

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj čtenářských a pisatelských dovedností žáků 1. stupně základní školy

Development of reading and writing skills at primary school

Sabina Mostecká

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Rozvoj čtenářských a pisatelských dovedností žáků 1. stupně* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 2024

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Veronice Laufkové Ph.D. za trpělivost, odborné rady a profesionální přístup. Dále děkuji své rodině a příteli za velkou podporu během studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá rozvojem čtenářských a pisatelských dovedností u žáků na prvním stupni základní školy. V teoretické části práce jsou popsána specifika čtenářské a pisatelské gramotnosti a možnosti jejich rozvoje, jež je neodmyslitelně spojen s tréninkem jednotlivých dovedností, které souvisí se čtením a psaním.

Cílem praktické části diplomové práce je popsat souvislost mezi rozvojem čtenářských a pisatelských dovedností u vybraných šesti žáků z pátého ročníku základní školy. K tomu, aby mohl být výzkum uskutečněn, bylo sestaveno šest čtenářských lekcí, které byly realizovány v hodinách českého jazyka a literatury (Popletená říše, Nekonečný příběh, Limeriky, Strado a Varius, Listonoš vítr, Nedokončené pohádky). V těchto šesti čtenářských lekcích byly cíleně propojovány a rozvíjeny čtenářské a pisatelské dovednosti. Každá z šesti realizovaných čtenářských lekcí měla pisatelský výstup.

Použitými výzkumnými metodami (obsahová analýza žákovských produktů, pozorování, nestrukturovaný rozhovor) bylo zjištěno, že spolu rozvoj čtenářských a pisatelských dovedností úzce souvisí. Žáci, kteří mají rozvinuté čtenářské dovednosti většinou tvoří i kvalitní texty. Dále jsem zjistila, že rozvoj čtenářských a pisatelských dovedností souvisí také s vnitřní motivací daného žáka.

Na základě realizovaných čtenářských lekcí jsem sepsala doporučení pro učitelkou praxi. Za nejdůležitější doporučení považuji prostor pro sdílení žákovských výstupů a diskuzi nad těmito výstupy. Za velmi podstatné považuji také využití různorodých metod a forem práce.

KLÍČOVÁ SLOVA

čtenářská gramotnost, pisatelská gramotnost, čtenářské lekce, pisatelské lekce, mladší školní věk, akční výzkum

ABSTRACT

The diploma thesis focuses on the development of reading and writing skills among primary school students. The theoretical part of the thesis describes the specifics of reading and writing literacy and the possibilities for developing these literacies. Part of the development of these literacies involves the development of individual skills related to reading and writing.

The aim of the practical part of the thesis is to describe the relationship between the development of reading and writing skills among selected six students from the fifth grade of elementary school. To conduct the research, six reading lessons were designed and implemented during Czech language and literature classes (Muddled Kingdom, Neverending Story, Limericks, Strado and Varius, Wind Mailman, Unfinished Fairy Tales). In these six reading lessons, reading and writing skills were deliberately interconnected and developed. Each of the six implemented reading lessons had a writing output.

Through the research methods used (content analysis of student products, observation, unstructured interview), I found that the development of reading and writing skills is closely related. Students who have developed reading skills generally produce quality texts as well. Furthermore, I found that the development of reading and writing skills is also related to the internal motivation of the student.

Based on the implemented reading lessons, I have compiled recommendations for teachers in practice. The most important recommendation is considered to be providing space for sharing student outputs and discussing these outputs. Additionally, I consider it important to utilize diverse methods and forms of work.

KEYWORDS

Reading literacy, writing literacy, reading lessons, writing lessons, younger school age, action research

Obsah

ÚVOD.....	8
I. Teoretická část.....	9
1. Čtenářská gramotnost.....	9
1.1 Definice	9
1.2 Roviny čtenářské gramotnosti	10
1.2.1 Vztah ke čtení	10
1.2.2 Doslovné porozumění.....	11
1.2.3 Vysuzování a hodnocení.....	11
1.2.4 Sdílení.....	12
1.2.5 Aplikace.....	12
1.2.6 Metakognice	12
1.3 Podmínky rozvoje čtenářství	13
1.3.1 Rozvoj čtenářství v rodině.....	13
1.3.2 Rozvoj čtenářství ve volném čase	13
1.3.3 Rozvoj čtenářství ve škole.....	14
1.4 Psychologický základ čtení	15
1.5 Čtenářské dovednosti a strategie	16
1.5.1 Předvídání.....	17
1.5.2 Vizualizace	17
1.5.3 Hledání souvislostí	18
1.5.4 Kladení otázek	18
1.5.5 Vysuzování	19
1.5.6 Shrnování.....	19
1.5.7 Hodnocení.....	20

1.6	Metody rozvoje čtenářské gramotnosti.....	20
1.6.1	RWCT.....	20
1.6.2	Dílna čtení	23
2	Pisatelská gramotnost	26
2.1	Definice	26
2.2	Psychologické aspekty psaní	26
2.3	Písářské dovednosti a pisatelské dovednosti	27
2.4	Hodnocení psaní	29
2.5	Vyjadřování vlastních myšlenek psaním.....	30
2.6	Dílna psaní.....	30
2.6.1	Role učitele v dílně psaní.....	31
2.6.2	Metody dílny psaní	32
2.7	Tvůrčí psaní	33
3	Propojení čtení a psaní.....	34
II.	Praktická část.....	36
4	Metodologie.....	36
4.1	Akční výzkum	36
4.2	Cíl výzkumu	37
4.3	Výzkumné otázky	37
4.4	Charakteristika výzkumného vzorku	38
4.5	Metody sběru dat	39
4.6	Harmonogram výzkumu	40
5	Popis realizovaných lekcí	41
5.1	Popletená říše.....	42
5.2	Nekonečný příběh.....	43

5.3	Limericky	44
5.4	Strado a Varius	45
5.5	Listonoš vítr.....	47
5.6	Nedokončené pohádky	49
6	Reflexe lekcí.....	50
6.1	Reflexe lekcí – učitel (autoevaluace).....	50
6.2	Reflexe lekcí – žáci.....	51
7	Obsahová analýza vybraných žakovských produktů.....	57
8	Výsledky praktické části.....	74
8.1	Jak spolu souvisí čtenářské a pisatelské dovednosti?	74
8.2	Jakými způsoby lze čtenářské a pisatelské dovednosti propojovat ve výuce?	74
8.3	Jak na vybrané lekce, které propojovaly čtenářské a pisatelské dovednosti, reagovali žáci?	75
8.4	Jak se dařilo vybraným žákům propojovat čtení a psaní?	76
8.5	Co bych učitelům na základě zkoumané teorie a po realizování a reflektování lekcí doporučila?	78
	DISKUZE.....	81
	ZÁVĚR.....	83
	Seznam použitých informačních zdrojů	84
	Seznam příloh.....	89

ÚVOD

Při výběru tématu diplomové práce jsme s mou vedoucí práce vycházely z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). V rámci oblasti Jazyk a jazyková komunikace je vzdělávací obor český jazyk a literatura dále rozdělen do tří složek: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. Literatura mi byla vždy blízká, proto jsem se při výběru zaměřila na složku literární výchovy. V očekávaných výstupech pro 2. období je výstup: *ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma* (RVP ZV, 2017).

Z tohoto očekávaného výstupu jsme při volbě tématu vycházely. Zároveň se v připravovaných revizích RVP ZV objevuje pojem pisatelská gramotnost, který byl do této doby opomíjen. To byl jeden z dalších důvodů, proč jsme zvolily téma, jež propojuje čtení a psaní. Uvědomujeme si význam čtení a psaní pro rozvoj myšlení žáků, proto nás zajímalo, jakými způsoby lze tyto dvě oblasti propojovat a rozvíjet.

Tato práce se zaměřuje na propojování čtenářských a pisatelských dovedností žáků na prvním stupni základní školy. Diplomovou práci jsem rozdělila do dvou částí, a to na teoretickou a praktickou.

Teoretická část diplomové práce se věnuje vymezením pojmů čtenářská a pisatelská gramotnost. Dále jsou zde uvedeny různé metody, kterými lze čtenářskou a pisatelskou gramotnost rozvíjet a v neposlední řadě se zabýváme vzájemným provázáním čtení a psaní.

Praktická část práce vychází z metod akčního výzkumu. Hlavním cílem práce je zjistit, jak spolu souvisí rozvoj čtenářských a pisatelských dovedností. K tomuto zjištění bude sloužit šest gradovaných čtenářských lekcí, ve kterých žáci budou rozvíjet své čtenářské a pisatelské dovednosti a navzájem tyto dovednosti propojovat. V závěru práce budou stanovena doporučení pro učitelskou praxi, jak s propojováním čtenářských a pisatelských dovedností pracovat.

I. Teoretická část

1. Čtenářská gramotnost

1.1 Definice

Čtenářská gramotnost je jednou ze složek funkční gramotnosti. Do funkční gramotnosti řadíme takové dovednosti, které jsou potřebné k uplatnění ve společnosti. Čtenářská gramotnost je jednou z hlavních složek funkční gramotnosti. Na čtenářskou gramotnost navazují další jako např. přírodovědná gramotnost, matematická gramotnost, umělecká gramotnost, jazyková gramotnost, informační gramotnost, dokumentová gramotnost, sociální gramotnost (Vala, 2017).

V *Kompetenčním rámci čtenářské gramotnosti* (2009, s. 7) je definice čtenářské gramotnosti, která vycházející z šetření PISA, následující: „*Čtenářská gramotnost představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti.*“

Altmanová a kolektiv autorů (2011), kteří pod záštitou Národního ústavu pro vzdělávání (dále NÚV) vydali metodickou příručku *Čtenářská gramotnost ve výuce*, si uvědomovali nedostatečnost stávající definice PISA. V definici PISA byly zohledněny především ty složky čtenářství, které lze testovat. Nebyly tam zahrnuty netestovatelné složky jako např. vztah ke čtení, postojová rovina čtenářství nebo hodnotová rovina. Podrobněji o rovinách čtenářství pojednává následující kapitola.

V metodické příručce *Čtenářská gramotnost ve výuce* (Altmanová a kol. 2011, s. 8) je proto čtenářská gramotnost definována komplexněji, a to takto: „*Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech.*“

Definice PISA zůstala až do roku 2018 stejná. V tomto roce byla definice čtenářské gramotnosti obohacena o rovinu posuzování textu. Navíc bylo vypuštěno slovo „psanému“. Nyní zní definice takto: „*Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o*

něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“ (PISA, 2018, s. 9)

Samostatné čtení je často chápáno jako pouhé dekodování textu. Čtenářská gramotnost zahrnuje rozsáhlejší a komplexnější spektrum kognitivních a jazykových dovedností. Základem čtenářské gramotnosti je dekodování textu, znalost slov a gramatiky. Tyto dovednosti jsou dále rozvíjeny od znalosti složitějších syntaktických struktur až k propojování významu textu s vlastními zkušenostmi (Potužníková, Janotová a Blažek, 2019).

1.2 Roviny čtenářské gramotnosti

V publikaci *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* (2010), kterou publikovala Česká školní inspekce (dále ČŠI), je předkládáno celkem šest rovin čtenářské gramotnosti: vztah ke čtení, doslovné porozumění textu, vysuzování, sdílení, aplikace a metakognice. Nejedná se pouze o složky čtenářské gramotnosti, ale také o dovednost číst rozmanité texty (Laufková, 2018).

PISA, na rozdíl od PIRLS, se zaměřuje na zjišťování pěti postupů porozumění:

- a) získávání informací,
- b) utváření celkového porozumění,
- c) vytváření interpretace,
- d) posouzení obsahu textu a jeho vyhodnocování,
- e) posouzení formy textu a její vyhodnocování.

Pro účel vytvoření zprávy o čtenářské gramotnosti bylo těchto pět postupů porozumění uspořádáno do tří širších škál, a to (pro PISA 2009 a 2015): získávání informací (tj. vyhledávání určitých informací v textu, případně i jejich porovnávání), zpracování informací (tj. identifikace hlavní myšlenky textu, interpretace smyslu textu) a zhodnocení (tj. hledání souvislostí mezi informacemi z textu a vlastní čtenářskou znalostí světa či informacemi z jiného zdroje, pracuje se znalostmi, které si čtenář osvojil dříve nebo v jiném prostředí).

1.2.1 Vztah ke čtení

Předpokladem pro rozvoj čtenářské gramotnosti je vnitřní potřeba číst a potěšení z četby (Košťálová a kol, 2010). To je i základním kamenem pro další práci v oblasti rozvoje

čtenářství. Pokud se nám podaří vytvořit kladný vztah žáka ke čtení, můžeme snáze rozvíjet další roviny čtenářské gramotnosti.

Pro vytváření kladného vztahu žáka ke čtení je třeba brát ohled na jeho vlastní preference při výběru knihy nebo textu. Jako součást vývoje vztahu ke čtení zmiňuje Šlapal a kol. (2012) následující dílčí úkony: žák využívá tyto texty jako zdroj poznání. Vyhledává texty, které jsou pro něj dosud neznámé. Sdílí s ostatními žáky své čtenářské prožitky. Vyjádří, co ho na textu zaujalo. Při čtení překonává obtíže, na které naráží. Žák se zajímá o knihy ve svém okolí, prohlíží si je, bez ohledu na to, zda jsou určeny pro jeho věkovou kategorii. Začínající čtenáři se zajímají hlavně o vizuální stránku knihy. Naopak čtenáři pokročilejší si knihu prohlíží víc zkušeně. Využívají informace z přebalu knihy, z její struktury, začítají se do jazyka knihy.

1.2.2 Doslovné porozumění

Základní dovedností čtenářské gramotnosti je dekodování psaného textu a zapojení dosavadních znalostí a zkušeností při budování porozumění na doslovné úrovni (Košťálová a kol., 2010).

Žák si při čtení vizualizuje pasáže čteného textu, tyto vizualizace zakládá na svých zkušenostech. V textu odděluje to podstatné od nepodstatného, hlavní složky textu od podrobností. Sleduje děj. To, jak se vyvíjí nebo jak postupuje podávání informací. Na základně nově získaných informací si průběžně upravuje svoje porozumění textu. Při čtení si klade otázky k doslovným významům textu. Klade i otázky, které míří ke zjištění toho, jak textu porozuměl. V neposlední řadě se z textu snaží vyvodit význam slov, kterým neporozuměl (Šlapal a kol., 2012).

1.2.3 Vysuzování a hodnocení

Hana Košťálová v publikaci *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* (2010, s. 14) o rovině vysuzování a hodnocení píše: „Čtenářsky gramotný člověk vysuzuje z textu závěry, které je schopen kriticky posoudit z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.“

Do této roviny čtenářské gramotnosti zařazujeme například to, jak žák přemýšlí o vhodnosti využití jazykových prostředků. Zajímá nás, jestli hledá souvislosti mezi

informacemi z textu a svou vlastní znalostí světa nebo informacemi z jiných zdrojů a zda pracuje se znalostmi, které si osvojil dříve (Laufková, 2018). Šlapal a kol. (2010) dodává, že sem také řadíme dovednost žáka hodnotit text z různých úhlů pohledu. Posoudit možné vyznění textu pro různé adresáty, a přitom zdůvodnit svůj odhad i hodnocení: posoudit věrohodnost faktů, ve čteném textu schopnost rozlišit příčiny a následky dané problematiky.

1.2.4 Sdílení

Žák, který je čtenářsky gramotný, by měl být schopen sdílet své prožitky s ostatními a mít pochopení pro další čtenáře (Laufková, 2018). Košťálová a kol. (2010) stejně jako Šlapal a kol. (2012) uvádí, že žák by měl své pochopení textu porovnávat se společensky sdílenými interakcemi a přemýšlet o rozdílech v pochopení či si všimnout interpretací i prožitkových shod. Šlapal a kol. (2010) upřesňují, že žák má být schopen si v diskuzi s ostatními vyjasňovat své interpretace a interpretace druhých a podpořit své pochopení vhodnými argumenty.

1.2.5 Aplikace

Do roviny aplikační spadá dovednost žáka využívat čtení k seberozvoji a využití informací z textu v reálném životě (Laufková, 2018). Žák je schopen text využít k učení. Propojuje původní vědění s novými myšlenkami a informacemi. Informace a myšlenky z četby využívá k rozšíření a zpřesnění dosavadních vědomostí a názorů (Šlapal a kol., 2012).

1.2.6 Metakognice

Metakognice je schopnost seberegulace. Žák je schopen reflektovat záměr vlastního učení. Zná záměr vlastního čtení a podle něj volí vhodné texty a způsoby čtení. Sleduje a vyhodnocuje vlastní porozumění čtenému textu (Košťálová a kol., 2010). Toto vyhodnocení Laufková (2018) zpřesňuje tak, že žák volí vhodné strategie pro lepší porozumění, klade si otázky, předvídá, shrnuje a překonává překážky při obtížnosti obsahu nebo složitosti vyjádření.

1.3 Podmínky rozvoje čtenářství

K rozvoji dětí jako nezávislých a přemýšlivých čtenářů přispívá nejen škola, ale i rodina. Ve škole rozvíjíme čtenářskou gramotnost ve všech předmětech, nejen v literární výchově (Košťálová a kol., 2010).

1.3.1 Rozvoj čtenářství v rodině

Čtenářské zázemí v rodině je klíčové pro budoucí postoj dětí ke čtení a knihám. Čtenářské zázemí v rodinách má několik aspektů (Friedlaenderová a kol., 2017):

- Pohled rodičů na čtení a jeho význam pro život dítěte.
- Samostatné čtení rodičů.
- Předčítání knih dětem.
- Zvyk obdarovávání se knihami navzájem.

Výzkum *České děti jako čtenáři v roce 2017* kolektivu kolem Hany Friedlaenderové prokázal, že čtenářské návyky, které byly položeny v raném dětství, ovlivňují čtenářské postoje a návyky až do dospělosti. V závěru výzkumu se uvádí, že čeští rodiče si uvědomují přínos čtení a jeho význam pro děti – zejména v souvislosti se vzděláváním. Rodiče si jsou vědomi své zásadní role v rámci podpory čtenářství. Kritickým faktorem podnětného čtenářského zázemí bývá dosažené vzdělání rodičů. Čím vyšší je dosažené vzdělání rodičů, tím pozitivnější postoj rodiče ke čtení zastávají, zároveň dětem častěji předčítají a kupují knihy jako dárky.

1.3.2 Rozvoj čtenářství ve volném čase

S rostoucím věkem se preference volnočasových aktivit mění. Pro většinu žáků je četba knih zábavou, které se věnují ve svém volném čase. České i zahraniční výzkumy ukazují, že žáci mají 5 – 6 hodin volného času, do kterého se řadí i čas strávený s rodiči a mimoškolní organizované aktivity (Friedlaenderová a kol., 2017).

Výsledky výzkumu *České děti jako čtenáři v roce 2017* ukazují, že čas dětí mladšího školního věku je hodně organizován a usměrňován rodiči. V tomto období je čtení knih přirozenou a pravidelnou volnočasovou aktivitou. Pravidelná četba souvisí s tím, že se žáci v tomto období intenzivně učí číst.

S rostoucím věkem obliba čtení knih ve volném čase klesá a je nahrazována mediálními a online aktivitami.

1.3.3 Rozvoj čtenářství ve škole

Hana Košťálová (2010, s. 8) o rozvoji čtenářství ve školách říká: „*Pro některé děti je škola jedinou šancí, jak objevit svět čtení. Vytvořit si kladný vztah ke čtení a zvládnout potřebné čtenářské postupy.*“

Škola má různé možnosti, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost u žáků. Z tematické zprávy ČŠI ze školního roku 2022/2023 vyplývá, že v 80 % sledovaných základních škol je zřízena školní knihovna. Absence školních knihoven byla nejčastěji v neúplných základních školách (pouze s 1. stupněm). Za hlavní důvod absence školní knihovny je nejčastěji označen nedostatek vhodných prostor, v menší míře jsou pak uváděny další důvody jako nedostatek financí, dobrá spolupráce s místní knihovnou, existence společných knihovniček. Jejich kvalita a vybavenost bývají různé. Až 89 % ředitelů základních škol je s fungováním školní knihovny spokojeno.

Ve školách bývají také zřizovány čtenářské koutky, třídní knihovničky či jiná čtenářská místa, která obsahují naučnou literaturu, časopisy nebo beletristické knihy. Taková místa jsou k dispozici v 76 % základních škol.

Třídní knihovny by měly být žákům snadno přístupny. Při výběru knih do třídní knihovničky bychom měli pokrýt celou škálu žánrů a typů. Kromě klasických pohádek a říkadel jsou to i velkoformátové či bohatě ilustrované příběhy, tituly s minimem textu či zcela bez něj, naučné knihy dětské encyklopedie, publikace vztahující se k oblíbeným dětským pořadům, humoristické knihy, poezie, životopisy, dětské časopisy, noviny, katalogy, brožury, mapy a pod. Aby se žáci v množství knih zorientovali, je vhodné je uspořádat podle určitých kategorií (Krüger & Šafránková, 2021).

Velkou roli v rozvoji čtenářství dětí má učitel. Hana Košťálová v publikaci *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* (2010, s. 8) píše: „*Základní podmínkou úspěchu je důvěra v možnosti každého učit se a sebedůvěra v to, že jsme schopni rozmanité možnosti dětí uspokojivě rozvíjet.*“ V publikaci dále upozorňuje na nedostatečné využívání

možností rozvoje žáků. Píše o tom, co se v českých školách děje, jaké jsou podmínky pro rozvoj čtenářství a uvádí příklady dobré praxe.

Na základě těchto informací stanovila Hana Košťálová (2010) souhrn základních podmínek pro rozvíjení čtenářství:

1. Nikdo ve škole nepovažuje čtení za ztrátu času, dospělí jsou modelem čtenáře.
2. Čas – dostatek, pravidelnost, přesnost, četnost: Žáci mají dostatek času na čtení přímo ve škole, čas je čtení věnován pravidelně a s dostatečnou frekvencí.
3. Předčítání: Žákům se ve škole často předčítá i tehdy, když už sami umějí číst.
4. Dostupnost knih a textů: Prostředí školy je naplněné různorodými knihami a texty. Ty jsou snadno dostupné.
5. Vlastní volba: Žáci si mohou sami vybírat knihy a texty.
6. Četba celých textů: Žáci čtou celé knihy, nejen ukázky nebo úryvky.
7. Příležitost pro čtenářskou odezvu a sdílení: Žáci mohou bezprostředně sdílet své dojmy z četby.
8. Čtení je propojeno se psaním: Žáci si vedou záznamy z četby (reagují na přečtené). Sami vytvářejí texty.
9. Učitelé umí čtení vyučovat: Učitelé ovládají čtenářské strategie pro porozumění textu, umějí je vyučovat, ovládají metodu hlasitého přemýšlení, poskytují písemnou zpětnou vazbu.
10. Učitelé čtou: Učitelé znají knihy, které mohou zaujmout jejich žáky. Umějí knihu doporučit a sledují novinky v knižním světě.

1.4 Psychologický základ čtení

Žák při čtení vychází ze své čtenářské zkušenosti, úrovně kognitivních procesů a ze své představivosti. Pro čtení je také důležitý rozvoj zrakové a sluchové percepce. Je zásadní, aby byla zraková percepce rozvinuta ve všech rovinách, jmenovitě v rovině zrakové diferenciaci, zrakové analýzy a syntézy, zrakové figury a pozadí a zrakové paměti. U sluchové percepce je opět důležitý rozvoj na všech úrovních: sluchová diferenciaci, sluchová figura a pozadí, sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť. Do rovin sluchové percepce řadíme také rytmus.

Podstatná je také úroveň komunikačních dovedností jedince a s tím související řečové dovednosti (Fasnerová, 2018).

1.5 Čtenářské dovednosti a strategie

Čtenářské dovednosti a čtenářské strategie jsou spojené se stylem učení se z textu. Uplatňováním čtenářských dovedností a strategií žák dosahuje stanoveného cíle, kterým je porozumění textu a jeho následné zpracování (Najvarová, 2010).

Čtenářské strategie úzce souvisí se čtenářskými dovednostmi, které zdatný čtenář provádí zcela automaticky, bez toho, aby si jejich používání uvědomoval. Pokud narazí na text, který je pro něj náročný, začíná přemýšlet, co by mohlo pomoci s porozuměním – vědomě se tak uchyluje ke čtenářským strategiím (Whitcroft, 2010).

Z toho vyplývá, že se čtenářské dovednosti a čtenářské strategie liší záměrností a stupněm zautomatizování. Čtenářské dovednosti jsou automatické činnosti, které směřují k dekodování textu a jeho porozumění. Naopak čtenářské strategie jsou zaměřené postupy, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekodovat text, porozumět slovům a vytvářet význam textu (Najvarová, 2010).

V odborné literatuře je popsáno mnoho čtenářských strategií, které rozvíjejí porozumění čtenému textu (Šafránková, 2009). Například v publikaci *In a Reading State of Mind* (2008) autoři D. Fisher, N. Freyová a D. Lappová uvádějí tyto strategie: určování cíle, vyvozování, shrnování a spojování v jeden celek, předvídání, kladení otázek, vizualizace, monitorování, určování důležitosti a vytváření souvislostí. Pro porovnání můžeme zmínit autorky A. Goudvisová a S. Harleyová, které v publikaci *Strategies that work* (2007) vymezují následující strategie: sledování porozumění, oživení dosavadních znalostí a jejich propojování s textem, kladení otázek, vizualizace a vysuzování. V následujících kapitolách se některým z těchto strategií budeme věnovat podrobněji.

Hana Košťálová v článku *Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi* nabízí sadu základních čtenářských dovedností, které dělají čtenáře čtenářem. V článku uvádí následující čtenářské dovednosti: přizpůsobení čtení svému záměru, hledání informací v textu, shrnování, vyjasňování a odhadování, pokládání otázek k textu, propojování, vysuzování a formulace závěrů, posuzování textu, interpretace,

zaznamenávání a práce s informacemi a myšlenkami podle záměru. Pro rozvoj čtenářských dovedností není důležitá jen jejich znalost, ale i zpětná vazba.

1.5.1 Předvídání

Tato strategie vede žáky k tomu, aby se nad textem zamýšleli. K úvahám nad textem využívají vodítka z textu, vlastní zkušenost a vědomosti. Žáci navrhnou, co by se v ději mohlo stát dál. Předvídání můžeme využít jako motivaci před čtením neznámého textu (Krejčí).

Je to také jedna z dovedností, kterou si žáci osvojují velice brzy. Postupně žákům ukazujeme, že předvídání není o hádání, ale o podložených a logických tvrzeních. Předpovědi by měly vznikat jak před četbou, tak během ní.

