



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Čtenářské dílny a jejich realizace na 1. stupni ZŠ

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Renata Rokoská**
Vedoucí práce: PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D.



Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Renata Rokoská**

Osobní číslo: **P13000492**

Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**

Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**

Název tématu: **Čtenářské dílny a jejich realizace na 1. stupni ZŠ**

Zadávací katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Cíl: Zjistit možnosti rozvíjení čtenářství a čtenářské gramotnosti prostřednictvím realizace čtenářských dílen.

Zásady pro vypracování:

- 1) Studium odborné literatury k tématu.
- 2) Studium čtenářských dílen v praxi ZŠ.
- 3) Přímé pozorování v hodinách čtenářských dílen (na vybraných školách, průběh a obsah hodin).
- 4) Vlastní realizace hodin čtenářských dílen (vybraná ZŠ bez zkušeností se čtenářskými dílnami).
- 5) Zhodnocení přínosu čtenářských dílen (kombinace metod), stanovení závěrů a doporučení pro praxi.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BERGMANOVÁ, K., ANTONÍNOVÁ HEGEROVÁ, H., 2007. Dílna čtení (klíčová slova, řízené čtení, čtenářské kluby). Kritické listy, č. 28, s. 20-21. ISSN 1214-5823.

DANIELS, H., BIZAR, M., 2007. Konzultace žáka a učitele. Kritické listy, č. 25, s. 32-35. ISSN 1214-5823.

ŠLAPAL, M., 2007. Dílna čtení v praxi. Kritické listy, č. 27, s. 13-20. ISSN 1214-5823.

STAŇKOVÁ, B., 2004. Jak přivést děti ke čtenářství. In: Čtením ke vzdělání. Praha: Svoboda Servis, s. 51-53. ISBN 80-86320-36-7.

HAVEL, J., NAJVAROVÁ, V., aj., 2011. Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ. 1. vyd. Olomouc: Books Print. ISBN 978-80-210-5714.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Věra Vykoukalová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání diplomové práce:

24. listopadu 2016

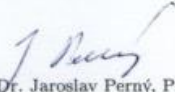
Termín odevzdání diplomové práce:

30. dubna 2018


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.

děkan




doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 1. prosince 2016

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

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

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

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

V první řadě bych ráda poděkovala PhDr. Věře Vykoukalové, Ph.D., vedoucí své diplomové práce, za odborné vedení, cenné rady, připomínky a také za laskavý a milý přístup po celou dobu zpracovávání této diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat všem pedagogům, kteří byli ochotni podělit se se mnou o potřebné informace a umožnili mi zúčastnit se svých hodin. Zvláštní poděkování patří paní učitelce Miroslavě Jarkovské za to, že mi svěřila svou třídu, ve které jsem mohla realizovat hodiny čtenářských dílen.

V neposlední řadě děkuji svým rodičům za velikou podporu a trpělivost po celou dobu studia.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá čtenářskými dílnami a jejich realizací na 1. stupni základní školy ve čtvrtých a pátých ročnících. Tématem práce je rozvíjení čtenářství a čtenářské gramotnosti prostřednictvím realizace čtenářských dílen.

Práce je rozdělena na dvě části. První z nich je část teoretická, která se skládá z několika kapitol obsahujících pojmy, které se vztahují k danému tématu. Druhou částí je část praktická, která je realizována prostřednictvím kombinace metod. Podklady pro zpracování byly získány průzkumným šetřením mezi učiteli čtvrtých a pátých ročníků libereckých základních škol, přímým pozorováním v hodinách, rozhovory s učiteli realizujícími čtenářské dílny a anketami určenými žákům. Součástí praktické části diplomové práce jsou vlastní přípravy na hodiny čtenářských dílen s metodikou, didaktickými poznámkami a reflexí.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, čtenářství, dílna čtení, Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Annotation

This diploma thesis deals with reading workshops and their realization in elementary school in the fourth and fifth grades. The topic of the thesis is the development of reading and reading literacy through the realization of reading workshops.

The thesis is divided into two parts. The first is a theoretical part, which consists of several chapters containing concepts that relate to the topic. The second part is a practical part that is implemented through a combination of methods. The bases for processing were obtained through an exploratory survey among teachers of the fourth and fifth grades of the Liberec elementary schools, direct observation in lessons, interviews with teachers carrying out reading workshops and surveys intended for pupils. Part of the practical part of the thesis is my own preparation for reading workshops with methodology, didactic remarks and reflections.

Keywords: reading literacy, reading, Reading Workshop, Reading and Writing for Critical Thinking

Obsah

Seznam obrázků, tabulek a grafů	9
Seznam obrázků	9
Seznam tabulek	9
Seznam grafů	10
Seznam použitých zkratk a symbolů	11
Úvod	12
TEORETICKÁ ČÁST	13
1 Čtenářská gramotnost	13
1.1 Vymezení pojmu	13
1.2 Roviny čtenářské gramotnosti	13
1.2.1 Vztah ke čtení	14
1.2.2 Doslovné porozumění	15
1.2.3 Vysuzování a hodnocení	16
1.2.4 Metakognice	16
1.2.5 Sdílení	17
1.2.6 Aplikace	17
1.3 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost	17
1.3.1 Rodina	18
1.3.2 Škola	18
1.3.3 Třída	19
1.3.4 Charakteristika a postoje žáka	20
1.3.5 Vztah ke čtení	20
1.4 Čtenářství	20
1.4.1 Vymezení pojmu	20
1.4.2 Zásady pro rozvoj čtenářství	21
1.4.3 Souhrn základních podmínek pro rozvíjení čtenářství	21
1.4.4 Projekty na podporu čtenářství	22
2 Kritické myšlení	25
2.1 Vymezení pojmu kritické myšlení	25
2.2 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení	26
2.2.1 Charakteristické znaky programu	27
2.2.2 Rysy kritického myšlení	28
2.2.3 Třífázový model učení	29
2.3 Metody RWCT rozvíjející čtenářskou gramotnost	31
2.3.1 Dílna čtení	32
2.3.2 Čtení s předvídáním	36
2.3.3 Čtení s otázkami	36
2.3.4 Pětílístek	37
2.3.5 Volné psaní	38
2.3.6 Podvojný deník	38
2.3.7 I.N.S.E.R.T	39
2.3.8 Čtenářské dopisy	40

2.3.9	Hovory o knihách.....	41
2.3.10	Poslední slovo mám já	42
	PRAKTICKÁ ČÁST	43
3	Metodologie šetření	43
3.1	Cíl, dílčí cíle a výzkumné otázky diplomové práce	43
3.2	Výběr respondentů šetření.....	44
3.3	Forma průzkumného šetření.....	44
3.4	Výběr tříd pro přímé pozorování, rozhovor a anketu.....	45
3.5	Použité metody.....	46
4	Zpracování dílčích cílů a výzkumných otázek.....	48
4.1	Dílčí cíl č. 1 a výzkumná otázka č. 1	48
4.1.1	Vyhodnocení průzkumu.....	48
4.2	Dílčí cíl č. 2, výzkumné otázky č. 2 a č. 3	51
4.2.1	Textový materiál a jeho výběr	52
4.2.2	Knihy čtené žáky v hodinách čtenářských dílen.....	52
4.3	Dílčí cíl č. 3, výzkumné otázky č. 4 a č. 5	57
4.3.1	Dílčí aspekty čtenářských dílen	57
4.3.2	Shodné aspekty při realizaci čtenářských dílen	58
4.3.3	Rozdílné aspekty při realizaci čtenářských dílen.....	61
5	Vlastní přípravy na hodiny čtenářských dílen	71
5.1	Příprava na hodinu čtenářské dílny č. 1 Postavy v knize	72
5.1.1	Reflexe a dílčí diskuze	73
5.2	Příprava na hodinu čtenářské dílny č. 2 Vlastnosti postav.....	75
5.2.1	Reflexe a dílčí diskuze	76
5.3	Příprava na hodinu čtenářské dílny č. 3 Prostředí v knize	78
5.3.1	Reflexe a dílčí diskuze	79
5.4	Příprava na hodinu čtenářské dílny č. 4 Komentář	81
5.4.1	Reflexe a dílčí diskuze	83
5.5	Příprava na hodinu čtenářské dílny č. 5 Obrázkové čtení	84
5.5.1	Reflexe a dílčí diskuze	86
5.6	Příprava na hodinu čtenářské dílny č. 6 Dopis.....	88
5.6.1	Reflexe a dílčí diskuze	90
5.7	Příprava na hodinu čtenářské dílny č. 7 Obal knihy	92
5.7.1	Reflexe a dílčí diskuze	93
5.8	Příprava na hodinu čtenářské dílny č. 8 Komiks.....	96
5.8.1	Reflexe a dílčí diskuze	98
5.9	Příprava na hodinu čtenářské dílny č. 9 Předvídání	100
5.9.1	Reflexe a dílčí diskuze	102
5.10	Příprava na hodinu čtenářské dílny č. 10 Má kniha	103
5.10.1	Reflexe a dílčí diskuze	104
	Závěrečná diskuze a reflexe.....	106
	Závěr	108
	Seznam použitých zdrojů.....	110
	Seznam literatury	110

Webové stránky	111
Zdroje použité při tvorbě hodin čtenářských dílen	112
Seznam příloh	113

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Seznam obrázků

Obrázek 1: Pětilístek	37
Obrázek 2: Podvojný deník	39
Obrázek 3: Značky z I.N.S.E.R.T.	39
Obrázek 4: Tabulka I.N.S.E.R.T.	40
Obrázek 5: Příklad Obrázkového čtení	85
Obrázek 6: Rozstříhaný dopis	88
Obrázek 7: Poskládaný dopis	89
Obrázek 8: Ukázka z Časopisu ČTYŘLÍSTEK	97

Seznam tabulek

Tabulka 1: Faktory ovlivňující rozvoj ČG	17
Tabulka 2: Školy zřizované statutárním městem Liberec	44
Tabulka 3: Návratnost	48
Tabulka 4: Realizace čtenářských dílen	49
Tabulka 5: Realizace čtenářských dílen ve 4. a 5. ročnících lib. základních škol	50
Tabulka 6: Seznam navštívených škol	51
Tabulka 7: Knihy čtené žáky v rámci čtenářských dílen ve 4. ročnících	53
Tabulka 8: Knihy čtené v rámci čtenářských dílen chlapci 4. ročníků	53
Tabulka 9: Knihy čtené v rámci čtenářských dílen dívkami 4. ročníků	54
Tabulka 10: Knihy čtené žáky v rámci čtenářských dílen v 5. ročnících	54
Tabulka 11: Knihy čtené v rámci čtenářských dílen chlapci 5. ročníků	55
Tabulka 12: Knihy čtené v rámci čtenářských dílen dívkami 5. ročníků	55
Tabulka 13: Knihy čtené v rámci čtenářských dílen ve 4. a 5. ročnících	56
Tabulka 14: Vytyčené aspekty	58
Tabulka 15: Shodné a převážně shodné aspekty při realizaci čtenářských dílen	59
Tabulka 16: Pravidla čtenářské dílny	61
Tabulka 17: Počet žáků ve třídě a doba určená ke čtení	62
Tabulka 18: Uspořádání při aktivitě po čtení	63
Tabulka 19: : Metody použité v navštívených hodinách čtenářských dílen	64
Tabulka 20: Impulz k realizaci čtenářských dílen	64
Tabulka 21: Celková délka realizace čtenářských dílen a délka realizace v dané třídě .	65
Tabulka 22: Zapomenuté knihy	66
Tabulka 23: Regulace výběru knih	67
Tabulka 24: Knihy doporučené učiteli	68
Tabulka 25: Nejvíce využívané metody v rámci čtenářských dílen	69

Tabulka 26: Prospěšnost čtenářských dílen	70
Tabulka 27: Slova k vylosování.....	101

Seznam grafů

Graf 1: návratnost	48
Graf 2: Realizace čtenářských dílen	49

Seznam použitých zkratek a symbolů

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
ČG	Čtenářská gramotnost
E-U-R	Evokace – Uvědomění – Reflexe
I.N.S.E.R.T.	Interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení
kupř.	kupříkladu
např.	například
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PŠÚ	Pomáháme školám k úspěchu
RWCT	Reading and Writing for Critical Thinking
ŠVP	Školní vzdělávací program
tj.	to je
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický

Úvod

Na základě pedagogických praxí, které jsem během studia absolvovala, jsem měla možnost hovořit s několika učiteli, kteří se zmiňovali o problematice týkající se čtenářské gramotnosti a čtenářství. Někteří z nich zároveň také zmínili, jakým způsobem se snaží své žáky přivést ke knize, vytvořit kladný vztah ke čtení a rozvíjet čtenářskou gramotnost. V některých případech se jednalo o dílnu čtení, kterou používal pouze daný učitel ve své třídě, jindy se jednalo o projekt, kterého se účastnila celá škola. Některé třídy se čtenářské dílně věnovaly pouze dočasně, jiné natrvalo. O úpadku čtenářské gramotnosti a čtenářství v posledních letech, který se netýká pouze dětí, ale i dospělých, se zmiňují také odborné publikace.

Právě prostřednictvím pedagogických praxí jsem měla možnost setkat se s dílnou čtení, která je jednou z metod kritického myšlení. O čtenářských dílnách jsem v té době slyšela poprvé a jejich realizace mě velmi zaujala. Praktika, která jsem za pět let studia absolvovala, mi umožnila setkat se s několika učiteli, kteří tuto metodu v rámci své výuky využívali. Všichni se shodli na tom, že se jedná o metodu, kterou učitelé považují za přínosnou a děti ji vítají. V některých třídách jsem měla také možnost vyzkoušet si vedení hodiny čtenářských dílen. Jednalo se o něco, co pro mě bylo zcela nové a velmi mě to nadchlo. Již v té době jsem byla přesvědčena, že bych jednou tuto metodu také ráda zařazovala do svých hodin. Na základě toho jsem se rozhodla vybrat si dílnu čtení jako téma své diplomové práce.

V rámci své diplomové práce tedy sleduji možnosti rozvíjení čtenářství a čtenářské gramotnosti prostřednictvím realizace čtenářských dílen. Za prvotní úkol považuji zjistit, jestli učitelé dílny čtení vůbec realizují. Protože struktura čtenářských dílen není striktně daná a každý učitel může své hodiny koncipovat jinak, zajímá mě, zda lze vysledovat některé shodné aspekty, které hrají roli v realizaci dílen čtení. Zároveň sleduji, které knihy si žáci vybírají do hodin čtenářských dílen, a zda se objevuje titul, který je žáky nejvíce preferován.

Následně jsou vytvořeny a realizovány přípravy na hodiny čtenářských dílen, které mohou být inspirací pro učitele. V dílnách čtení vidím možnost, jak žáky zaujmout, přivést je ke knize a hodiny čtení jim zpestřit. Domnívám se, že hodiny se tak stávají zajímavějšími a zábavnějšími nejen pro žáky, ale také pro učitele. Nicméně to neznamená, že by měla být zcela odstraněna čítanková četba.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Čtenářská gramotnost

1.1 Vymezení pojmu

Vzhledem k neustálému vývoji společnosti je tento pojem definován různými způsoby. Jednu z definic pojmu čtenářská gramotnost můžeme najít v Pedagogickém slovníku, kde je vymezen jako „komplex vědomostí a dovednostní jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku apod.). Jde o dovednosti nejen čtenářské tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 35).

Ve výzkumu PIRLS je čtenářská gramotnost definována jako „schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, účastnili se čtenářského života a také pro radost.“ (Kraplová, Potužníková 2005, s. 11). Tato definice se zaměřuje pouze na některé ze složek čtenářství, v první řadě na ty, které je možné testovat. Čtenářská gramotnost ale obsahuje také složky, které není možné testovat, jako je např. vztah ke čtení, postoje a hodnoty.

Komplexněji tento pojem vymezují Altmanová, aj. (2011, s. 8), v metodické příručce, kde je uveden jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opomenutelná.“ Je zde patrné, že tato definice je obohacena o další složky čtenářské gramotnosti, které v předešlých dvou zmíněny nebyly.

