č. 40, s. 13-16. ISSN 1214-5823.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Sady úloh pro rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků. *Kritické listy*. 2010c, roč. 2010, č. 40, s. 17-21. ISSN 1214-5823.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Složky čtenářské gramotnosti*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010d. (nepublikovaný pracovní materiál panelu VÚP)

KRAMPLOVÁ, Iveta. *Neatrdiční úlohy aneb čteme s porozuměním*. Praha: Tauris, 2002. ISBN 80-211-0416-3.

KRAMPLOVÁ, Iveta. *Jak (se) učí číst*. Praha: Tauris, 2005. ISBN 80-211-0486-4.

KŘIVÁNEK, Zdeněk a WILDOVÁ Radka. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 1998, s. 18. ISBN 80-86039-55-2.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana; ŠVRČKOVÁ, Marie. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru český jazyk a literatura*. Vyd.1. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. s. 12-24. ISBN 978-80-7368-878-3.

MORROW, Lesley Mandel. *Literacy Development in the Early Years: Helping children read and write*. Boston: Sixth edition, 2009, s. 379-383. ISBN 0-205-59325-9.

PALEČKOVÁ, Jana; TOMÁŠEK, Vladislav; BASL, Josef. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009 : Umíme ještě číst?*. Praha : TAURIS, 2010, s. 9-15. ISBN 978-80-211-0608-6.

POTUŽNÍKOVÁ, Eva. *Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011*. Vyd.1. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010, s. 9-10, 29-38. ISBN 978-80-211-0607-9.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd.1. Praha : Portál, s r. o., 2009, s. 226, 230, 235. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Vyd.6. Praha : Portál, s r. o., 2009, s. 42, 85. ISBN 978-80-7367-647-6.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Vyd.1. Praha: GEORGETOWN, 2002, s. 16, 19. ISBN 80-86251-14-4 (Georgetown), 80-210-2858-0 (Masarykova univerzita).

SANTLEROVÁ, Květoslava. *Metody ve výuce čtení a psaní*. Brno: Paido, 1995, s. 7-23. ISBN 80-85931-05-2.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Vyd.2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985, s. 56. ISBN 14-275-85.

SKLENÁŘOVÁ, Dana. *Vyvozujeme písmena pohádkami: dramaturgie, relaxace*. Vyd.1. Praha: MAC, s. r.o., 1994. ISBN 80-85635-40-2.

SÓJKOVÁ, Anna. *Čteme od A do Z*. Praha: Svojtka & Co, 2003. ISBN 8072375830.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 1996. ISBN 80-86039-00-5.

STRAKOVÁ, Jana a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život: Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: TAURIS, 2002, s. 9-11. ISBN 80-211-0411-2.

ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: Výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Vyd.1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011, s. 20-23. ISBN 978-80-7464-020-9.

WAGNEROVÁ, Jarmila. *Jak naučit číst podle genetické metody*. Vyd.1. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, 1996, s. 6, 18-30. ISBN 80-7082-309-7.

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

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007, s. 14-24. [cit. 2012-04-29]. Dostupné z WWW:<[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.

*Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele.* 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010, s. 8-10. [cit. 2012-04-29]. ISBN 80-87000-41-0. Dostupné z WWW:<<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf>>

*Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií.* 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. s. 12-17. [cit. 2012-04-29]. ISBN 978-80-87000-74-8. Dostupné z: WWW:<[http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2011/06/Gramotnosti\\_ve\\_vzdelavani\\_soubor\\_studii1.pdf](http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2011/06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf)>

Čert a Káča. *Dětské stránky* [online]. 2008 [cit. 2012-05-05]. Dostupné z: [http://www.detskestranky.cz/clanek/931-cert\\_a\\_kaca.html](http://www.detskestranky.cz/clanek/931-cert_a_kaca.html)