Po přečtení části textu se k předpovědím vracíme a povídáme si o nich. Společně zjišťujeme, co se nám potvrdilo, co bylo jinak. Jde nám o reflexi, ne o hodnocení dobrých, či špatných odpovědí. Tato reflexe žákům umožní příště předvídat přesněji. U žáků, kteří jsou již na předvídání zvyklí, se doptáváme na jejich zdůvodnění předpovědi. Typickými otázkami během předvídání jsou: *Co se asi stane teď? Co bude dál?* Naše otázky by měly být i konkrétnější a obracet se přímo k textu: *Jak teď lviček najde cestu domů? Jak hrdina zareaguje? Jak přijmou našeho hrdinu ostatní?* (Krüger & Šafránková 2021)

1.5.2 Vizualizace

Vizualizace umožňuje čtenářům vytvářet si na základě četby představy. Vizualizací se žáci učí všimnout si v textu zajímavých slov a slovních spojení. Žáci se také učí zpřesňovat své představy během četby (Liscinskyová, 2017).

Žáci si v mysli vytváří „obraz“ toho, co čtou. Jejich prvotní představa se pod vlivem nových informací zpřesňuje. Představa může být čistým obrazem nebo může mít jinou podobu, například vůni.

V pozdějším věku si žáci mohou začít kreslit grafy, schémata, mapy. To jim může pomoci lépe si zapamatovat nebo představit nějaký problém nebo situaci.

Při hlasitém čtení příběhů si vybíráme různé pasáže, ve kterých jsou popisy plné barev, čichových vjemů nebo zvuků. Upozorňujeme na detaily, které nám mohou dopomoci k představě. Různými návrhy žákům pomáháme s popisem. Pokud čteme příběh, který se

odehrává v jiné době nebo místě, jež děti neznají, pomáháme si informacemi z jiných zdrojů (knih, fotografií, filmů) (Krüger & Šafránková 2021).

1.5.3 Hledání souvislostí

Žáky učíme uvědomovat si, jak se informace obsažené v textu vztahují k jejich vlastní osobě. Žák propojuje situaci z příběhu se svým vlastním životem, tím zvyšujeme motivaci žáků ke čtení. Hledání souvislostí se děje na několika úrovních: já a text, text a jiný text, text a svět kolem nás.

Učitel žáky musí naučit, co nám pomáhá lépe porozumět textu a co je naopak zbytečné. Žáky vedeme k tomu, aby se naučili tuto strategii používat během tichého čtení.

Při rozvoji této strategie mohou pomoci návodné otázky nebo začátky vět. Při hledání souvislostí začínáme nejprve hledat souvislosti na úrovni já a text. Až poté se zaměřujeme na úroveň text a jiný text a text a svět kolem nás (Vala, 2017).

Při hledání souvislostí mezi textem a vlastním životem žáci porovnávají své zkušenosti s tím, co se píše v textu. S textem mohou a nemusí souhlasit. Mohou si z něj vzít nové a poučné informace. Při hledání souvislostí mezi různými texty žáci hledají, v čem se texty podobají nebo v čem se liší. Vhodné jsou otázky typu: *Znáš nějaký jiný příběh, kde hrdina překonal spoustu překážek?*

Na poslední úrovni žáci hledají souvislosti mezi textem a okolním světem. Zde myslíme kontext, ve kterém kniha vznikla. V předchozích případech žáci vycházeli z dosavadní životní a čtenářské zkušenosti. V tomto případě potřebují znát sociokulturní kontext (Krüger & Šafránková, 2021). Pokud nechceme zabředávat do sociokulturního kontextu knihy, může zvolit některou z následujících otázek: *Setkal ses někdy s podobnou situací v reálném světě? V čem se tento text podobá situacím, které se mohou přihodit? V čem je situace v textu naopak jiná, než jak ji známe?* (Vala, 2017)

1.5.4 Kladení otázek

Tato strategie míří na účel čtení, tedy vyjasňování tématu a různých nepochopení (Liscinskyová, 2017). Dobrý čtenář si klade otázky neustále – před, během i po čtení. Kladením otázek se zvyšuje čtenářská motivace. Čtenáři v textu pokračují proto, aby se dozvěděli odpovědi na své otázky.

Učitel by měl žáky vést k tomu, aby si nad textem pokládali různé otázky. Nejprve žákům pomáháme návodnými otázkami. Učitel by měl žáky vést k tomu, aby si uvědomili, kde v textu našli odpověď na svou otázku.

Jak už jsem zmínila výše, otázky si klademe před čtením, během čtení i po přečtení textu. Otázky před čtením pomáhají aktivovat dosavadní znalosti, se kterými mohou žáci pracovat. Těmito otázkami se čtenář propojuje s textem (Vala, 2017).

Otázky během čtení se zaměřují na nejasnosti, které se v textu vyskytly (Liscinskyová, 2017). Učitel vybízí žáky k zapisování těchto otázek.

Otázky, které si žáci kladou po čtení, mohou vznášet připomínky a pochybnosti nad textem. Směřují ke kritickému čtení textu. Tyto otázky dávají prostor pro další dotazování a zjišťování v jiných zdrojích (Vala, 2017).

1.5.5 Vysuzování

Vysuzování můžeme podle různých zdrojů zařadit mezi čtenářské dovednosti i strategie. Jako čtenářská dovednost patří mezi nejnáročnější. Je to dovednost „číst mezi řádky“, tedy vnímat i nepřímo vyjádřené informace.

Tuto dovednost začínáme rozvíjet rozmluvou nad nějakým obrázkem. Můžeme použít otázky typu: *Co vidíme? Co nevidíme, ale můžeme to také tvrdit?* (Krüger & Šafránková, 2021)

Žáci se díky rozvoji této strategie učí přemýšlet a kriticky hodnotit text i jeho autory. Žáci se dobírají skrytému významu textu. Další z výhod této dovednosti je to, že si žáci lépe zapamatují to, na co přišli vlastním úsudkem.

Vysuzování je důležité při čtení poezie, protože básníci nechávají mnohé nevyřčené (Vala, 2017).

1.5.6 Shrnování

Shrnutí nám pomáhá porozumět tomu, co čteme, zároveň prokazuje porozumění textu. Říká nám, co bylo důležité a co stálo za pozornost. Pokud jsou žáci schopni ve zkratce vyjádřit to, o čem četli, znamená to, že jim text dával smysl a pochopili ho (Krüger & Šafránková, 2021).

Učitelovým cílem je naučit žáky, aby byli schopni: vytáhnout z textu důležité informace a myšlenky, odlišit podstatné od nepodstatného, psát stručné a výstižné poznámky a používat přitom klíčová slova a fráze, které nejlépe vystihnou podstatu sdělení.

Je to komplexní proces, kterému bychom měli věnovat čas. Řádně ho moderovat a vysvětlovat, abychom předešli tomu, že žáci budou přepisovat celé odstavce nebo naopak nenapíší téměř nic (Vala, 2017).

1.5.7 Hodnocení

Cílem hodnocení je zaujetí hodnotícího postoje k samotnému textu, ale i k jeho jednotlivostem, jako je chování postav (Krejčí).

V první třídě začínáme s hodnocením náročnosti vybrané knihy. K hodnocení náročnosti knihy můžeme využít test pěti prstů. Jeho postup je následující:

- Vyber si knížku, kterou by sis chtěl přečíst.
- Otevři knížku někde uprostřed.
- Přečti si stránku, ať vidíš, která slova ti dělají problém.
- Pokaždé, když narazíš na slovo, kterému nerozumíš, zvedni jeden prst.
- Pokud jsi před dokončením stránky zvedl všech pět prstů, pak je pro tebe knížka zatím moc obtížná.

V dalších ročnících přidáváme další kritéria. Žáci by měli umět zhodnotit výběr knihy. Měli by být schopni sdělit, proč se knihu chystají číst, zda potřebují zjistit nějakou konkrétní situaci. Další možností, jak u žáků rozvíjet schopnost hodnotit, je doporučení knihy spolužákovi.

1.6 Metody rozvoje čtenářské gramotnosti

1.6.1 RWCT

Program RWCT (Reading&Writing for Critical Thinking) se vyvíjel v roce 1994 v USA. Do České republiky se dostal již v roce 1998, a to pod názvem Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Díky tomuto programu se ve školách začaly uplatňovat metody, které napomáhají k rozvoji čtenářské gramotnosti a kritického myšlení žáků (Šlapal & kol. 2012).

Dle zdroje *kritickemysleni.cz* jsou cíle programu RWCT charakterizovány následovně. Hlavním cílem je, aby se z žáků stali samostatní myslitelé. Žáci se stávají čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví a cítí lásku k vědění a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí.

Stejný zdroj uvádí deset charakteristických rysů tohoto programu:

1. Čtenářství, psaní a diskuze slouží k rozvíjení samostatného myšlení žáků. Podněcuje jejich potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivý přístup k novým situacím a respekt k názorům druhých.
2. Aktivní učení probíhá ve třech fázích (evokace – uvědomění – reflexe).
3. Mění se postavení učitele v procesu výchovy a učení. Mění se komunikace mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem.
4. Faktografické znalosti jsou využívány k řešení problémů. Dále slouží jako materiál k rozvíjení myšlenkových operací.
5. Zohledňuje skutečné žákovy zájmy a potřeby.
6. Žák neustále reflektuje vlastní učení. Reflexe je předkládána jako jeden z nástrojů celoživotního vzdělávání.
7. Důraz je kladen na spolupráci mezi žáky. Využívají se kooperativní metody.
8. Hodnotí se celý učební proces, nejen jeho výsledek.
9. Žák rozumí cílům. Později si je i samostatně formuluje a sleduje míru jejich dosahování.
10. Třída je považována za učící se společenství, které je otevřené novým nápadům a netradičním řešením.

Základem programu RWCT je třífázový model učení:

1. Evokace – studenti si během této fáze uvědomí a slovy vyjádří, co sami vědí nebo co si myslí o předloženém tématu. Také se snaží formulovat nejasnosti a otázky, které je k tématu napadají. Na tyto otázky budou hledat odpověď v dalších fázích.
2. Uvědomění si významu informací – student získává nové informace z různých zdrojů (text, film, vyprávění, přednáška) a názorů. Snaží se formulovat souvislosti mezi získanými informacemi.

3. Reflexe – studenti přeformulují své chápání tématu pod vlivem nově získaných informací a diskuzí s kolegy. Uvědomí si, co nového se naučili. Které z původních představ se jim potvrdily a které se jim naopak vyvrátily. Uvědomí si i názory a postoje druhých lidí k tématu.

V publikaci *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* (2012) jsou uvedeny metody programu RWCT, které jsou používány k rozvoji čtenářské gramotnosti. V následující části více rozeberu čtyři z těchto metod. První tři metody většinou využíváme v druhé fázi (uvědomění). Čtvrtou metodu můžeme využít jak ve fázi evokace, tak ve fázi reflexe.

1. Čtení s otázkami

Při použití této metody žáci pracují ve dvojicích. Žáci si rozdělí text a střídají se ve čtení. Po přečtení určitého úseku pokládá jeden žák druhému otázky týkající se textu, který právě přečetl. Otázky se mohou zabývat přímo přečteným textem. Dále se žáci mohou ptát na kontexty a souvislosti mezi textem a jiným textem, případně i na zkušenosti spolužáka s podobnou situací apod.

2. Čtení s předvídáním

Žáci čtou určený text samostatně po částech, které postupně odkrývají. Po přečtení dané části textu žáci předvídají, jak bude text pokračovat. Své předpovědi vyvozují z podložených náznaků v textu a z vlastní čtenářské a životní zkušenosti. Modifikací této metody je čtení s tabulkou předpovědí. Tabulka předpovědí slouží k přesnějšímu zaznamenávání předvídání a argumentace.

3. Řízené čtení

Žáci čtou společný text po částech. Po přečtení dané části textu učitel klade žákům otázky, kterými je vede k tomu, aby v textu nacházeli různé významy i vyjadřovací prostředky. Tím učitel napomáhá k pochopení textu i toho, jak autor text vystavěl. Učitel podporuje žákovskou diskuzi nad otázkami. Odpovědi žáků učitel nepřeformulovává, nereaguje na ně jako první, ale mlčí a čeká, až se nějaký žák ujme slova. K projevení názorů povzbuzuje i mlčenlivější žáky.

4. Volné psaní

Žáci individuálně píšou po předem určenou dobu na dané téma. Při psaní dodržují pravidla volného psaní. Tím nejdůležitějším je, že píšou celou dobu. Psaní textu by nemělo být přerušeno. Pokud je k tématu nic nenapadá, zapisují to, co jim právě běží hlavou. V průběhu psaní nemyslí na stylizaci a nevrací se k napsanému textu. Text nemění, nevylepšují, neopravují. Především jde o to, zapsat co nejvíc myšlenek. Jakákoliv překážka v přemýšlení o tématu je na škodu tomuto procesu. Krátce před uplynutím konce doby na psaní učitel upozorní žáky, že se blíží konec.

1.6.2 Dílna čtení

Cílem dílen čtení je rozvoj vědomého čtenářství a vytváření kladného vztahu k vlastní četbě. Hlavním obsahem dílny čtení je souvislá četba beletristického textu, hovory o knihách (písemné přemýšlení nad knihami, referáty o knize, zápisy z četby, seznam přečtených knih, podvojný deník, dopisy, sebehodnocení četby) (Šlapal, 2007).

V dílně čtení žáci čtou souvislé beletristické texty. Přemýšlí, hovoří a píšou o nich. Myšlenkový základ dílen čtení vychází z materiálů RWCT. Je však přepracován a doplněn (Košťálová a kol., 2010).

Jako důležité součásti dílen čtení Miloš Šlapal v publikaci *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* (2010) uvádí následující:

- Souvislé čtení beletristického textu
- Čtenářské reakce (hovory o knihách, písemné záznamy, podvojný deník, dopisy)
- Referát o knize
- Zápisy z četby
- Seznam přečtených knih
- Sebehodnocení četby (formulář, souvisle psané sebehodnocení)

V dílnách čtení žáci sledují různé jevy, o kterých mohou vést následnou diskuzi. Jevy vybíráme tak, aby byly pro žáky zajímavé a umožňovaly jim otevřené rozhovory. Zároveň by to měly být takové jevy, které se objevují v rozdílných knihách a žánrech. Dále autor výše zmíněné publikace uvádí několik možností sledovaných jevů: co je sympatického

(nesympatického) na hlavní postavě, jaká byla záporná postava v příběhu, jaké jsou vztahy mezi starými a mladými, co bys dělal/a na místě postavy, s kým by ses chtěl/a kamarádit a proč, co zažila postava příjemného a nepříjemného, stručný děj, kde se děj odehrává, je v příběhu zvíře a jaká je jeho role v příběhu, zjistil/a jsi nějaké nové informace, vyskytují se v knize konflikty mezi postavami a problémy, které musí postavy řešit, čím se kniha liší od ostatních.

V publikaci *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* (2012) Miloš Šlapal představuje dílny čtení. Uvádí, že při zavádění dílen čtení je třeba mít k dispozici množství různorodých knih. V dílně čtení musíme mít knihy, které jsou určeny jak pro nečtenáře, tak i pro velmi pokročilé čtenáře.

Dílna čtení se neobejde bez jasně daných pravidel.

1. Čteme po celou dobu.
2. Nikoho nevyrušujeme.
3. Žádné přestávky na toaletu a pití.
4. Knihu si vyber před začátkem čtenářské dílny.
5. Během minilekcí naslouchej.
6. Můžeš sedět pohodlně kdekoliv.

Tato pravidla by měla být ve třídě vyvěšena. Pro žáky není dodržování pravidel příliš obtížné. Obtížnější je vytvoření pozitivní čtenářské atmosféry. Tuto atmosféru utváří učitel společně se žáky. Učitel na žáky působí jako čtenářský vzor. Jenomže jako čtenářské vzory mohou působit pouze ti učitelé, kteří dávají dětem najevo důležitost čtení a čtenářství. V ideálním případě učitel vytváří prostor pro společné uvažování o čtení a jeho významu. Během dílen čtení se sám věnuje činnostem souvisejícím se čtenářstvím – sám čte knihu, konzultuje se žáky, organizuje spolupráci ve třídě.

V jiné publikaci *Čtenářská gramotnost ve výuce* (2011) stejný autor uvádí schéma, které se využívá při dílnách čtení:

1. Úvodní minilekce zaměřená na jev, který budeme sledovat.
2. Zadání sledovaného jevu.
3. 20-30 minut samostatného čtení.

4. Reakce na četbu ve dvojicích či individuální (ústní, písemná).
5. Společná práce v kruhu – sdělování, prezentace, vyvozování.
6. Proces čtení – zabývání se průběhem a významem samotné četby.

Kateřina Sládková v roce 2021 vydala publikaci *Dílna čtení se sadou otázek*. V této publikaci navrhuje jinou strukturu dílen čtení. Struktura vypadá takto:

1. Samostatné čtení (15-20 minut).
2. Písemné odpovědi na dvě otázky dle výběru (10-15 minut).
3. Sdílení, při kterém žáci nejprve přečtou název knihy, pak čtou své odpovědi (10-15 minut).

Uvádí i různé varianty sdílení. Například sdílení ve dvojicích dle vlastního výběru nebo určené losováním, ve skupinách podle volby otázek, společně v kruhu, odpovědi čtou děti dle zájmu, odpovědi čtou vylosovaní.

Otázky jsou v každé dílně čtení stejné. Žáci na záznamovém archu evidence odpovědí jasně vyznačí, které otázky volí a jsou schopni svou volbu zdůvodnit.

Kateřina Sládková navrhuje s dílnou čtení začít již ve druhém ročníku, kde mají žáci k dispozici šest různých otázek. V dalších ročnících otázek přibývá a jsou náročnější.

2 Pisatelská gramotnost

2.1 Definice

Teprve v posledních letech se pisatelská gramotnost začíná oddělovat od čtenářské gramotnosti. V rámci aktuálních revizí RVP by měla být zdůrazněna důležitost pisatelské gramotnosti (Baierlová a kol., 2022).

Psaní patří mezi nejdůležitější gramotnostní dovednosti. Jedná se o dovednost napsat text, který je čitelný, pravopisně správný a srozumitelný. Zároveň text nese určitý význam. Pisatelská gramotnost se buduje postupně. Její jednotlivé roviny, které si žák postupně osvojuje, se vzájemně prolínají a doplňují (Karasová & Kucharská, 2018).

Psaní je složitá a komplexní činnost, která zaměstnává celou žakovu osobnost. Klade požadavky na žakovu motoriku, vnímání, představivost, paměť, pozornost a myšlení (Křivánek, Wildová a kol., 2011). Žákovský text představuje výstup, který zahrnuje nejen míru zvládnutí komunikační kompetence, ale i prvky z žakovy osobnosti. V žakovském textu se odráží žakova motivace, vlastnosti, názory, postoje, city, zájmy a jeho kognitivní úsilí (Havlíčková a kol., 2023).

Děti projevují spontánní zájem o vlastní vyjádření pomocí textu již od předškolního věku, některé z nich si spontánně zapisují slova. V tomto období si často vypomáhají kresbou či piktogramy, kterou doplňují různými nápisy.

Stejně tomu je v raném školním věku, kdy někteří žáci mohou mít zájem o vyjadřování svých myšlenek pomocí psaní. Žákovské vyjadřování je zatím jednoduché a nedokonalé (Karasová & Kucharská, 2018).

2.2 Psychologické aspekty psaní

Při psaní se spojuje zrakové vnímání se senzomotorickým a psychomotorickým pohybem ruky. Se zvyšující se úrovní psaní se zvedá také úroveň grafomotoriky, kterou rozvíjíme ve třech etapách:

1. Předkaligrafická etapa – písmo je začátečnické. Cvičíme ho automatizací pohybu a trénováním předložené normy písma.

2. Kaligrafická etapa – psací pohyb je více zautomatizovaný. Technika psaní je zvládnuta, objevují se ortografické problémy.
3. Postkaligrafická etapa – písmo začíná být individuálního charakteru. Žáci si rukopisné psaní přizpůsobují vlastním požadavkům a podmínkám vzdělávání.

Na úspěšný rozvoj písařských dovedností má vliv systematický rozvoj hrubé a jemné motoriky (Fasnerová, 2018).

2.3 Písařské dovednosti a pisatelské dovednosti

Následující kapitola se věnuje technice psaní. Dobré osvojení techniky psaní záleží na zvládnutí písařských a pisatelských dovedností.

Písařské dovednosti

Do roviny písařských dovedností řadíme zvládnutí grafomotorických aspektů psaní. S rozvojem grafomotoriky začínáme již v předškolním věku. K rozvoji grafomotoriky dochází převážně pomocí kresby. Stěžejní je raný školní věk, kdy se žák učí psát (Karasová & Kucharská, 2018).

Cílem výuky psaní v 1. ročníku je naučit žáka písařským dovednostem a hygienickým návykům spojeným se psaním. Žák se učí psát čitelně a přiměřeně rychle. Již v 1. ročníku se vytváří základ vlastního rukopisu.

V dalších ročnících usilujeme o automatizaci písařské dovednosti tak, aby byl žák schopen samostatně písemně komunikovat. Rozvojem rychlosti psaní se zabýváme až po zvládnutí podmínky čitelného psaní žáka (Křivánek, Wildová a kol. 2011).

V průběhu vývoje žáků se písmo mění, často se stává nečitelným. Faktorů, které ovlivňují písmo žáků ve vyšších ročnících, je hned několik: individualizace písma v souvislosti s mentálním vývojem, napodobování písma učitele, nezáměr některých učitelů o podobu žakovského písma, častý kontakt s tiskací podobou písma apod.

Pro uchování osobitého, ale čitelného písma je třeba žáky motivovat. Jednou z možností je práce s ukázkami písma z historických písanek a následná práce s tímto textem (Hájková, 2008).

Pouhé zvládnutí písařských dovedností nezaručuje následné zvládnutí kognitivního stylu (Nocoň, 2022).

Pisatelské dovednosti

Mezi pisatelské dovednosti řadíme osvojení si pravopisu a grafických pravidel. Jde nám o to, aby byl písemný produkt napsán správně, podle kodifikace spisovného jazyka. Na tuto rovinu bývá nejvíce soustředěna pozornost učitelů i rodičů. Problémy v této rovině jsou snadno rozpoznatelné (Karasová & Kucharská, 2018).

Při osvojování pisatelské dovednosti můžeme využít různých aktivit. Na nižší úrovni začínáme třeba jen tím, že žáci skládají rozstříhaný text, doplňují vynechané fráze (Kenderová & Jiroutová, 2023), dokončují začátky vět.

Dále můžeme konverzační část hodiny pojmout jako písemnou aktivitu. Žáci místo toho, aby nám ústně sdělili, co dělali o víkendu, to napíší. Využíváme i různé formy deníkových zápisů, popisy obrázků, komiksy. Zajímavou aktivitou je využívání kartiček se slovy. Žák si vylosuje 2-3 kartičky s různými slovy. Jeho úkolem je vytvořit příběh, v kterém se vyskytnou právě tato slova.

U zkušenějších pisatelů zadáváme náročnější úkoly. Může to být například hledání rozdílů na obrázcích a jejich popis, otázky na autora či literární postavy, dokončování příběhů, tvorba příběhu na základě názvu díla. Při výuce můžeme také využít klasické noviny. Žáci následně písemně formulují reakci na článek, skládají věty ze slov použitých v konkrétních článcích nebo mohou tvořit článek na základě titulku z novin (Kenderová & Jiroutová, 2021).

Při psaní nesmíme zapomínat na pravidla českého pravopisu. Tato pravidla řídí formální podobu zápisu češtiny. Osvojování českého pravopisu má svá specifika. Jedná se o náročný psychomotorický proces, který můžeme rozdělit do čtyř fází: pozorování, pravopisná vědomost, komentování, pravopisná dovednost.

S osvojováním pravopisných pravidel souvisí i grafická pravidla. Ta se stejně jako pravopis začínají učit ve druhém ročníku, kde žáci pracují s oddělováním grafických slov (Hájková, 2021).

2.4 Hodnocení psaní

Při hodnocení psaného projevu vždy respektujeme individuální rozdíly v psaní žáků. Hodnocení by mělo mít motivační efekt. Správné hodnocení vždy sleduje individuální rozvoj každého žáka a motivuje ho k další práci (Křivánek, Wildová a kol., 2011).

V práci současných učitelů dominuje hodnocení podle představy správnosti. V českém prostředí je správnost spjata se spisovností, tedy dodržáním kodifikace ve škole, zvláště pravidel pravopisu včetně interpunkce. V měřítku hodnocení správnosti textů je také dodržení předepsaného textového tvaru a jazykové normy.

Pokud hodnocení psaného projevu žáka bude vycházet pouze z představy správnosti, nebude tak zahrnovat i obsahovou složku žákova sdělení, čímž se může silně poškodit žákova motivace k dalšímu psaní. Psaní se následně stává méně spontánní a ztrácí se jeho interaktivní podstata. Psaní se může stát šablonovou aktivitou. Žáci se budou snažit naplnit předepsané vzorce, čímž se značně oslabuje praktický význam psaní a žákovská motivace klesá.

Pro hodnocení textu je stěžejní vidět ho jako mnohvrstevný výsledek komunikační aktivity. Učitel při hodnocení posuzuje několik vrstev textu: oblast tematicko-obsahovou, oblast slohovou a oblast jazykovou (Havlíčková a kol. 2023).

V knize *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy* (2007) Hník navrhuje dvouúrovňové hodnocení textu: 1. hodnocení za nápad, 2. hodnocení za provedení.

V první části hodnocení hodnotíme nápad, originalitu provedení, osobní vývoj a pokrok žáka, celkový charakter a podobu výsledku a záměr. Tuto část nemůžeme hodnotit stupnicí „dobře – špatně“, ale měli bychom využít slovního hodnocení

V druhé části hodnocení už je možné výstup hodnotit na stupnici „dobře – špatně“, ale zaměřujeme se hlavně na formální provedení textu a techniku provedení.

Z výše uvedeného vyplývá, že pro hodnocení psaní je klíčové poskytnutí jakékoliv zpětné vazby. Tato zpětná vazba má žáky především motivovat k psaní, a ne ho od psaní odradit. Uvádějí to autorky Kenderová a Jiroutová ve svém článku z roku 2023, který se týká fázi psaní. V tomto článku zmiňují, že je pro žáky demotivující hodina strávená nad textem, který není okomentován nebo je pouze oznámkován bez dalších podnětů k zlepšení. Žáci by

před samostatným psaním měli být seznámeni s kritérii, podle kterých bude učitel text hodnotit.

Do těchto kritérií bychom měli zahrnovat i prostor pro respekt k individuálnímu stylu psaní. U začínajících pisatelů zvažujeme, které chyby je nutné opravit, a které mohou „počkat“ do dalších fází výuky. Opravujeme především chyby morfologického rázu. Žáka tímto postupně vedeme ke zlepšení. V tomto případě by hlavním kritériem pro hodnocení práce měla být srozumitelnost.

U pokročilejších pisatelů postupně zvyšujeme své nároky a rozšiřujeme okruh kritérií, podle kterých texty hodnotíme. Stále je klíčová srozumitelnost, ale více hodnotíme i skloňování a slovosled.

2.5 Vyjadřování vlastních myšlenek psaním

Následující tři kapitoly (včetně této) jsou zaměřené spíše na tvůrčí psaní.