1.2 Roviny čtenářské gramotnosti

Jak bylo uvedeno, je čtenářská gramotnost tvořena několika rovinami, přičemž ani jednu z nich není možné opomíjet. Podle Altmanové aj. (2011, s. 8) se jedná o tyto:

- **Vztah ke čtení** – kladný vztah ke čtení (radost z četby, vnitřní nutkání číst) je předpokladem pro rozvoj čtenářské gramotnosti;
- **Doslovné porozumění** – čtenářská gramotnost je založena na dovednosti dekódovat psaný text a prostřednictvím dosud získaných znalostí a zkušeností budovat doslovné porozumění;
- **Vysuzování a hodnocení** – čtenářsky gramotný člověk musí být schopen kriticky zhodnotit přečtené, vyvodit z daného textu závěry a snažit se sledovat autorovy záměry;
- **Metakognice** – jedná se o dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, podle toho vybírat texty a strategie čtení, které napomůžou k lepšímu porozumění;
- **Sdílení** – čtenářsky gramotný člověk je schopen s ostatními čtenáři porovnávat a sdílet své prožitky a poznatky ze čtení a hledat v nich shody a odlišnosti;
- **Aplikace** – čtenářsky gramotný člověk využívá poznatky získané četbou ve svém životě a uplatňuje je ke svému dalšímu rozvoji.

Podle Šlapala aj. (2012, s. 12–13) charakterizujeme jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti podrobněji.

1.2.1 Vztah ke čtení

Jak bylo již zmíněno, kladný vztah ke čtení je základním předpokladem pro čtenářskou gramotnost a její rozvoj, zároveň je také předpokladem pro rozvoj čtenářství a pro další práci v této oblasti. Pokud se u žáka vytvoří vztah ke čtení, lze další roviny čtenářské gramotnosti rozvíjet daleko efektivněji.

- Žák si samostatně vybírá texty a knihy, které mu přinášejí radost z četby případně jiné zážitky a zajímavé poznatky.
- Je si vědom užitečnosti čtených knih a textů a vnímá je jako možný zdroj poznání.
- Vědomě vyhledává žánry, texty a autory, se kterými se dosud neseťkal.
- Vyhledává v knihách a textech čtenářské zážitky (děj, prostředí, situace, časové období, vztahy) a všímá si kompozice a jazykových prostředků.
- Využívá situací, kdy mu je umožněno číst (např. čtenářský klub, dílna čtení)
- Dělí se s ostatními o své prožitky ze čtení.
- Vyjádří, proč ho daný text zaujal, nebo nezaujal a proč se mu líbil či nelíbil.
- Překonává překážky, na které během čtení naráží.

- Očekává, že mu přečtení knihy či textu bude přínosné – uspokojení, užitek. Že čtení splní účel, se kterým se do čtení pouštěl.
- Trpělivě čte delší texty.
- Vyhledává nové knihy i přesto, že nejsou určeny pro jeho věkovou kategorii nebo prozatím neodpovídají jeho čtenářským schopnostem. Začínající čtenáři věnují pozornost především vizuální stránce knihy (přebal knihy, ilustrace). Pokročilí čtenáři se již zajímají o informace na přebalu knihy, o strukturu knihy či o styl, kterým je kniha napsána.

1.2.2 Doslovné porozumění

- Dekóduje daný text, doslovně porozumí tomu, co je v něm napsáno, a následně ho převypráví svými slovy.
- Dokáže v textu odlišit podstatné od nepodstatného, hlavní postavy od vedlejších a hlavní složky od podrobností. Dokáže také určit hlavní dějovou linku.
- Zapojuje své dosud získané znalosti, zkušenosti a také postoje.
- Své znalosti týkající se struktury textu (název, členění, druh textu atd.) využívá k porozumění textu.
- Dokáže si vizualizovat části textu, který čte na základě svých zkušeností.
- Hledá a nalézá souvislosti
 - mezi jednotlivými motivy v textu navzájem;
 - mezi tím, co čte, a jinými texty, nebo filmy, skladbami, písněmi, obrazy;
 - mezi tím, co čte, a svými životními zkušenostmi, představami, názory, zážitky.
- Sleduje, jakým směrem se dál děj ubírá.
- Na základě nově získaných poznatků během četby si upravuje své porozumění textu.
- Klade otázky, aby zjistil, jak porozuměl přečtenému.
- Pokud neporozumí některým slovům v textu, čte dál a pokouší se zjistit význam slova z kontextu. Případně se pokouší nalézt k daným slovům synonyma.

1.2.3 Vysuzování a hodnocení

- Dokáže formulovat hlavní myšlenku i přesto, že není v textu doslovně uvedena.
- Vytváří interpretace, které poté následně porovnává s jinými interpretacemi.
- Vyslovuje domněnky a závěry, které dokládá poznatky získanými z textu.
- Z textu je schopný vyvodit adresáta, kterému byl text pravděpodobně určen. Využívá k tomu své znalosti kontextu a poznatky z textu (uvedené či skryté).
- Vzhledem k adresátovi posuzuje a hodnotí obsah, prostředky a věrohodnost textu.
- Hodnotí a posuzuje to, jak může text vyznít pro různé adresáty. Následně zdůvodní svůj posudek a své zhodnocení.
- Informace získané z různých druhů textů (grafy, tabulky, schémata, lineární texty) dává do souvislostí a pokouší se z nich vyvodit závěry.
- Dokáže odlišit fakta od názorů a posoudit, zda jsou názory podložené a fakta věrohodná.
- V popisované problematice v textu je schopný rozlišit následky a příčiny.

1.2.4 Metakognice

- Stanovuje si čtenářské cíle, načež hodnotí jejich dosažení. Následně stanovuje nové cíle, nebo upravuje původní.
- Určuje záměr a účel čtení daného textu.
- Na základě formulovaného záměru vybírá text, jeho volbu zdůvodňuje a vyhodnocuje jeho vhodnost. V případě, že text nevyhovuje jeho záměru, opouští ho.
- Podle stanoveného záměru čtení volí příslušný způsob čtení a vyhodnocuje jeho účinnost. V případě, že strategie čtení nebyla zvolena dobře, změní ji dle potřeby.
- Průběžně sleduje své porozumění danému textu a volí způsoby čtení, které mu napomáhají překonávat případné neporozumění.
- Bere v úvahu své čtenářské preference a dle nich rozšiřuje své čtenářské území.

1.2.5 Sdílení

- Sdílí s ostatními své prožitky, dojmy a pocity z četby v písemné nebo ústní podobě a zapojuje se do diskuzí týkajících se četby.
- Vyslechne si interpretaci textu druhých, přemýšlí o ní a doptává se na informace, které ho zajímají.
- Při diskuzi upřesňuje svou interpretaci (doplňuje své porozumění) a také diskutuje a argumentuje o interpretacích druhých.
- V četbě a interpretacích druhých hledá inspirace pro své čtenářství.

1.2.6 Aplikace

- Prostřednictvím textů získává informace, které mu umožňují rozšířit a upřesnit dosud získané vědomosti a zkušenosti. Následně propojuje nové poznatky s původními, text je pro něj zdrojem učení.
- Porovnává, propojuje a slučuje informace získané z různých textů a posléze je hodnotí.
- Na základě zkušeností nabytých čtením textů zlepšuje své komunikační dovednosti. Při svém vyjadřování bere ohled na možnost komunikace s různými adresáty.
- Skrze čtení a čtenářství navozuje přátelství či pracovní vztahy.

1.3 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Havel, aj. (2011, s. 33) uvádějí, že úroveň čtenářské gramotnosti a její kvalitu v průběhu času ovlivňuje řada faktorů. Tyto faktory lze rozdělit na vnitřní (endogenní) a vnější (exogenní). Podrobnější rozdělení viz Tabulka 1.

Tabulka 1: Faktory ovlivňující rozvoj ČG, zdroj: Havel, aj. (2011, s. 33)

Vnitřní	<ul style="list-style-type: none">- čtenářské strategie- genetické predispozice- charakter- intelektové schopnosti- motivace- zájem
Vnější	<ul style="list-style-type: none">- mimoškolní a mimorodinné faktory- rodina- škola

Dále budou vybrané faktory blíže charakterizovány podle publikace Metelkové Svobodové, Hyplové (2011, s. 38), kde jsou vytyčeny na základě výzkumu PIRLS.

Cílem výzkumu PIRLS, který se zaměřuje na čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníků základních škol, je zmapovat vliv školního, rodinného a širšího prostředí na rozvoj čtenářské gramotnosti. Jako faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost a její rozvoj tedy uvedeme některé z faktorů vytyčených PIRLS.

Je nutné brát na vědomí, že čtenářská gramotnost u malých dětí se vytváří prostřednictvím různých situací a vykonáváním různých činností. U žáků 1. stupně má na zkvalitňování čtenářských dovedností významný vliv rodinné a školní prostředí. V tomto ohledu by bylo oboustranně výhodné udržovat kladné vazby a vzájemně si napomáhat. Vedle těchto dvou faktorů se objevuje také další, i když nepřímo působící, a tím je stát. Stát zde má vliv skrze své prostředky jako jsou např. postoje k prioritám vzdělávání, stanovení vzdělávacích cílů atd. (Metelková Svobodová, Hyplová 2011, s. 38).

Dalšími faktory, které by spadaly pod pojem stát, jsou obce, které jsou v mnoha případech zřizovateli základních škol, proto mohou mít také značný vliv na chod školy.

1.3.1 Rodina

Jak bylo již zmíněno, jedním z významných činitelů je rodina, která má možnost položit základy pro další vývoj a rozvoj dítěte. Napomoci k lepší úrovni čtenářské gramotnosti může činnostmi, jako jsou kupř. předčítání, společné čtení či návštěva knihovny. Ve formování postojů a chování dítěte k četbě hrají roli také čtenářské návyky rodičů a jejich postoje ke čtení (Metelková Svobodová, Hyplová 2011, s. 39). Z Národní zprávy PIRLS z roku 2011 (Kramplová, aj. 2011, s. 32) je patrné, že s narůstajícím počtem hodin čtení rodičů roste také výsledek žáků ve výzkumu.

1.3.2 Škola

I když rodina může mít velký vliv při formování čtenářských dovedností, většina dětí je v tomto ohledu odkázána především na školu a na její vzdělávací prostředí. Podle Havla aj. (2011, s. 40) má škola při rozvoji čtenářské gramotnosti své nezastupitelné místo. Cílem školy je výchova a vzdělávání všech žáků tak, aby se z nich stali platní členové společnosti. Jelikož v dnešní společnosti se člověk bez čtenářské gramotnosti

neobejde, je vhodné ji rozvíjet ve všech předmětech napříč kurikulem v průběhu celé školní docházky. „*Čtenářská gramotnost se tak stane mostem k rozvoji dalších oblastí funkční gramotnosti (např. matematické, přírodovědné, jazykové, informační a dalších)*“ (Havel, aj. 2011, s. 40)

Metelková Svobodová, Hyplová (2011, s. 39–40) uvádějí, že PIRLS stanovilo podmínky školního prostředí, které považuje za důležité. Jako první je uvedeno sídlo školy, jelikož umístění školy může hrát významnou roli při jejím financování. V případě, že se škola nachází v lokalitě, kde je ekonomicky příznivá situace, může např. lépe vybavit školní knihovnu a umožnit žákům větší výběr textového materiálu.

Jako další je zmíněna organizace a vedení výuky. Podmínky, za jakých výuka probíhá, jsou obsaženy v ŠVP, které je vydáváno ředitelem příslušné školy. Zde je uvedeno, jakou pozici zaujímá čtení ve výuce a jaké metody a materiály budou během výuky využívány.

Dalším faktorem školního prostředí, který ovlivňuje učení žáků, je atmosféra školy. Výsledky žáků mohou zhoršovat absence učitelů nebo přechod žáků na jinou školu v průběhu školního roku. Žáci se lépe učí ve školském prostředí, které je stabilní.

Neméně důležitou roli hrají také personální a materiální podmínky školy. Do personálních podmínek spadá kvalifikovanost učitele a jeho odborná zdatnost a do materiálních podmínek lze zahrnout zdroje, které jsou užívány při výuce a jejich kvalita.

Jak bylo již zmíněno, významný vliv na působení školy má také kladný vztah rodičů a zákonných zástupců k ní.

1.3.3 Třída

Velice podstatnou částí celé „skládanky“ faktorů je třída. Konkrétněji osoba učitele, atmosféra třídy a její uspořádání, výukové materiály a technologie a také výukové metody. Všechny tyto oblasti byly PIRLS sledovány:

- **Vzdělání a postoje učitelů** – značnou roli zde hraje povaha učitele, obsah a rozsah počátečního vzdělávání a také jeho další vzdělávání v oblastech zabývajících se výukou čtení; bylo zjištěno, že učitelé, kteří se trvale vzdělávají po celou dobu své kariéry, mají efektivněji vedenou výuku; výsledky žáků také ovlivňuje míra spokojenosti učitele s prací;

- **Uspořádání a atmosféra třídy** – to, jak je třída veliká, jaké je její prostředí a uspořádání, ovlivňuje přístup učitele a na základě toho také celkovou atmosféru ve třídě; svou roli zde hrají také charakteristiky žáků, jejich motivace ke čtení a chuť a možnost sdílet své poznatky a zážitky z četby se spolužáky;
- **Výukové materiály a technologie** – možnost přístupu žáka k rozsáhlé škále textů pozitivně ovlivňuje jeho čtenářské postoje a návyky;
- **Výukové metody** – ve výuce se užívá velké množství metod; řada výzkumů se pokoušela zjistit, které jsou nejvhodnější a nejefektivnější; dospělo se k závěru, že nejpřínosnější je kombinovat prvky různých přístupů tak, aby bylo vyhověno potřebám všech žáků (Metelková Svobodová, Hyplová 2011, s. 40).

1.3.4 Charakteristika a postoje žáka

Mimoškolní sociální aktivity jako jsou předčítání druhé osobě, návštěvy knihoven, čtení jako volnočasová aktivita či konverzace o přečtených knihách s rodinou nebo kamarády procvičují aktivity nabyté ve škole. Tyto činnosti přímo ovlivňují schopnost čtenářů vyložit si text a pochopit, že jiní čtenáři mohou chápat a interpretovat text jiným způsobem (Metelková Svobodová, Hyplová 2011, s. 41).

1.3.5 Vztah ke čtení

Posledním, ale neméně důležitým faktorem, je vztah dítěte ke čtení. Prokázalo se, že děti, které mají kladný vztah ke čtení, jsou dobrými čtenáři a věří ve své schopnosti týkající se čtení. Čtou také častěji pro zábavu a pro potěšení, čímž posilují svou čtenářskou sebedůvěru a zdokonalují své čtenářské schopnosti. (Metelková Svobodová, Hyplová 2011, s. 41).

1.4 Čtenářství¹

1.4.1 Vymezení pojmu

Dle Trávníčka (2008, s. 35) je čtenářství charakterizováno jako „*pojem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací; plánovité a cílené rozvíjení četby zejména za*

¹ Čtenářství bylo zařazeno do kap. 1, jelikož panel odborníků na čtenářskou gramotnost pod Národním ústavem pro vzdělávání uvádí jako 1. rovinu čtenářské gramotnosti vztah ke čtení, který se čtenářstvím velmi úzce souvisí.

pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí; rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi.“

1.4.2 Zásady pro rozvoj čtenářství

Jak bylo již zmíněno, je podle Šlapala aj. (2012, s. 8–12) jedním ze základních předpokladů pro rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářství vztah ke čtení. V mnoha publikacích jsou tyto problematiky (čtenářská gramotnost, čtenářství) uváděny pospolu. Výše zmínění autoři ve své publikaci uvedli několik zásad pro rozvoj čtenářství, které jsou situovány do školního prostředí. Některé z nich budou v následující části kapitoly uvedeny.

Součástí jedné ze zásad je to, že cesta směřující ke čtenářské gramotnosti vede právě skrze čtenářství. Žáci by si měli z četby odnášet především zážitky a není příliš důležité, zda se jedná o umělecké, odborné nebo publicistické texty.

Dále je uvedeno, že cílený rozvoj čtenářské gramotnosti by měl v ideálním případě pronikat všemi předměty. Čtení textů může být využito k naplňování vzdělávacích cílů a ne pouze k rozvoji čtenářství. Odborný text týkající se oblasti přírodopisu bude mít jistě větší smysl, když bude zařazen právě do hodiny přírodopisu, než když se s ním bude pracovat v rámci českého jazyka.