Čert a Káča. In: *Http://www.studiumna2.estranky.cz* [online]. 2011 [cit. 2012-05-05]. Dostupné z: [http://www.studiumna2.estranky.cz/fotoalbum/pisnicky/pisnicky\\_ruzneee/cert-a-kaca.jpg.html](http://www.studiumna2.estranky.cz/fotoalbum/pisnicky/pisnicky_ruzneee/cert-a-kaca.jpg.html)

Roční období. In: *Www.anglictina.pise.cz* [online]. 2008 [cit. 2012-05-05]. Dostupné z: <http://anglictina.pise.cz/60795-rocni-obdobi.html>

další obrázky v praktické části této diplomové práce byly použity z volně dostupných Klipartů aplikace MS Word

## ***V. SEZNAM PŘÍLOH***

Příloha č. 1 – ukázka pozorovacího archu

Příloha č. 2 – ukázka hotového pracovního listu Křemílek a Vochomůrka

Příloha č. 3 – ukázka hotového pracovního listu Křesadlo, který připravili žáci 5. třídy

Příloha č. 4 - ukázka hotového pracovního listu Křesadlo

Příloha č. 5 – fotografie hotových leporel

Příloha č. 6 – fotografie hotových komiksových obrázků zhotovených žáky 5. třídy



# VI. PŘÍLOHY

Příloha č. 1

*Jak vylučka pochánila vialička  
(novoj ČB)*

Datum: 12. 4. 12	Třída: 4	Předmět: Český jazyk	Vyučující: Mgr. Jana Štorková	Škola: Turova 28
Čas: 800	Změna činnosti:	Obsah činnosti	Žák:	Poznámky:
	<p>Vylučka vylučka do brůdy avoní avoníčkem</p>	<p>Vylučka: Vylučka pochánila počít děti ve vialičce</p> <p>Pustím vám podobné vánoční avoníčky. Mám vialičku ji přemalovat, a jako vialička se jmenuje. Jméno připa- rovit!</p> <p>Amo, ji to hora, něbome míváme dětí.</p> <p>Nene, sapie to "nenu, ale ji vialička!"</p> <p>Super, ji to hezky, kdy na máme dvě vialičky! Jednu dát!</p> <p>Amo, to bylo "jednoduché, ji to přesáhlo"</p> <p>Děti vialička su mám na vialičce kdy přemalovat, ale to je to! "Filipe?"</p> <p>Máš pravdu, ji to vialička</p> <p>A poslední vialičky, kdy s mámí dvě dětí vialička ji? (vialička vialička vialička)</p> <p>"Mámí!"</p> <p>Je to tak, kabe jme vialička vialička vialička!</p>	<p>Žák:</p> <p>řáci mohli říkat málas své lípy vialičky</p> <p>"hora!"</p> <p>"To ji sapie!"</p> <p>"Krděč!"</p> <p>"Kdy vialička, to je přesáhlo, to přemalovat!"</p> <p>(Mámí se Filip) "Kdy vialička, to je to vialička nebo vialička."</p> <p>(Mámí se Mámí) "To ji máli kabe, to je!"</p>	<p>MOTIVACE</p> <p>*řáci sedí ve vialičce, vialička je vialička to kabe a používá</p> <p>~ přemalovat! ~</p>

Datum: 12.4.12	Třída: 1.	Předmět: Český jazyk	Vyučující: Mgr. Jana Králová	Škola: Týnská 28
Čas: 8:08	Změna činnosti:	Obsah činnosti		Poznámky:
		<p>čtení "Takže jábá vúčna amálka jme objevli?"</p> <p>"Bijomí!"</p> <p>Těd mám pro vás "ihol - aduske si nynypel púbtě pálupoli - podle své kantsari, ve sknem ludou nylupoval vúčna salki amálka..."</p> <p>Těh ko je na tobě, "Bedy, bud' je míteš kótlé paměnil podle svého a nebo je jak přemysleš tak, jak je andě."</p> <p>Alá si pohádku přemysle, tak je pořipky se svímet sousedni v lavce."</p>	<p>Žáka:</p> <p>"Byla tam hora, "lele, včta, kralil a se maie!"</p> <p>(Běda:) "A ledyž sábova podolnou pohádku uá andm?"</p> <p>"jo."</p>	<p>EVOKACE</p> <p>— prondalnu!</p>
8:12		<p>Už mltědo nymypel "hojaly púbtě, se kělypt by se čitě poditil i to ocaamim?"</p> <p>"Martine?"</p> <p>Dohe, ale nasim di "sam jiti nypá amálka cypv."</p> <p>"Julča?"</p>	<p>(mláči se Martin)</p> <p>"Medlikamí mkeu i se vltou a se včta púbtě jak kralitá do kucha."</p> <p>(mláči se Julča)</p>	