V případě, že si žák osvojí písarské a pisatelské dovednosti, ovládne rukopis, pravopis, gramatiku daného jazyka, začíná sám produkovat text a využívá text jako prostředek k vyjádření vlastních myšlenek (Karasová, 2018).

Od druhého ročníku se žáci učí vyjadřovat vlastní myšlenky pomocí svého písemného projevu. Jako náměty pro psaní volíme zajímavá témata, která budou žáky k psaní motivovat (Křivánek, Wildová a kol., 2011). Zároveň se při výuce psaní snažíme u žáků vyvolat potřebu vyjádřit co nejúspěšněji své dojmy, zážitky, poznatky. Podporujeme i žakovskou radost z toho, jakou odezvu mu na jeho sdělení podávají adresáti (Hausenblas, 2015).

2.6 Dílna psaní

Žáci v dílnách psaní píší různé typy textů, přičemž rozvíjí svou kreativitu, učí se psát pro různé publikum a formulovat své názory (Whitcroft, 2023).

Paní učitelka Alexandra Luhanová v rozhovoru s Hanou Košťálovou (2020, s. 25) o dílně psaní pro Učitelský měsíčník (2020) uvádí: „*Dílna psaní přináší do školního pisatelství přirozenost opravdového psaní. Dětem umožňuje, aby si psaní oblíbily a získaly důvěru, že mohou samy být autory textů, které mají hodnotu jak pro ně, tak pro čtenáře.*“

V článku *Pohled do dílny psaní Kateřiny Sládkové*, který publikovali Hana Košťálová a Ondřej Hausenblas pro Učitelství měsíčník (2021, s. 30), Sládková uvádí: „*Dílna psaní je pro mě svoboda. Svoboda v objevování. Dílna psaní je přirozený proces učení, nesvázaný připravenými posloupnostmi, jaké bývají v učebnicích. Dětské psaní se spustí a na základě toho, co se stane na první dílně čtení, vidíš, kudy jít dál. To je to, co je tak cenné, ale zároveň nesmírně náročné.*“

V tomtéž článku jeho autoři odkazují na šest fází procesu psaní, které formuloval autor dílen psaní Donald Graves:

1. Příprava: Volba vlastního tématu, záměru, adresáta. Uvědomění si pozice či role, ve které vystupují jako podavatel textu.
2. První fáze: Hrubá verze textu. Píšu celý text od začátku do konce. Doporučuje se psát ob řádek, aby vznikl prostor pro následné doplnění.
3. Konzultace: Přečtu text nebo jeho část někomu jinému, abych se dozvěděl, jestli text funguje.
4. Přepřacování: Postřehy z konzultace podle své úvahy zapracuji do textu.
5. Redigování, korektura: Sám nebo s pomocí si zkontroluji text. Používám svoje pomůcky z portfolia.
6. Publikace: Text zveřejním a očekávám odezvu.

Výhodou dílen psaní je, že žáci nepíší synchronizovaně. Každý postupuje svým vlastním tempem.

2.6.1 Role učitele v dílně psaní

Učitel se v dílnách psaní stává průvodcem žáka. Pomáhá žákovi udržovat nad sebou kontrolu. Učitel pozoruje žáka a napomáhá mu nalézt tu nejlepší cestu k dosažení jeho záměru. Donald Graves (2003) představuje šest bodů, podle kterých by měl učitel při výuce psaní postupovat. Všech šest bodů zároveň souvisí s žákovými potřebami:

1. Žák si samostatně zvolí téma. Učitel žákům ukazuje, jak na téma přijít. Často to bývají běžné denní zážitky nebo situace.
2. Žák konzultuje svůj text s učitelem i s dalšími čtenáři.
3. Žák potřebuje na psaní čas. Čtyři dny jsou ideální.

4. Žák potřebuje svůj text ukázat. Ať už sdílením, založením nebo zveřejněním své práce.
5. Žák potřebuje slyšet, jak jeho učitel o psaní přemýšlí. Učitel píše text na tabuli a během toho komentuje své myšlenky, vysvětluje, proč to píše.
6. Žáci potřebují zakládat své práce, aby se k nim mohli vracet a připomínat si, jak v dovednosti psát text pokročili.

2.6.2 Metody dílny psaní

2.6.2.1 Startéry

Mezi startéry řadíme jednoduché techniky a postupy, které pomohou žákům začít s psaním textu. Startéry směřují k rozepsání žáků a osvojení postupů, které žákům pomáhají vytvořit text, který budou druzí se zájmem a bez obtíží číst.

Na úvod můžeme žákům předložit psaní podle vzoru. Psaní podle vzoru je průpravnou činností. Psaní podle vzoru může být zdrojem žákova uspokojení nad zvládnutým textem. Dále rozvíjíme u žáků psaní nezávislé.

Jednou z příležitostí k souvislému psaní textu mohou být reflexe žákovy práce v různých předmětech. V reflexi žák podá krátkou zprávu o tom, jak postupoval, pochopil zadání, co ho brzdilo nebo co mu při práci pomohlo.

Učíme žáky, jak hledat téma v oblasti svých zájmů a jak téma zúžit, aby zvládli rozsah i hloubku textu. Jak myslet na adresáta s zároveň (nezapomenout) na svůj záměr (Hausenblas, 2012).

2.6.2.2 Minilekce

Minilekce zařazujeme na začátek hodiny. Lekce vychází z aktuální potřeby žáků, v jaké fázi procesu se zrovna nacházejí nebo jakému žánru se věnují. Učitel zde může s žáky sdílet strategie, které volí v průběhu psaní. Dále může zkoumat texty různých autorů (Whitcroft, 2023).

V minilekcích využíváme také různé žákovské práce, abychom si na nich ukázali, co se povedlo, nepovedlo a co by se dalo vylepšit (Košťálová & Hausenblas, 2021).

2.6.2.3 Konzultace

Žáci v průběhu dílen psaní konzultují nejen s učitelem, ale i se spolužáky. Žáci se s pomocí učitele tuto dovednost učí. Učitel žáky upozorňuje na to, čeho si mají při konzultaci všimnout. Hledat výstižnější a přesnější slova, zkracovat dlouhá souvětí, vkládat přímou řeč, celkové působení textu (Košťálová & Hausenblas 2021).

2.7 Tvůrčí psaní

Fišer v článku *Tvůrčí psaní* (2005) formuloval definici tvůrčího psaní takto: „*Tvůrčí psaní je výchovně-vzdělávací činnost, kterou lze realizovat na všech stupních škol, v mimoškolní výchově i ve vzdělávání dospělých. Je to intelektuálně-předmětová činnost zaměřená na produkci textu jako něčeho nového, originálního, co poslouží např. k lepší komunikaci, ke snadnějšímu řešení problémů, je to tedy činnost veskrze pozitivní. Tvůrčí psaní je činnost formativní, která pozitivně ovlivňuje rozvoj osobnosti. Postupy a techniky tvůrčího psaní lze použít ve všech oblastech myšlenkového tvoření, ale také jako prostředky zábavy, emocionálního odreagování nebo přeladění.*“

Fišer dále uvádí, že tvůrčí psaní rozvíjí žáka v mnoha rovinách. Posiluje nejen žákovy čtenářské a pisatelské dovednosti, ale přispívá i k osobnostnímu rozvoji žáků. Slovesná tvorba může mít sebepoznávací účinek. Pro některé žáky je příjemnější vyjadřovat se jako literární postava. Ukázky z literárních děl se snažíme propojovat s životy žáků a jejich zkušenostmi. Tím se zvětšuje šance, že se žáci začnou o dílo zajímat a přečtou si ho celé.

Tvůrčí psaní často navazuje na četbu literárního díla. Čtenář díky tomu dokáže proniknout mnohem hlouběji do přečteného textu, odhaluje „nové“ roviny textu a posouvá čtenářskou perspektivu jeho vnímání. Čtenář si často pokládá otázky, které by si jinak nepoložil. Při práci s různými texty můžeme využít následujících aktivit: převed' děj povídky do novinové zprávy, přepiš konec díla tak, aby se v něm objevil příslib pokračování, napiš báseň inspirovanou vnitřním světem hlavního hrdiny z ukázky (Fišer, 2005).

V hodinách zaměřených na tvůrčí psaní využíváme i aktivity bez čtení: podle názvu napiš, o čem by kniha mohla být, podle názvu vymysli první odstavec knihy, vyber název knihy, který nejlépe charakterizuje třídu/výlet (Vočková & Vala, 2021).

3 Propojení čtení a psaní

Podle Zezulkové (2015) komunikační kompetence ve složce receptivní (vnímání, porozumění) zahrnují činnosti, při kterých dítě dostává informace a myšlenky z vnějších zdrojů. Spojuje naslouchání a čtení. Do jejich expresivní složky (porozumění, vyjadřování) patří činnosti, při nichž dítě vytváří myšlenky a informace, aby se o ně podělilo s někým jiným, je o oblast mluvení a psaní.

V RVP ZV (2023) je v učivu ČJL: čtení, naslouchání, mluvený projev a receptivní projev. Podle komunikačního procesu dělí Klímová (2018) či Šebestová (2014) komunikační kompetence na receptivní (poslech a čtení) a produktivní (mluvení a psaní), a také podle formy na mluvené a psané. Právě kombinováním recepce s produkcí vzniká komplexnější řečová dovednost (Klímová, 2018).

Dovednost číst a psát propojujeme již od 1. ročníku základní školy. Při čtení a psaní jsou zapojována především dvě mozková centra, která se nachází ve vzájemné blízkosti – Wernickovo centrum a Brocovo centrum. Tato centra rozpoznávají zvuky lidské řeči a řídí mluvenou řeč. Jsou uložena v blízkosti motorických center a řídí tak řečové orgány. Pomocí zraku je písmo analyzováno, poté je vyslán impuls zrakovým nervovým zakončením do zrakového centra a následně do angulárního závitu (Fasnerová, 2018).

Dovednosti čtení a psaní stojí na podobných základech. Zvládnutí alfabetského principu je klíčové pro rozvoj obou dovedností. Alfabetský princip rozvoje spočívá v osvojení si spojení mezi fonémem a grafémem. Toto spojení žákovi umožňuje číst i psát zároveň. Dále pak čtení a psaní stojí naproti sobě. Při čtení žák dekóduje text, převádí grafémy na fonémy. Naopak při psaní žák text kóduje, to je převádí fonémy na grafémy (Seidlová & Málková, 2015).

Kučera a Viktorová (1998) uvádí, že je nepřesné vymezit rozlišení čtení a psaní podle kritérií produkce (psaní) a receptivity (čtení) nebo vizuálnosti psaní a akustičnosti čtení. V případě akustičnosti a vizuálnosti není jasné, kam zařadit např. vymýšlení a rozdělování slov na hlásky nebo slabiky a jejich následné říkání. Cvičení spadá pod trénink fonologické vědomí, ale už jsou do něj integrovány požadavky na psaní. Naopak čtením můžeme nazvat postupnou identifikaci částí předlohy písmene pro jeho opis.

Propojování čtení a psaní se ve svých publikacích věnuje i Ondřej Hník, který se významně podílí na současné didaktice literární výchovy. V publikaci *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru* (2014) se podle něj literární výchova skládá ze tří složek, které jsou vzájemně propojené. První tradiční složka je složka nauková. Další dvě stejně hodnotné složky jsou četba neboli čtenářská aktivita a tvorba neboli tvůrčí aktivita. Všechny tři složky jsou stejně hodnotné a měly by být zařazeny v kvalitních hodinách literatury.

II. Praktická část

4 Metodologie

V této kapitole představím metodologii své diplomové práce. Zaměřím se na představení cílů, výzkumných otázek, metod sběru dat a postupu řešení.

Při tvorbě diplomové práce jsem vycházela z metod kvalitativního výzkumu. Výsledky práce jsou subjektivní a založeny na malém výzkumném vzorku žáků z jedné třídy základní školy.

Jako hlavní výzkumnou metodou jsem zvolila akční výzkum. Tato metoda nejlépe odpovídá cílům, které jsem si pro tuto práci vytyčila.

Po realizaci lekcí proběhla ještě tzv. autoevaluace (srov. Hendl a Remr, 2017), která sloužila jednak k reflexi mě samotné (tj. k reflexi navržených příprav), jednak ke zjišťování kvality dané lekce ve vztahu ke stanoveným cílům. Vzhledem k tomu, že autoevaluace je zatížena dle Hendla s Remrem (2017) subjektivitou, využila jsem ještě během jednotlivých lekcí pozorování žáků. Zaměřila jsem se na to, jak žáci k práci přistupují, zda se zapojují do výuky a podobně. Z tohoto pozorování jsem si dělala poznámky. Vycházím ze znalosti jednotlivých žáků. Dále jsem zahrнула i obsahovou analýzu žákovských textů. Po zpracování obsahové analýzy žákovských textů jsem s vybranými žáky vedla krátký nestrukturovaný rozhovor, ve kterém jsem se doptávala na případné nejasnosti.

Tak byla zajištěna formativní evaluace a na základě této zpětné vazby objektivnějšího charakteru byla formulována doporučení pro pedagogy do praxe.

4.1 Akční výzkum

Johan Elliott (1981, s. 1) definuje pojem akční výzkum následovně: „*akční výzkum je učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí.*“

Pedagogům akční výzkum pomáhá řešit problémy jejich školní praxe a zároveň uskutečňovat inovace. Pedagog zde funguje ve dvou rolích. Figuruje jako výzkumník a aktivní účastník (Janík, 2003).

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

pedagogické praxe. Akčním výzkumem si učitel prohlubuje jak praktické dovednosti, tak i teoretické poznatky o zkoumaném tématu (Nezvalová, 2003).

Z názvu této metody vyplývá také její podstata. Akční výzkum je složen z výzkumu (reflexe) určité situace a akce (jednání) v rámci této situace. Tyto dvě části akčního výzkumu se cyklicky opakují. Fáze akce se má neustále zlepšovat ve smyslu dosažení vyšší kvality (Janík, 2003).

4.2 Cíl výzkumu

Diplomová práce má za cíl popsat, jak spolu souvisí rozvoj čtenářské a pisatelské dovednosti žáků při práci s uměleckým textem. Pod tento cíl můžeme zahrnout následující dílčí cíle:

- Navrhnout lekce, které čtenářské a pisatelské dovednosti propojují.
- Čtenářské lekce realizovat ve vlastní výuce a reflektovat jejich přínos pro žáky.
- Na základě těchto zkušeností formulovat doporučení pro učitelskou praxi za účelem rozvoje čtenářských a pisatelských dovedností žáků mladšího školního věku.

K dosažení tohoto cíle bylo potřeba zorientovat se v dané odborné literatuře k tématu (viz teoretická část práce) a na jejím základě navrhnout, realizovat a reflektovat čtenářské lekce.

4.3 Výzkumné otázky

Ve vztahu k cíli diplomové práce jsem formulovala následující výzkumné otázky:

1. Jak spolu souvisí čtenářské a pisatelské dovednosti?
2. Jakými způsoby lze čtenářské a pisatelské dovednosti propojovat ve výuce?
3. Jak na realizované lekce, které propojovaly čtenářské a pisatelské dovednosti, reagovali žáci?
4. Jak se dařilo vybraným žákům propojovat čtení a psaní?
5. Co bych učitelům na základě zkoumané teorie a po realizování a reflektování lekcí doporučila?

4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum byl proveden mnou, jakožto autorkou této práce na základní škole, ve které působí jako třídní učitelka. Zvolená základní škola poskytuje všeobecné základní vzdělání řízené školním vzdělávacím programem s názvem *Škola – perspektiva pro život*. Zřizovatelem základní školy je městská část Praha – Čakovice. Škola poskytuje vzdělání žákům 1. až 9. ročníku. Většina žáků této základní školy pochází z okrajové oblasti Prahy. Škola má rozšířené školní poradenské pracoviště. Ve škole působí několik speciálních pedagogů a školních psychologů. Školní poradenské pracoviště poskytuje podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pro realizaci akčního výzkumu jsem zvolila žáky jednoho pátého ročníku. Žáky znám a má přehled o jejich dovednostech. Již od druhého ročníku s nimi jezdím jako vychovatelka na školu v přírodě. Ve školním roce 2022/2023 jsem v této třídě působila jako párový pedagog.

Třídu navštěvuje 25 žáků. Z toho je 12 chlapců a 13 děvčat. Ve vybrané třídě jsou čtyři žáci, kteří mají sestavený plán pedagogické podpory. Tyto plány jsou sestaveny z důvodu diagnostikovaných speciálních vzdělávacích potřeb.

Navrhované čtenářské lekce byly realizovány v hodinách českého jazyka, a to za účasti všech žáků. Z těchto žáků jsem vybrala šest, jejichž práce budu dále porovnávat a pozorovat, jak se jejich písemný projev vyvíjí. Výběr žáků není náhodný. Po konzultaci s třídní učitelkou jsem se snažila vybrat takové žáky, kteří mají potenciál v rozvoji. Také mě zajímalo, zda tyto čtenářské lekce posunou i žáky, kteří mají nadprůměrně rozvinutou čtenářskou dovednost a čtou už i obtížnější texty. Při výběru žáků jsem také musela brát v potaz jejich absenci ve výuce (lékař, nemoc).

Při popisu těchto žáků budu používat pseudonymy. Při výběru žáků jsem zvolila tři chlapce a tři dívky. Níže je stručně charakterizuji.

Prvnímu žákovi říkám Adam. Adam má sestavený plán pedagogické podpory. Tento plán se týká převážně českého jazyka. Žák je dysgrafik. Adam má také problémy s udržení pozornosti během čtení.

Druhému žákovi říkám Bedřich. Bedřich má také sestavený plán pedagogické podpory. Jeho plán je zaměřen na posílení dovednosti čtení a předcházení školnímu neúspěchu převážně v českém jazyce. Motivace k práci je u něj i u předešlého žáka velice nízká.

Cecil je pseudonym pro třetího žáka. Cecil se v této třídě jeví jako průměrný žák. V hodinách je spíše tichý. Ovládá techniku čtení a většinu čtenářských dovedností.

Čtvrtou žačku je Dana. Dana má nadprůměrně rozvinutou čtenářskou dovednost. Tento žačka četla plynule a s porozuměním již v první třídě. Na konci druhé třídy Dana dočítala čtvrtý díl ze série knih o Harrym Potterovi od J. K. Rowlingové. Ve čtvrté třídě Dana četla knihu ze série Pán prstenů, kterou napsal J. R. R. Tolkien.

Emily je pseudonym pro pátou žačku. Emily má mírné obtíže ve čtení. Čte pomalu a dlouho si rozmýšlí své odpovědi. Čtenému textu ale nemá problém porozumět.

Šestou žačku bychom mohli zařadit mezi průměrné žáky ve třídě, co se čtenářských dovedností týče. Čte standardně rychle a s porozuměním. Jako její pseudonym jsem zvolila jméno Fiona.

4.5 Metody sběru dat

Ve výzkumné části diplomové práce zanalyzuji výstupy jednotlivých žáků. Každá z šesti realizovaných čtenářských lekcí má pisatelský úkol, který žáci zpracují. Tyto žákovské práce budu interpretovat a porovnávat mezi sebou. Při porovnávání žákovských prací se zaměřím na šest vybraných žáků dané třídy. Tito žáci jsou blíže popsáni v kapitole 4.4.

V dané třídě budu realizovat šest čtenářských lekcí. Každá z těchto čtenářských lekcí má daný pisatelský úkol. Tyto úkoly si po každé lekcí vyberu, zanalyzuji a porovnáám jednotlivé výkony žáků, jak se vyvíjeli v daném období.

Ideálně bych od každého z vybraných žáků měla získat šest výstupů ze čtenářských lekcí. Výzkum je realizován v zimních měsících školního roku 2023/2024. Proto počítám s tím, že žáci nemusí být na všech čtenářských lekcích přítomni. Ke kvalitnímu zpracování a porovnání jednotlivých prací mi postačí pět výstupů ze čtenářských lekcí od jednoho vybraného žáka.

Při obsahové analýze žakovských produktů jsem využila techniky tematického kódování. U každého žáka jsem zvolila individuální kategorie, které jsem posuzovala. Žakovské práce jsem neporovnávala mezi sebou, ale sledovala jsem vývoj jednotlivých žáků v čase.

4.6 Harmonogram výzkumu

V rámci výzkumné části diplomové práce jsem vytvořila a realizovala šest čtenářských lekcí. Každá z těchto lekcí je spojena s pisatelským úkolem.

Lekce jsem rozdělila do dvou skupin na poezii a prózu. V každé skupině jsem vytvořila tři lekce. Při tvorbě těchto lekcí jsem pracovala se zvyšující se obtížností po sobě následujících lekcí.

Při realizaci čtenářských lekcí jsem střídala lekce zaměřené na poezii a prózu.

První čtenářskou lekcí, kterou jsem realizovala, byla lekce, která vychází z knihy *Popletená říše*. Začala jsem lekcí z poezie, která je dle mého názoru nejsnazší, a jak už jsem uvedla výše, má také nejkratší pisatelský úkol. Následovala čtenářská lekce z prózy, která vychází z knihy *Nekonečný příběh*. Výstupem této lekce je dopis hlavní postavě. Žáci jsou na psaní dopisů a vzkazů zvyklí. Zároveň je pro ně jednodušší představa, že text píše jedné konkrétní osobě. Následovala čtenářská lekce, kde žáci vytvářeli limericky (specifické typy básní, které mají jasnou strukturu). Dále jsem realizovala lekce inspirované knihami *Strado a Varius a Listonoš vítr*. Poslední realizovanou lekcí byla ta, která byla inspirována knihou *Nedokončené pohádky*.

Čtenářské lekce jsem realizovala v jedné páté třídě ve školním roce 2023/2024, přesněji od prosince 2023 do března 2024. Rozložení lekcí bylo nepravidelné. První dvě čtenářské lekce jsem realizovala v prosinci. Třetí lekce byla realizována v únoru a poslední tři lekce byli realizovány v březnu.

5 Popis realizovaných lekcí

V této kapitole představím šest čtenářských lekcí, které jsem k praktické části diplomové práce vytvořila. Tyto čtenářské lekce propojují čtenářské a pisatelské dovednosti žáků.

Při tvorbě lekcí jsem vycházela z teoretické části mé práce. Inspiraci jsem čerpala i z různých seminářů, které jsem absolvovala během svého studia na pedagogické fakultě. Převážně se jednalo o semináře k předmětům Literární výchova a čtenářství I a Literatura pro děti II. Oba tyto semináře vedla doktorka Veronika Laufková.

Do následujících šesti podkapitol jsem vložila mnou vytvořené přípravy, ze kterých jsem vycházela při vypracování diplomové práce. Tyto přípravy mají sloužit jako inspirace učitelům v jejich praxi.

Jak je uvedeno v kapitole 4.6, lekce se dělí do dvou skupin: poezie a próza. Při tvorbě čtenářských lekcí, které pracují s texty prózy, jsem využívala třífázový model učení (neboli metodu (E – U – R). Tato metoda staví na konstruktivistickém přístupu, na němž jsou ostatně založeny všechny mnou připravené lekce. Pokud má mít text jasně danou strukturu, tak žáci sami tento model objevují. Pisatelské úkoly vždy vychází z přiložené ukázky uměleckého textu.

Při tvorbě čtenářských lekcí jsem se zaměřovala i na zvyšující se obtížnost jednotlivých lekcí. U poezie je obtížnost dána formou a smysluplností textu. První lekce je nejkratší a má také nejkratší výstup. Druhá lekce už má jasně danou formu a větší rozsah textu, který mají žáci napsat. Ve třetí lekci jsem žákům nechala téměř úplně volnou ruku. Jejich báseň se měla vztahovat k předložené ilustraci. Jakou formu básně zvolí, bylo plně na nich.

U prózy je míra obtížnosti zvyšována podle toho, kolik fantazie a kreativity musí žáci při psaní využít. V první lekci píšou dopis, který by mohli psát i svému kamarádovi. Ve druhé lekci reagují na předloženou ilustraci a ve třetí lekci se snaží dokončit pohádku, přičemž musí pružně reagovat na text a souvisle na něj navázat.

Při přípravě lekcí jsem neopomněla ani na aspekt sdílení. V mých přípravách jsou metody nebo formy sdílení označeny modrou barvou. Modrou barvou jsou také zvýrazněna případná doplnění.