V neposlední řadě autoři zmiňují, že důležitou zásadou je vzdělání pedagogů v oblasti čtenářské gramotnosti a čtenářství. Řada výborných pedagogů se dostává do situace, kdy zjišťují, že již neví, jak svým žákům pomoci s rezervami, které mají v dané oblasti. Existují programy, které se touto oblastí zabývají (např. program Kritické myšlení). Jejich absolventi následně dokáží uplatnit získané poznatky ve výuce a dokáží přemýšlet o svých hodinách do hloubky.

1.4.3 Souhrn základních podmínek pro rozvíjení čtenářství²

Košťálová, aj. (2010, s. 12) uvádějí několik podmínek, které považují za základní pro rozvíjení čtenářství v rámci školního prostředí³. Tyto podmínky jsou stanoveny takto:

² Název podkapitoly je použit z publikace Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka (Košťálová, aj. 2010, s. 12)

- čtení by nemělo být považováno za činnost, která plýtvá naším časem, dospělý by měl být pro čtenáře vzorem;
- čtení by měl být ve škole vyhrazen dostatek času, čtení se odehrává pravidelně a s dostatečnou frekvencí;
- nepřestáváme žákům ve škole předčítat ani poté, co se žáci naučí číst;
- žáci mají snadný přístup k různým druhům knih a textů;
- žáci mají možnost vybrat si ke čtení knihy, či texty dle vlastní libosti;
- ve škole jsou čteny celé knihy, nikoli pouze úryvky textů nebo části knih;
- žáci mají možnost podělit se s ostatními o své dojmy z četby;
- žáci mají možnost reagovat na přečtené také prostřednictvím psaného projevu;
- učitelé by měli umět čtení vyučovat, měli by ovládat čtenářské strategie a také umět vést žáky k tomu, jak si vybrat vhodný text ke čtení;
- učitelé čtou, sledují novinky a orientují se v knihách, které by mohly jejich žáky zaujmout, případně dokáží žákovi doporučit vhodnou knihu.

1.4.4 Projekty na podporu čtenářství⁴

Trávníček (2008, s. 35) ve své definici pojmu čtenářství uvádí, že se jedná o rozvíjení četby, které je cílené a mnohdy je zprostředkovávané různými vzdělávacími institucemi, kampaněmi a podpůrnými akcemi. V České republice existuje několik takových projektů, akcí a kampaní, které podporují čtenářství a zájem o knihu. V této kapitole budou některé zmíněny. Jejich seznam je možné najít na stránkách Národní knihovny České republiky.⁵

- **Celé Česko čte dětem**

Projekt Celé Česko čte dětem je směřován především k rodičům. Posláním tohoto projektu je společným čtením utužovat rodinné vazby a přesvědčit rodiče, že je důležité, aby si se svými dětmi povídali a četli jim. Věnovat se čtení stačí pouze 20 minut denně. Do projektu se mohou zapojit mimo jiné také základní a mateřské školy, které mohou následně pořádat akce pro rodiče a děti. Zapojit se do akce může ovšem i široká

³ V této kapitole by mohly být uvedeny také faktory ovlivňující rozvoj čtenářství, není tomu tak, jelikož jsou téměř totožné jako faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost v kapitole 1.3. Jedná se především o školní a rodinné prostředí.

⁴ Informace o jednotlivých akcích, kampaních a projektech byly čerpány přímo z jejich webových stránek. Citace zdrojů je možné naleznou společně s ostatními v seznamu použitých zdrojů. Organizací některých akcí, kampaní a projektů se zabývá Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky (SKIP).

⁵ www.ipk.nkp.cz/odborne-cinnosti/ctenarstvi-1

veřejnost, babičky, dědečkové, starší děti ze školy atd. Může se jednat o akce, které se budou pravidelně opakovat např. jednou za čtvrt roku. Cílem je přesvědčit rodiče, aby svým dětem četli a tímto způsobem je obohatili.

- **Noc s Andersenem**

Jedná se o akci, která se koná 2. dubna na počest narození spisovatele Hanse Christiana Andersena. V tento den je také vyhlášen Mezinárodní den dětské knihy. Noc s Andersenem je akce, při které děti nocují v knihovně, kde je pro ně zorganizován program v podobě, čtení pohádek překvapení a her. Původně se jednalo o akci, která se odehrávala pouze v knihovnách. Postupem času se ale do akce začaly zapojovat také základní školy, domovy dětí i ústavy sociální péče. V dnešní době má Noc s Andersenem charakter mezinárodní akce.

- **Rosteme s knihou**

Jde o kampaň, která je realizována za finanční podpory Ministerstva kultury České republiky. Kampaň vznikla na základě zjištění, že zájem o knihu a četbu klesá. Jejím hlavním cílem je prostřednictvím výstav, besed s autory, anket, čtenářských soutěží a různých workshopů oslovovat předškolní a školní mládež a prohlubovat jejich zájem o knihu a čtenářství a obohacovat jejich kulturní znalosti.

- **Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka**

Je projekt, jehož cílem je rozvoj čtenářských návyků již od počátku školní docházky. Prvňáčky do projektu přihlašuje veřejná knihovna, která se nachází v daném městě, či obci. Knihovna pro prvňáčky v rámci projektu připravuje návštěvy knihovny, besedy s autory, společné čtení aj. Po absolvování těchto akcí, které jsou součástí projektu, žáci obdrží knihu, která je novinkou a byla napsána a ilustrována pouze pro tento projekt. V tomto školním roce 2017/2018 se jedná o knihu Bráchova bota, jejíž autorkou je Evelýna Koubová.

Dalšími celostátními akcemi, projekty a kampaněmi jsou např. Den pro dětskou knihu, Čtenář roku, Maraton čtení, Březen – měsíc čtenářů aj.

V Liberci je téměř každoročně organizována akce na podporu čtenářství pod názvem Veletrh dětské knihy, kterou pořádá Sdružení pro veletrhy dětské knihy v Liberci. Bylo ale rozhodnuto, že od roku 2018 se bude pořádat Festival dětského čtenářství, který

bude zaměřen především na setkávání dětí s autory dětských knih, výstavy knih, a výtvarné workshopy.

2 Kritické myšlení

2.1 Vymezení pojmu kritické myšlení

Pojem kritické myšlení je v odborné literatuře definován mnoha způsoby a ne vždy se definice shodují. Propagátoři kritického myšlení říkají, že: „*Myslet kriticky znamená uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, podrobit ji nezaujatému skepticizmu, porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a na tomto základě zaujmout určité stanovisko.*“ (Meredith, aj. 2011, s. 75) Jedním z nich je také Klooster (2000), který charakterizuje kritické myšlení jako druh určitého myšlení v pěti bodech:

- **Kritické myšlení je myšlením nezávislým⁶**

Každá osoba si utváří své hodnoty a názory sama. Není možné, aby někdo kriticky myslel za nás. Žáci by měli pocítovat možnost svobodně smýšlet, tedy myslet sami za sebe. Není nutné, aby kritické myšlení bylo originální, protože je zcela běžné a v pořádku, že kriticky smýšlející člověk se shoduje s přesvědčeními a myšlenkami jiných osob. Nejpodstatnější ovšem je, že každý myslí sám za sebe. Dle autora se jedná o první a možná nedůležitější vlastnost kritického myšlení.

- **Získání informace jako výchozí bod kritického myšlení, nikoli cíl**

Kritické myšlení uvádí, že pouhé učení se faktům není dostatečné. Na druhou stranu je potřebné, aby žáci znali fakta, pojmy, data, teorie a hypotézy. Tyto informace jsou předpokladem k tomu, aby žáci mohli o daném tématu začít přemýšlet sami za sebe. Vychází se z předpokladu, že již velmi malé děti mají určité životní zkušenosti a zdroje předchozích znalostí a jsou tedy schopny nezávisle kriticky myslet.

- **Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit**

Lidská zvědavost je předpokladem k tomu, abychom se dozvídali nové věci. Je potřeba ji u dětí podpořit a stavět na ní v procesu učení. Měli bychom žákům umožnit klást otázky, hledat na ně odpovědi a řešit problémy. Žáci by se měli učit řešit problémy, se kterými se setkávají v běžném životě. Z toho důvodu by se měl učitel zajímat o to, jaké problémy žáci mají a pomáhat jim je formulovat, a to od chvíle, kdy jsou toho schopni.

⁶ Názvy jednotlivých bodů byly použity z článku D. Kloostera, jelikož jejich formulace byla považována za nejvýstižnější.

- **Kritické myšlení hledá rozumné argumenty**

Kriticky myslící dokáží vhodně argumentovat vzhledem ke svým vytvořeným řešením problémů. Jsou si vědomi toho, že existují i jiná řešení, a proto se snaží prokázat, jakou logičností a praktičností vyniká právě to jejich. Prostřednictvím vytváření argumentů se jedinec učí odolávat manipulaci.

- **Kritické myšlení je myšlením ve společnosti**

Naše myšlenky jsou zdokonalovány a ověřovány tím, že je sdílíme s ostatními lidmi. Skrze nesouhlas, debatování, čtení, psaní, diskutování a naslouchání druhým dochází k prohlubování a propracovávání našich postojů a názorů.

Podle Kloostera (2000) nejlépe slouží k realizování uvedených pěti částí psaní. Psaní nutí žáka být aktivní a vyžaduje od autora, aby při něm využil své dosavadní znalosti. Psaní je také svým způsobem věc společenská, protože ten, kdo píše, si vždy musí uvědomovat, že je zde přítomen čtenář. Zároveň se tak myšlení žáků stává dostupným a viditelným pro učitele. Ten by měl být žákům při psaní nápomocen, může jim během psaní radit a vyjadřovat své názory k napsanému. Žáci ocení, když uvidí, že se učitel zajímá o to, co píšou a umožní jim se o svou práci podělit se spolužáky, rodiči či ostatními učiteli.

2.2 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Tento program vyvinulo Consortium for Democratic Pedagogy, jehož členy jsou University of Northern Iowa, Hobart and William Smith Colleges, Orava Association, International Reading Association – IRA a další instituce pod anglickým názvem Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT), česky Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Zásluhou tohoto projektu se nejen v českých školách začaly užívat řady metod, které napomáhají k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků (Šlapal, aj. 2012, s. 15; Kritické myšlení z.s. 2017).

V současné době je tento projekt realizován v několika zemích Evropy (především východní a střední) a Asie. V České republice program zajišťuje nezisková organizace Kritické myšlení z.s., která se dlouhodobě věnuje především dvěma oblastem, kterými jsou kurzy RWCT a různé jejich pokračovací formy jako jsou např. letní školy. Jejich první kurzy proběhly již ve školním roce 1997/1998. Tento vzdělávací program je určen pro pedagogy ze všech stupňů vzdělávání a poskytuje jim systematicky utříděný soubor

praktických metod, technik a strategií, které mohou velmi snadno použít ve svých hodinách. Kurzy jsou zaměřeny spíše prakticky, formou modelových hodin a následnou analýzou, teoretické poznatky se účastníkům kurzu nepředkládají (Havel, aj. 2011, s. 77).

Lektorky Kritického myšlení Bergmannová a Antonínová Hegerová (2007 s. 20) uvádějí, že se v kurzech často setkávají se situací, kdy se učitelé dostávají do stresu, protože se učí novým způsobům a metodám práce a vše vnímají jako učitelé, ale také jako žáci. Při práci s textem určeným pro děti se tak jejich myšlenky ubírají k tomu, jak toto předloží svým žákům. Proto je vhodné do kurzů vybírat takové texty, které jim umožní osobní zážitek z četby.

Hlavním cílem projektu je dle propagátorů kritického myšlení: *„Aby se žáci stali samostatnými mysliteli a 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.“* (Kritické myšlení z.s. 2017).

2.2.1 Charakteristické znaky programu⁷

- Čtení, psaní a diskuze jsou promyšleně a strukturovaně využívány k rozvíjení samostatného myšlení žáka, ke vzbuzení potřeby celoživotního vzdělávání, k rozvoji samostatnosti a respektování názorů druhých.
- Aktivní učení probíhá ve fázích evokace, uvědomění si, reflexe.
- Změna učitelova postavení v procesu výchovy a učení, v komunikaci mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Učitel se stává spíše rádcem, zajímá se o problémy a názory žáků.
- Řešení problémů a rozvíjení myšlenkových operací prostřednictvím faktografických znalostí.
- Jsou zohledněny žákovy zájmy a potřeby.
- Využívají se řady kooperativních metod a je kladen důraz na spolupráci žáků.
- Hodnotí se průběh učebního procesu, ne jen výsledků učebního procesu.

⁷ Nadpis byl použit ze stránek www.kritickemysleni.cz, protože jeho formulace byla považována za nejvýstižnější.

- Nejprve jsou cíle žákovi vytyčeny, následně dochází k porozumění cílům a dále i k samostatné formulaci. Když si žák své cíle sám zformuluje, sleduje míru jejich dosahování.
- Třída je otevřena všem netradičním řešením a novým nápadům.

Je důležité být si vědom toho, že si na nové způsoby práce budou žáci zvykat postupně a výsledky práce nemusejí vždy odpovídat představám, které má učitel. Naučí se ale přemýšlet o problémech, hledat různá řešení, vyjadřovat se vlastními slovy a také poroste jejich sebedůvěra. Je možné, že se dostaví selhání, to ale většinou vychází z toho, že se učitelé nechají odradit prvními neúspěchy či připomínkami kolegů. Následně již nepřemýšlejí nad tím, že problém mohl vzniknout kvůli špatně zvolené metodě pro danou látku, nebo že na tom mohla mít podíl charakteristika dané třídy (Havel, aj. 2011, s. 78)

2.2.2 Rysy kritického myšlení⁸

- Učitel vytváří ve třídě bezpečné a přátelské prostředí. Bezpečným prostředím je myšleno prostředí, ve kterém se žáci nemusejí obávat projevit své myšlenky, názory, nápady a postoje směrem k učiteli, ani směrem k ostatním spolužákům.
- Učitel ovládá metody rozvíjející kritické myšlení a postupem času dokáže zavádět vlastní strategie podle potřeby svých žáků.
- Učitel vytváří podmínky pro samostatný rozvoj kritického myšlení svých žáků. Jeho výuka zahrnuje úlohy, které nemají jednoznačné řešení. Každý žák má možnost vyřešit problém na základě svých argumentů. Výuka není založena pouze na reprodukci faktů.
- Učitel si je vědom toho, že existuje více možných odpovědí na otázku a vítá to.
- Učitel vynakládá snahu, aby žáci diskutovali především mezi sebou, aby si vzájemně vyměňovali názory na danou věc a neobraceli se s ní na učitele.
- Učitel připouští, že žáci mohou mít jiný názor, než má on a tuto odlišnost vítá.
- Učitel uznává, že existují i jiné zdroje informací pro žáky než jen on sám.

⁸ Na webových stránkách Kritického myšlení (www.kritickemysleni.cz) je tato kapitola nazvána: Změny, které program postupně vnáší do učitelovy práce.

- Učitel si je vědom toho, že každý žák si z vyučování odnese jiné poznatky, s ohledem na svoje potřeby a zájmy atd.
- Učitel je jakýmsi poradcem, který se věnuje každému žákovi individuálně, pomáhá mu s formulací cílů, ty by ovšem měly odrážet cíle celé třídy.
- Učitel využívá a ovládá kooperativní metody a také strategie.
- Učitel důkladně přemýšlí nad volbou metod a strategií, které využije při výuce dané látky.
- Učitel si osvojuje nové nástroje hodnocení, které využívá při hodnocení.
- Učitel se učí pracovat zároveň s žáky.
- Učitel neustále provádí reflexi své práce.

(Kritické myšlení z.s. 2017)

2.2.3 Třífázový model učení

Základem v programu kritického myšlení je model E-U-R. Jedná se o třífázový cyklus učení, který má napomoci učitelům k tomu, aby v jeho výuce byly zachovány rysy přirozeného učení, které je považováno za nejefektivnější.

Podle Havla, aj. (2011, s. 79) je model seřazen tak, aby udával, co a v jakém sledu má žák vykonávat, aby se opravdu něčemu naučil. Je dobrý zejména, když si žáci osvojují nové poznatky, a je potřebné, aby je uspořádali do souvislostí a následně propojili se svými zkušenostmi. Model E-U-R (Evokace–Uvědomění–Reflexe) není metodou, je to jakýsi rámec učení, který je metodami a strategiemi naplňován.