Jméno: Matěj

## JAK MĚLI HODINY S JEDNOU RUČÍČKOU

Václav Čtvrtek



Ten, co byl přikrytý červenobíle pruhovanou peřinou, se jmenoval Křemílek.

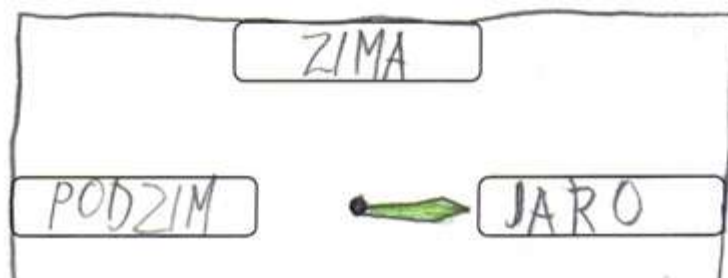
Tomu pod modrobíle pruhovanou peřinou říkali Vochomůrka.



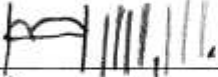



VOCHOMŮRKA



KŘEMÍLEK



Co jsme se dozvěděli :

ČTENÁ POHÁDKA	ANIMOVANÁ POHÁDKA
	
3x KÝČAL.	1x KÝČAL
POSPÁTKU,	LEZL PO ČTYŘECH
 POVÍDAL VÍCE.	ZAVOLAL NA K
ŠEL ZA 	
ŠEL ZA K	

Více informací jsme se dozvěděli z ČTENÉ POHÁDKY

Myslím si, že je lepší ČTENÁ  
 protože SENA V ČÍM SE ČÍST. A ŽESI TO PRESTA-  
VUJI.

KŘESADLO

Sam L.

1. Jaké postavy v pohádce vystupovaly?

královna a král, hospodyně,  
3 psi, princezna, voják, čarodějnice,

2. Co měl přinést voják čarodějnici ?

křesadlo

3. Jak se mohl z chudého vojáka stát boháč ?

Musel 12, nebo 3, křesnout.

4. Podle čeho poznali král s královnou, kam pes  
odnesl princeznu ?

Dali princeznu pod šaty kru-  
picu a ta se pak špala.

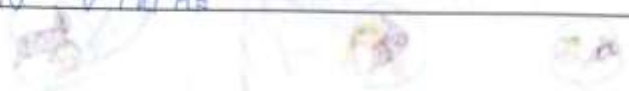
*Olga G.*

**Pohádka – KŘESADLO**

shody a rozdíly mezi divadelním zpracováním a textem od H. CH. Andersena

SHODY	ROZDÍLY
BYL TAM VOJÁK	NE BYL TAM ČARODĚLNICE
LES DO STROMU	MEYI TAM ČERVÍK
BYLI TAM ZPÍ. (psi)	NE BYL TAM VÁLKA.
ŠEL DO VJEZEVÍ	NEZABÝLI PSA.
ROZDÁVAL PENÍZE.	NEBYL TAM BRÁL.
	NE TANGOVALI TAM.
	

Více se mi líbila POHÁDKA V DIVADLE  
 protože TO VÍM



Příloha č. 5





Příloha č. 6