5.1 Popletená říše

Název knih: Popletená říše

Autor: Jaromír Hořec

Cíle lekce:

- Žák pracuje s předloženým textem
- Žák samostatně napíše báseň inspirovanou textem

Pracovní list: příloha č. 1

Úkoly v hodině:

1. Podívejte se na ilustraci. Co je na ní podivného? – **individuálně**
2. Existuje něco, co se vám plete? – **hromadně**
3. Přečteme si báseň – **společně, učitel předčítá**
4. Přečtěte si báseň znovu – **individuálně**
5. Označte v textu 1 věc, kterou byste **chtěli** zažít. – **individuálně, zelenou barvou**
6. Označte v textu 1 věc, kterou byste **nechtěli** zažít. – **individuálně, oranžovou barvou**
7. Sdílení ve dvojicích/trojicích.
 - V čem jste se shodovali?
 - Kde jste se lišili, co bylo naopak?
8. Přečtěte si báseň ještě jednou a rozhodněte se pro jednu z variant pisatelského úkolu
9. Sdílení básní – **ve skupině (3–4 žáci)**

5.2 Nekonečný příběh

Název knihy: Nekonečný příběh

Autor: Michael Ende

Hlavní myšlenka: Každá vášně může být jedinečná

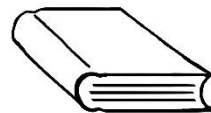
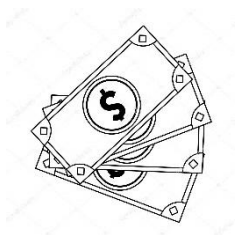
Cíle lekce:

- Žák popíše, jaká je jeho vášně
- Žák formuluje, proč může být vášně nebezpečná

Text pro žáky: příloha č. 2

EVOKACE:

- Klíčové obrázky:
 - Žák se na základě obrázků zamyslí nad tím, o čem příběh bude – sdílení ve dvojicích



UVĚDOMĚNÍ:

- Řízené čtení:
 - Při čtení se střídají jednotlivci (po „*nekonečný příběh*“)
 - Otázky po dočtení – O čem je ukázka? O čem bude kniha? Z jaké části knihy je úryvek? – sdílení ve skupině (4 žáci – otočí se k sobě v lavici)
 - Druhou část předčítá učitel
 - Otázky po dočtení:
 - Jaké máte vášně? Co vás baví? – hromadné sdílení
 - Mohou se vaše vášně od vášní dospěláků lišit? – sdílení ve dvojicích
 - Mohou být vášně nějak nebezpečné? – sdílení ve dvojicích (následně hromadně)

REFLEXE:

- Dopis hlavní postavě:
 - Text si přečtete ještě jednou, poté napište dopis hlavní postavě
 - Na co by si měl dát Bastian pozor, aby ho vaše úplně nepohltila? Do dopisu zahrňte vlastní zkušenosti, nápady ve vztahu k tomu, jaká je vaše vaše
 - Před psaním si zopakujeme, jaké jsou náležitosti dopisu
- Dobrovolné sdílení

5.3 Limericky

Básně od různých autorů

Cíl lekce:

- Žák v textu pracuje s různými verši
- Žák samostatně vytvoří limerick

Pracovní list: příloha č. 3

Otázky k limerickům – vyvození pravidel rýmu:

1. Dávají vám básně smysl?
2. Označ v jedné básni verš. (*zopakuj si, že verš je jeden řádek básně – potřebné pro vyvození pravidel limeriku*)
3. Podívejte se na 1. báseň. Jsou si rýmy nějak podobné? Jak?
4. V 1. básni podtrhni dva různé rýmy.
5. Co mají limericky společného? (*všimnou si rýmů a řádků*) – odpovědi napsat na tabuli
6. U poslední básně očíslej verše. Od shora 1.-5. (*využíváme v pravidlech limeriku*)
7. Samostatná tvorba limericku podle pravidel

5.4 Strado a Varius

Název knihy: Strado a Varius

Autor: Martina Skala

Hlavní myšlenka: Vždy najdeme cestu domů

Cíle lekce:

- Žák formuluje své myšlenky pomocí psaného textu
- Žák čte text po částech
- Žák dodržuje domluvená pravidla

Text pro žáky: příloha č. 4

Obrázky k textu: příloha č. 5

EVOKACE:

- 1. obrázek
 - „O čem si myslíš, že dnešní text bude? Vycházejte z toho, co vidíte na obrázku.“ – Vymyslete alespoň 4 věty, které **napišete na papír** – [hromadné sdílení \(min. 2 žáci\)](#)

UVĚDOMĚNÍ:

- Metoda řízeného čtení
 - „Text máte přikrytý čistým papírem. Postupně ho budeme posouvat. Vždy skončíte u obrázku houslí. Když budete číst napřed sami, ochudíte se o nějaké aktivity. Proto čteme společně, i když každý sám.“
 - Pravidlo – pokud zatleskám, ukončíte debatu nad tématem
- 1. úryvek – po čtení – „**Na papír dopište**, jak se změnil váš názor na to, o čem bude příběh.“ – [hromadné sdílení \(min. 2 žáci\)](#)
- 2. úryvek – po čtení – „Jak si jsou Strado a Varius podobní?“ – [zamysli se a sdílej ve dvojici](#) – „Co mají společného?“ (*žáci mají před sebou stále 1. obrázek*) – [hromadné sdílení \(min. 2 žáci\)](#)
- 3. úryvek – po čtení – „Jak mohly housle udělat Variuse šťastným?“ – [hromadné sdílení \(min. 2 žáci\)](#)

- 4. úryvek – po čtení – „Stalo se vám někdy, že jste po nějakém velkém zážitku nemohli usnout?“ – sdílení ve dvojicích (5minut)
- 2. obrázek

- Než přejdeme k dalšímu úryvku učitel přečte:

„Varius byl houslista, proto vzal housle na zkoušku do opery. Po zkoušce šel s kolegy do čajovny a Strada tam nechal. Zalíbila se mu zlatá harfa. Chtěl ji oslovit, ale ona mu vůbec nevěnovala pozornost. Za to ho spatřil klavír, který si myslel, že je harfa jeho a poprali se. Klavír vítězně odešel a Strado měl natlouklé koleno.“

- „Co se stalo dál se dočtete v dalším úryvku.“

- 5. úryvek – po čtení (když bude čas) – „Jaká byla vlastnost harfy, když měla ráda klavír jen kvůli jeho třpytu?“ – hromadné sdílení (min. 2 žáci)

Pokračování (čte učitel) – „Helikon se nabídl, že Stradovi koleno pofouká. Jeho fuk byl tak mocný, že ho odfoukl na druhý konec Paříže.“

- 3. obrázek – Vyber si jeden z obrázků a **na papír napiš**, co Strado na druhém konci města zažil – sdílení ve dvojicích
- 6. úryvek – po čtení – Bylo Stradovi taky smutno? Proč? Uvědomte si, co všechno zažil. – hromadné sdílení (min. 2 žáci)
- 7. úryvek – po čtení – „Trefil Strado domů?“ – ukažte mi pomocí palců – nahoru/dolů (vyvolat 4 se zdůvodněním)
- 8. úryvek – konec

REFLEXE:

- Žák si vybere jednu z otázek a na tu odpoví – při zadávání žáky upozorníme, aby nezapomněli na část otázky, kde se ptáme na důvod.
 - Co tě v textu nejvíc oslovilo/překvapilo a proč?
 - Vyhovovala ti četba po částech? Proč ano? Proč ne?

5.5 Listonoš vítr

Název knihy: Listonoš vítr: (co přinesl a co mi šeptal)

Autor: Radek Malý

Cíle:

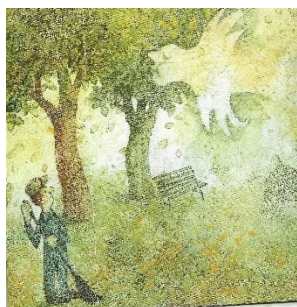
- Žák vytvoří jednoduchou báseň inspirovanou ilustracemi
- Žák pracuje se souvislostmi textu a ilustrace

Pomůcky – prezentace s obrázky, pracovní list, exitky (malé lístečky)

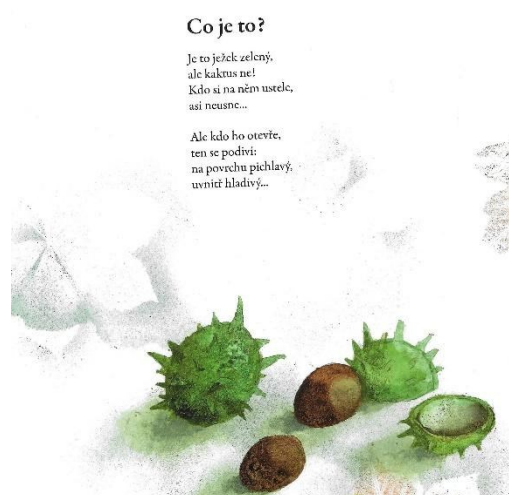
Pracovní list: příloha č. 6

EVOKACE:

- Ilustrace z knihy – Žáci podle ilustrací odhadují, jaké bude téma dnešní lekce



- Vyučující přečte žákům text básně
 - Diskuze o úryvku – čím žáky zaujal, co je k přečtenému textu napadá
 - Diskuze o úryvku – čím, žáky zaujal, co je k tomu napadá



UVĚDOMĚNÍ:

- 1. úkol – K textu vymysli vhodný nadpis
 - Jeden z žáků přečte text nahlas
 - Žáci si individuálně přečtou text znovu a vymyslí nadpis k básni
 - Hromadné sdílení (vyvolat 3–4 žáky) – žák přečte nadpis a zdůvodní, proč zvolil zrovna tento
- 2. úkol – ilustrace básně
 - Žáci si text přečtou samostatně a vytvoří k němu vhodnou ilustraci – ilustrace vychází z přečteného textu
 - Sdílení ve skupině – vytvořit skupiny po 4 tak, jak sedí za sebou
 - Následně vybraní jedinci řeknou, co je zaujalo na práci ostatních ve skupině
- 3. úkol – tvorba básně podle ilustrace
 - Žáci si pozorně prohlédnou ilustraci
 - Brainstorming – „Co vidíte na ilustraci? O čem může být vaše báseň?“
 - Vyučující píše nápady na tabuli
 - Žáci vymýšlí k ilustraci vhodnou báseň – délka básně je na žácích

REFLEXE:

- Dobrovolné čtení básní
- Exitka – „Na lísteček napiš, který úkol byl pro tebe nejtěžší a proč“

5.6 Nedokončené pohádky

Název knihy: Nedokončené pohádky

Autor: Zdeněk Karel Slabý

Cíle:

- Žák vytvoří originální konec pohádky
- Žák porovná svůj konec s autorovým a řekne v čem je originální

Pomůcky – papír A4, přepsaná pohádka z knihy, autorovo dokončení pohádky

Text pro žáky: příloha č. 7

Autorovo dokončení pohádky: příloha č. 8

EVOKACE:

- Nedokončené věty – učitel napíše začátky vět na tabuli
- Vyber si alespoň 2 začátky vět, které dokončíš – napiš je na papír
 - Kniha je o lovcí, který ...
 - Zelená síťka sloužila k
 - Se síťkou běžel
 - Kolem lovce
- Sdílení ve dvojicích – 3 minuty – „Jaké spolužákovo dokončení tě překvapilo?“ – [diskuze](#)

UVĚDOMĚNÍ:

- Čtení textu – začne učitel, po určité části skončí a kdokoliv může pokračovat. Touto metodou pokračujeme až do konce úryvku.
- Samostatné dokončení pohádky – 15–20 minut – žáci dokončení napíší na papír

REFLEXE:

- Učitel přečte autorovo dokončení pohádky
- Na papír dokonči následující věty
 - Na začátku jsem si myslel/a..., teď si myslím
 - Na autorově konci mě překvapilo

6 Reflexe lekcí

6.1 Reflexe lekcí – učitel (autoevaluace)

Jak už bylo několikrát zmíněno, realizovala jsem šest čtenářských lekcí, které jsem v daném pátém ročníku sama odučila. Tyto čtenářské lekce mohu subjektivně zhodnotit, popsat jejich kvality a upozornit na jejich nedostatky.

Do evokační části čtenářských lekcí jsem zařazovala takové aktivity, které žákům poodkryly téma lekce (např. pomocí obrázků měli žáci odhadnout, jaké bude téma dnešní lekce – viz lekce „Nekonečný příběh“). Žáci se tak mohli na dané téma naladit a poté rovnou přemýšlet o daném tématu, na což si velice rychle zvykli. Na začátku každé hodiny očekávali, že se nějakou hravou formou dozví téma hodiny.

V průběhu všech čtenářských lekcí jsem od žáků pocítovala velkou touhu po sdílení jejich vlastní tvorby a nápadů. Žáci chtěli sdílet své nápady a texty téměř po všech aktivitách, které jsme společně dělali. V posledních třech čtenářských lekcích jsem nedala ke sdílení tolik prostoru. Hlavním důvodem k menšímu prostoru pro sdílení byl časový rámec hodiny. Na realizaci lekcí jsem měla vždy 45 minut. Žáci tento prostor vyžadovali, proto v hodinách místy panoval neklid. Žáci si sdíleli své nápady, i když na to zrovna nebyl prostor.

Žáci byli obeznámeni s tím, že jejich práce jsou důležité pro mou diplomovou práci. Věděli, že za práci nedostanou žádnou známku. Někteří žáci bez této vnější motivace nechtěli moc pracovat. U těchto žáků jsem pozorovala nízkou míru vnitřní motivace. Pro mě bylo těžké je k práci namotivovat nějak jinak. Známkovat jejich práce jsem nechtěla. Mým cílem bylo, aby ke mně byli upřímní, aby popustili uzdu své fantazii a snažili se ze sebe vydat to nejlepší. Spoléhala jsem na žakovskou spolupráci a jejich vnitřní motivaci ke školní práci. S žáky jsem se proto snažila domluvit. Při posledních lekcích už pracovali i tito zprvu nespolupracující žáci.

U prvních dvou lekcí jsem se obávala, že budou krátké a že nám práce nevystačí na 45 minut, které jsem na lekci měla vyčleněné. Sdílení myšlenek a výtvorů však zabralo spoustu času, takže má obava byla neopodstatněná.

Naopak v posledních třech lekcích jsem se obávala, že času na práci budeme mít málo. Chtěla jsem žákům poskytnout dostatečný čas na vymýšlení a samostatné psaní textu.

S časem jsme nakonec neměli problém. Ideální by však bylo mít na tyto lekce 60 minut, aby si žáci stihli v klidu sdílet, co vytvořili.

V průběhu lekcí jsem přemýšlela, co s žáky, kteří mají pocit, že práci mají hotovou. Nejprve jsem je vybídla k tomu, aby si po sobě text přečetli a zkontrolovali případné chyby. Poté dostali za úkol k vytvořenému textu nakreslit ilustraci.

Pro klidnou a úspěšnou realizaci daných lekcí je důležitá příprava. Příprava v tomto případě není jen o rozvržení žákovské práce. Důležité je znát text, který budou žáci číst. Mít připravené pomůcky (texty, papíry, pracovní listy) a formulovat si otázky, které chceme k textu pokládat. Bezprostředně před lekcí „Strado a Varius“ jsem si text nepřečetla a cítila jsem, že se v tom místy ztrácím. Z této drobné nejistoty jsem se poučila a před dalšími dvěma lekcemi si text vždy dopředu připomněla a doplnila o důležité poznámky.

U čtenářské lekce, která se věnuje limerickům, jsem texty básní a zadání práce vytiskla na jednu stránku. Neuvědomila jsem si, že jedním z úkolů je objevit pravidlo pro psaní limericků. Naštěstí žáci spolupracovali a pracovní list si v polovině přehnuli, a tak neviděli zadání další práce. Řekla jsem jim, že když si to budou číst dopředu, tak se sami připraví o překvapení. Příště vím, že zadání mám dát na druhou stranu pracovního listu.

6.2 Reflexe lekcí – žáci

Po každé realizované lekci jsem s žáky dělala krátkou reflexi dané lekce. Tato reflexe se vztahovala převážně k pisatelským úkolům.

U prvních třech lekcí se reflexe týkala hlavně sdílení vytvořených textů. V dalších třech lekcích se reflexe týkala žáků samotných. Reflexe se vztahovaly na jejich tvorbu, pocity, formu práce, obtížnost úkolů. Do poslední hodiny jsem zařadila krátkou písemnou reflexi, která se vztahovala k celému bloku realizovaných čtenářských lekcí.

Žáky jsem nenutila sdílet vytvořené texty. Sdíleli pouze dobrovolníci. Ve třídě se vždy našlo alespoň deset žáků, kteří měli potřebu svůj text přečíst veřejně. Tito dobrovolníci se v průběhu lekcí měnili, takže svůj vytvořený text nepředstavovali stále stejní žáci.

V posledních třech lekcích na sdílení vytvořeného textu nebyl prostor. Žákům tento prostor chyběl, proto na konci psaní panoval ve třídě větší neklid. Žáci měli potřebu si texty vzájemně přečíst.

Téměř po každé čtenářské lekci si žáci svůj vytvořený text vyfotili, aby ho mohli sdílet dál, i se svými rodinnými příslušníky.

Reflexe lekce Strado a Varius

V reflektivní části této lekce si žáci vybírali, na kterou ze dvou následujících otázek odpoví.

1. Co tě v textu nejvíc oslovilo/překvapilo a proč?
2. Vyhovovala ti četba po částech? Proč ano? Proč ne?

Jedna třetina žáků zvolila první otázku. Nejvíce žáků překvapilo, že se housle (Strado) s Variusem nakonec našli. Dále žáky překvapovaly různé informace o houslích (že se vyklubaly z vajíčka, že uměli mluvit) nebo v prvním obrázku nerozpoznali, že text bude právě o houslích. Dále žáky překvapilo, když helikon odfoukl Strada na druhý konec Paříže. Překvapila je síla helikónova fuku.

Dvě třetiny žáků si zvolily druhou otázku a v reflexi se věnovali metodě čtení po částech. Pouze dva žáci hodnotili čtení po částech negativně. Jeden z nich uvedl, že je čtení po částech zdlouhavé. Druhý uvedl, že preferuje čtení textu v kuse.

Zbylé odpovědi byli pozitivní. Žáci kladně hodnotili čtení po částech hned z několika důvodů. Čtení se jim zdá napínavější a mohou si text snadněji domýšlet. To, že vidí kratší texty je více motivuje ke čtení. Při čtení ve třídě nepanoval zmatek, všichni věděli, co právě mají číst. Žáci oceňovali i to, že při čtení nemuseli pospíchat, každý četl svým vlastním tempem, tudíž žáci stíhali text dočíst.

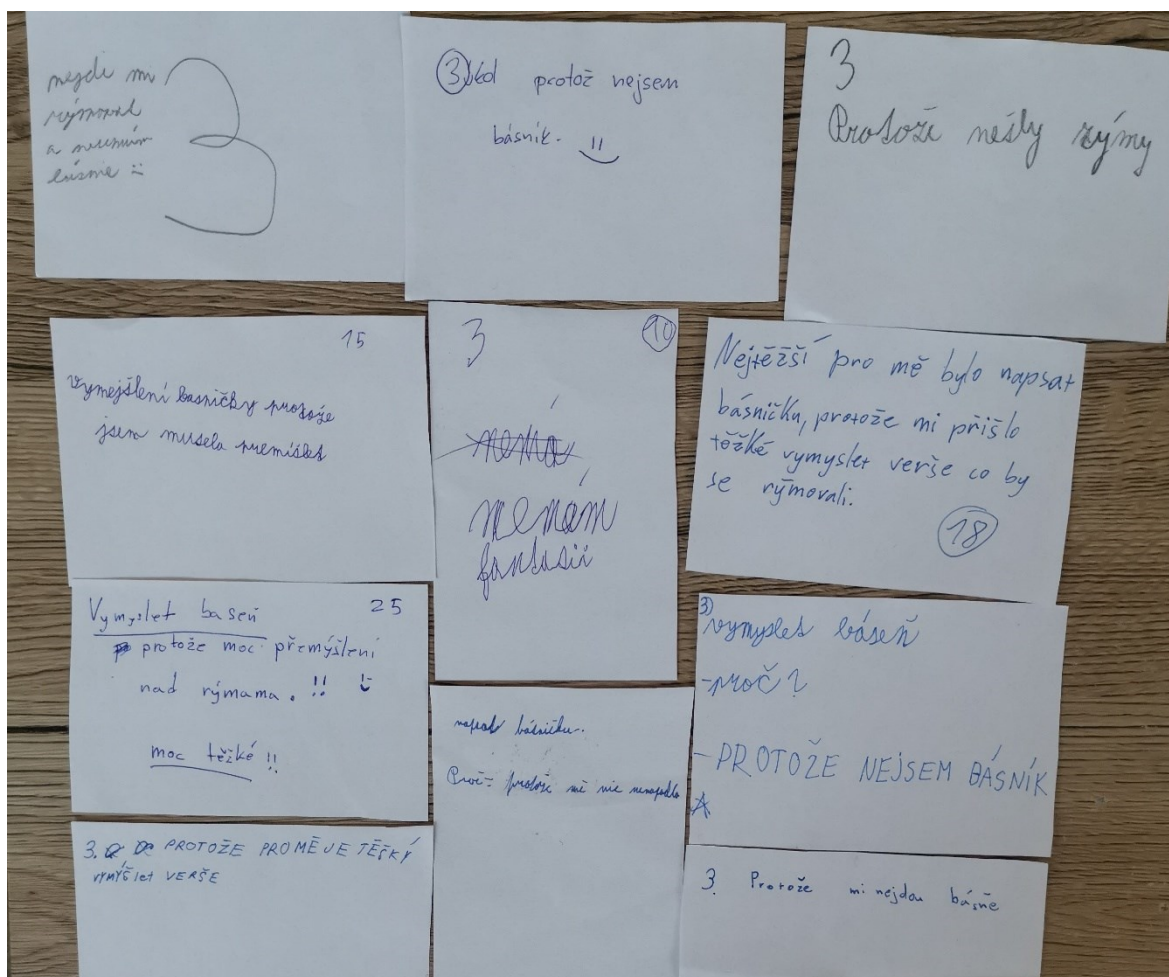
Reflexe lekce Listonoš vítr

Na konci této čtenářské lekce žáci odevzdávali „propustky“ z hodiny. Na lísteček psali, který z úkolů pro ně byl nejtěžší a proč. V této čtenářské lekci měli žáci tři úkoly. První byl vymyslet název básně, druhý vytvořit ilustraci k básni a třetím úkolem bylo vytvořit báseň na základě dané ilustrace.

Pouze jeden žák hodnotil jako nejtěžší první úkol. Jeho argument byl, že to bylo „prostě těžké“. Druhý úkol hodnotili jako nejtěžší tři žáci. Každý uvedl jiný důvod toho, proč se jim úkol zdál nejtěžší. Prvním důvodem bylo, že žáka nic k básni nenapadlo. Druhý

žák se domnívá, že neumí kreslit, a proto to pro něj bylo nejnáročnější. Třetí žák uvedl, že se mu kreslit nechtělo.

Zbylí žáci hodnotili jako nejtěžší tvorbu básně. Nejčastěji se opakovaly dva důvody toho, proč se jim tvorba básně zdála těžká. První a nejopakovanější důvod byl spojen s rýmováním. Žáci uváděli, že jim rýmování nejde nebo je nenapadaly vhodné rýmy. Druhým často opakovaným důvodem bylo, že básně jsou náročné na vymýšlení. Dále tento argument náročnosti žáci nerozebírali. Jak můžete vidět níže, v „propustkách“ se objevily i jiné argumenty: „Nejsem básník, nemám fantazii, žádný nápad.“ To může souviset i s nedostatečnou zkušeností žáků s poezií či nedostatečnou slovní zásobou, která je pro



Obrázek 1 Ukázka žakovských propustek k lekci *Listonoš vítr*. Zdroj: autorka práce

tvorbu básní zásadní. Proto si myslím, že by se dalo nechat žáky pracovat třeba ve dvojicích nebo využít různé „pomocníky“ (např. internetový zdroj <https://rymovac.cz>).

Reflexe lekce „Nedokončené pohádky“

Celou touto lekcí provázely žáky nedokončené věty a texty, proto i ve fázi reflexe měli žáci dokončovat dvě nedokončené věty.

1. Na začátku jsem si myslel/a..., teď si myslím
2. Na autorově konci mě překvapilo

Několik žáků na autorově konci překvapilo, že to celé dopadlo dobře. Jiní se podivovali nad časem. Hlavní hrdina musel rok sloužit u motýla, kterého se snažil polapit. Ovšem, když se hlavní hrdina vrátil k rodičům, tak uběhla pouze jedna hodina. Další odpovědi už byly dost individuální a neshodovaly se. Žáci jako překvapující uváděli: „přežil, falešný motýl od skutečného nešel rozeznat, konec nebyl nudný, ale zajímavý, ukončeno pohlavkem.“

Dokončení první věty se hodně odlišovalo. Pouze tři žáci si mysleli, že hlavní hrdina bude lovit něco jiného. Uváděli klauny, mamuty a ryby. Ostatní odpovědi byly hodně individuální. Některé z nich budu citovat:

„Na začátku jsem si myslela, že to bude úplně něco jiného, ale teď si myslím, že to souvisí s větami, které byly na začátku.“ „Na začátku jsem si myslela, že to bude typická pohádka, ale teď si myslím něco jiného.“ „Na začátku jsem si myslela, že to budou dobré věty, teď si myslím, že to bylo boží.“ „Na začátku jsem si myslel že se neztratí, teď si myslím, že jeho rodiče jsou divní.“ „Na začátku jsem si myslel, že to dopadne dobře, teď si myslím, že to dopadlo ještě líp.“ „Na začátku jsem si myslel, že to bude úplně jiný příběh, teď si myslím, že je to tak, jak to autor udělal.“ „Na začátku jsem si myslel, že to bude těžké, ale teď si myslím, že to bylo lehké.“ „Na začátku jsem si myslela všechno možný, jen ne o lovcích motýlů. Myslím si, že příběh je krásně napsaný a je fajn že tam zakomponovali krásná zvířátka.“ „Na začátku jsem si myslel, že to budou nějaké obyčejné věty, teď si myslím, že to je obyčejná pohádka.“

Někteří žáci při dokončení této nedokončené věty už nebyli tolik konkrétní a nejspíše to chtěli mít rychle za sebou. Proto vznikala i následující dokončení: „Na začátku jsem si

myslel nic, teď si myslím to stejné.“ „Na začátku jsem si myslela, že to bude úplně jinak, teď si myslím něco jiného.“

Jiní žáci se nebyli schopni oprostít se od myšlenky, kterou měli na začátku dokončování vět a při tvorbě příběhu. Například: „Na autorově konci mě překvapilo, že nikoho nezastřelil.“

Reflexe po realizaci všech čtenářských lekcí

Na závěr šesté čtenářské lekce jsem žákům položila poslední otázku: „V čem vás tyto lekce posunuli? Co vám přinesly?“ S žáky jsme si připomněli, jaké čtenářské lekce se mnou absolvovali, a pak se pustili do psaní odpovědí.

Odpovědi bych mohla rozdělit do čtyř kategorií: rozvoj dovedností, styl výuky, rozvoj hodnot, sebepoznání.

Žáci se v reflexi nejvíce zaměřili na rozvoj dovedností. Pět žáků uvedlo, že se naučili a nebáli psát básničky. Uvědomila jsem si, že vlastně nevím, zda žáci někdy nějaké básně psali. Paní učitelka v hodinách slohu probírá základní slohové útvary jako je zpráva, popis, vyprávění, charakteristika. Z toho soudím, že žákům nebyl v hodinách poskytnut prostor pro psaní básní. Proto tuto dovednost objevovali až v mých čtenářských lekcích. Zároveň se naučili i nové básnické formy, jako jsou právě limericky, na které byla zaměřena celá jedna čtenářská lekce. Žáci také uváděli, že se naučili psát souvislé texty. Dále oceňovali rozvoj představivosti a to, že se naučili používat vlastní fantazii.

Jeden z žáků mi jako odpověď na otázku napsal, že jsme se neučili. Další žák uvedl, cituji: „Ponaučení bez učení.“ Dva z žáků uvedli, že jsme v hodinách dělali zajímavé věci. Z těchto slov si odnáším, že v hodinách panovala bezpečná a zábavná atmosféra. Zároveň vím, že si žáci ze čtenářských lekcí něco odnesli.

To, že jsem se svými lekcemi dotkla i čtenářských hodnot mě mile překvapilo. Jeden žák uvedl, že si uvědomil, že nikdo nemá stejné názory. Jiný napsal, že čtení a psaní je potřebné pro život.

Jeden z žáků překonal sám sebe, protože zvládl vymyslet víc věcí, než si zprvu myslel.

Celkově žáci hodnotili lekce velice pozitivně. V hodinách byli aktivní a zapojovali se do diskuzí. V lekcích si vyzkoušeli metody, které nedělají v běžných hodinách, i když by aspoň některé z těchto metod měli být běžnou součástí hodin čtení a psaní.