- **Evokace**

Evokace neboli vybavení si je první fází v tomto třífázovém cyklu. Žáci aktivně, každý sám, přemýšlejí nad tím, co o tématu již vědí a uvědomují si nejasnosti, na jejichž základě následně formulují případné otázky. Jsou si vědomi toho, nakolik se v daném tématu orientují a následně dají svým vědomostem strukturu, do níž mohou později začlenit nově získaná fakta.

Jedním z cílů této fáze je propojit nově nabyté s již získaným. Základem pro hlubší porozumění je právě napojení nově získaných informací na soustavu předchozích znalostí, čímž dochází k dlouhodobému zvnitřnění.

Dalším cílem je přimět žáka k aktivní účasti. Aby bylo učení efektivní, vyžaduje to, aby byl žák aktivně zapojen do procesu učení. Tím se rozumí, že si je vědom svých

myšlenkových pochodů a své porozumění je schopen prokázat vlastním souvislým projevem. Nezáleží na tom, zda se bude jednat o projev ústní či písemný.

Posledním, ale neméně důležitým cílem, je vzbudit v žákovi zájem o řešení problému, který mu by přeložen. Práce žáků směřuje k cíli, který si sami vytyčili prostřednictvím otázek, které zformulovali a na které je potřebné hledat odpovědi. To, že si žák cíl stanoví sám a svobodně, má daleko vyšší motivační hodnotu, než kdyby mu byl stanoven někým jiným (Steel aj. 2007, s. 19, příručka č. I)⁹.

Havel aj. (2011, s. 80) uvádějí, že při evokaci se učitel snaží do výuky příliš nezasahovat. V případě, že je to nutné, zasahuje do organizačních věcí, nebo např. zapisuje názory žáků na tabuli bez jakýchkoli komentářů. Učitel také neprozrazuje správnou odpověď, jelikož by tím připravil žáky o možnost získat odpověď svépomocí.

- **Uvědomění**

Druhá fáze cyklu je fází uvědomění si významu, v jejímž průběhu se žák setkává s novými myšlenkami a informacemi, ať už prostřednictvím filmu, textu, přednášky, či pokusu. Úkolem této fáze, který je základní, je udržet v žákovi zájem, který byl vyvolán ve fázi evokace. Dalším cílem je podnícení žáků k tomu, aby sledovali vlastní porozumění novým informacím, jak souvisí s dříve získanými poznatky.

V případě, že jim některé informace nejsou jasné, kladou otázky, nebo si dělají poznámky, aby měli možnost se k nim později vrátit. Pro hlubší chápání tématu jsou stavěny mosty mezi starým a novým tzn., že propojují informace z fáze evokace s poznatky novými.

Ve fázi uvědomění, se žáci učí jak přijímat informace, tak přemýšlet nad tím, jakou pro ně mají hodnotu a kam je mohou zařadit, což je právě uvědomování si významu. Také role učitele vstupuje do popředí. Je tím, kdo přináší zdroj informací, které by měly být nové, ucelené a také smysluplné. Nicméně texty mohou obsahovat sporné informace, které mohou žáky vést ke zvědavosti a k pochybování. Informací by měl být dostatek, aby žáci měli možnost najít co nejvíce odpovědi na otázky, které mají (Havel, aj. 2011, s. 80; Steel, aj. 2007, s. 20, příručka č. I).

⁹ Informace byly čerpány z pracovních materiálů poskytovaných účastníkům kurzů Kritického myšlení a některé z nich jsou dostupné na stránkách skupiny Kritického myšlení (www.kritickemysleni.cz).

- **Reflexe**

V této fázi se očekává, že žáci budou vyjadřovat myšlenky a nově získané informace vlastními slovy a prezentovat své chápání tématu na základě diskuzí se spolužáky. Zároveň si také uvědomí, které poznatky jsou pro ně nově získané, které z jejich představ se potvrdily a které nikoli. Prostřednictvím diskuzí se žáci dozvědí postoje a názory svých spolužáků k danému tématu. V průběhu diskuzí se žáci setkávají s mnoha myšlenkami a názory, nad kterými je nutno se zamyslet, a které se mohou naučit přijímat do svých myšlenkových schémat i přesto, že původně nevznikly v jejich hlavě. Je potřebné podnítit výměnu názorů, a naučit žáky naslouchat a respektovat odlišné názory druhých. Důležité je, že si každý žák dělá reflexi sám za sebe, není možné, aby mu učitel to podstatně nadiktoval, protože každý považuje za podstatné jiné informace (Havel, aj. 2011, s. 80; Steel, aj. 2007, s. 20–21, příručka č. I).

2.3 Metody RWCT rozvíjející čtenářskou gramotnost

V programu Čtením a psaní ke kritickému myšlení se nachází řada metod a technik, které rozvíjejí čtenářskou gramotnost u žáků. V této kapitole budou uvedeny pouze některé z osvědčených metod, jelikož soubor metod a technik, se kterými RWCT pracuje, se neustále obměňuje a inovuje. Při výběru metody, kterou chceme v hodině s žáky využít, musíme pamatovat na to, že nejprve musíme žáky naučit s metodou správně pracovat. Je proto vhodné začínat s metodami, které jsou méně náročné jako je např. čtení s předvídaním. Při čtení s předvídaním může učitel modelovat, jak by taková předpověď k textu mohla vypadat, a jak může být odůvodněna. Teprve později můžeme přijít s o něco složitější metodou jako je kupř. tabulka předpovědí, kdy nejprve budeme pracovat společně na jedné velké tabulce, na tabuli či balicím papíru. Poté můžeme přejít k tomu, že si to žáci vyzkouší samostatně ve dvojicích.

V začátcích je vhodnější pracovat s kratšími úseky textu (Havel, aj. 2011, s. 81; Košťálová, aj. 2010 s. 18).

Podle Havla aj. (2011, s. 81) je možné rozdělit metody na základě vhodnosti jejich využití v jednotlivých fázích třífázového modelu učení E-U-R takto:

- **Evokace:** čtení s předvídaním, pětílístek, volné psaní, brainstorming, myšlenková mapa;
- **Uvědomění:** čtení s otázkami, I.N.S.E.R.T, podvojný deník;

- **Reflexe:** pětilístek, volné psaní, poslední slovo patří mně, diskuze.

2.3.1 Dílna čtení

Jelikož je tato diplomová práce zaměřena právě na dílnu čtení, dovoluji si zde tuto metodu uvést jako první a rozvést ji o něco více než následující metody.

Co se týče rozvoje čtenářství, mnohdy učitelé spoléhají na sociokulturní zázemí, které mají žáci doma, ale bohužel ne vždy jde o prostředí, které je podnětné. Někteří učitelé mají pocit, že jim chybí nástroje, které by jim u žáků pomohly v rozvoji čtenářství, a tak se od této problematiky odklání. Za jakýsi pilíř čtenářství by se dalo označit prožitkové čtení. Zvýšením šancí pro ovládnutí čtenářské gramotnosti je to, pokud se u žáka vytvoří návyk pravidelného čtení, který mu zároveň bude přinášet zážitek a radost z četby. Jednou z možností jak tohoto docílit je právě dílna čtení. Jedná se o metodu vycházející z programu RWCT, která je systémem práce, prostřednictvím něhož mají žáci možnost stát se skutečnými čtenáři. Prostřednictvím dílny čtení se rozvíjí čtenářské dovednosti a čteně se začínají věnovat také děti, které se jí předtím téměř nevěnovaly. (Šlapal, aj. 2012, s. 30)

Dle Staňkové (2004, s. 51–53) je dílna čtení určitou cestou k hledání smyslu čtení. Zároveň také seznamuje se svou několikaletou zkušeností, která je taková, že se díky dílně u žáků zvýšil zájem o čtení, dokonce i dyslektické děti daleko více čtou. Také slabší čtenáři mají možnost zapojit se do čtenářské dílny a zažít tak úspěch, který je motivuje pro další čtení, které jim přináší potěšení a není pro ně trestem.

Šlapal (2007, s. 13–15) uvádí, že myšlenkový základ čtenářské dílny sice vychází z materiálů RWCT, nicméně tento základ je různě přepracováván a doplňován. Každý učitel si tedy může dílnu čtení obohatit o další věci, či si ji upravit dle potřeb svých, nebo potřeb třídy, se kterou pracuje. Zároveň také uvádí, že dílna čtení přispívá ke zlepšení koncentrace žáků a prodlužuje dobu soustředění.

- **Funkční dílna čtení**

Aby byla dílna čtení funkční, měla by splňovat některé podmínky. Těmi je např. to, že by měla mít své pevné místo v rozvrhu, měla by se realizovat alespoň jednou týdně a žáci by měli mít čas vyhrazený na samostatné čtení. Dále by se mělo jednat o knihy, které si žáci sami vybírají a měly by se v hodině odehrávat aktivity týkající se knih. Pro začátek by měla daná třída mít k dispozici alespoň dvojnásobek knih rozličných žánrů

než je celkový počet žáků. Pokud nám tato finanční situace neumožňuje, je potřeba zapřemýšlet nad dalšími možnostmi, jako je např. spolupráce se školní nebo městskou knihovnou. Musíme předpokládat, že někteří žáci nemají doma možnost výběru kvalitních knih (Šlapal, aj. 2012, s. 37).

Na základě příspěvku, který Šlapal (2007, s. 13–15) uvádí v Kritických listech, se budeme dále zabývat organizací čtenářské dílny, jejími pravidly a jednotlivými částmi hodin čtenářských dílen. Těmto částem věnuje pozornost také Šlapal, aj. (2012, s. 30–38).

- **Dílna čtení a její organizace**

Jak bylo již zmíněno, dílna čtení by měla mít své pevné místo v rozvrhu. Jedná se o poměrně důležitou podmínku. Cílem je, aby si žáci nosili domů knihy, které čtou v rámci dílny čtení a četli je také mimo školu. Na základě pevného umístění dílny v rozvrhu si žáci zafixují dny, kdy mají knihu do školy přinést. Jedná se mimo jiné o předcházení častému zapomínání knih.

Časová dotace hodiny, která je věnována dílně čtení, má tradičních 45 minut a je možno ji rozdělit na několik částí. Tyto části mají přibližně stanovenou časovou dotaci, jsou ale flexibilní a je možno prodlužovat, či krátit čas, který jim bude věnován. Vše se odvíjí od schopností a vlastností třídy, se kterou pracujeme.

- Minilekce (5–15 minut)
- Čtení (20–30 minut)
- Čtenářská reakce (5–15 minut)

Důležitou součástí dílny čtení jsou také pravidla. V některých třídách můžeme najít vyvěšená pravidla třídy, která si žáci společně s učitelem stanovili. Stejně tak je vhodné vyvěsit ve třídě pravidla týkající se dílny čtení. Pokud se žáci budou na jejich utváření podílet, budou mít větší motivaci tato pravidla dodržovat.

- **Pravidla dílny čtení**

- Snažíme se číst po celou dobu.
- Nikoho nevyrušujeme.
- Žádné přestávky na toaletu a pití.
- Knihu, nebo text ke čtení si vybereme před začátkem čtenářské dílny.

- Nasloucháme.
- Sedět můžeme kdekoli, kde je nám to pohodlné a příjemné.

Je zapotřebí na pravidlech trvat, aby si na jejich dodržování žáci zvykli. V ideálním případě se z počátku pravidla opakují před začátkem každé dílny čtení. Postupem času ale můžeme zjistit, že žáci pravidla dodržují a již není potřeba je před každou hodinou opakovat. Poté stačí, když budou pravidla ve třídě vyvěšena.

- **Lístečky se jmény**

Mnohdy je potřeba v hodinách pracovat ve skupinách, nebo vybrat v rámci časových možností pouze několik žáků, kteří budou např. prezentovat svou práci. Šlapal, aj. (2012, s. 36) uvádějí, že rychlé a náhodné vybrání nebo rozřazení nám umožňuje losování lístečků se jmény. Na každém lístečku je napsáno jméno a příjmení žáka. Tento systém výběru skýtá různé výhody. Jednou z nich je např. to, že si žáci zvyknou pracovat s kýmkoli ve třídě. Jedná se o spravedlivé rozdělení, jelikož učitel tento výběr nemůže nikterak ovlivnit, je to tzv. na náhodě. Další výhodou může být časová úspora, jelikož rozdělení prostřednictvím lístečků je rychlé. V neposlední řadě je možné lístečky využít právě při výběru žáků, kteří budou prezentovat. Jedná se o náhodný a tím pádem také spravedlivý výběr. Vylosován tak může být kdokoli a nezáleží na tom, zda se hlásí, či ne.

- **Minilekce**

Tato část hodiny může být označena také jako aktivita před čtením. V minilekci se zaměřujeme na jev, který budeme sledovat nebo se kterým budeme po čtení dále pracovat. Ideálem je, pokud je možnost, aby si všichni žáci společně s učitelem a svými knihami sesedli do kruhu na zem. Zde učitel zadává jev, který mají žáci během čtení sledovat. Případně se prostřednictvím nějaké aktivity zabývají tématem, jehož se bude týkat aktivita po čtení. Vhodné je, aby učitel uvedl příklad na své knize, případně zadaný úkol napsal na tabuli. Tato část hodiny by neměla přesáhnout 15 minut a nemělo by se jednat o stěžejní část.

- **Čtení**

V této části hodiny mají žáci vymezený čas pro četbu své knihy. Mohou si kdekoli ve třídě najít místo, které jim pro čtení vyhovuje, kde je jim pohodlně a příjemně.¹⁰ V této části hodiny je vhodné, aby učitel přispěl k vytváření čtenářské atmosféry tím, že si také bude číst svou vlastní knihu, nebo se bude věnovat konzultaci se žákem.

Do této části hodiny je tedy možné zařadit také tzv. konzultace. Jedná se o rozhovor mezi učitelem a žákem zaměřený na žakovu knihu, či na zpracování zadaného úkolu. Jedná se o rady a výklady, které má učitel možnost směřovat ke konkrétnímu žákovi, který si pro radu, či pomoc přišel. Dříve než bude konzultace do hodiny zařazena, měl by učitel žákům vysvětlit, jak bude taková konzultace probíhat, aby žáci věděli, na co se mají připravit. Případně může uskutečnit ukázkovou konzultaci před celou třídou. Také by měli být seznámeni s tím, že konzultace je zaměřena na konkrétní problémy či otázky. Aby měl žák pocit, že jde skutečně o spolupráci, měl by učitel vždy sedět na stejné straně stolu jako žák. Existuje několik typů konzultací, které jde samozřejmě využít i v jiných hodinách. Ideálem je, pokud se postupem času propracujeme k vrstevnickým konzultacím, kdy žáci konzultují mezi sebou navzájem. Je pouze na učiteli, zda konzultace do svých čtenářských dílen zařadí, či nikoli (Daniels, Bizar 2007, s. 32–35).

- **Čtenářská reakce**

Zde je prostor pro reakce na četbu. Ty mohou mít podobu hovorů o knihách a sledovaných jevech, písemného přemýšlení nad knihami, zápisů z četby, dopisů aj. Je zde také prostor pro následnou prezentaci prací žáků. Je dobré, pokud je prostor pro to, aby čtenářské reakce a prezentace probíhaly v kruhu. Všichni na sebe dobře vidí a také se dobře slyší, má to jakýsi osobnější charakter, než když každý žák sedí ve své lavici. Do této části lze také zahrnout reflexi týkající se hodiny a jejího průběhu. Žáci mohou dostat prostor, aby se k hodině vyjádřili.

Dílna čtení je oproti ostatním metodám svým způsobem specifická. Je tomu tak z toho důvodu, že při její realizaci je možné použít jiné metody RWCT. Můžeme např. v rámci čtenářské dílny využít metodu Pětilístek, Podvojný deník, Čtenářské dopisy aj.

¹⁰ Je nutné podotknout, že se v dílně čtení jedná o tiché čtení. Kramplová, Potužníková (2005, s. 66), uvádějí, že výzkum PIRLS z roku 2001 prokázal, že žáci ze zemí, ve kterých se věnují tichému čtení více než v zemích jiných, dosahují lepších výsledků.

2.3.2 Čtení s předvídáním

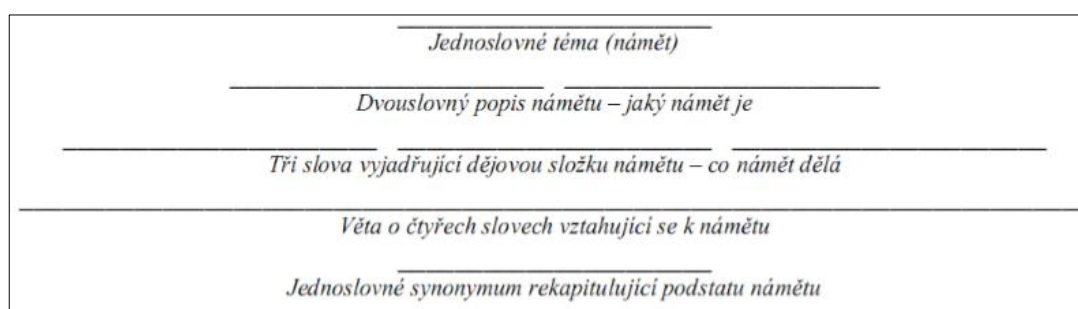
Tato metoda propojuje všechny tři fáze učení (před čtením, při čtení, po čtení), i když v nepříliš dlouhých úsecích. Jednou z možností realizace metody je nakreslení obrázků či napsání slov na tabuli učitelem. Žáci mají za úkol podle obrázků, nebo slov popřemýšlet a představit si příběh, o kterém následující text bude. Co se v něm stane? Kdo v něm bude vystupovat? Jak příběh asi dopadne? Následně si vymění své domněnky ve dvojici se spolužákem. Případně je možné sdělovat své myšlenky celé třídě. Poté žáci čtou společný text po částech. Po každé části opět proberou se spolužákem ve dvojici, jak se asi bude příběh dál odvíjet. Po přečtení textu si třída společně sdělí, jak se text rozvíjel a jak se předpovědi, které si spolužáci během čtení sdělovali, lišily či shodovaly s tím, co předpověděli. Jsou možné různé modifikace této metody. Žáci mohou např. své předpovědi sdílet ve větších skupinkách, než jsou pouze dvojice. Stejně tak není nutné, aby se jednalo pouze o psaný text. Může se pracovat s textem, který bude doplněn obrázky. Různé úpravy záleží na charakteristice třídy a především na rozhodnutí učitele, který hodinu vede. Cílem čtení s předvídáním je vzbudit zájem dětí o četbu a jejich zvědavost. Žáci mají tuto metodu velmi rádi, jelikož je pro ně jakýmsi překvapením, zda se jejich předpovědi budou shodovat s textem, či nikoli, a zároveň není chybou, když se předpověď s textem neshoduje (Havel, aj. 2011, s. 82; Košťálová, aj. 2010 s. 18).

2.3.3 Čtení s otázkami

Při této metodě žáci pracují ve dvojicích. Je vhodné, aby dvojice byly tvořeny např. prostřednictvím losování lístečků se jmény či jiným způsobem, který zajistí, aby spolu nebyli v páru vždy stejní žáci. Žáci se v páru domluví, jak dlouhý bude úsek textu, který mají přečíst, zda to bude odstavec nebo více. Následně si danou část v tichosti přečtou a po jejím dočtení klade jeden z dvojice druhému otázky vztahující se k přečtenému. Když jsou otázky objasněny, pokračuje se ve čtení dalšího úseku, po jehož dočtení si žáci ve dvojici role vymění. Klazení otázek napomáhá k porozumění textu a zároveň vede žáky k aktivnímu přístupu k četbě. Také jsou rozvíjeny dovednosti, které směřují ke čtení s porozuměním. Při seznamování s touto metodou je vhodné, aby učitel názorně ukázal, jak je možné klást otázky a odpovídat na ně. Snaží se také směřovat žáky od otázek, na které je možné dohledat odpovědi v textu, k otázkám, které hledají např. souvislosti mezi zkušenostmi čtenáře a textem (Havel, aj. 2011, s. 84; Košťálová, aj. 2010 s. 18).

2.3.4 Pětílístek

Jedná se o metodu, jejíž struktura je jasně dána a žáci jsou s ní seznámeni. V Pětílístku jsou žáky shrnovány informace, postoje a názory k danému tématu (téma textu) do formální podoby básničky, která má pět řádků, žáci pracují individuálně. Pětílístek je označován jako prostředek zachycení tvůrčích myšlenek. Vzhledem k tomu, že je pro text určeno pět řádků, vyžaduje tato metoda stručné a jasné vyjadřování. Je vhodné ho zadávat buď jako aktivitu před čtením, nebo jako aktivitu po čtení. Pokud je Pětílístek opakován častěji, může dojít k tomu, že ho budou žáci plnit mechanicky a nad výběrem slov nebudou hlouběji přemýšlet. Jak bylo již uvedeno, Pětílístek se skládá z pěti řádků a je přesně určeno, co se na jaký řádek uvádí (Obrázek 1).



Obrázek 1: Pětílístek, zdroj: Šlapal, aj. 2012, s. 24

Na první řádek zapíšeme námět textu, který budeme číst, nebo který jsme četli, a o kterém chceme dále přemýšlet. Na druhém řádku se pokusíme téma textu popsat dvěma přídavnými jmény. Můžeme si pomoci otázkou – Jaký je? Na třetím řádku zkusíme prostřednictvím tří sloves odpovědět na otázku – Co námět dělá? Na čtvrtý řádek vymyslíme větu o čtyřech slovech, která se vztahuje k námětu a poskytuje nám nějakou podstatnou informaci. Na poslední řádek napíšeme jedno slovo, jež bude shrnovat podstatu námětu či bude synonymem slova na prvním řádku. Žáci mohou následně svůj Pětílístek sdílet se spolužákem ve dvojici, nebo jej prezentovat před celou třídou. Lze s vytvořenými Pětílístky také dále pracovat např. ve dvojicích a vytvořit ze dvou jeden komplikovanější. Prostřednictvím této metody se žáci mimo jiné učí vybírat vhodná slova pro vyjádření svých představ a názorů, výstižně shrnovat informace a vybírat vhodná synonyma. V případě, že se s Pětílístky dále pracuje ve skupině, učí se žáci hodnotit a oceňovat volbu druhých a zároveň obhajovat svůj výběr slov (Havel, aj. 2011, s. 82; Šlapal, aj. 2012, s. 24).

2.3.5 Volné psaní

Volné psaní je založeno na tom, že žáci samostatně píší k danému tématu po stanovenou dobu. Nejčastěji se udává 5–10 minut, ale je možné stanovit kratší i delší dobu psaní. Psát mohou na základě nadiktované věty, po přečtení textu či před zahájením čtení. Při psaní je potřeba dodržovat pravidla pro volné psaní. Tím nejdůležitějším je, že píší po celou dobu a každý svým běžným tempem, pokouší se nezvedat tužku z papíru. Zapisují vše, co je k danému tématu napadá, ať už se jedná o fakta, názory, nebo pocity. Pokud najednou nevědí co psát, píší to, co se jim právě honí hlavou (např. „Teď vůbec nevím jak dál, nic mě nenapadá...“), pokouší se ale co nejdříve vrátit zase zpět k tématu. Protože nám jde o to, zaznamenat co nejvíce myšlenek směřujících k tématu, není v průběhu psaní potřeba myslet na stylizaci textu ani na pravopis. Žák se během psaní nevrací k tomu, co již napsal a nic z toho neopravuje ani neupravuje. Učitel během volného psaní píše také, a to dle stejných pravidel jako jeho žáci. Před vypršením času určeného ke psaní učitel žáky upozorní, že jim zbývá např. minuta. Po psaní následuje zveřejnění prací. Žáci mohou své práce sdílet ve dvojicích a následně i s celou třídou, kdo nechce, nemusí. Každý má právo odmítnout sdílet své volné psaní s kýmkoli dalším. V případě přečtení se dotyčným poděkuje bez jakéhokoli hodnocení. Volní psaní může být základem pro další práci žáka (Havel, aj. 2011, s. 82; Šlapal, aj. 2012, s. 20–21).

2.3.6 Podvojný deník

V této metodě mají žáci k dispozici papír, do kterého během čtení píší. List papíru či sešitu je vodorovnou čarou rozdělen na dvě poloviny. Pro lepší přehlednost je možné sloupce označit nadpisy (viz Obrázek 2). Do levého sloupce budou žáci doslovně zapisovat pasáže textu, které je nějakým způsobem zaujaly a nezáleží na tom, zda kladně, nebo záporně. Může se jednat jak o celé věty, tak pouze o slovní spojení. To, že žáci musejí danou část textu doslovně opsat, je vede k tomu, že opravdu důkladně vybírají pouze ty části, které je zaujaly. Aby bylo možné danou část textu dohledat, je možné k ní uvést číslo stránky a číslo řádku. Do pravého sloupce budou psát komentáře k pasážím v levém sloupci. Mohou komentovat, proč si danou pasáž vybrali, zda s ní souhlasí, či nesouhlasí, co je překvapilo, co z jejich života jim to připomnělo, případně mohou uvádět připomínky, nebo otázky. Je vhodné předem stanovit počet informací, které mají být vypsány. Po čtení může následovat různá forma diskuzí. Žáci mohou diskutovat nad

svými podvojnými deníky ve dvojicích či ve větších skupinách, nebo je možné zapojit do diskuze celou třídu.

Existuje také tzv. Trojitý deník, kde se na papíře nachází ještě třetí sloupec, do kterého zapisuje spolužák, nebo učitel reakce na žákovy komentáře. Tato metoda učí žáky vybírat z textu místa, která v nich vyvolávají určitý zájem a formulovat k nim své komentáře. Dále se žáci učí porovnávat své reakce na dané pasáže s reakcemi ostatních, ať už v písemné podobě, nebo v podobě diskuze. Podvojný deník je možné vést dlouhodobě např. v podobě portfolia a využívat ho místo běžného čtenářského deníku, či záznamů z četby (Havel, aj. 2011, s. 84 – 85; Šlapal, aj. 2012, s. 21 – 22).

Citát	Komentář

Obrázek 2: Podvojný deník, zdroj: Šlapal, aj. 2012, s. 21

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

Jedná se o metodu, která učí žáky ostražitosti během čtení a vede je k tomu, aby zvažovali, zda jsou informace v textu důvěryhodné, nebo zda je zapotřebí je ověřit. Žáci se prostřednictvím této metody učí vyhodnocovat dané informace a přemýšlet nad možnostmi, že jsou uvedené poznatky nepravdivé či nepřesné. Napomáhá jim také k tomu, aby si uvědomili, že v textu mohou objevit něco, co znali ještě před tím, než ho začali číst. A také to, že mohou při četbě nových textů vycházet ze svých dřívějších zkušeností a ne jen z toho, co uvádí autor v textu. Žáci čtou svým tempem a již při prvním čtení si dělají na okraji textu poznámky pomocí značek. Jedná se o tyto čtyři:

✓	Udělejte fajfku na okraji textu, jestliže určitá informace v textu potvrzuje, co jste věděli nebo si mysleli, že víte.
-	Udělejte minus, jestliže je informace, kterou čtete, v rozporu s tím, co víte nebo co jste slyšeli. Tímto znaménkem můžete označit také nějaký rozpor uvnitř textu.
+	Udělejte plus, jestliže informace, kterou se dozvíte, je pro vás nová a zároveň důvěryhodná.
?	Udělejte otazník, jestliže se objeví informace, které nerozumíte, která vás mate nebo o které byste se chtěli dozvědět více.

Obrázek 3: Značky z I.N.S.E.R.T, zdroj: Košťálová, aj. 2010, s. 42

Žáci značkami neoznačují všechny informace v textu. Vybírají pouze ty, které jim připadají důležité nebo zajímavé. Je možné určit, že se smějí použít např. dvě značky na odstavec. Není naším cílem použít co nejvíce značek a není nutné ani to, aby byly

použity všechny. Po přečtení si žáci utvoří dvojice, ve kterých porovnávají, kde a které značky v textu použili, z jakého důvodu vybrali danou informaci a proč u ní použili právě tuto značku. Může následovat diskuze v celé třídě, kdy mohou žáci uvádět své příklady ke konkrétním značkám a spolužáci mohou komentovat, zda si danou informaci označili také a případně zda použili k označení stejnou značku či nikoli. Diskutování ve dvojicích, případně v celé třídě napomáhá k rozvoji komunikace a odbourávání případných zábran.

Po diskuzi může následovat vyplnění tabulky INSERTu. Žáci do ní dle svého uvážení uvedou ty nejdůležitější informace z textu a rozdělí je podle značek (viz Obrázek 3). Je důležité, aby informace byly zaznamenány v plném znění, ve kterém se objevují v textu. Nelze zapisovat pouze hesla, nebo pojmy.

✓	+	-	?

Obrázek 4: Tabulka I.N.S.E.R.T., zdroj: Šlapal, aj. 2012, s. 19

Doporučuje se, aby žáci do tabulky zapsali tři informace k „fajfce“ a „plusu“ a jednu informaci k „otazníku“ a jednu k „mínusu“. Následně je možné vyzvat žáky, aby přečetli informace ze své tabulky, případně tabulky vyvěsit ve třídě.

I.N.S.E.R.T má mnoho modifikací a záleží pouze na učiteli, jakou podobu této metodě dá. Je např. možné využít pouze některé z uvedených značek. Je také potřebné uvážit, jaký charakter bude mít text, který žákům nabídneme (Havel, aj. 2011, s. 83–84; Šlapal, aj. 2012, s. 18–19; Košťálová, aj. 2010, s. 42–44).

2.3.8 Čtenářské dopisy¹¹

Tato metoda je příležitostí ke sdílení čtenářských zážitků a úvah ve formě krátkých dopisů. V dopise je stručně zachycena reakce na přečtené a autor očekává, že na svůj dopis dostane odezvu. Mnohdy si žáci dopisují ve dvojici s někým, kdo čte stejnou knihu, nebo s někým, jehož kniha se zabývá podobným tématem. I tato metoda může být upravena, a to např. tak, že učitel vylosuje pomocí lístečků se jmény dvojici, která si bude dopis navzájem adresovat. Tímto způsobem mohou žáci seznámit kamarády se

¹¹ V některých publikacích lze tuto metodu najít pod názvem Literární dopisy.

svou knihou a „nalákat“ je k tomu, aby si knihu také přečetli. Jelikož se jedná o spontánní reakce na právě přečtený text, Čtenářské dopisy zpravidla obsahují chyby. Pro nás je důležitý spíše obsah čtenářské reflexe, proto chyby neopravujeme (Steel, aj. 2007, s. 17–18, příručka č. VII).

2.3.9 Hovory o knihách

Hovory o knihách jsou metodou, ve které mají žáci možnost reagovat na vlastní četbu a hodnotit přečtenou knihu před ostatními spolužáky. Odehrávají se v podobě krátkých sdělení o knize, během kterých by měl žák, který knihu četl (tzv. mluvčí):

- uvést název titulu a autora;
- v krátkosti sdělit, co se v knize odehrává;
- říci, proč si k přečtení vybral právě tuto knihu;
- povědět, zda se mu kniha líbila, či nikoli, a proč;
- vybrat pasáž, která ho zaujala a přečíst ji.

Hovory o knihách dávají žákům možnost seznámit se s novými knihami, nebo autory, dozvědět se, jaké knihy čtou jejich spolužáci a zapřemýšlet nad tím, zda by si danou knihu také rádi přečetli. Zároveň napomáhají k tomu, aby se žáci naučili vyjadřovat své pocity z četby a děj knihy ve stručnosti a prostřednictvím vhodných jazykových prostředků. Tato metoda je učiteli často zařazována na začátku, nebo na konci čtenářské dílny. Většinou je na ni vyhrazeno přibližně deset minut. Tento časový úsek by měl být rozdělen na dvě části. První část by měla být určena pro seznámení s danou knihou a druhá část by měla být věnována reakcím posluchačů. Ti se mohou mluvčího doptávat na informace, které je ohledně knihy zajímají. Prostřednictvím této metody máme možnost vzbudit v žácích zájem o knihy a četbu.