7 Obsahová analýza vybraných žákovských produktů

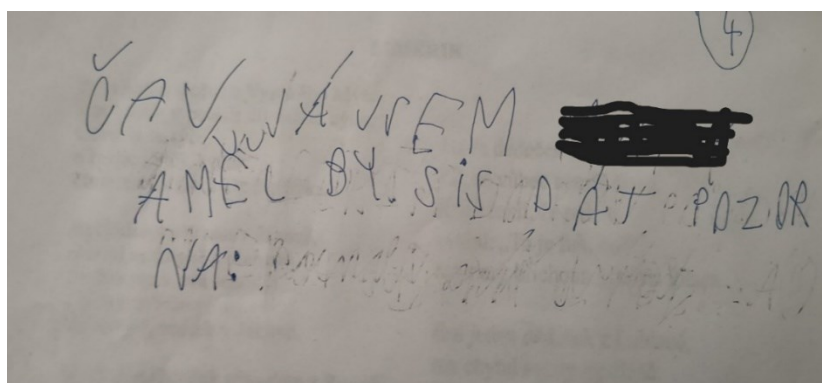
V následující kapitole popíši jednotlivé žákovské produkty. Postupně se zaměřím se na každého z šesti vybraných žáků. Zhodnotím jejich vztah ke čtení a do jaké míry mají rozvinuté jednotlivé čtenářské dovednosti. Popíšu jejich práce a vývoj při tvorbě žákovských prací. Zhodnotím, jak se jednotlivým žákům dařilo při plnění pisatelských výstupů.

Žák Adam

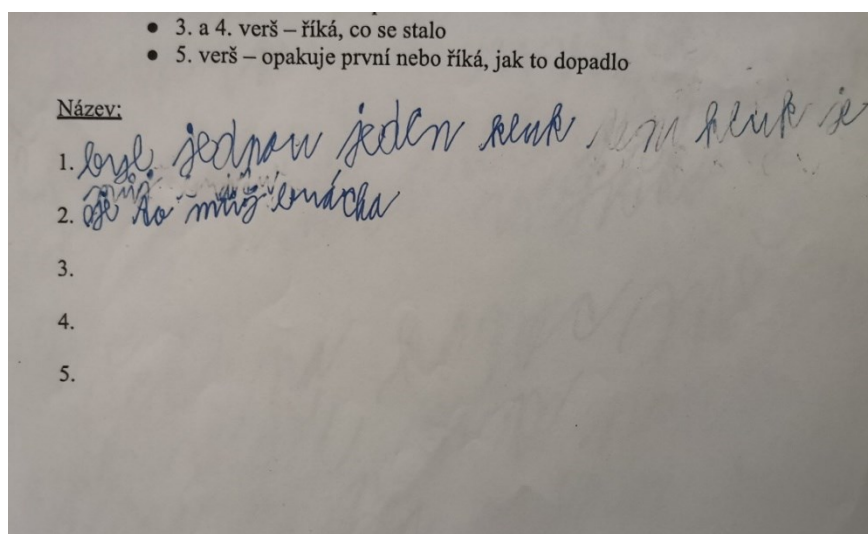
Adam se zúčastnil všech šesti čtenářských lekcí. Jeho aktivita na těchto lekcích byla kolísavá. Svůj pisatelský výstup dokončil pouze na čtyřech ze šesti lekcí.

Adam nerad čte, ale do společného čtení se vždy zapojoval. Při čtení jednotlivých slov tento žák nechybuje (tj. techniku čtení má dobře osvojenou). Žák má ale problém číst s porozuměním (na úrovni slov i vět). Při čtení pospíchá a nevnímá sdělení daného textu.

Žák nedokončil dva pisatelské úkoly. První byl z druhé čtenářské lekce navázané na knihu *Nekonečný příběh*. Jako druhý nedokončil výstup k lekci spojené s limericky. Na obou těchto lekcích jsem se se žákem snažila pracovat více individuálně. Pokládala jsem mu různé návodné otázky, které by mu mohly dopomoci k naplnění cíle. Jak vidíte na obrázku 2 a 3, má snaha žáka dovést k cíli byla neúspěšná. Adam byl schopen mi své myšlenky a názory sdělit ústně, ale už je nedokázal formulovat písemně. Například při pisatelském úkolu, kdy žáci vytvářeli vlastní limericky, se mnou Adam o tématu a myšlence svého textu diskutoval. Sdělil mi, že chce psát o bratrovi, který hraje fotbal. Chvíli jsme diskutovali nad tím, jak tento jeho nápad převést do psaného textu. Adama jsem následně nechala pracovat samostatně, ale práci nedokončil.



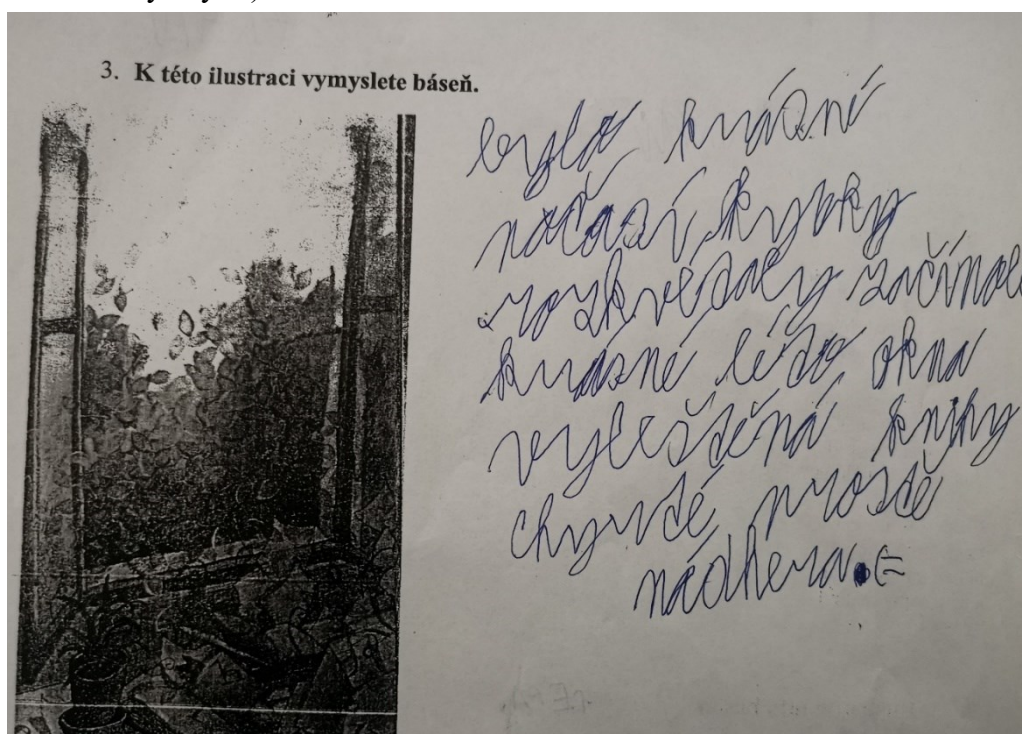
Obrázek 2 Pisatelský výstup Adama z lekce *Nekonečný příběh*.
Zdroj: autorka práce



Obrázek 3 Pisatelský výstup Adama z lekce *Limericky*. Zdroj: autorka práce

Na dalších lekcích byl žák aktivnější a začal se zapojovat do diskuzí a sdílení.

Tento žák měl větší problém se psaním básní. Při tvorbě básní nedokázal vhodně oddělit jednotlivé verše (viz obrázek 4), ale citlivě dokázal vystihnout atmosféru, kterou ilustrace zachycuje (krásné počasí, rozkvetlé kytky, navíc použil i básnický přívlastek – epiteton – knihy chytré).

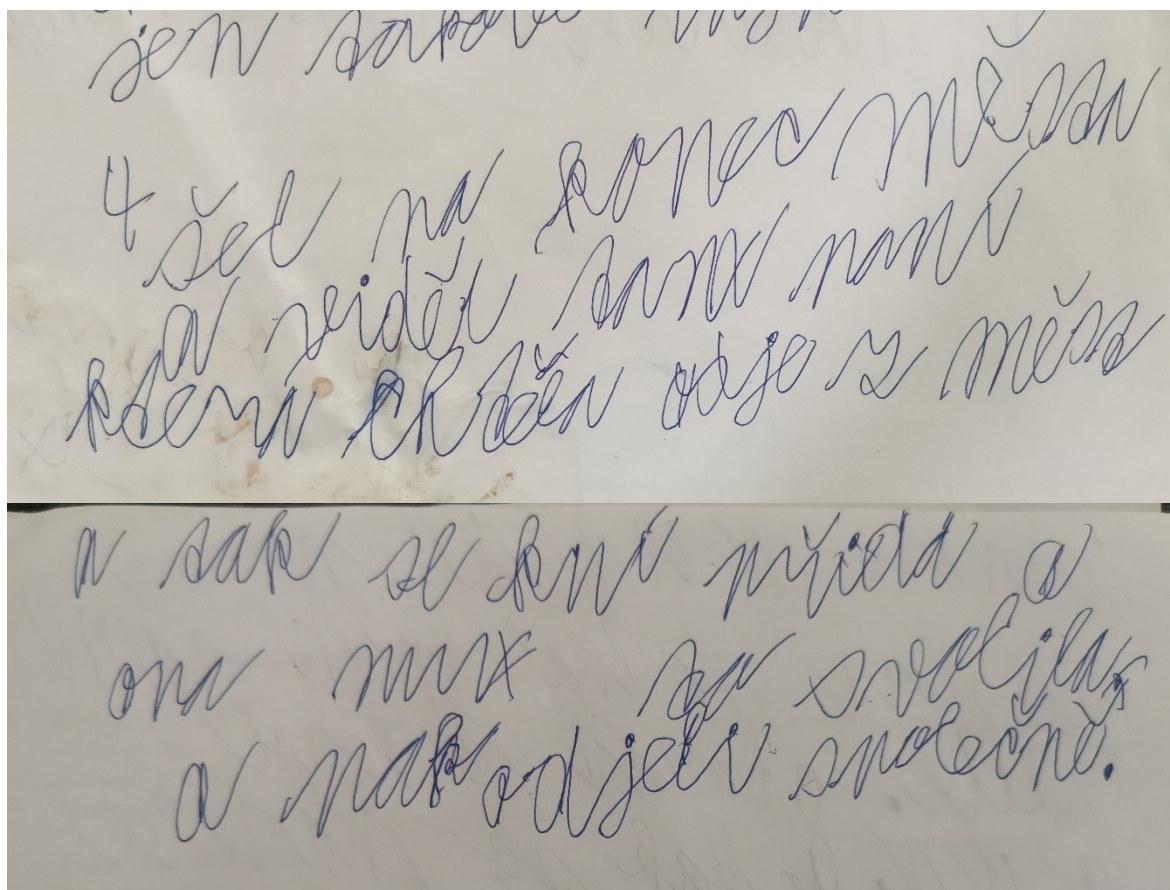


Obrázek 4 Pisatelský výstup Adama z lekce *Listonoš vítr*. Zdroj: autorka práce

Adam udělal ve svém písemném projevu největší pokrok ze všech šesti sledovaných žáků. S prvními třemi lekcemi měl problém a nedařilo se mu. V posledních třech lekcích jeho texty začínaly být smysluplné a v poslední lekci byl schopen napsat souvislý text, který měl nějakou nosnou myšlenku. V jeho dokončení pohádky hledaný motýl zemře, ale hlavní hrdina se dostane v pořádku domů.

Zároveň ke čtvrté lekci, která vycházela z knihy *Strado a Varius*, napsal jeden z nejlepších textů. Jeho text má krátkou zápletku a závěr (viz obrázek 5). Většina ostatních žáků tento text napsala v jedné větě a byl to pouze stručný popis viděné události/obrázku.

V závěrečné reflexi při shrnování mého působení ve třídě žák uvedl: „Ponaučení bez učení.“ Žák si není plně vědom toho, že se ve všech lekcích učil a zlepšoval své pisatelské dovednosti. Zároveň si i uvědomuje, že mu tyto lekce něco přinesly, ale zatím to není schopen sám formulovat.



Obrázek 5 Pisatelský výstup Adama z lekce *Strado a Varius*. Zdroj: autorka práce

Žák Bedřich

Bedřich se zúčastnil všech šesti čtenářských lekcí. V průběhu jednotlivých lekcí byl spíše pasivním pozorovatelem dění ve třídě. Příliš se nezapojoval do diskuzí a sdílení svých nápadů a názorů. Všech šest pisatelských úkolů dokončil.

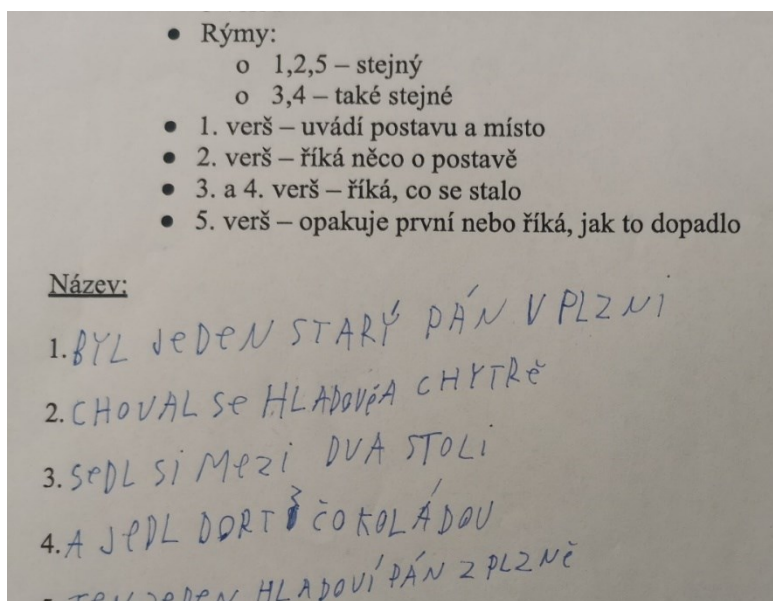
V Bedřichových pisatelských výstupech je jasně patrný jeho negativní vztah ke čtení a psaní. Žák o zadaných úlohách nechce moc přemýšlet a vždy volí nejjednodušší cestu k tomu, aby měl výstup hotový.

Bedřich nerad čte a nezapojuje se do společného čtení. Čte pouze po vyvolání. Při čtení jednotlivých slov Bedřich občas chybuje a zaměňuje jednotlivá písmena. Hlavně písmena B a D. Techniku čtení má tedy nedostatečně osvojenou. Žák čte pomalu, ale dokáže číst s porozuměním. Tedy rozumí přečtenému textu a pamatuje si, o čem četl.

Bedřich ve svých písemných projevech dělá pravopisné chyby, převážně ve vyjmenovaných slovech. Osvojení pravopisné dovednosti není cílem mé diplomové práce, proto tyto jeho nezdary nebudu dále rozebírat.

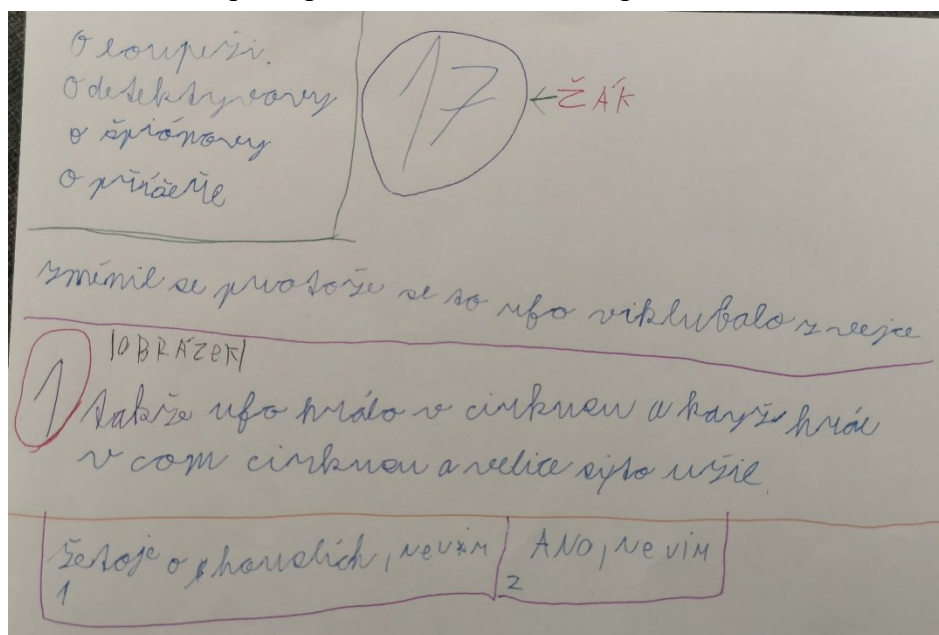
Tento žák dodržel zadání pouze u prvního pisatelského úkolu. Výstupem této lekce byla tvorba popletené básně. Ve druhé lekci už se začal projevovat jeho negativní vztah k psaní. Do dopisu hlavnímu hrdinovi napsal pouze jednu větu, kterou zakončil nevhodně až vulgárně: „Bastyáne ta kniha je obyčejná neni magická ty osle.“

Ve třetí lekci jsme s žáky vyvozovali pravidla pro tvorbu limericků. Tato pravidla a rýmové schéma měli žáci před sebou na tabuli i pracovním listě. Ani toto však nepomohlo Bedřichovi dodržet zadání (viz obrázek 6). Svou práci měl dokončenou mezi prvními.



Obrázek 6 Pisatelský výstup Bedřicha z lekce *Limericky*.
Zdroj: autorka práce

Ve čtvrté lekci *Strado a Varius* měli žáci na začátku napsat čtyři věty o předložené ilustraci z knihy. Bedřich napsal pouze čtyři slovní spojení. V reflektivní části jsem apelovala na to, ať žáci odpovídají na celou otázku, a nezapomenou na zdůvodnění. V tomto výstupu je patrné, že se Bedřich snaží si práci zjednodušit a moc nad svým výstupem nepřemýšlet. Z výstupu vyplývá, že Bedřich píše jednu z prvních věcí, která ho napadne. Jeho cílem není splnit zadání, ale mít práci brzy hotovou (viz obrázek 7). To mi potvrdil i při rozhovoru. „Nevím“ napsal, protože nevěděl, co odpovědět a už nad tím nechtěl uvažovat.



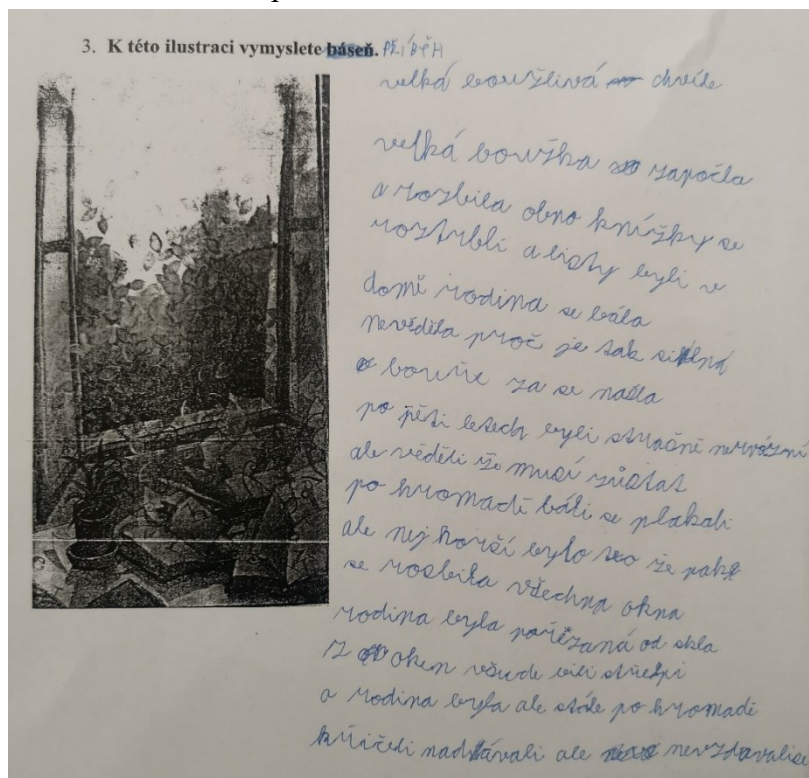
Obrázek 7 Pisatelský výstup Bedřicha z lekce *Strado a Varius*. Zdroj: autorka práce

V páté lekci *Listonoš vítr* si zadání úkolu přetvořil podle svého (viz obrázek 8). Při rozhovoru po proběhlých lekcích jsem se Bedřicha ptala, proč psal celý text, a ne báseň, jak bylo v zadání. Říkal, že nejprve začal text psát a až poté si přečetl zadání.

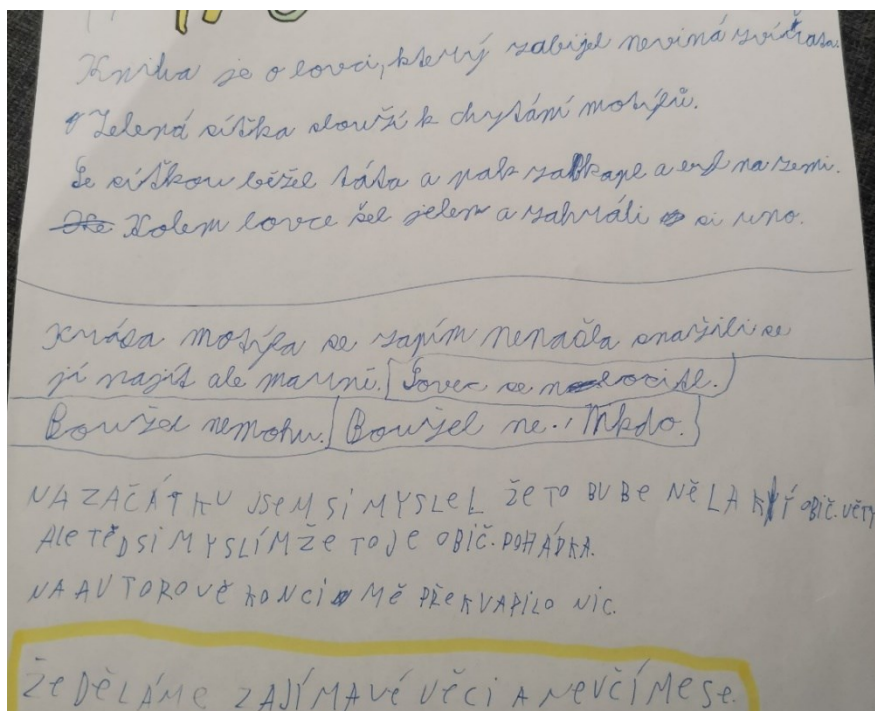
V šesté lekci byl Bedřich s dodržováním zadání úspěšnější. Bedřich úspěšně dokončil všechny zadané věty. S dokončováním pohádky měl už problém. Začal pohádku dokončovat, ale nakonec pouze stručně odpovídal na návodné otázky, které měli žáci k dispozici na konci příběhu.

V jeho dokončení příběhu i vět je patrný jeho negativní přístup k práci. Téměř všechny odpovědi jsou nějakým způsobem negovány (viz obrázek 9).

Na přiloženém obrázku 9 je vidět i Bedřichova odpověď na otázku ohledně shrnutí všech šesti lekcí. Podobně jako Adam si ani Bedřich neuvědomuje přínos čtenářských lekcí a to, že se v těchto hodinách stále něčemu učí. Lekce hodnotí jako zábavné, což na mě působí v rozporu s jeho pisatelskými výstupy. S odstupem času při společném rozhovoru žák zhodnotil, že se díky proběhlým čtenářským lekcím naučil lépe číst a psát.



Obrázek 8 Pisatelský výstup Bedřicha z lekce *Listonoš vítr*.
Zdroj: autorka práce



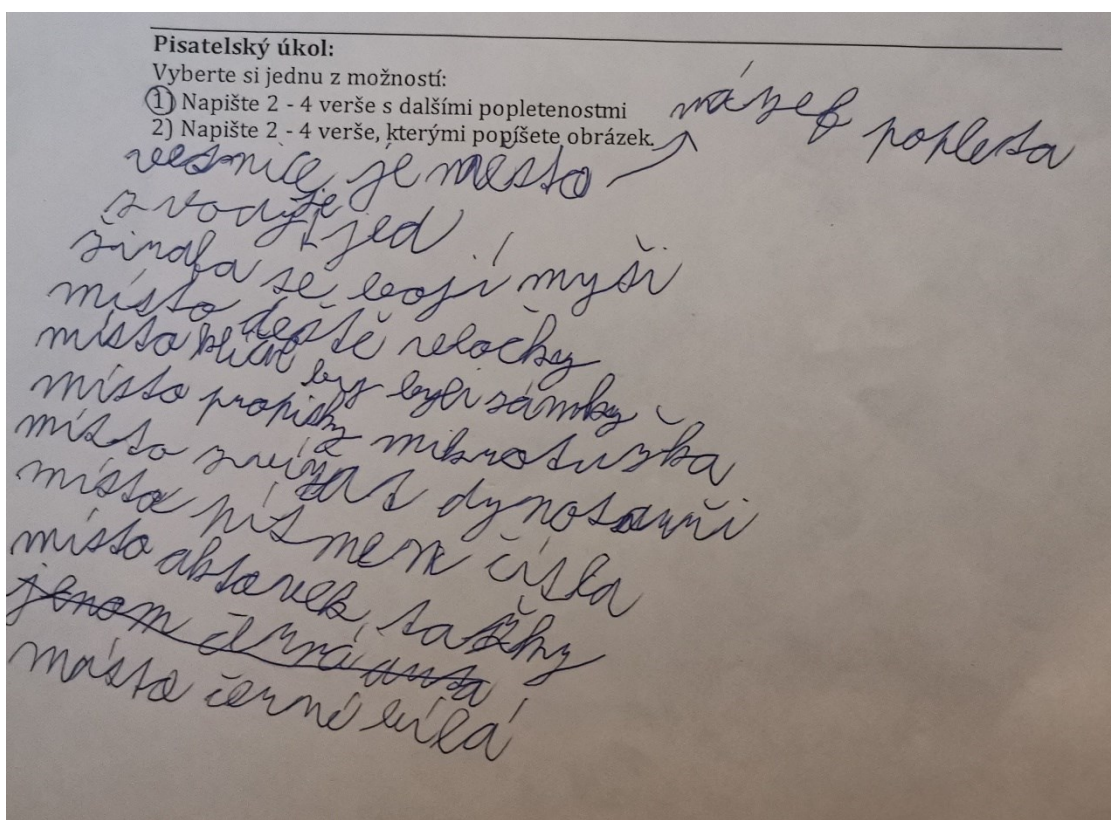
Obrázek 9 Pisatelský výstup Bedřicha z lekce *Nedokončené pohádky*.
Zdroj: autorka práce

Žák Cecil

Cecil se zúčastnil pěti ze šesti čtenářských lekcí. Nebyl přítomen na třetí lekci, ve které žáci tvořili limericky. Do diskuzí v jednotlivých lekcích se příliš nezapojoval. V hodinách pracoval tiše. Tento žák se do diskuzí začal zapojovat až od čtvrté čtenářské lekce.

Cecil má dobře osvojenou techniku čtení. Čte plynule bez přebytných pauz. S předčítáním textu před třídou neměl problém. Cecil čte text s porozuměním. Uvědomuje si, o čem je přečtený text a dokáže na text vhodně reagovat.