Učitel by měl myslet na to, že pokud se rozhodne zavést hovory jako součást čtenářské dílny, musí žákům vysvětlit, co se od nich v daných rolích očekává. Co by měla obnášet role mluvčího, bylo již výše zmíněno. Dále tu máme roli posluchače, ve které jsou v danou chvíli ostatní spolužáci. Posluchač by měl:

- naslouchat mluvčímu;
- přihlásit se, pokud chce něco říci;
- sdělit, jak se mu líbilo podání;
- ptát se, komu by mluvčí knihu doporučil;

- požádat mluvčího, aby o knize řekl více;
- používat formulace: „*Zaujalo mě...*“ – „*Líbilo se mi*“ atd.

Jelikož prezentace knihy se účastní celá třída, ať už v roli mluvčího, nebo posluchače, měli bychom zvolit uspořádání tak, aby na sebe všichni viděli. Nejlepší tedy je, pokud žáci sedí v kruhu či oválu (Steel, aj. 2007, s. 18–19, příručka č. VII).

2.3.10 Poslední slovo mám já¹²

Při této metodě žáci samostatně čtou text a během čtení si vyberou pasáž, která je pro ně zvláště zajímavá. Tuto pasáž doslovně opiší na kartičku nebo kus papíru. U vypsané části textu by mělo být uvedeno číslo stránky a případně číslo řádku, abychom věděli, kde se vybraná pasáž nachází. Na druhou stranu kartičky či papíru zapíší žáci svůj komentář k citátu, jak ho chápou, jak na ně působí, případně ho mohou dále rozvést. Těchto kartiček mohou žáci vytvořit více, záleží pouze na učiteli, jak práci zadá. Po četbě učitel vyzve některého z žáků, aby přečetl pasáž, kterou si z textu vypsál. Je možné vytvořit pro tyto účely lístečky se jmény žáků, které může učitel využívat k výběru žáků, kteří mají svou práci prezentovat. Jedná se o náhodný výběr, který je tedy spravedlivý.

Následně mohou ostatní diskutovat např. o tom, proč si myslí, že si spolužák danou část vybral. Diskuzi uzavře vybírající žák tím, že přečte svůj komentář, který si k vybrané pasáži napsal. Má tedy poslední slovo a poté se již nikdo nesmí k tomuto komentáři vyjadřovat. Toto pravidlo platí také pro učitele. Následně může učitel vyzvat dalšího žáka k přečtení svého citátu a celý postup se opakuje. Pravděpodobně nebude možné vyvolat ve vymezeném čase všechny žáky. Proto je vhodné pro výběr žáků zvolit náhodné losování kartiček se jmény žáků. Žáci se naučí vyjadřovat své porozumění a respektovat různost názorů a prožitků (Steel, aj. 2007, s. 40, příručka č. III)¹³; Šlapal, aj. 2012, s. 22–23).

¹² V některých publikacích lze tuto metodu najít pod názvem Poslední slovo patří mně.

¹³ Informace byly čerpány z pracovních materiálů poskytovaných účastníkům kurzů Kritického myšlení a některé z nich jsou dostupné na stránkách skupiny Kritického myšlení (www.kritickemysleni.cz).

PRAKTICKÁ ČÁST

3 Metodologie šetření

3.1 Cíl, dílčí cíle a výzkumné otázky diplomové práce

Cílem mé diplomové práce je zjistit možnosti rozvíjení čtenářství a čtenářské gramotnosti prostřednictvím realizace čtenářských dílen. Na základě tohoto cíle byly stanoveny dílčí cíle a výzkumné otázky, prostřednictvím jejichž splnění by mělo dojít k naplnění hlavního cíle diplomové práce.

Dílčí cíle byly stanoveny takto:

Dílčí cíl č. 1: Zjistit, zda jsou ve 4. a 5. ročnících libereckých základních škol realizovány čtenářské dílny.

Dílčí cíl č. 2: Zjistit, který textový materiál je volen a jakým způsobem.

Dílčí cíl č. 3: Zjistit a popsat dílčí aspekty vztahující se k realizaci čtenářských dílen.

Výzkumné otázky byly na základě dílčích cílů stanoveny takto:

Výzkumná otázka č. 1: Zařazují učitelé čtenářské dílny do svých hodin?

Výzkumná otázka č. 2: Je ve čtenářských dílnách zohledněn vlastní výběr žáků?

Výzkumná otázka č. 3: Lze vysledovat preferenci některých titulů?

Výzkumná otázka č. 4: Které aspekty lze vysledovat při realizaci čtenářské dílny?

Výzkumná otázka č. 5: Lze nalézt shodné aspekty při realizaci čtenářských dílen?

Hlavní cíl a stanovené dílčí cíle byly naplňovány prostřednictvím:

- ❖ průzkumného šetření mezi učiteli 4. a 5. ročníků libereckých základních škol;
- ❖ přímého pozorování v hodinách čtenářských dílen;
- ❖ rozhovoru s učiteli realizujícími čtenářské dílny;
- ❖ ankety pro žáky;

- ❖ vytvoření vlastních příprav na hodiny čtenářských dílen;
- ❖ realizace vytvořených příprav v praxi;
- ❖ evaluace realizovaných hodin čtenářských dílen.

3.2 Výběr respondentů šetření

Osloveni byli třídní učitelé 4. a 5. ročníků všech dvaceti libereckých základních škol (viz Tabulka 2), které jsou zřizovány statutárním městem Liberec. Jejich přehled včetně kontaktů a webových stránek je k dohledání na oficiálních stránkách statutárního města Liberec. Prostřednictvím kontaktů uvedených na webových stránkách jednotlivých škol byli osloveni konkrétní učitelé. Ve třech případech nebyla odeslána odpověď ani od jednoho učitele z dané školy, což pobízelo k myšlence, zda jsou uvedené emailové adresy funkční. V těchto případech byli osloveni zástupci ředitele školy, na které byla směřována stejná otázka s odkazem na jednotlivé třídy. Ve všech třech případech se odpověď od zástupců dostavila.

Tabulka 2: Školy zřizované statutárním městem Liberec, zdroj: <http://www.liberec.cz/cz/obcan/co-delat-kdyz/vzdelani/zakladni-skoly/>

ZŠ Aloisina Výšina	ZŠ Husova	ZŠ Náměstí Míru	ZŠ Švermova
ZŠ Barvířská	ZŠ Jabloňová	ZŠ Na Výběžku	ZŠ U Soudu
ZŠ Broumovská	ZŠ Ještědská	ZŠ Oblačná	ZŠ U Školy
ZŠ Česká	ZŠ Kaplického	ZŠ Ostašov	ZŠ ul. 5. května
ZŠ Dobiášova	ZŠ Lesní	ZŠ Sokolovská	ZŠ Vrchlického

3.3 Forma průzkumného šetření

Učitelé byli osloveni skrze elektronickou zprávu, která jim byla zaslána na jejich pracovní emailovou adresu, uvedenou na stránkách dané školy. Zpráva byla úmyslně formulována tak, aby byla co nejkratší z toho důvodu, aby příliš dlouhý text neodradil učitele od čtení již po otevření zprávy. Ze stejného důvodu byla plně dostačující jednoslovná odpověď učitelů ANO/NE. Domnívám se, že krátká formulace emailu s umožněním krátké odpovědi přispěla k počtu přijatých odpovědí.

Všem třídním učitelům byl odeslán email v tomto znění:

Vážená paní učitelko,

v rámci své diplomové práce dělám průzkum, který se týká realizace čtenářských dílen na 1. stupni ZŠ. Obracím se na Vás s prosbou o odpověď na níže uvedenou otázku. Naprosto se spokojím s odpovědí ANO/NE. Děkuji a přeji hezký den.

Realizují se ve Vaší třídě čtenářské dílny?

S pozdravem

Renata Rokoská

studentka TUL

obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

V řadě emailů bylo pozměněno oslovení, jelikož v některých třídách byli třídními učiteli muži a forma oslovení Vážená paní učitelko / Vážený pane učitelé působila až příliš neosobně.

3.4 Výběr tříd pro přímé pozorování, rozhovor a anketu

Výběr tříd, ve kterých bylo následně uskutečněno přímé pozorování v hodině a také anketa a rozhovor, probíhal prostřednictvím emailové korespondence. Jednalo se o komunikaci navazující na předchozí zprávy, které byly učitelům rozeslány v rámci plnění dílčího cíle 1. Dovolila jsem se obrátit s prosbou o přímé pozorování, anketu a rozhovor na učitele, kteří na první email s otázkou týkající se realizace čtenářských dílen, odpověděli ano. „Vlna odpovědí“ na druhý email byla již o mnoho nižší než ta, která se dostavila při rozeslání prvního emailu. Někteří učitelé byli velice ochotní, ale bohužel jejich časové možnosti a mé časové možnosti nebylo možné skloubit. Výběr škol a tříd, které byly následně navštíveny, se odvíjel od toho, kteří učitelé odpověděli, zda návštěva do hodiny byla schválena ředitelem dané školy a také mými časovými možnostmi a časovými možnostmi daného učitele. Většina tříd má čtenářské dílny pevně zakotvené v rozvrzích ve středu či v pátek, převážně poslední vyučovací hodinu. Jako vhodný rozsah hodin, na kterých by mělo být realizováno přímé pozorování a následně realizované ankety a rozhovory s učiteli, byl stanoven počet deset.

3.5 Použité metody

- **Pozorování**

K plnění dílčích cílů bylo kromě jiných metod využito také přímé pozorování. „*Pozorování je metodou, založenou na sledování a následné analýze jevů, které lze vnímat smysly. Pro pozorování je charakteristické, že výzkumný pracovník nezasahuje do objektivní reality.*“ (Skutil, aj. 2011, s. 101).

Pozorování se odehrávalo přímo v hodinách čtenářských dílen. Nebylo prostřednictvím něho nikterak zasahováno do výuky, pouze byly zapisovány jednotlivé položky do tzv. Hospitačního archu (viz Příloha A). V archu jsou uvedeny body, které byly během hodiny sledovány. Sledován byl také samotný průběh hodiny. Mimo jiné do něj bylo zaznamenáváno, jaký materiál žáci během čtenářských dílen čtou. Zda se jedná o knihy, úryvky textů, nebo jiný textový materiál.

- **Anketa**

„*Jde o specifickou formu dotazování s jednoduchým typem otázek, kterých nebývá mnoho. Pro anketu je charakteristická minimální kontrola výběru dotazovaných.*“ (Maříková, Petrušek, Vodáková 1996, s. 76).

Další použitou metodou byla anketa, která byla určena žákům. Skládala se ze čtyř krátkých otázek. Hlavní informací, kterou bylo cílem prostřednictvím ankety získat, bylo to, jakou knihu, nebo jaký text žáci během čtenářských dílen čtou. Anketa byla dětem rozdána buď před začátkem hodiny, nebo po jejím skončení, dle dohody s učitelem.

- **Rozhovor**

„*Jedná se o proces, který se vyznačuje velmi vysokou interakcí mezi tazatelem a dotazovaným.*“ (Skutil, aj. 2011, s. 89) V tomto případě byl realizován polostrukturovaný rozhovor, který je v knize Skutila, aj. (2011, s. 94) definován jako „*kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem a je pravděpodobně nejrozšířenější podobou rozhovoru. Tazatel se drží předem připravených otázek, avšak průběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta. Nejedná se tedy pouze o sledování připraveného schématu.*“

Rozhovor s učitelem byl další metodou, prostřednictvím které byly získány potřebné informace ke splnění dílčích cílů. V rozhovoru byl učitel dotazován na věci, které nebylo možné získat skrze pozorování v hodině, nebo na základě ankety vypracované dětmi. Rozhovor se skládal z několika oblastí, ve kterých byly formulovány otázky. Učitelé byli předem upozorněni, že nejsou povinni odpovědět na všechny položené otázky a že informace z rozhovoru budou využity pouze v rámci této diplomové práce.

4 Zpracování dílčích cílů a výzkumných otázek

4.1 Dílčí cíl č. 1 a výzkumná otázka č. 1

Dílčím cílem č. 1 bylo zjistit četnost realizace čtenářských dílen ve 4. a 5. ročnících libereckých základních škol. Tento dílčí cíl byl naplněn prostřednictvím komunikace přes elektronickou poštu. Jeho splnění bylo stěžejní pro naplnění dalších stanovených cílů a zodpovězení výzkumné otázky.

4.1.1 Vyhodnocení průzkumu

Prostřednictvím rozeslaných elektronických zpráv bylo cílem zjistit, v kolika třídách daných škol, v daných ročnících, se realizují čtenářské dílny. Průzkumné šetření probíhalo v říjnu 2017 v rozmezí dvou dnů a je vcelku jasné, že zjištěné informace jsou relativní. Jedná se tedy o šetření probíhající v daném období, za daných podmínek.

Osloveno bylo celkem 84 třídních učitelů, kterým byla zaslána zpráva v uvedené podobě (viz kap. 3.3). Pokud do celkového počtu odpovědí započítáme také odpovědi, které byly zaslány zástupci, dostavilo se jich zpět celkem 59. Na otázku, zda se v jejich třídě realizují čtenářské dílny, odpovědělo 32 dotázaných ano. Emailů s odpovědí ne bylo přijato 27. Ve 25 případech zůstal email nezodpovězený.

Pro lepší přehlednost výsledků byly vytvořeny tabulky (viz Tabulka 3; Tabulka 4) a grafy (viz Graf 1; Graf 2).

Graf 1: Návratnost



Tabulka 3: Návratnost

Počet rozeslaných emailů	84	100 %
Počet přijatých odpovědí	59	70,24 %
Počet nezodpovězených emailů	25	29,76 %

Z uvedené Tabulky 3 a uvedeného Grafu 1 je patrné, že počet přijatých odpovědí značně převyšuje počet emailů, na které nebylo odpovězeno. Počet přijatých odpovědí považují za uspokojivý.

Graf 2: Realizace čtenářských dílen



Tabulka 4: Realizace čtenářských dílen

Počet odpovědí ANO	32	54,24 %
Počet odpovědí NE	27	45,76 %
Celkový počet odpovědí	59	100 %

Při pohledu na Tabulku 4 a Graf 2 je patrné, že rozdíl v počtu tříd, které čtenářské dílny realizují a které ne, není příliš veliký. Jak bylo již uvedeno, toto šetření probíhalo v určitém čase a za určitých podmínek. Je tedy možné, že kdyby probíhalo v jiném časovém období, byly by výsledky odlišné. Musí být bráno v úvahu kupř. to, že rozhodnutí, zda se čtenářské dílny v dané třídě realizují, záleží mimo jiné, také na učitelu. Ten je mnohdy tím, kdo rozhodne, zda čtenářské dílny do svých hodin zařadí, či nikoli. A protože také učitelé mění svá pracoviště a působiště, mohla nastat situace, kdy pedagog na otázku týkající se realizace čtenářských dílen dopověděl ano, ale mohl např. do měsíce školu opustit. Od té doby se v dané třídě nemusejí čtenářské dílny realizovat.

Z výše uvedených tabulek a grafů je možné vyčíst již souhrnné informace, které byly zpracovány z podrobnější tabulky (viz Tabulka 5), ve které je zaznamenáno, ve kterých třídách se na dané škole realizují čtenářské dílny, v kterých nikoli a od kolika učitelů z dané školy se nedostavila odpověď. Do níže uvedené tabulky byly informace zapisovány na základě přijatých odpovědí na otázku: *Realizují se ve Vaší třídě čtenářské dílny?* V rámci zachování anonymity jednotlivých škol byly jejich názvy nahrazeny označením Škola 1 – Škola 20.

Tabulka 5: Realizace čtenářských dílen ve 4. a 5. ročnících lib. základních škol

Název školy	4. A	4. B	4. C	4. D	5. A	5. B	5. C	5. D
Škola 1	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne
Škola 2	ano	ano	–	–	x	ano	–	–
Škola 3	x	x	x	–	ano	ano	–	–
Škola 4	ne	x	–	–	x	x	–	–
Škola 5	ne	ano	ano	–	ano	x	–	ne
Škola 6	ano	ano	–	–	x	ne	–	–
Škola 7	ne	x	–	–	x	ano	x	–
Škola 8	ne	x	ano	–	ano	ano	x	–
Škola 9	ne	ne	–	–	ne	ne	–	–
Škola 10	ano	–	–	–	ano	–	–	–
Škola 11	ano	x	ano	–	ano	ano	ano	–
Škola 12	ne	–	–	–	x	–	–	–
Škola 13	ano	–	–	–	ano	–	–	–
Škola 14	ne	–	–	–	x	–	–	–
Škola 15	ne	ne	–	–	ano	x	x	–
Škola 16	ano	ano	–	–	ano	ano	–	–
Škola 17	ano	ne	–	–	x	ano	–	–
Škola 18	ne	x	–	–	ne	ne	–	–
Škola 19	ano	x	–	–	x	ano	–	–
Škola 20	ne	x	–	–	x	x	–	–

ano – odpověď ano; ne – odpověď ne; x – na email nebylo
odpovězeno; – třída není na škole zřízena

Z tabulky je patrné, že na některých školách se v daných ročnících čtenářské dílny nezařazují do výuky vůbec např. ve Škole 1. Na druhou stranu můžeme v tabulce vidět, že v některých školách dílny do svých hodin zařazují všechny třídy daných ročníků např. Škola 16. Je zde také vidět to, že počet přijatých odpovědí na email byl nepatrně vyšší u 4. ročníků. Ovšem počet realizovaných čtenářských dílen byl v 5. ročnících vyšší než ve 4. ročnících, i když zde jde o opravdu velmi malý rozdíl.

Domnívám se, že na základě těchto výsledků můžeme odpovědět na stanovenou výzkumnou otázku č. 1, která je součástí dílčího cíle 1. Výzkumná otázka byla stanovena ve znění: *Zařazují učitelé čtenářské dílny do svých hodin?* Na základě uvedených výsledků průzkumného šetření, které probíhalo elektronickou formou, lze odpovědět, že učitelé libereckých základních škol ve 4. a 5. ročnících převážně zařazují

čtenářské dílny do svých hodin.¹⁴ Splnění dílčího cíle č. 1 bylo podkladem k zodpovězení výzkumné otázky č. 1, čímž byl tedy splněn také tento dílčí cíl.

4.2 Dílčí cíl č. 2, výzkumné otázky č. 2 a č. 3

Dílčím cílem č. 2 bylo zjistit, který textový materiál je volen a jakým způsobem. Splnění dílčího cíle č. 2 bylo podmíněno splněním dílčího cíle č. 1. Tento cíl byl plněn prostřednictvím kombinace metod. Jednalo se o přímé pozorování v hodinách, anketu určenou žákům a rozhovor s učitelem realizujícím čtenářské dílny.

Pro účely šetření by bylo velmi vhodné navštívit deset různých tříd na deseti různých školách. To bohužel nebylo možné, protože na druhý email odpovědělo 12 učitelů (někteří ze stejných škol) a okolnosti mi umožnily návštěvu 7 z nich. V některých případech byl problém v časových možnostech, v jiných případech paní učitelky odpověděly, že by se mé návštěvě nebránily, ale na další emaily již nereagovaly. Protože jsem chtěla splnit rozsah deseti hodin, oslovila jsem třídní pedagogy 4. a 5. ročníků z Chrastavy, kde vím, že čtenářské dílny realizují a 3 z nich mi umožnily navštívit jejich hodiny.

Tabulka 6: Seznam navštívených škol

Název školy	Počet navštívených tříd	Ročník
ZŠ Dobiášova	1	5.
ZŠ Husova	2	4. a 5.
ZŠ Chrastava	3	(2x) 4. a 5.
ZŠ Ostašov	2	4. a 5.
ZŠ U Soudu	1	4.
ZŠ ul. 5. května	1	5.

Přímé pozorování v hodinách jsem absolvovala na 6 různých školách, v deseti různých třídách (viz Tabulka 6) v období od října 2017 do prosince 2017. Bohužel nebylo příliš možné ovlivnit, které třídy na jakých školách bude možné navštívit.¹⁵ Podařilo se ale navštívit stejný počet tříd 5. ročníku a 4. ročníku, tudíž je ročníkové zastoupení rovnoměrné.

¹⁴ Soudím tak na základě zodpovězených emailů.

¹⁵ Jednalo se o metodu dostupného výběru.

4.2.1 Textový materiál a jeho výběr

Na základě informací, které bylo možno získat prostřednictvím kombinace metod, bylo zjištěno, že ve všech navštívených třídách čtou žáci v čtenářských dílnách knihy. Ani v jedné třídě nebylo zjištěno, že by žáci četli úryvky textů, časopisy či jiný textový materiál. Tuto informaci bylo možné získat prostřednictvím pozorování, z něhož vyplynulo, že všichni žáci čtou během hodin čtenářských dílen knihy. Většinou se jednalo o nepříliš ilustrované knihy, k čemuž žáky vedla pravděpodobně regulace výběru knihy, které bude věnován prostor v jedné z následujících kapitol.

Na základě rozhovorů s učiteli bylo také zjištěno, že ve všech třídách si žáci vybírají knihy sami.¹⁶ Každý má možnost vybrat si knihu, která mu vyhovuje a je mu nějakým způsobem blízká. Řada učitelů v rozhovorech uváděla, že právě možnost výběru knihy je to, co se dětem na čtenářských dílnách líbí. Na základě tohoto zjištění je možné odpovědět ano na výzkumnou otázku č. 2, ve čtenářských dílnách je zohledněn vlastní výběr žáků.¹⁷

4.2.2 Knihy čtené žáky v hodinách čtenářských dílen

Protože bylo na základě pozorování a rozhovorů s učiteli zjištěno, že žáci všech navštívených tříd čtou v rámci čtenářských dílen knihy, které si sami zvolí, budeme se dále zaměřovat právě na knihy. Informace týkající se názvů knih, které žáci v hodině čtou, byly získány prostřednictvím ankety, kterou všichni žáci vyplnili.

Protože se ukázalo, že škála knih, které si žáci vybrali, je velmi rozmanitá, budou v rámci této kapitoly zmíněny pouze knihy, které byly zastoupeny více než jednou.¹⁸ Celkem bylo vyplněno 233 anket, které vyplňovali žáci 4. a 5. ročníků vybraných škol. Žáků 4. ročníků, kteří se na vyplňování podíleli, bylo 113 a žáků 5. ročníků bylo 120. Jedná se tedy o poměrně vyrovnané počty. Do anket byl uváděn název knihy a také její autor. V následujících tabulkách budou uváděny pouze názvy knih, jelikož to je pro nás stěžejním údajem.

¹⁶ Kramplová aj. (2012, s. 24) v Národní zprávě PIRLS 2011 uvádějí, že čeští učitelé do svých hodin příliš nezařazují čtení knih dle vlastního výběru. Ve srovnání s ostatními uvedenými aktivitami je tato aktivita na posledním místě.

¹⁷ Při pohledu na Tabulku 15 v kap. 4.3.2 je možné vidět, že se zároveň jedná o aspekt, který je totožný ve všech navštívených třídách.

¹⁸ 125 knih se v anketách vyskytlo pouze jednou, proto zde nebudou uváděny.

Tabulka 7: Knihy čtené žáky v rámci čtenářských dílen ve 4. ročnících

Název knih	Počet
Deník malého poseroutky	11
Čtyři a půl kamaráda	3
Inspektor Fousek	3
Káťa Líbezná	3
Klub tygrů	3
Kuky se vrací	3
Lichožrouti	3
Zákon smečky	3
Barry Trappney nesnáší jarňáky	2
Fimfárum	2
Harry Potter a Kámen mudrců	2
Harry Potter a Ohnivý pohár	2
Heidi, děvčátko z hor	2
Hraničářův učeň: Rozvaliny Gorlanu	2
Krysáci	2
Letopisy Narnie	2
Vynálezce Alva	2

V Tabulce 7 můžeme vidět knihy, které byly v rámci 4. ročníků uvedeny v anketách více než jednou. Anket vyplněných od žáků 4. ročníků bylo 113. Nejvíce zastoupena byla kniha Deník malého poseroutky, která se v anketách objevila v počtu 11. Dle počtů uvedených v tabulce je patrné, že soubor knih, které si žáci pro čtení vybrali, je opravdu široký, protože dalších 63 knih bylo zastoupeno pouze jednou.

Tabulka 8: Knihy čtené v rámci čtenářských dílen chlapci 4. ročníků

Chlapci	
Název knih	Počet
Deník malého poseroutky	9
Inspektor Fousek	3
Lichožrouti	3
Čtyři a půl kamaráda	2
Fimfárum	2
Harry Potter a Kámen mudrců	2
Harry Potter a Ohnivý pohár	2
Klub tygrů	2

Z Tabulky 8 je patrné, že kniha Deník malého poseroutky, která byla zastoupena počtem 11 v Tabulce 7, je knihou, kterou čtou v daném ročníku především chlapci. Stejně tak knihy Inspektor Fousek a Lichožrouti (obě uvedeny 3x) jsou čtené pouze chlapeckými čtenáři. V porovnání s Deníkem malého poseroutky jsou zbylé knihy zastoupeny o poznání méněkrát. Chlapců ze 4. ročníků, kteří vyplnili anketu, bylo 60.

Tabulka 9: Knihy čtené v rámci čtenářských dílen dívkami 4. ročníků

Dívky	
Název knih	Počet
Káťa Líbezná	3
Deník malého poseroutky	2
Heidi, děvčátko z hor	2
Kuky se vrací	2
Vynálezce Alva	2
Zákon smečky	2

Při pohledu na Tabulku 9 je možné vidět, že dívkami čtvrtých ročníků je nejvíce čtena kniha Káťa Líbezná (uvedena 3x). Tento počet není tak vysoký jako u Deníku malého poseroutky v chlapeckých anketách. Dívek 4. ročníků, které vyplnily anketu, bylo celkem 53.

Tabulka 10: Knihy čtené žáky v rámci čtenářských dílen v 5. ročnících

Název knih	Počet
Deník malého poseroutky	15
Čtyři a půl kamaráda	6
Klub tygrů	4
Lichožrouti	3
Společenstvo klíčníků	3
Děti z Bullerbynu	2
Ďábelská zubařka	2
Harry Potter a Kámen mudrců	2
Julie mezi slovy	2
Krásní mrtví	2
Letopisy Narnie	2
Robinson Crusoe	2
Zákon smečky	2

V Tabulce 10 jsou uvedeny knihy, které čtou žáci 5. ročníků v rámci hodin čtenářských dílen. Žáků 5. ročníků, kteří vyplnili anketu, bylo 120. Při pohledu na tabulku je možné vidět, že i u žáků tohoto ročníku je nejvíce čtena kniha Deník malého poseroutky, která je zde zastoupena počtem 15. Dále je zde uvedena kniha Čtyři a půl kamaráda (stejně jako v Tabulce 7), kterou do ankety napsalo 6 žáků. Ostatních 73 knih bylo zastoupeno pouze jednou.

Tabulka 11: Knihy čtené v rámci čtenářských dílen chlapci 5. ročníků

Chlapci	
Název knih	Počet
Deník malého poseroutky	10
Čtyři a půl kamaráda	6
Klub tygrů	3
Společensko klíčníků	3
Děti z Bullerbynu	2
Lichožrouti	2

Také v 5. ročnících je u chlapců Deník malého poseroutky oblíbenou knihou (zmíněn 10x). Další knihou je Čtyři a půl kamaráda, která je v této tabulce uvedena 6x.

Tabulka 12: Knihy čtené v rámci čtenářských dílen dívkami 5. ročníků

Dívky	
Název knih	Počet
Deník malého poseroutky	5
Ďábelská zubařka	2
Julie mezi slovy	2
Krásní mrtví	2
Zákon smečky	2

V Tabulce 12 je možné spatřit, že se na prvním místě objevila kniha Deník malého poseroutky, která u dívek 4. ročníku nebyla nejčtenější knihou. I přesto má ale kniha větší zastoupení mezi chlapeckými čtenáři než mezi dívčími čtenářkami. Zbylé knihy byly uvedeny 2x, či se jejich název objevil pouze 1x.

Tabulka 13: Knihy čtené v rámci čtenářských dílen ve 4. a 5. ročnících

Název knih	Počet	Název knih	Počet	Název knih	Počet
Deník malého poseroutky	26	Inspektor Fousek	3	Heidi, děvčátko z hor	2
Čtyři a půl kamaráda	9	Káťa Líbezná	3	Hraničářův učeň: Rozvaliny Gorlanu	2
Klub tygrů	7	Společenstvo klíčníků	3	Invaze Endermanů	2
Lichožrouti	6	Vynálezce Alva	3	Julie mezi slovy	2
Zákon smečky	5	Barry Trapnney nesnáší jařňáky	2	Krásní mrtví	2
Harry Potter a Kámen mudrců	4	Doktor Proktor	2	Krysáci	2
Kuky se vrací	4	Ďábelská zubařka	2	Pipi Dlouhá punčocha	2
Letopisy Narnie	4	Fimfárum	2	Robinson Crusoe	2
Děti z Bullerbynu	3	Harry Potter a Ohnivý pohár	2	Sisa Kyselá	2

Z výše uvedené tabulky je patrné, že nejčtenější knihou mezi žáky 4. a 5. ročníků, kteří se podíleli na vyplňování ankety k této diplomové práci, je kniha Deník malého poseroutky, která svým počtem značně převyšuje ostatní uvedené knihy. Dalšími jsou např. knihy Čtyři a půl kamaráda (uvedena 9x), Klub tygrů (uvedena 7x) a Lichožrouti (uvedena 6x).

Tímto je tedy možné zodpovědět výzkumnou otázku, zda je možné vysledovat preferenci některých titulů. Odpověď na tuto otázku je ano. Jedná se jednoznačně o titul Deník malého poseroutky. Tato kniha byla v obou ročnících vyhodnocena jako kniha, kterou četlo nejvíce žáků daného ročníku. Kniha je čtena jak chlapci, tak dívkami.

Domnívám se, že lze konstatovat, že škála knih, které žáci v rámci čtenářských dílen čtou, je takto rozmanitá. Myslím si, že je to jakýsi signál toho, že si žáci dokáží vybírat literaturu na základě různých kritérií a chtějí poznávat nové knihy a žánry. V dnešní době, která přeje mobilním telefonům, počítačům, tabletům atd., je považována každá dítětem přečtená kniha za úspěch. O to větší tento úspěch je, když si dotyčný ke čtení zvolí knihu, která ho určitým způsobem zaujala, a nikoli knihu, která mu byla určena, či ji čtou všichni ostatní. Shrneme-li tedy výsledky šetření, lze odpovědět na výzkumné otázky, které byly předpokladem pro splnění dílčího cíle č. 2.¹⁹

¹⁹ Jsem si vědoma, že výsledky nelze považovat za zobecnitelné. Výzkum probíhal dostupným výběrem.

4.3 Dílčí cíl č. 3, výzkumné otázky č. 4 a č. 5

Tento dílčí cíl byl plněn prostřednictvím kombinace metod, konkrétněji prostřednictvím přímého pozorování v hodině a rozhovorem s učiteli realizujícími čtenářské dílny.

Seznam tříd, které byly navštíveny a s jejichž učiteli byl veden rozhovor, je uveden v Tabulce 6. Prostřednictvím uvedených metod byly zjištěny dílčí aspekty vztahující se k realizaci čtenářských dílen, které byly dále popsány. Získané informace byly zpracovány do tabulek, ze kterých je patrné, které aspekty lze při realizaci čtenářských dílen vysledovat a také to, zda jsou některé z nich shodné.

Zde je na místě připomenout, že návštěvy tříd, v nichž probíhalo pozorování a rozhovory s učiteli, byly realizovány za určitých podmínek a v určitém čase. Je tedy možné, že kdyby se odehrávaly v jiném období, získané informace by byly odlišné.

4.3.1 Dílčí aspekty čtenářských dílen

Některé informace bylo možné získat přímým pozorováním v hodině, některé nikoli, a proto byl následně uskutečněn rozhovor s učiteli. Protože bylo navštíveno 10 různých tříd, bylo provedeno 10 pozorování a 7 rozhovorů. Tři paní učitelky neměly dostatek času na uskutečnění rozhovoru. Požádaly mě, zda by bylo možné odpovědět na mé dotazy písemně. V těchto třech případech jim byly poskytnuty okruhy rozhovoru v písemné podobě, které vyplnily a následně zaslaly zpět. Na tuto možnost jsem přistoupila, protože pro mne bylo důležité získat potřebné informace a zároveň jsem chtěla vyjít paním učitelkám vstříc z důvodu jejich ochoty spolupracovat na mém šetření.