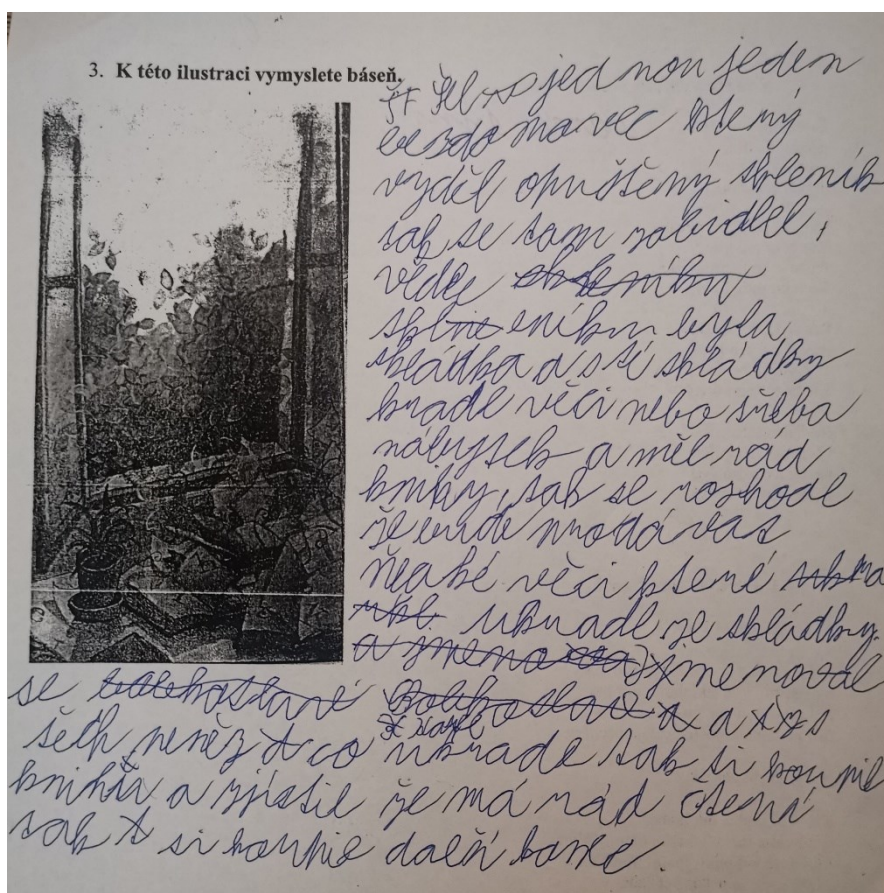
V první lekci se ukázalo, že se psaním textu nemá problém. Žáci měli za úkol napsat 2–4 verše k popletené básni nebo ilustraci. Tento žák jich napsal dokonce 10 (viz obrázek 10). Z výstupu je patrné, že žák nedodržel zadání, ale princip básně pochopil a byl schopen ho napodobit. Navíc se v písemném projevu projevuje jeho kreativita.



Obrázek 10 Pisatelský výstup Cecila z lekce *Popletená říše*. Zdroj: autorka práce

Z jeho výstupu k páté čtenářské lekci *Listonoš vítr* soudím, že si není jistý při psaní básní. Cecil místo básně napsal ucelený text. Tento text považuji spíše za příběh. Cecilův text má úvod, zápletku i závěr (viz obrázek 11). Při rozhovoru žák uvedl, že k ilustraci měl

hodně nápadů a zapomněl tvořit básně. Jeho pokrok a další propojení s básněmi nemůžu posoudit, protože na lekci věnující se poezii chyběl.



Obrázek 11 Pisatelský výstup Cecila z lekce *Listonoš vítr*. Zdroj: autorka práce

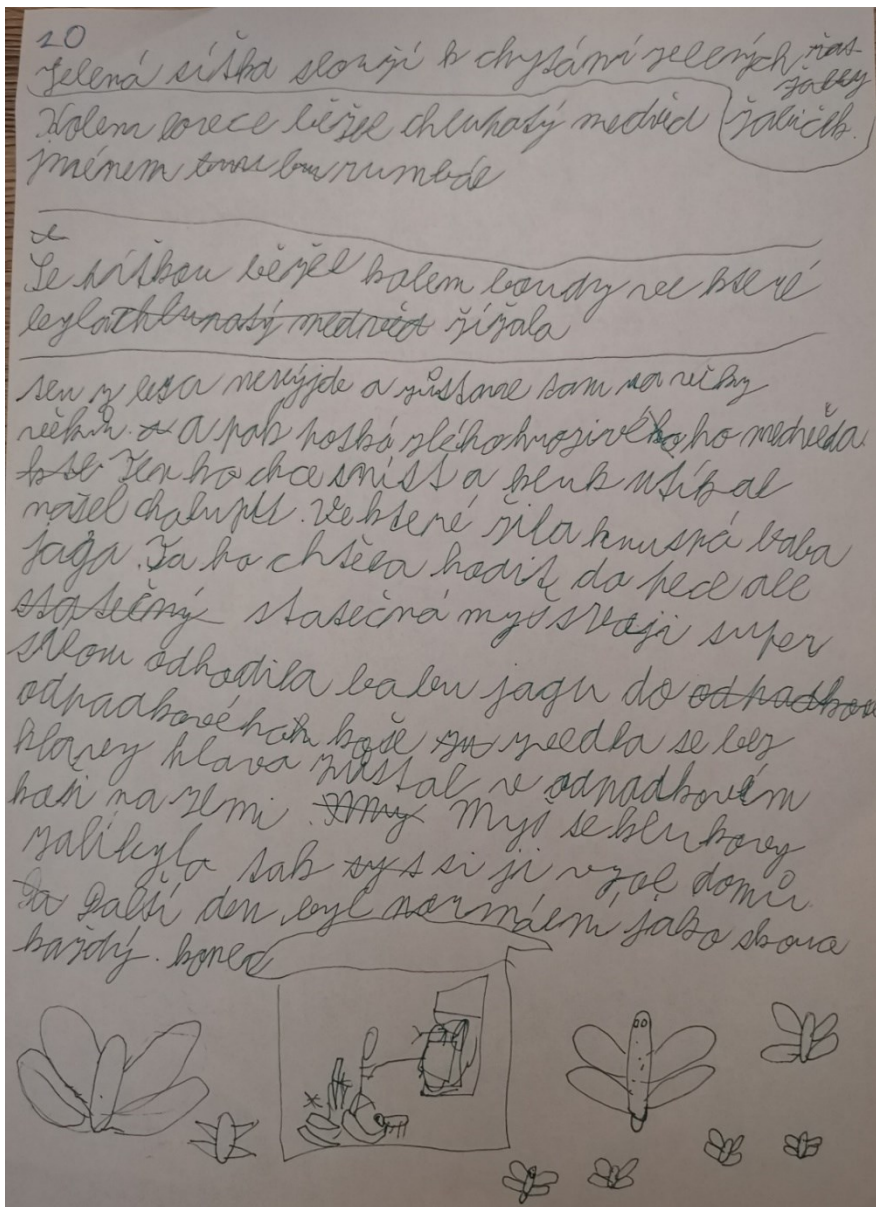
Cecilovy výstupy z prozaických lekcí jsou propracované. Tyto jeho práce mají myšlenku, kterou chce žák čtenářovi předat. Například ve druhé lekci, kde žáci psali dopis hlavnímu hrdinovi, Cecil oceňuje vášň hlavního hrdiny a podporuje ho v ní. Zároveň mu představuje i své vášně (uplatňuje tak zcela samostatně čtenářskou strategii propojování na úrovni já – text).

V úvodu šesté lekce *Nedokončené pohádky* do jedné nedokončené věty žák zakomponoval chlupatého medvěda. Tohoto medvěda následně použil i v dokončení dané pohádky (viz obrázek 12). Žák ani po přečtení úryvku nebyl schopen oprostít se od příběhu s medvědem, takže ho zakomponoval i dokončení příběhu.

V reflexi této lekce žák doplnil obě z nedokončených vět. „Na začátku jsem si myslel, že to bude těžké, ale teď si myslím, že to bylo lehké. Na autorově konci mě překvapilo, že to skončilo takhle.“

Jeho dokončení druhé věty mě opět překvapilo, protože autorovo a Cecilovo dokončení příběhu je téměř totožné. Při rozhovoru žák uvedl, že ho na autorově konci překvapilo časové zarámování příběhu. Když se hlavní postava vrátila domů, tak uplynula pouze hodina, ale on sloužil celý rok. Autor uvádí, že se hlavní postava knihy vrátila zpět k rodičům do normálního světa. Cecil ve svém zakončení uvádí, že další den byl normální jako každý jiný (viz obrázek 12).

Při celkové reflexi čtenářských lekcí se žák zaměřil na lekci poslední a napsal: „Umím dobře dopisovat pohádky.“ To mě přivádí k otázce, zda si Cecil uvědomil jeho pisatelský vývoj nebo jen reagoval na poslední lekci či si je vědom toho, že zatímco tvorba poezie mu činí problémy, prózu je schopen dokončit zdařile.



Obrázek 12 Pisatelský výstup Cecila z lekce *Nedokončené pohádky*.
 Zdroj: autorka práce

Žačka Dana

Dana se zúčastnila pěti z šesti čtenářských lekcí. Nebyla přítomna na poslední čtenářské lekci *Nedokončené pohádky*. Dana byla v hodinách aktivní, zapojovala se do diskuzí a dobrovolně četla nahlas.

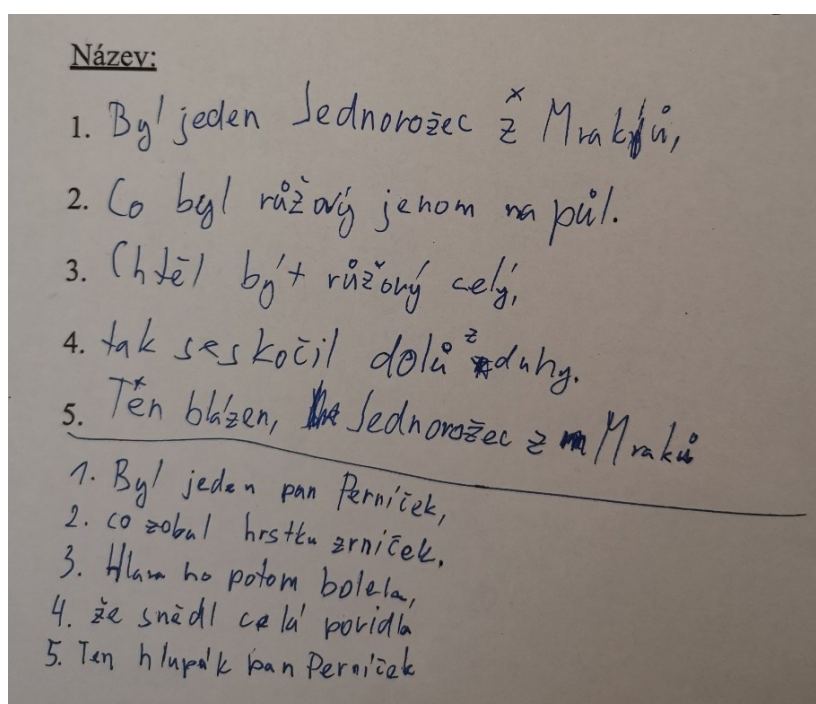
Tato žačka čte bez obtíží (tj. má dobře osvojenou techniku čtení). Má velice dobře osvojenou čtenářskou dovednost čtení s porozuměním. K textu dokáže klást vhodné otázky. Dana vyhledává příležitosti k tomu číst a psát. Čtení ji baví již od první třídy. Již na začátku druhé třídy četla třetí díl Harryho Pottera. V průběhu čtvrté třídy přečetla trilogii Pán prstenů. Z toho vyplývá, že Dana dokáže číst i složité texty.

Ve všech pisatelských výstupech této žákyně je patrné, že má hodně rozšířenou slovní zásobu, nebojí se použít slova, která do školy nejsou úplně vhodná, a do svých textů se snaží zakomponovat humor nebo vtipnou pointu.

Její vnitřní motivace k psaní a čtení je vysoká. Téměř všechny úkoly má delší, než bylo dáno v zadání. Například v první lekci místo 2–4 veršů napsala veršů rovnou 8. Ve třetí lekci týkající se limericků vytvořila rovnou dvě básně. Obě smysluplné a v obou textech dodržela pravidla pro tvorbu limeriku (viz obrázek 13). Její limericky jsou velmi originální.

Jak už jsem psala výše Dana do svých textů vnáší humor a kousek sebe samé. Její texty jsou

originální a čtenář se může dozvědět něco o jejích hodnotách. Ve výstupu z první lekce uvádí: „Přestávka je hodina, kamarád je rodina.“ V druhém pisatelském výstupu uvádí, že



Obrázek 13 Pisatelský výstup Dany z lekce *Limericky*. Zdroj: autorka práce

její vášní je háčkování, a hrozí, že při tom zapomene, kolik je hodin. To samé se může stát hlavnímu hrdinovi, když bude číst knihy. Zároveň se hlavního hrdinu snaží varovat před nebezpečím jeho vášně (viz obrázek 14).

11
Takže, Bastiane
v této knize může být nebezpečí
fakt netuším co, ale když
máš ten blběj pocit, tak to
sakra prostě ^{znovu} neotvírej!!!
Moje vášně jsou háčkování. Hrozí nebe-
zpečí že zapomenu kolik je
hodin a pak třeba nepřiďu do školy.
Kdyby tě ta kniha pohltila natolik,
že bys třeba stratil pojem
o čase a pak zmeškal něco důležitého.
Nebo tě ta kniha sežere.
TAK TO SAKRA PROSTĚ NEOTVÍREJ!!!
Ahoj!
^{znovu} Sá

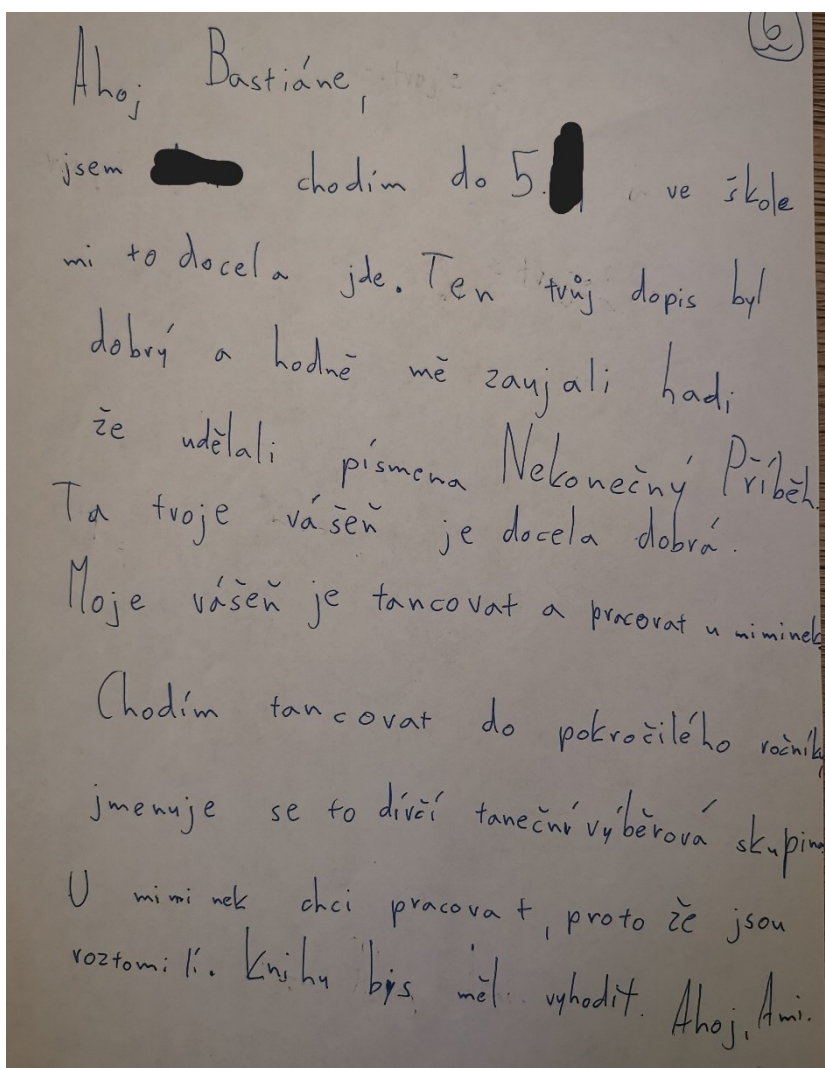
Obrázek 14 Pisatelský výstup Dany z lekce *Nekonečný příběh*. Zdroj: autorka práce

Z jejího pátého výstupu je patrná provázanost s prvním výstupem. Dana při tvorbě poslední básně využila popletenosti z první lekce (viz obrázek 15). U této žákyně se nejvíce odráží její čtenářská zkušenost. Také je znát její zkušenost se psaním různých textů.

Z prací této žačky cítím, že pro ni bylo snazší psát básnické texty. Jedním z důvodů mohla být jejich kratší rozsah a jasná struktura. Ve třech lekcích, ve kterých jsme se věnovali poezii, dokončila všechny básně a dodržela zadání.

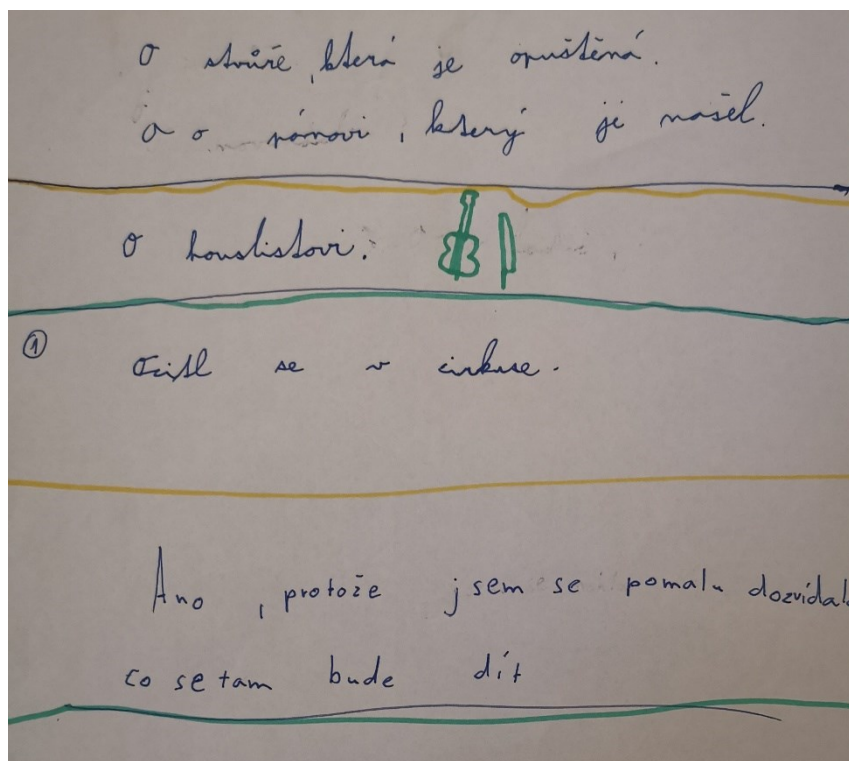
S lekcemi, které navazovaly na prózu, měla Emily menší problém. Ve druhé lekci, kde psali žáci dopis hlavní postavě, Emily reaguje na přečtený text. U tohoto textu se domnívá, že ho psal hlavní hrdina. Přitom v předloženém textu se o hlavním hrdinovi hovoří ve třetí osobě. Tudíž hrdina nepíše sám o sobě, ale někdo o něm. V textu se také nevyskytují charakteristické prvky pro dopis (viz příloha 2). Jinak ve svém výstupu dodržela zadání. Text má základní prvky dopisu, reaguje v něm na vášeň hlavního hrdiny a seznamuje ho se svou vášní (viz obrázek 16).

Ve čtvrté lekci *Strado a Varius* měla Emily problém s dodržáním délky psaného textu. V prvním úkolu měli žáci napsat čtyři věty, které se váží k předložené ilustraci. Emily napsala pouze dvě věty, které jsou izolované. Ve druhém úkolu Emily napsala pouze jedno slovo, přitom žákům bylo zadáno, že mají napsat, jak se změnil jejich názor na to, o čem text bude. Emily tímto slovem nedodržela zadané téma. Pouze napsala, o čem text bude (viz obrázek 17 – část s nakreslenými houslemi).



Obrázek 16 Pisatelský úkol Emily z lekce *Nekonečný příběh*. Zdroj: autorka práce

V reflexi této čtvrté lekce se ukazuje, že Emily vyhovuje pomalé čtení (viz obrázek 17 – poslední část).



Obrázek 17 Pisatelský výstup Emily z lekce *Strado a Varius*. Zdroj: autorka práce

V šesté lekci už je její práce propracovanější. Ve všech úkolech dodržela zadání a dopsala celé věty. Její dokončení pohádky navazuje na úryvek. Zároveň obsahuje zápletku a závěr. V textu využívá citoslovce a snaží se o využití přímé řeči. V textu je vidět, že Emily nemá plně osvojená pravidla pro psaní přímé řeči. V textu jí chybí uvozovky.

V reflexi šesté lekce si Emily uvědomí souvislost textu s větami, které byly zadány na začátku lekce. Emily ve své práci uvádí: „Na začátku jsem si myslela, že to bude úplně něco jiného, teď si myslím, že to souvisí s těmi větami, které byly na začátku.“

Emily si sama uvědomuje svůj osobní rozvoj. V závěrečné reflexi uvádí: „Já si odnáším psaní vět a básniček, protože tak dlouhé věty jsem nikdy nedělala.“

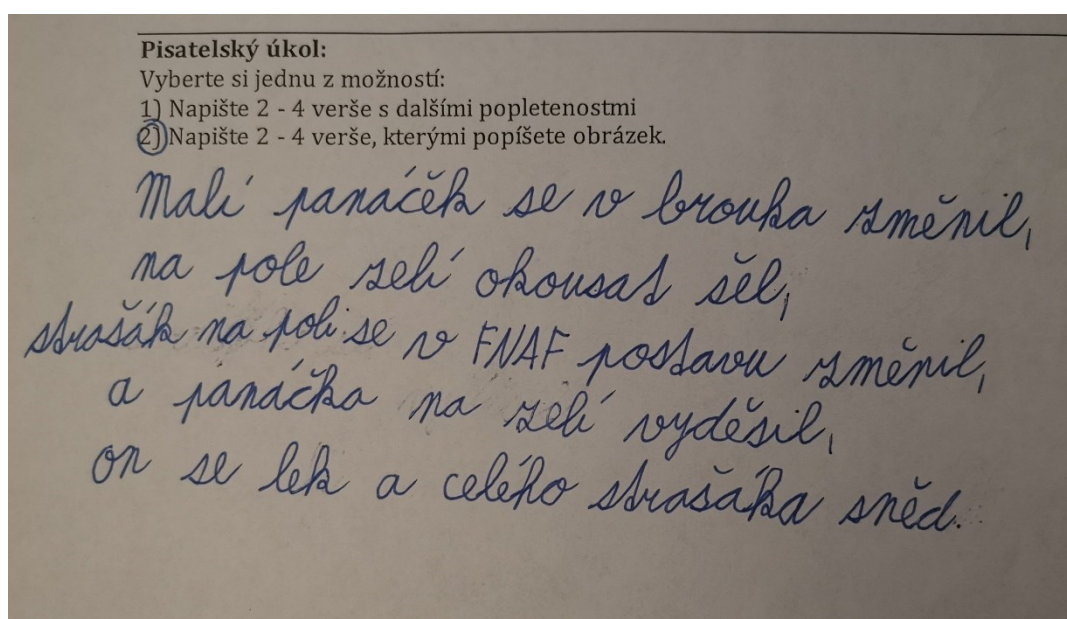
Její rozvoj pozorují i na jejích výstupech, proto mě překvapuje, jak stručný je její čtvrtý výstup (viz obrázek 17). Při závěrečném rozhovoru uvedla, že prostě nevěděla, co do textu psát. Nesedlo jí ani téma dané lekce.

Žačka Fiona

Fiona se zúčastnila pěti z šesti čtenářských lekcí. Nebyla přítomna na poslední čtenářské lekci *Nedokončené pohádky*. Fiona se do diskuzí během lekce nezapojovala. Své nápady a názory si nechávala spíše pro sebe. Její pracovní tempo je spíše pomalejší a při práci hodně přemýšlí nad tím, jak co udělá. I přes pomalejší pracovní tempo zvládla tato žačka dokončit všechny pisatelské výstupy.

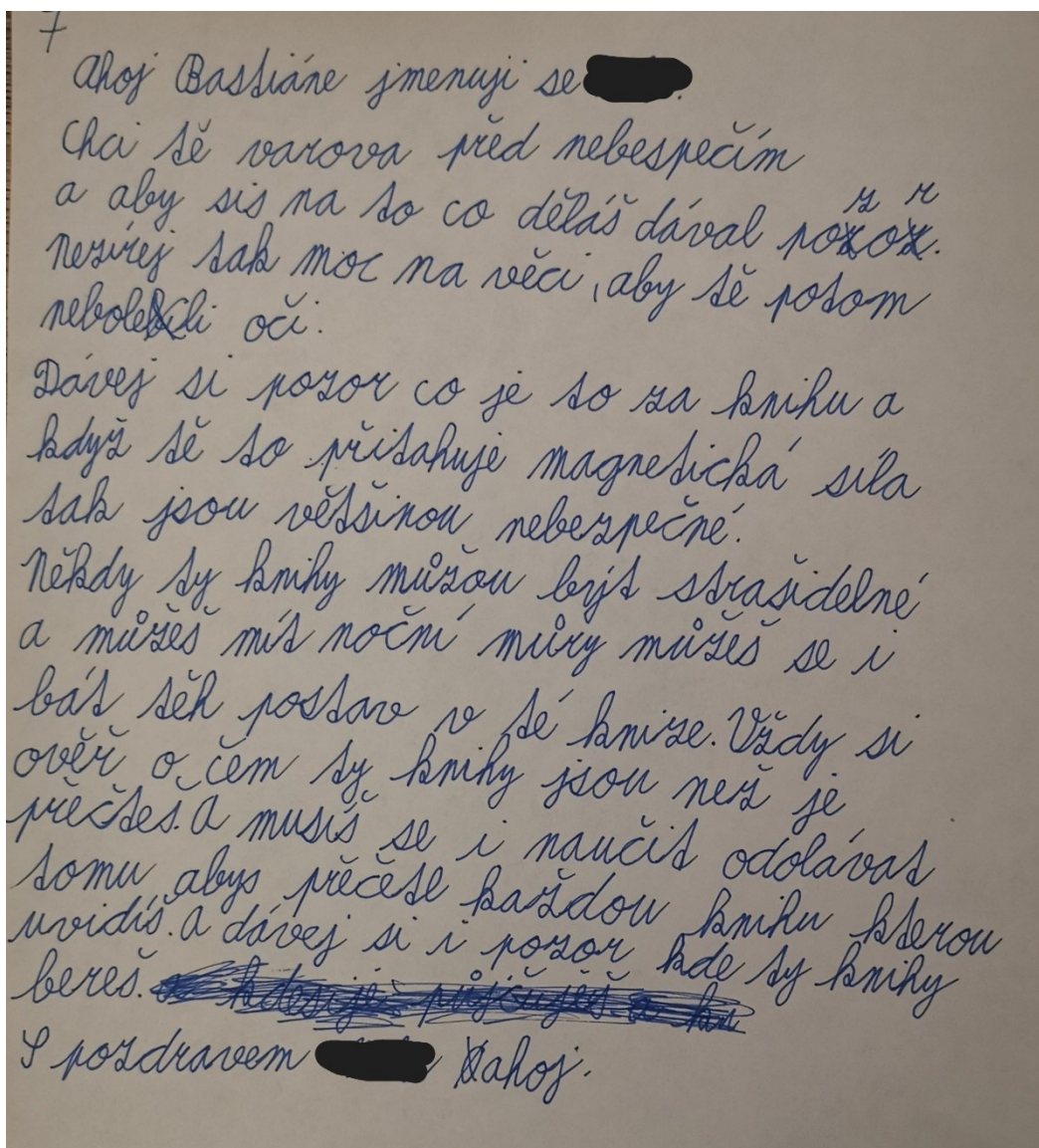
Fiona patří mezi průměrné čtenáře. Ve čtení nevyniká, ale ani nijak nezaostává za svými spolužáky. Čtenářskou techniku má dobře osvojenou. Během čtení nechybuje. Fiona zvládá číst s porozuměním. Uvědomuje si obsah přečteného textu a dokáže na něj vhodně reagovat.

Z jejího pisatelského výstupu k první čtenářské lekci vyplývá, že Fiona dokáže trefně pracovat se souvislostmi. V první lekci si vybrala druhý pisatelský úkol, a to popsat obrázek pomocí básně. Při tvorbě básně tato žačka neopomněla ani to, že jsme pracovali s textem plným různých popleteností (viz obrázek 18).



Obrázek 18 Pisatelský výstup Fiony z lekce *Popletená říše*. Zdroj: autorka práce

V druhé lekci žáci psali dopis hlavní postavě. Fiona jako jedna z mála žáků dodržela formální náležitosti dopisu. Její dopis hlavní postavě má oslovení, text a podpis. V textu se Fiona zmiňuje o různých nebezpečích, která v sobě záliba v knihách skrývá. Zmiňuje i strašidelné knihy a jaká rizika s sebou může přinášet jejich přečtení (viz obrázek 19).

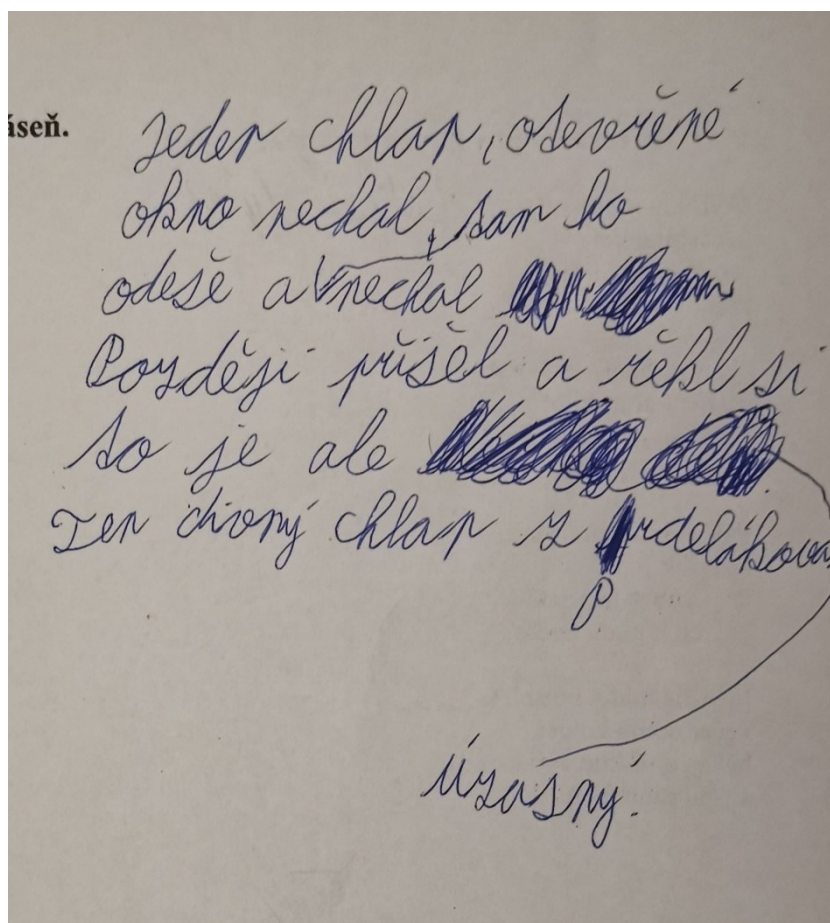


Obrázek 19 Pisatelský výstup Fiony z lekce *Nekonečný příběh*. Zdroj: autorka práce

Fiona v páté lekci využila nově nabyté znalosti z tvorby limericků. Žáci v této lekci měli vytvořit báseň k dané ilustraci. Fiona se při psaní této básně inspirovala právě limerickem. Fiona plně nedodržela pravidla této básnické formy. V textu má pět veršů. První dva verše se rýmují a oznamují nám, o čem báseň bude. Třetí a čtvrtý verš nám říká, co se

v básni stalo a pátý verš celou báseň uzavírá (viz obrázek 20). Propojení této básně s lekcí *Limericky* potvrdila i při společném rozhovoru. Říkala, že nevěděla, jak báseň pojmut, a pak si vzpomněla právě na lekci s limericky. Tuto lekci hodnotila také jako nejpřínosnější.

Celkově hodnotila Fiona lekce jako přínosné. Jak sama říká, naučila se přemýšlet o textech a rýmovat.



Obrázek 20 Pisatelský výstup Fiony z lekce *Listonoš vítr*. Zdroj: autorka práce

8 Výsledky praktické části

V následující kapitole blíže představím výsledky výzkumu. Postupovat budu podle výzkumných otázek, které jsem si v souvislosti s výzkumem formulovala. Pomocí výzkumných otázek detailněji rozeberu cíle, ke kterým jsem v rámci svého výzkumu směřovala.

8.1 Jak spolu souvisí čtenářské a pisatelské dovednosti?

Z výzkumu vyplývá, že souvislost mezi rozvojem čtenářské a pisatelské dovednosti je přímá. Spolu s rozvojem čtenářských dovedností se rozvíjí i dovednosti pisatelské. Žáci, kteří mají dobře rozvinutou čtenářskou dovednost, mají většinou velkou slovní zásobu, ze které čerpají v různých pisatelských výstupech. Zároveň pokud chce žák psát dobré a kvalitní texty, musí mít dobře rozvinutou čtenářskou dovednost, aby byl schopen kvalitu těchto svých textů posoudit.

Jak jsem psala výše, čtenářské a pisatelské dovednosti spolu úzce souvisí. Proto bychom se neměli rozvoji čtenářských a pisatelských dovedností věnovat ve výuce izolovaně, ale komplexně a tyto dvě dovednosti ve výuce neustále propojovat.

Rozvoj čtenářských a pisatelských dovedností souvisí i s vnitřní motivací daného žáka. Pokud žák není vnitřně motivován k rozvoji těchto dovedností, tak je velice obtížné je u něj rozvíjet.

8.2 Jakými způsoby lze čtenářské a pisatelské dovednosti propojovat ve výuce?

V realizovaných čtenářských lekcích jsem propojovala pisatelský výstup s přečteným textem (ukázkou z beletrie). Každá z lekcí tedy navazovala na přečtený text. V jednotlivých lekcích jsem využívala různé metody práce s tímto textem. V první lekci žáci vytvářeli báseň podobnou předloze. Ve druhé lekci žáci psali dopis hlavnímu hrdinovi z daného úryvku. Ve třetí lekci žáci vytvářeli limericky podle zadaných pravidel. Ve čtvrté lekci žáci reagovali na předložené otázky a formulovali text na základě ilustrace z knihy. Pátá lekce měla podobný pisatelský výstup. Žáci reagovali na ilustraci z knihy, ale tentokrát tvořili báseň. V šesté lekci žáci dokončovali předloženou pohádku.

Čtenářské a pisatelské dovednosti se nepropojují jen v hodinách českého jazyka, ale i v různých odborných předmětech (např. přírodověda nebo vlastivěda), kde si žáci dělají výpisky ze zadaného textu. Propojení čtenářské a pisatelské dovednosti nesouvisí jen s výpisky z odborné literatury, ale i s prací s různými dobovými texty, informacemi o zvířatech atd. Sumarizace informací z dané oblasti a potřeba předat tyto informace dál vede žáky k tvorbě různých textů. Tuto dovednost je ale učíme převážně v hodinách českého jazyka, právě prací s různými texty a rozvíjením čtenářských a pisatelských dovedností. Tyto dovednosti žáci následně využívají i v dalších předmětech.

Při tvorbě jednotlivých lekcí jsem narazila na absenci učebnic, pracovních sešitů nebo příruček pro učitele, které by vedly k propojování čtenářských a pisatelských dovedností. U nás se této problematice věnují pouze dvě nakladatelství.

Nakladatelství Šafrán se v publikaci *Čtete a píšeme naučné texty* věnuje propojování čtenářských a pisatelských dovedností. V různých lekcích žákům nejprve předloží text, následně žáky autoři publikace vedou k uspořádání informací z textu (pomocí různých grafických organizérů) a nakonec žáci samostatně vytváří text, který reaguje na to, co četli v úvodní části hodiny.

Nakladatelství Taktik se propojování čtení a psaní věnuje v pracovních sešitech *Hravá slohová výchova*. V těchto pracovních sešitech autoři vedou žáky k rozvoji pisatelské dovednosti pomocí různých úryvků, psanými reakcemi na obrázky a nápodobou předložených textů (akrostich).

8.3 Jak na vybrané lekce, které propojovaly čtenářské a pisatelské dovednosti, reagovali žáci?

Většina žáků reagovala na vybrané čtenářské lekce pozitivně. V průběhu lekcí jsem se přímo nesetkala s nějakým bojkotem vybrané čtenářské lekce. Pokud někdo nepracoval, nebylo to tím, že by ho práce nezaujala, ale protože nevěděl, jak své myšlenky převést do psaného textu (viz obsahová analýza žáka Adama).

Jednotlivé lekce byly pro žáky atraktivní. Střídaly se v nich různé aktivity a formy práce. K atraktivitě jednotlivých lekcí přispělo i to, že jsem střídala lekce s ukázkami prózy

a poezie. Žáci velice brzy odhalili, že každá lekce bude jiná a něčím překvapivá. Tudiž jejich vnitřní motivace k práci stále zůstávala poměrně vysoká.

Občas se stálo, že žáci příliš nechtěli nad danou lekcí a výstupem uvažovat (viz obsahová analýza žáka Bedřicha a žačky Emily ze čtvrté lekce). Příčin to má hned několik. Jedna z hlavních příčin tohoto nezájmu a malé snahy formulovat text je vnitřní nastavení daného žáka. To, jestli sám rád čte a píše, nebo ne. Dalším z důvodů je momentální přehlcení daného žáka. Žák už je z celodenní práce ve škole unaven a nechce se mu přemýšlet nad dalším úkolem. V neposlední řadě může být důvodem neatraktivita dané lekce nebo tématu pro jednotlivé žáky. Žáky lekce nezaujme (nedojde k potřebné emoční odezvě), a pak nejsou dostatečně vnitřně motivovaní k tomu něco tvořit.

V celkové reflexi lekcí se objevilo: „ponaučení bez učení“ a „děláme zábavné věci a neučíme se“. Z toho vyplývá, že si žáci plně neuvědomují přínos jednotlivých lekcí, ale celé učení brali spíše jako zábavu. Realizované čtenářské lekce měly žáky nenásilně, ale promyšleně posouvat v jejich rozvoji čtenářských a pisatelských dovedností. Z žakovských reflexí vyplývá, že se to podařilo a lekce žáky na různých úrovních rozvíjely.

V celkové reflexi lekcí žádný z žáků lekce nehodnotil jako nepřínosné. Každý si z lekcí odnášel něco jiného. Většina žáků něco nového zjistila nebo se naučila psát básničky či dlouhé texty. Hned několik žáků se po páté lekci *Listonoš vítr* dokonce nazvalo básníkem.

V průběhu lekcí jsem žáky přímo vybízela k tomu, ať popustí uzdu své fantazii. Do každé z realizovaných lekcí mohli žáci začlenit něco ze svých představ. To žáci také v reflexi oceňovali (například jedna žačka uvedla: „Zlepšila jsem se v psaní básniček a v používání fantazie.“ Někteří z žáků si díky těmto lekcím uvědomili, jak velkou mají fantazii a představivost.

8.4 Jak se dařilo vybraným žákům propojovat čtení a psaní?

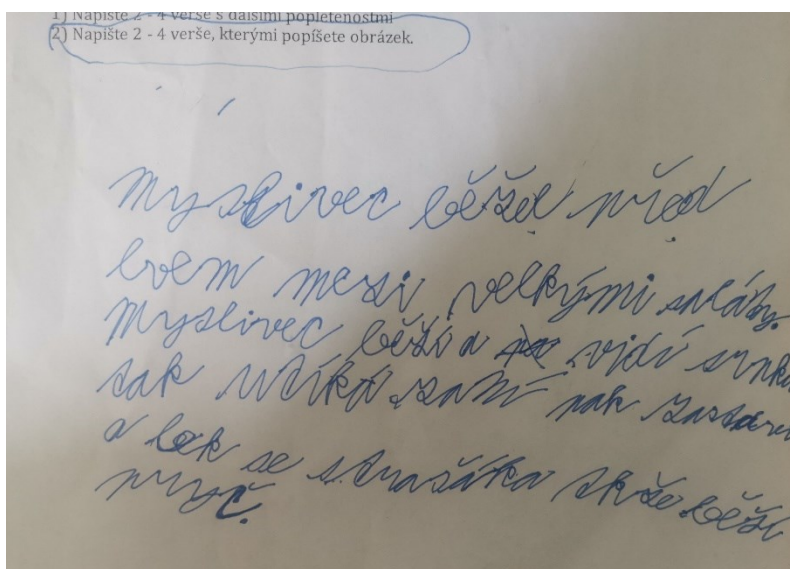
Na tuto výzkumnou otázku nemohu odpovědět jednoznačně. Žáci ve většině případů zvládli vhodně propojit přečtený text s pisatelským výstupem. Ovšem téměř každý z šesti vybraných žáků měl ve svých výstupech jisté výkyvy. Nějakou lekcí, kde se mu plně nepovedlo propojit čtený text s pisatelským výstupem.

Žákovské pisatelské výstupy byly hodně rozdílné, proto dále popíšu práci jednotlivých žáků. Zaměřím se na to, co se jim při práci dařilo a co naopak nedařilo.

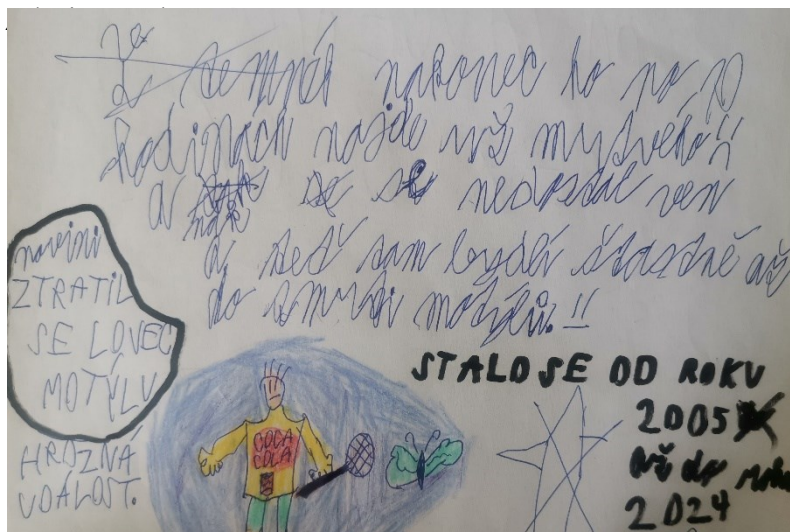
Žák Cecil svým výstupem z šesté lekce prokázal, že si uvědomuje souvislost přečteného textu se svým dokončením příběhu (viz obrázek 12). Zároveň konec příběhu propojil se svými myšlenkami z prvního úkolu. V přečtené ukázce se o velkém, hrozivém medvědovi nehovořilo, ale žák o něm psal během evokační části lekce, kdy dokončoval různé začátky vět. To, že si uvědomuje souvislost pisatelského výstupu s přečteným textem, tento žák prokázal i v předešlých lekcích. Například v první lekci *Popletená říše* žák tvořil podobné verše jako v textové ukázce (viz obrázek 10).

Naopak žák Adam měl zprvu s propojováním čtení a psaní velké potíže. V první lekci sice dokázal vhodně propojit své verše s ilustrací (viz obrázek 21), jenže dvě následující lekce nedokončil. Od čtvrté lekce jsem u toho žáka pozorovala velké zlepšení. Své pisatelské výstupy pomalu začínal propojovat s přečtenými texty (viz obrázek 5). Jak můžete vidět na obrázku 22, v závěrečné lekci byl tento žák schopen navázat na přečtený text a dokončit příběh. I když je jeho výstup poměrně krátký, tak vhodně navazuje na ukázkou z knihy a příběh uzavírá.

Žák Bedřich prokázal, že by byl schopen reagovat na přečtený text lépe, kdyby jeho vnitřní motivace



Obrázek 21 Pisatelský úkol Adama z lekce *Popletená říše*.



Obrázek 22 Pisatelský úkol Adama z lekce *Nedokončené pohádky*. Zdroj: autorka práce

k práci byla silnější. Usuzuji tak z jeho pisatelského výstupu k šesté lekci (obrázek 9), kdy začal vhodně dokončovat příběh. Navázal na přečtený text, ale po dokončení první věty ztratil o práci zájem. Následující tři věty jsou izolované, žák je nepropojuje mezi sebou. S přečteným textem a dokončením mohou mít souvislost, jenže k tomu, aby ji čtenář pochopil, nejsou vhodně uspořádány a formulovány.

Všechny tři žáčky, které jsem pro porovnání jejich výstupů vybrala, prokázaly, že dokážou vhodně propojovat přečtený text s pisatelským výstupem. Pouze u žáčky Emily jsem pozorovala výkyvy v dovednosti vhodně propojit přečtený a psaný text, a to ve výstupu ze čtvrté lekce (viz obrázek 17). Emily v této lekci psala jen krátké věty, někdy jen slovní spojení. Jejich souvislost s čteným textem tedy není plně zřejmá.

8.5 Co bych učitelům na základě zkoumané teorie a po realizování a reflektování lekcí doporučila?

Učitelům z praxe bych doporučila nebát se v hodinách českého jazyka propojovat různé literární texty s pisatelskými úkoly pro žáky. Pokud učitelé s propojováním těchto dovedností začínají, tak je vhodné nejprve žáky vést k přenesení svých myšlenek do psané podoby. Pokládat jim různé otázky k textu, na které budou nejprve reagovat ústně a poté svou odpověď napíší. Otázky, na které budou žáci odpovídat, je třeba mít připravené dopředu. Tyto otázky by měly souviset s textem, který žáci v hodině čtou. Otázky by měly být otevřené, s možností vlastní formulace odpovědi a podněcující k přemýšlení a tvorbě žáků. Například otázka „Šla Karkulka za babičkou?“ není vhodná, protože žáky vede ke krátké jednoslovné odpovědi ano/ne. Zatímco otázka „Kam šla Karkulka a proč zrovna tam?“ vede žáky k většímu zamyšlení nad textem. Celkově je vhodné pokládat otázky tak, aby v nich žáci museli argumentovat své odpovědi.

Dále by učitelé neměli zapomínat na práci ve skupinách. Žáci ve skupinách mohou vytvářet rozličné texty, sdílet své práce a postupně je vylepšovat.

V těchto hodinách je důležité střídat různé pisatelské výstupy (např. dopisy, dokončení příběhu nebo komiksu, písemné reakce na něco, co hlavní postava udělala, napodobování textu, popis ilustrace, popis prostředí, ve kterém se děj odehrává). Žákovská vnitřní motivace k práci zůstane vysoká, protože se pro ně činnost psaní nestane monotónní.

Pozor by si učitelé měli dát na žáky, kteří jsou s prací rychle hotovi. Je třeba je vést k vlastní kontrole textu a případně přepsání, pokud v práci vidí hodně chyb. Pokud jsou tito žáci i po kontrole vlastní práce hotovi dříve než ostatní, je vhodné mít pro ně připravenou nějakou práci navíc, které by se mohli věnovat a nerušili by při tom spolužáky, kteří ještě čas potřebují. Práce může být téměř jakákoliv, ale měla by žáky nějak dále vzdělávat. Například čtení vlastní knihy, procvičování pravopisných dovedností atd.

Při zadávání pisatelského úkolu doporučuji stanovit minimální počet vět/veršů, kterého musí žáci při vypracování úkolu dosáhnout. Učitelé se tak vyhnou stručným a krátkým pisatelským výstupům. Tento počet by měl být pro žáky motivační a ne demotivační. Čtyři věty je podle mého názoru adekvátní počet k téměř každému pisatelskému výstupu.

Žáky bychom při psaní neměli svazovat zbytečnými pravidly. Při psaní žáky vedeme k rozvoji vlastní představivosti a fantazie. Je vhodné si s žáky domluvit pouze základní kritéria, kterých by se měli držet. Například při psaní dopisu by měli žáci dodržet jeho formu, dále si při psaní dopisu můžeme stanovit, na co mají žáci reagovat, aby jejich výstup souvisel s přečteným textem a nepsali o něčem úplně jiném.

Nakonec nesmíme zapomenout na dostatečný prostor pro sdílení žákovských prací. Ve třídě bychom měli dbát na vytvoření bezpečného prostředí, aby se žáci nebáli své pisatelské výstupy sdílet. Žáci nemusí své výstupy vždy sdílet před třídou, ale třeba jen v menší skupině a z té skupiny mohou společně vybrat jednu práci, kterou přečtou nahlas.

Výše jsem se věnovala sedmi doporučením pro učitelskou praxi, které jsem blíže popsala. Pro větší přehlednost tato doporučení formuluji i v bodech:

- Začít pomalu – nejprve psát pouze odpovědi na podnětné otázky.
- Dopředu si připravit podnětné otázky k textu – otázky formulovat tak, aby v odpovědi byli žáci vedeni k argumentaci svých odpovědí.
- Střídat různé metody a formy práce.
- Přichystat si rychlou práci navíc pro ty, kteří mají dopsáno.
- Stanovit minimální počet vět.

- Nesvazovat žáky zbytečnými pravidly – aby mohli popustit uzdu své fantazii (těm, kteří se tomu brání, je vhodné pomoci například startéry apod.).
- Poskytnout dostatečný prostor pro sdílení.

DISKUZE

Hlavním cílem diplomové práce je popsat, jak spolu souvisí rozvoj čtenářské a pisatelské dovednosti žáků. V rámci realizace diplomové práce jsem vytvořila šest čtenářských lekcí, ve kterých propojuji čtenářské a pisatelské dovednosti. Tyto lekce jsem realizovala a zhodnotila jejich přínos pro žáky. Nakonec jsem formulovala doporučení pro učitele do jejich praxe.

Výzkumem jsem ověřila, že spolu rozvoj čtenářských a pisatelských dovedností úzce souvisí. Na rozvoj čtenářských a pisatelských dovedností má vliv i kladný vztah žáka ke čtení. Jeden z šesti vybraných žáků měl jeden negativní vztah ke čtení. To se odráželo i na jeho pisatelských výstupech. Ostatní žáci měli vztah k četbě vesměs pozitivní. Jejich pisatelské výstupy byly kvalitnější a byl u nich patrný posun v rozvoji pisatelských dovedností.

V třetí kapitole teoretické části jsem se přímo zaměřila na propojení čtení a psaní v odborné literatuře. Odborná literatura se věnuje propojení čtení a psaní převážně na úrovni první třídy. Ovšem propojení čtenářství a pisatelství by mělo být náplní i dalších ročníků, jak uvádí Ondřej Hník ve své publikaci *Didaktika literatury* (2014).

Výzkumné šetření má i své limity, na které jsem během porovnávání žáků narazila. Kvalitativní výzkum mi nedovoluje výsledky práce zobecňovat. Nemohu tedy s jistotou tvrdit, že všichni žáci, kteří mají dobrý vztah ke čtení, budou mít i dobře rozvinutou čtenářskou a pisatelskou dovednost.

Při výběru žáků jsem se snažila vybrat co nejrozdílnější žáky. Žáky jsem vybírala z počtu 25 žáků, kteří danou třídu navštěvují. Do výzkumu jsem tedy nemohla zahrnout širší vzorek žáků (například žáky s dalšími speciálními poruchami v učení, jako je ADHD, nebo žáky s OMJ). Zároveň jsem vybírala z žáků, kteří byli přítomni minimálně na pěti realizovaných čtenářských lekcích. Tím se mi výběr žáků zúžil.

Na výzkum bych navázala dalším kvalitativním šetřením. Pro další zkoumání dané problematiky bych zvolila tři páté třídy základní školy. Při výběru těchto tříd bych se zaměřila na jejich rozmanitost. Jedna třída by mohla být z vesnické školy, další ze SCIO

školy a poslední z městské školy. Při svém šetření jsem pracovala s žáky z velké sídlištní pražské školy.

ZÁVĚR

Diplomová práce seznamuje čtenáře s problematikou rozvoje čtenářských a pisatelských dovedností a jejich propojováním ve výuce. V teoretické části práce jsou popsána specifika čtenářské a pisatelské gramotnosti a možnosti rozvoje těchto gramotností. Součástí rozvoje těchto gramotností je rozvoj jednotlivých dovedností, které souvisí se čtením a psaním. Poslední kapitola teoretické části práce je věnována propojování čtení a psaní ve výuce na základní škole.

Praktická část práce popisuje souvislost mezi rozvojem čtenářských a pisatelských dovedností u vybraných šesti žáků z pátého ročníku. V daném pátém ročníku bylo realizováno šest čtenářských lekcí. Lekce byly sestaveny mnou jakožto autorkou práce. V těchto lekcích jsem cíleně propojovala a rozvíjela čtenářské a pisatelské dovednosti. Každá z šesti realizovaných lekcí měla pisatelský výstup. Tyto lekce byly následně reflektovány jak mnou autorkou práce, tak žáky. Při reflexi jsem se zaměřila na klady a doporučení k realizovaným lekcím.

Každý z vybraných šesti žáků udělal individuální pokrok v tvorbě psaných textů. Největší pokrok udělal žák Adam, který zprvu nebyl vůbec schopen své myšlenky přenést do psaného textu a v závěrečné lekci napsal velmi zdařilý text, který smysluplně ukončoval přečtený úryvek.

Cílem diplomové práce bylo popsat, jak spolu souvisí rozvoj čtenářských a pisatelských dovedností žáků. Z výše uvedeného vyplývá, že rozvoj těchto dvou dovedností spolu úzce souvisí. Žáci, kteří mají čtenářské dovednosti na vyšší úrovni, zvládají tvořit i kvalitní texty. Tito žáci mají velkou slovní zásobu a díky znalosti různorodých textů dokážou ocenit kvalitu vlastního textu. Kvalitní rozvoj čtenářských a pisatelských dovedností souvisí i s vnitřní motivací daného žáka.

Na základě realizovaných čtenářských lekcí jsem sepsala doporučení pro učitele (do jejich praxe). Za nejdůležitější doporučení považuji prostor pro sdílení žakovských výstupů a diskuzi nad těmito výstupy. Jako další je vhodné si dopředu připravit podnětné otázky k textu, při výuce střídát různé metody a formy práce, stanovit minimální počet vět nebo veršů, které mají žáci napsat a v neposlední řadě nesvazovat žáky zbytečnými pravidly.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ALTMANOVÁ, J. A KOL. (2011), *Čtenářská gramotnost ve výuce*. Metodická příručka. Praha, NÚV, Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf
- BAIERLOVÁ Š. a kol. (2022), *Hlavní směry revize rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. Dostupné z <https://velke-revize-zv.rvp.cz/files/iii-hlavni-smery-revize-rvp-zv-po-vpr-final-230111.pdf>
- FASNEROVÁ, Martina. (2018), *Prvopočáteční čtení a psaní*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada.
- FIŠER, Z. (2005). *Tvůrčí psaní*. Metodický portál: Články. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/367/tvurci-psani.html>
- FRIEDLANDEROVÁ, Hana; PRÁZOVÁ, Irena; LANDOVÁ, Hana a RICHTER, Vít. (2018), *České děti a mládež jako čtenáři 2017* Brno: Host.
- GRAVES, Donald H. (2003), *Writing: Teachers and Children at Work*. Portsmouth NH: Heinemann, pp. 5, xii, 6-8. Dostupné z <https://newlearningonline.com/literacies/chapter-5/graves-on-the-craft-of-writing>
- HÁJKOVÁ, Eva. (2018), *Komunikační činnosti a jejich cíle: (z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- HÁJKOVÁ, Eva. (2021) *Kapitoly z didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- HAVLÍČKOVÁ, s. et al. (2023). *Metodická příručka Český jazyk a literatura OD ZADÁNÍ K HODNOCENÍ ŽÁKOVSKÝCH TEXTŮ*. Praha: NPI. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_CJL_Od_zadani_k_hodnoceni_zakovskych_textu.pdf
- HAUSENBLAS, Ondřej. (2015), *Čeština doopravdy: návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. Praha: Nákladem vlastním.

- HAUSENBLAS O., (2012), *Startéry pro výuku psaní*, Kritické listy, 45/2012, 19-21. Dostupné z https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL45_web.pdf
- HENDL, Jan a REMR, Jiří. (2017), *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- HNÍK, O. (2014). *Didaktika literatury: výzvy oboru. Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum.
- JANÍK, T. (2003) *Akční výzkum pro učitele: příručka pro teorii a praxi*. Rigorózní práce. Brno. Dostupné z https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf
- KARASOVÁ, M. (2018). *Psaný projev u žáků pátých ročníků*. Diplomová práce. Praha: PedF UK. Dostupné z https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/05_Karasova-1.pdf
- KARASOVÁ M. & KUCHARSKÁ A. (2018) *Psaný projev žáků pátých ročníků*. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, 2(1), 101-123 https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/05_Karasova-1.pdf
- KENDEROVÁ K. & JIROUTOVÁ M. (2021), *Píšu, tedy jsem: tipy, co psát*. Dostupné z https://cloud.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/pisu_tedy_jsem-tipy_co_psat.pdf
- KENDEROVÁ K. & JIROUTOVÁ M. (2023), *Fáze psaní*. Dostupné z <https://inkluzivniskola.cz/faze-psani>
- KLÍMOVÁ, Blanka. (2018) *Současný stav výuky produktivních řečových dovedností v cizím jazyce*. Online. CASALC Review. roč. 8, č. 1, s. 5-14. Dostupné z <https://journals.muni.cz/casalc-review/article/view/13919>
- KOŠTÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. (2010) *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI. Dostupné z <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>
- KOŠTÁLOVÁ H. (2007). *Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi*. Kritické listy, 27/2007, 4-6

KOŠŤÁLOVÁ H. (2020). *Jak jsme začínali s dílnou psaní ve třetí třídě*. Učitelství měsíčník 4/2020, 25-29. Dostupné z https://www.datocms-assets.com/58599/1644398093-um_2020_12_jak-jsme-zacinali-s-dilnou-psani.pdf

KOŠŤÁLOVÁ H., HAUSENBLAS O. (2021). *Pohled do dílny psaní Kateřiny Sládkové*. Učitelství měsíčník 1/2021, 27-31. Dostupné z <https://www.datocms-assets.com/58599/1644398044-1639079643-pohled-do-dilny-psani-kateriny-sladkove.pdf>

KREJČÍ, V. *Čtenářské strategie*. Dostupné z <https://didaktikamj.upol.cz/index.php/ctenarska-gramotnost/ctenarske-strategie>

KRÜGER, Květuše a ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. (2021), *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*. Dobříš: Šafrán.

KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R. a kol. (2011), *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova

KUČERA, M., & VIKTOROVÁ, I. (1998). *Čtení/psaní v první třídě*. In První třída: příloha závěrečné zprávy o řešení grantového projektu GA ČR 406/94/1417 „Žák v měnicích se podmínkách současné školy“, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 61-173

LAUFKOVÁ, V. (2018). *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů*. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, 2(1), 29—61. Dostupné z https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/02_Laufkova.pdf

LISCINSKY, Camille. (2019) *Čteme s porozuměním každý den: 3. třída*. Přeložil Martina HORSKÁ, přeložil Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ. Dobříš: Šafrán.

NAJVAROVÁ, V. (2010). *Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy*. Pedagogická orientace, ročník 20, číslo 3, 49-65

NEZVALOVÁ, D. (2003) *Akční výzkum ve škole*, Pedagogika, roč. LIII. Dostupné z https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1944&edmc=1944

NOSOŇ, J. (2022). *Zdokonalování jazykově-stylové složky psaného textu a rozvoj jazykové kompetence z hlediska psané podoby jazyka*, O dieťati, jazyku, literatúre, 78-85

POTUŽNÍKOVÁ E., JANOTOVÁ Z., BLAŽEK R. (2019) *Kompetenční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti*, mezinárodní šetření PISA. Dostupné z

https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/ID_99_Koncepcni-ramec-PISA-2018_pro_web.pdf

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (2017), Praha: MŠMT. Dostupné z <https://archiv-nuv.npi.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani.html>

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G. (2015). *Vývojový vztah fonematického povědomí a znalosti písmen*. Praha: Togga.

ŠAFRÁNKOVÁ, K. (2009). *Jak modelovat čtenářské strategie*. Kritické listy 36/2009, 28-31. Dostupné z https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL36_web.pdf

ŠLAPAL, M. (2007) *Dílna čtení v praxi*. Kritické listy 27/2007, 13-20 Dostupné z https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL27_web.pdf

ŠLAPAL, Miloš; KOŠŤÁLOVÁ, Hana a HAUSENBLAS, Ondřej. (2012), *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78118&view=2935>

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

VOČKOVÁ P., VALA J. (2021) *Tvůrčí psaní jako součást literární výchovy na středních odborných školách*. Dostupné z <https://www.ascestinaru.cz/wp-content/uploads/2021/10/Vockova-Vala-Tvurci-psani.pdf>

WHITCROFT L. (2010) *Čtenářské strategie – 1. díl – Co jsou to čtenářské strategie*. Dostupné z <https://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1>

WHITCROFT L. (2023) *Digitální dílna psaní: 1. díl: Od dílny psaní k digitální dílně psaní*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/23510/digitalni-dilna-psani-1.dil-od-dilny-psani-k-digitalni-dilne-psani.html>

ZEZULKOVÁ E. (2015) *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*, Opava, Slezská univerzita v Opavě. Dostupné z <https://www.slu.cz/fvp/cz/file/cul/b270d307-7a0b-426c-9a06-c1519af99f0a>

TEMATICKÁ ZPRÁVA:

Česká školní inspekce (2024), *Čtenářská gramotnost na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023*, tematická zpráva, Praha. Dostupné z https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Ctenarska_gramotnost_final_12032024.pdf

Česká školní inspekce (2018) *Mezinárodní šetření PISA*, národní zpráva, Praha. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%ADD%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf

PISA (2009), *Kompetenční rámec čtenářské gramotnosti*, https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%ADD%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_koncepcni_ramec_ctgr.pdf

DIPLOMOVÁ PRÁCE:

https://www.mapls.cz/e_download.php?file=data/multipage/editor/editor-42-41-cs_19.pdf&original=strategie-zakladnich-gramotnosti%281%29.pdf

Seznam příloh

Příloha 1 – pracovní list k přípravě *Popletená říše*

Příloha 2 – text k přípravě *Nekonečný příběh*

Příloha 3 – pracovní list k přípravě *Limericky*

Příloha 4 – text k přípravě *Strado a Varius*

Příloha 5 – obrázky k přípravě *Strado a Varius*

Příloha 6 – pracovní list k přípravě *Listonoš vítr*

Příloha 7 – text k přípravě *Nedokončené pohádky*

Příloha 8 – autorovo dokončení k přípravě *Nedokončené pohádky*

Příloha 1 – pracovní list k přípravě *Popletené říše*

Popletená říše

Jaromír Hořec

Déšť tam padal vzhůru,
mráz tam lidi hřál.
Kdo spal, ten byl vzhůru,
pravdomluvný lhal.

Myš honila kočky,
z jablek rostl květ,
v létě byly vložky,
hořce chutnal med.

Oheň hasil vodu,
lva vystrašil zajíc,
rád byl, kdo měl škodu,
hlad měl, kdo jed' krajíc.

V popletené říši Ešíř
kos je sok a kal je lak,
dálku zvažíš, vodu změříš –
všechno je tam naopak.



Pisatelský úkol:

Vyberte si jednu z možností:

- 1) Napište 2 - 4 verše s dalšími popletenostmi
- 2) Napište 2 - 4 verše, kterými popíšete obrázek.

Příloha 2 – text k přípravě *Nekonečný příběh*

A tu si Bastián uvědomil, že celou tu dobu zírá na knihu, kterou pan Koreander předtím držel v ruce a která nyní ležela na koženém křesle. Zkrátka od ní nedokázal odtrhnout oči. Měl pocit, že z ní vychází jakási magnetická síla a neodolatelně ho přitahuje.

Přišoural se ke křeslu, pomalu natáhl ruku, dotkl se knihy – a v témže okamžiku to někde v jeho nitru udělalo „cvak!“, jako když sklapne past. Bastiána se zmocnilo temné tušení, že tímto dotekem začalo něco neodolatelného, co se nyní dalo do pohybu.

Zdvihl knihu a prohlížel si ji ze všech stran. Kniha měla vazbu z hedvábí zbarveného jako načernalá měď, a když ji obracel sem a tam, měňavě se leskla. Při zběžném listování si všim, že písmo je vytištěno ve dvou různých barvách a u každé kapitoly je překrásné, velké počáteční písmeno. Když si ještě jednou, důkladněji prohlížel vazbu, objevil na ní dva hady, jednoho světlého, druhého tmavého, a ti se vzájemně kousali do ocasu a tvořili ovál. A v toto oválu byl titul knihy, napsaný zvláště propletenými písmeny:

NEKONEČNÝ PŘÍBĚH

Lidské vášně jsou záhadná věc, a jakmile jde o ně tak dětem se nevede o mnoho jinak než dospělým. Když se někoho taková vášň zmocní, neumí ji vysvětlit druhým, a kdo nic podobného nikdy nezažil, ji zas nedokáže pochopit. Najdou se lidé, kteří riskují život, aby zlezli vrchol nějaké hory. Nikdo ani oni sami neumějí doopravdy vysvětlit proč. Jiní promrhají všechny peníze, jen aby získali srdce určité osoby, která o nich nechce ani slyšet. A zase jiní se zničí, protože nedokážou odolat potěšení z dobrých jídel – nebo pokušení láhve. Mnoho lidí vsadí veškerý majetek, jen aby vyhráli v hazardních hrách, nebo obětují všechno nějaké myšlence, která se nemůže nikdy uskutečnit. Někteří lidé věří, že by byli šťastní, jen kdyby byli někde jinde, než právě jsou a celý život cestují po světě. A po pár lidí nedojde klidu, dokud se nedostanou moci. Zkrátka a dobře existuje tolik různých vášní, kolik je různých lidí.

Vášni Bastiána Baltazara Buxe byly knihy.

LIMERICK

Byla jedna slečna z Vysokého Mýta,
která měla v patách divokého býka.
Chopila se rýče
a řekla: „Stůj, býče!“
čímž znejistila divokého býka.

Byl jeden starý pán v Janově,
choval se trapně a bláhově.
Sedl si mezi dva schody
a jedl zahradní plody,
ten starý hazardér v Janově.

Byl jeden dědeček původem z Rudné,
který měl nápady sporné až zrudné.
Klidně si vzal na louku
škopík místo klobouku,
ten zcela matoucí dědeček z Rudné.

Jeden dědeček z města Pilsen
Pil, ač vůbec neměl žízeň.
Když řekli, že pukne,
zvolal: „To je fuk, ne?“
ten starý břichoun z města Pilsen.

Byl jeden dědeček z Lublaně,
ten chytal bacily do dlaně.
Zabíjel je paličkou,
ale takhle maličkou,
ten starý filuta z Lublaně.

Vytvoř vlastní limerik. Drž se těchto pravidel.

- 5 veršů
- Rýmy:
 - 1,2,5 – stejný
 - 3,4 – také stejné
- 1. verš – uvádí postavu a místo
- 2. verš – říká něco o postavě
- 3. a 4. verš – říká, co se stalo
- 5. verš – opakuje první nebo říká, jak to dopadlo

Název:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Příloha 4 – text k přípravě *Strado a Varius*

Bylo mrazivé březnové ráno. Ledový vítr hnal Paříží poslední zbytky loňského listí. Starý houslista, kdysi slovný pod jménem Varius, zamyšleně krácel do své oblíbené kavárny. Náhle zůstal stát jako přimražený. Tak tak že nešlápl na malé bílé vejce. Uprostřed chodníku. Vajíčko uprostřed Paříže, řeknete si, na tom není nic tak zvláštního! Podivuhodný byl však zvuk, který z vejce vycházel. Přesně jako by někdo tichounce ladil housle.



Varius chtěl vajíčko zvednout a dát ho do kapsy. Vztáhl ruku, ale vtom se vejce roztočilo jako divoká káča, začalo skákat sem tam a vzápětí se protahovalo jako kočka. Znenadání vejce provedlo poslední salto, dopadlo na dlažbu, rozprsklo se a ze skořápky vyskočily maličké housle. „Strado,“ představily se housle tenkým hláskem. „Varius,“ hlesl houslista a pomyslel si: „Ježíšmarjá, ony jsou mi podobné!“



„Ty se mi líbíš, zůstanu s tebou.“ „Proč se mnou?“ utrl se Varius, který neměl rád překvapení a změny přímo nesnášel. „Učiním tě šťastným,“ rozhodli housle. Nejistým krokem pokračoval Varius v cestě ke kavárně Flore a housle capkaly za ním. V kavárně posadil Varius housle k malému stolu, objednal jim šálek horké čokolády a sobě sklenku fernetu na povzbuzení. „No viděli jste to? Co to sem táhne?“ posmívali se ostatní hosté.



helikon



Houslista vtáhl Strada do svého příbytku a zabouchl dveře. Bylo to nuzné obydlí. „Mělo by se tu uklidit,“ poznamenal Strado, když ukončil obhlídku svého nového domova. „A že bys přestal kritizovat a šel si lehnout?“ naježil se Varius a otevřel houslím jejich nový futrál. Varius spal hlubokým spánkem. Housle ještě plné nových zážitků a dojmů, usnout nedokázaly. Nakonec opustily futrál a skočily houslistovy do postele. „Vida,“ pomyslely si. „Sotva jsme se narodily, už jsme unavené.“

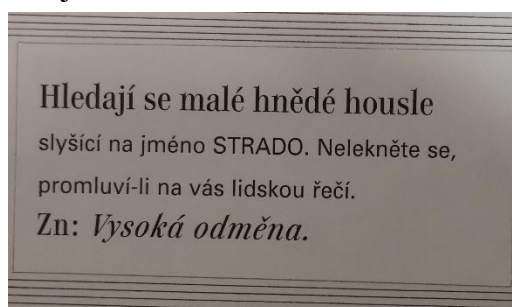


„To je pořád Měsíční sonáta sem, Pro Elišku tam, a nakonec se z té noblesy vyklube pěkný rváč,“ brblal Strado a hladil si pohmožděné koleno. „Nech to plavat,“ ozvalo se žoviálně za jeho zády. „Ona je snob. Má ráda jen to, co se třpytí. Ty seš sice docela roztomilej, ale netřpytíš se. Chápeš?“ naklonil se k Stradovi helikon. „On se taky nijak zvlášť netřpytí,“ prohodil Strado suše na adresu klavíru. „Mluvím o třpytu společenském, chlapče,“ vedl helikon svou. „Říká se, že si jeho dědeček tykal

s Chopinem. A viděl jsi, jak je vyfiknutej? Vždycky ve smokingu, lakované polobotky, brilantina ve vlasech a úsměv jako z plakátu.“



Tou dobou byl už Varius zoufalý ze zmizení přítele a hledal housle po celé Paříži. Nevynechal Ztráty a nálezy, obešel všechny nemocnice, i na policii se obrátil. Zamířil i do místní mlékárny, kde nedbaje výhružného pohledu mlékaře opatrně osahal všechna vystavená vajíčka. Pak beze slova opustil krámk a dal i si do novin inzerát následujícího znění:



Nikdo ale na inzerát neodpověděl. Poslední naděje pohasla, všechno houslistovo pátrání bylo marné.



Když si Strado vzpomněl na houslistu, propadl sklíčenosti. „Copak asi dělá?“ hloubal. „Jestlipak už si doma poklidil?“ Tak se housle trápily, že z toho začaly trpět nespavostí. A když si jedné noci znovu přehrávaly melodie, které jim houslistu připomínaly, tiše se rozplakaly. „Stýská se mi, příteli bílých nocí,“ prohodil Strado k měsíci. „Ty, který všude vidíš, který máš celý svět jako na dlani, ukaž mi cestu k domovu.“ „Cestu k domovu znáš. Máš ji ve svém srdci. Stačí najít tu správnou strunu a ona tě dovede před ty pravé dveře.“ Strado se hluboce zamyslel, a pak si začal tichounce prozpěvovat. Nápěv se nesl nad střechami, kolébal se nočními ulicemi, pronikal škvírami oken do příbytků, tichý jako mír a vonící po fialkách.



„Jeden by řekl, že je tu jaro,“ pomyslel si Varius, vykloněný z okna na druhém konci Paříže. Náhle pocítil nepřekonatelnou touhu sejít k řece. Vyšel z domu, a sotva zamířil k nábřeží Seiny, zanesl k němu závan větru povědomou melodií. „Strado!“ vykřikl Varius a nemohl uvěřit vlastním uším. „To nemůže být nikdo jiný než Strado!“ horečně pátral pohledem v neproniknutelné tmě. „Tady jsem!“ pískaly radostně housle a vylouply se ze stínu pod mostem. Oba přátelé si padli do náručí. Jaké šťastné setkání.

Příloha 5 – obrázky k přípravě *Strada a Varius*



1. K textu vymysli vhodný název.

Čtyři kluci výtržníci,
nečestní a líní,
prodávali na tržnici
ukradenou dýni.

„Kupte, paní, není drahá!
Za pět korun kilo!“
Jenže se jim strhla váha.
Těch kil totiž bylo...

Pak se kluci pohádali,
za kolik ji prodat,
až ji vůbec neprodali.
Tak co k tomu dodat?

(Možná tohle: museli ji
večer domů koulet,
hekají a teskně vyjí
a jsou samá boule.)

2. Ilustrujte tuto báseň.

ŠEL PARKEM PÁN

Šel parkem a kouřil z krátké dýmky
a plášť mu vlál a klobouk vítr bral.
Šel parkem pán a mračil se a smál,
měl na ramenou z listů zlaté prýmky.

Nebyl to ale generál!

Nebyl to hrabě, ani hrábě,
jen dýmku měl a v kapse dlaň, v ní myš.
A dým se z dýmky snášel hloub a níž
a šedá myš, ta písкала si slabě:

kiš, zimo, už mě nechytíš!

Šel parkem pán a stalo se to zrána.
Kam šel ten pán? A kam tu myšku nes?
To nikdo neví. Možná jen ten pes,
co ztratil se a zase našel pána...

... kdo víš, kam jdou, tak napověz.

3. **K této ilustraci vymyslete báseň.**



O LOVCI MOTÝLŮ:

Napřed jsme mohli vidět zelenou síťku. Potom lovce motýlů Lomikara Motla. Síťka se vznášela nad loukou a prosívala vzduch, Lomikar Motl ji přidržoval a klusal jí v patách (pokud má hůlka, která síťku drží, nějaké paty). A rozhlížel se doleva doprava. Kdyby to byl uměl, díval by se i dozadu za zátylek, aby nepromeškal vzácného motýla, jenomže oči mu tam nedohlédly, a tak se alespoň sem tam pootočil a zašilhal za sebe.

„Chm, bělásek,“ odfukoval opovržlivě, „ch, modrásek, chm, babočka paví oko, na vás má síťka nečihá! Klidně si sosejte sladkost květů, já mám políčeno na motýla zvláštního, na motýla neobvyklého, prostě na motýla všech motýlů.“

Pojednou se síťka vzrušeně zakomíhala a lovec stanul jako přimražený. Tráva voněla trávově, šípková růže na keři voněla jako šípkový čaj a les opodál vydechoval lesní vůni. Avšak Lomikarovi se hlava z těch spojených vůní nezatočila, zatočila se mu z purpurové krásy křídel motýla šarlatového, který velebně plachtil nad loukou.

„To snad není možné, taková nádhera!“ vyjekl Lomikar. „Toho musím za každou cenu chytit a přišpendlit do své sbírky, neboť bez motýla šarlatového nemohu žít!“

Už se za ním žene, síťku nastraženou, už ho má na dosah, jenom síťku přiklopit. Frnk – motýl se zatřepetal a už se zase plavně vznáší nad loukou.

A znovu krok a znovu skok – prásk, mám tě! Nemá, jen růže šípková se choulí pod síťkou. Motýl se nadnáší a směje se tenkým motýlím smíchem.

„Však já tě dostanu, mně neunikneš...“

Bum!

Ne, to nebyl motýl, ten šarlatán si poletuje, jako by tančil na plese, to byl pařez, o který Lomikar klopýtl a dotek jeho hlavy s kmenem modřínu způsobil bouli. Boule na Lomikarově čele si hraje na duhu a motýl si zahrává s Motlem.

Počkat! Pařez? Modřín? Na louce? Kdepak na louce! Lesem teď vede Lomikarova cesta a motýl ho zavádí stále dál a stále hlouběji. Lovec se zaplétá do ostružiní na pokraji lesní paseky, překročí bludný kořen a ...

Kde je purpurová krása motýlích křídel? A kde se vlastně ocitl náš lovec? Pomůžete mu najít motýla šarlatového? Nebo ho alespoň vyvedete z hlubokého lesa? Kdo to zkusí?

O lovcích motýlů

■ Dokončení autora

Což o to, já bych to klidně zkusil, jenomže sám nevím, v kterém lese Lomikar bloudí. Je to les smrkový, modřínový, jedlový, nebo borovicový? Dubový, bukový, březový, nebo habrový?

Určitě je hluboký. A má bludný kořen...

32 Počkat! Jestliže je v nějakém lese bludný kořen, pak je to do-
zajista les pohádkový! A jsme doma – vlastně v tom lese, kterým se Lomikar prodírá společně s boulí.

Už je to jasné – ta boule Lomikara zachrání! Do roka a do dne! Boule si duhově světélkuje, a když na les padne tmavá pohádková noc, svítí mu na cestu.

Rok a den je hodně dlouhá doba, tu by bludný chlapec v lese, ba skoro v pralese, třebaže pohádkovém, asi nepřečkal. Ale měl štěstí, do cesty se mu nachomýtlá létající chaloupka, ano, chaloupka, která si tu poletovala mezi stromy a přeletovala kořeny. Lomikar zaklepal na sítěná vrátka – já vím, sám své klepání neslyšel a vy byste ho taky neslyšeli, ale ten, kdo bydlel v chaloupce, zaslechl klepy klepy klep a řekl tenkým hláskem: „Jen račte vstoupit, vážený lovcě motýlů, už tu na vás čekám!“

Sítěná vrátka se otevřela, Lomikar skočil do chaloupky a... A v chaloupce ho přivítal motýlí pán v šarlatovém oděvu.

„Tak jsem vás přece našel,“ ani trochu se nepodivil Lomikar, protože byl zvyklý na ty nejrůznější druhy motýlů. „Teď vás konečně mohu chytit!“

„Ale kdež,“ jemně se zachichotal pán, „to já jsem tentokrát ulovil vás. Ale nebojte se, nepřišpendlím si vás tady. Jenom mi budete rok a den sloužit, krmit mě a napájet, starat se o mě i o můj příbytek, bránit mě proti jiným lovcům motýlů a vyprávět mi motýlí pohádky. Zato se můžete občas vyklonit z okénka mé létající chaloupky a dívat se dolů na les. Jestli mi celý ten čas budete věrně posluhovat, bohatě se vám odměním.“

A tak rok pro Lomikara uběhl jako mžik, a když nadešel ten den navíc, probral se najednou na louce u lesa, tentokrát z opačné strany bludného kořene, a v síťce měl odměnu: nádherného motýla šarlatového. Nebo byl umělý? I kdyby byl spíchnutý z té nejjemnější látečky, od toho pravého byl k nerozeznání.

Lomikarovi rodiče napřed viděli zelenou sítku s nějakým motýlem. Potom svého syna Lomikara Motla.

„Kdes byl tak dlouho?“ zlobili se rodiče. „Už celou hodinu tu na tebe čekáme! Je čas k svačině!“

„Hodinu?“ nevěřil svým uším chlapec. „Snad rok, ne?“

„Nebud' drzý,“ varoval ho otec Motl. „Ať si nevysloužíš pohlavěk!“

Hodinu – cha! My přece víme své!