Bylo vytyčeno 21 dílčích aspektů (viz Tabulka 14), které bylo možné vysledovat při realizaci čtenářských dílen. Jednotlivá hlediska jsou zpracována do tabulek (viz Tabulka 15 – Tabulka 27), ve kterých jsou zapsané informace týkající se daného aspektu a konkrétní třídy. Na tomto základě byla zodpovězena výzkumná otázka č. 4, zjišťující aspekty, které lze vysledovat při realizaci čtenářských dílen. Třídy byly v rámci zachování anonymity označeny jako Třída 1 – Třída 10.

Tabulka 14: Vytyčené aspekty

Časová dotace	Uspořádání při aktivitě po čtení	Zapomenutí knihy
Použitý materiál	Počet žáků	Regulace výběru knih
Výběr materiálu	Použité metody	Doporučené knihy
Pravidla	Četnost realizace čtenářských dílen	Prospěšnost čtenářských dílen
Délka čtení	Impuls k realizaci	Nejvíce využívané metody
Prostředí	Délka realizace	Motivovanost žáků čtenářskými dílnami
Uspořádání při čtení	Délka realizace s touto třídou	Čtenářský deník

4.3.2 Shodné aspekty při realizaci čtenářských dílen

V této kapitole budou uvedeny dílčí aspekty, které byly vyhodnoceny u všech tříd jako shodné. Jsou zde zařazeny také aspekty, které jsou převážně shodné, protože někteří učitelé se k daným oblastem nevyjádřili. Do Tabulky 15 jsou uvedeny také informace, které se ukázaly jako převážně shodné.²⁰ Na základě této kapitoly lze zodpovědět výzkumnou otázku č. 5, zda je možné nalézt shodné aspekty při realizaci čtenářských dílen. Odpověď na otázku je ano. Bylo zjištěno, že první čtyři uvedené aspekty v Tabulce 15 jsou shodné u všech uvedených tříd.

Mezi shodná hlediska patří: Časová dotace, Četnost realizace čtenářských dílen, Materiál zvolený ke čtení a Volba materiálu. Zbylé aspekty uvedené v Tabulce 15 bych označila jako převážně shodné, jelikož jsou shodné téměř u všech tříd, výjimkou je vždy pouze jedna třída. Jen u motivovanosti žáků čtenářskými dílnami jsou výjimkou dvě třídy, protože vyučující na danou otázku neuvedli odpověď. Mezi tyto převážně shodná hlediska patří: prostředí, ve kterém se čtenářské dílny realizují, motivovanost žáků čtenářskými dílnami, uspořádání během čtení a čtenářské deníky.

²⁰ S výjimkou např. jedné třídy.

Tabulka 15: Shodné a převážně shodné aspekty při realizaci čtenářských dílen

Třída 1 ²²	Časová dotace
	Ve všech třídách je časová dotace pro hodinu čtenářské dílny 45 minut.
Třída 2	Četnost realizace čtenářských dílen
	Ve všech třídách jsou čtenářské dílny realizovány 1x týdně.
Třída 3	Materiál zvolený ke čtení
	Ve všech třídách jsou materiálem zvoleným ke čtení knihy. ²¹
Třída 4	Volba materiálu ke čtení
	Ve všech třídách si žáci vybírají knihy sami.
Třída 5	Prostředí, ve kterém se čtenářské dílny realizují
	Všechny čtenářské dílny jsou realizovány v kmenových třídách. Výjimkou je Třída 8. Zde se čtenářské dílny odehrávají v tzv. Čtenářské klubovně, která se nachází při dané škole.
Třída 6	Motivovanost žáků čtenářskými dílnami
	Všichni učitelé, s výjimkou učitelů ze Třídy 9 a Třídy 10, se domnívají, že jsou čtenářské dílny pro děti motivující a žáci díky nim projevují větší zájem o čtení a knihy. Učitelé ze Třídy 9 a Třídy 10 na danou otázku neodpověděli.
Třída 7	Uspořádání během čtení
	Ve všech třídách je uspořádání během čtení volné. Žáci si mohou najít jakékoli místo ve třídě, kde je jim příjemně. Výjimkou je Třída 2, kde žáci čtou v lavicích.
Třída 8 ²³	Čtenářský deník
	Ve všech třídách kromě Třídy 1 si žáci vedou čtenářské deníky v různých podobách.
Třída 9	
Třída 10	

Jak je v uvedené tabulce možné vidět, ve všech třídách mají čtenářské dílny časovou dotaci 45 minut a jsou realizovány pravidelně jedenkrát týdně, jak je uváděno v kapitole 2.3.1. Učitelé také zmiňovali, že mají čtenářské dílny pevně zakotvené v rozvrhu a žáci přesně vědí, kdy si mají knihy na dílnu nosit. To je také jeden z bodů, který uvádí Šlapal (2007, s. 13–15) a je zmíněn v kapitole 2.3.1. Jeden den v týdnu probíhá tedy čtenářská dílna a jeden den v týdnu je věnován četbě z čítanky nebo společné četbě. Někteří učitelé zmiňují, že je pro ně 45 minut v některých případech velmi krátký čas, a že by mnohdy bylo potřeba věnovat čtenářské dílně 2 vyučovací hodiny. To ovšem při dotaci 2 hodin čtení v týdnu není možné, neboť učitelé považují za důležité, aby probíhala také četba z čítanky.

Ve všech třídách jsou materiálem zvoleným ke čtení knihy. Pouze ve Třídě 6 jsou v hodinách používány také úryvky textů. Knihy jsou ale primárním materiálem, který se v hodinách užívá. Úryvky text jsou vybírány paní učitelkou a jsou určeny pouze ke

²¹ ²¹ Ve Třídě 6 jsou v hodinách čtenářských dílen současně s knihami používány také úryvky textů.

²² Škola, při které je tato třída zřízena, je účastníkem projektu PŠÚ.

²³ Škola, při které je tato třída zřízena, je účastníkem projektu PŠÚ.

zpestření, oživení hodiny a „k rozšíření obzorů“. Bylo zjištěno, že knihy si žáci ve všech navštívených třídách vybírají sami, tj. nejsou jim knihy určovány učitelem. V některých případech se učitelé zmiňovali, že s žáky navštěvují pravidelně knihovny a věnují hodiny tomu, že si povídají o kritériích pro výběr knihy.

Přecházíme do části, kterou jsem označila jako převážně shodné aspekty. Patří do nich mimo jiné prostředí, ve kterém se odehrávají hodiny čtenářských dílen. Ve všech případech se čtenářské dílny realizují v kmenových třídách. Také bylo zmiňováno, že bohužel nejsou jiné prostory, které by bylo možné na tyto hodiny využít, i když by učitelé uvítali třídu např. pouze s kobercem. Jak je uvedeno v tabulce, výjimkou je Třída 8, kde se hodiny odehrávají v tzv. Čtenářské klubovně. Tento název místnosti není oficiální, jde o „pracovní“ název dané paní učitelky. Jedná se poměrně velkou místnost, ve které se nachází pouze koberec. Je určena nejen pro hodiny čtenářských dílen, ale také pro aktivity školní družiny a různé projektové hodiny.

Dalším aspektem je motivovanost žáků čtenářskými dílnami. Ve všech případech, kde byla získána odpověď, bylo uvedeno, že se učitelé domnívají, že čtenářské dílny žáky motivují. Mají dojem, že žáci projevují větší zájem o čtení a o knihy a také se na hodiny čtení daleko více těší. Téměř všichni učitelé také uvedli, že samozřejmě mohou jen doufat, že je tomu tak také v domácím prostředí. Ale také se zmínili o tom, že i kdyby se u některých žáků jednalo pouze o zájem o čtení v rámci školy, považují to za úspěch. Učitelé ze Třídy 9 a Třídy 10 se k této oblasti nevyjádřili.

Zmíníme-li kritérium uspořádání během čtení, ve všech třídách s výjimkou Třídy 2 směli žáci sedět kdekoli ve třídě. Pravidla dílny čtení uvádí Šlapal (2007, s. 14) ve svém článku pro Kritické listy, kde je zmíněno také pravidlo, že žáci smějí sedět kdekoli, kde je jim to příjemné a pohodlné. I přesto, že si žáci ve Třídě 2 na začátku hodiny opakovali pravidla dílny čtení, toto pravidlo tam přítomno nebylo. Při čtení seděli všichni žáci v lavicích na svých místech. Na můj okamžitý dotaz, proč tomu tak je, paní učitelka odpověděla, že pokud by žáci mohli sedět kdekoli ve třídě, neustále by vyrušovali a nevěnovali se čtení. Ve zbylých třídách toto pravidlo platilo a učitelé ho nijak neregulovali. Někteří žáci seděli na lavicích, jiní leželi na zemi.

Jako poslední převážně shodný aspekt bych označila Čtenářské deníky. Ve všech třídách kromě Třídy 1 jsou čtenářské deníky vedeny, i když v různých podobách. O podobách Čtenářských deníků bude zmínka v následující kapitole.

4.3.3 Rozdílné aspekty při realizaci čtenářských dílen

V této kapitole budou uvedena hlediska, u kterých bylo zjištěno, že se v jednotlivých třídách liší. Dílčí aspekty byly zpracovány do tabulek, ke každé tabulce bude následovat komentář s bližšími informacemi, které byly získány v rámci návštěvy dané třídy.

Mezi aspekty, o kterých bylo možné získat informace v rámci pozorování hodiny, patří Pravidla a jejich zopakování.

Tabulka 16: Pravidla čtenářské dílny

Pravidla čtenářské dílny			
Třída 1	Paní učitelka pravidla zopakuje ústně.	Třída 6	Nebyla zopakována a ve třídě nejsou vyvěšena.
Třída 2	Žáci přiřazují napsaná pravidla ke správnému obrázku	Třída 7	Učitel vyvolává žáky, kteří zopakují jednotlivá pravidla ústně.
Třída 3	Učitel vyvolává žáky, kteří zopakují jednotlivá pravidla ústně.	Třída 8	Nebyla zopakována a ve třídě nejsou vyvěšena.
Třída 4	Nebyla zopakována a ve třídě nejsou vyvěšena.	Třída 9	Nebyla zopakována a ve třídě nejsou vyvěšena.
Třída 5	Nebyla zopakována a ve třídě nejsou vyvěšena.	Třída 10	Nebyla zopakována a ve třídě nejsou vyvěšena.

Z tabulky je patrné, že pravidla byla zopakována pouze ve třídách Třída 1, Třída 2, Třída 3 a Třída 7. Ve Třídě 1 zopakovala pravidla paní učitelka. Bylo patrné, že považuje za důležité, aby byla pravidla čtenářské dílny zopakována, ale zároveň pravděpodobně nechtěla jejich opakováním ztratit příliš času. Ve Třídě 2 si na začátku hodiny žáci sesedli na zem do kruhu a přiřazovali napsané pravidlo k obrázku, který dané pravidlo vyjadřoval. Žáci se hlásili a paní učitelka je vyvolávala. Tento způsob opakování pravidel byl nápaditější než v případě Třídy 1, ale také stál poměrně hodně času. V případě Třídy 3 a Třídy 7 byla pravidla zopakována ústně tak, že se žáci hlásili a učitel je vyvolával. Koho vyvolal, ten řekl jedno pravidlo.

Tento způsob považuji za tzv. zlatou střední cestu, protože pravidla opakovali žáci, ale zároveň toto opakování netrvalo příliš dlouho. Ve zbylých třídách nebyla pravidla zopakována zřejmě z toho důvodu, že je žáci již dobře znají a učitel nepovažuje za potřebné je opakovat.

Dalšími informacemi, které bylo možné získat na základě přímého pozorování v hodině, byl počet žáků, kteří se hodiny čtenářské dílny zúčastnili a čas určený ke čtení.

Tabulka 17: Počet žáků ve třídě a doba určená ke čtení

Počet žáků ve třídě / Doba určená ke čtení			
Třída 1	18 / 20 min	Třída 6	18 / 10 min
Třída 2	21 / 20 min	Třída 7	25 / 20 min
Třída 3	25 / 15 min	Třída 8	23 / 15 min
Třída 4	27 / 15 min	Třída 9	26 / 10 min
Třída 5	29 / 20 min	Třída 10	21 / 15 min

Z výše uvedené Tabulky 17 je možné vyčíst, že počet žáků ve třídách, které byly navštíveny, se pohybuje v rozmezí od 18 do 29 žáků ve třídě. Lze ale uvést, že počty žáků jsou úměrné velikosti škol. Zároveň ale nebyl spatřen rozdíl mezi hodinou, na které bylo přítomno 18 žáků a hodinou, kde jich bylo přítomno 29. Zcela jistě to byl rozdíl pro pedagoga vedoucího hodinu z pohledu organizace a plánování hodiny, ale pro mě jako pro pozorujícího se kvalita hodiny nikterak nelišila.

V téže tabulce můžeme vidět čas, který je v jednotlivých třídách určen ke čtení. Jeho rozmezí je 10–20 minut. V článku uvedeném v Kritických listech se Šlapal (2007, s. 14) zmiňuje, že ideálním časovým rozmezím pro čtení je 20–30 minut. Zároveň ale také uvádí, že uspořádání je časově flexibilní a je možné jej zkracovat, nebo prodlužovat. Doba, která bude určena ke čtení, je stanovena učitelem. Právě on nejlépe zná svou třídu a ví, jak dlouhý časový úsek je nejvhodnější ke čtení. Někteří učitelé se zmínili, že dobu určenou ke čtení mění dle toho, kolik času je potřeba na aktivitu před čtením nebo aktivitu po čtení. Ve Třídě 6 paní učitelka uvedla, že považuje 10 minut za ideální dobu, jelikož má ve třídě několik dětí s ADHD a tento časový úsek jsou žáci schopni se čtení plně věnovat. Paní učitelka ze Třídy 5 se zmínila o postupném prodlužování časového úseku věnovaného čtení. Se svou třídou začínala na 10 minutách a dobu určenou pro čtení postupně prodlužovala.

Na základě zhlédnutých hodin se domnívám, že ideálním časem pro čtení je 15 minut. Je to dostatek času pro to, aby se žáci začtli, a zároveň zbyde dostatek času na aktivitu po čtení, prezentaci a reflexi.

Dalším aspektem, který bylo možné odpozorovat, bylo uspořádání při aktivitě, která se odehrávala po čtení. I když v tomto případě není tabulka příliš rozmanitá, přesto je zde více variant uspořádání.

Tabulka 18: Uspořádání při aktivitě po čtení

Uspořádání při aktivitě po čtení			
Třída 1	Aktivita se odehrává v lavicích – tradiční uspořádání do 3 řad.	Třída 6	Aktivita se odehrává na zemi v kruhu.
Třída 2	Aktivita se odehrává v lavicích a následně na zemi v kruhu.	Třída 7	Aktivita se odehrává v lavicích – tradiční uspořádání do 3 řad.
Třída 3	Aktivita se odehrává v lavicích – tradiční uspořádání do 3 řad.	Třída 8	Aktivita se odehrává na zemi v tzv. hnízdech.
Třída 4	Aktivita se odehrává na zemi v kruhu.	Třída 9	Aktivita se odehrává v lavicích – tradiční uspořádání do 3 řad.
Třída 5	Aktivita se odehrává v lavicích – tradiční uspořádání do 3 řad.	Třída 10	Aktivita se odehrává v různých částech třídy.

Z tabulky můžeme vyčíst, že ve třídách Třída 1, Třída 3, Třída 5, Třída 7 a Třída 9 se aktivity po čtení odehrávaly v lavicích, které jsou tradičně uspořádány do tří řad. Ve třídách Třída 4 a Třída 6 se aktivity odehrávaly v kruhu na zemi. To znamená, že celá třída společně s učitelkou sedí v kruhu na zemi a všichni pracují společně nebo jsou jednotliví žáci vyzýváni k aktivitě. Ve Třídě 8 se aktivita odehrávala v tzv. hnízdech. Jedná se přibližně o čtyřčlenné skupiny žáků, které spolu při dané aktivitě spolupracují. Skupiny mají možnost najít si libovolné místo ve třídě, kde chtějí pracovat. V případě Třídy 10 se aktivita odehrávala v různých částech třídy, žáci se měli na základě pocitů pohybovat po místnosti, proto se každý žák během aktivity po čtení mohl nacházet v jiné části třídy.

Jako nejvhodnější vnímám kruhové uspořádání. Všichni žáci na sebe dobře vidí, slyší se a jedná se o uspořádání, které je mnohem osobnější, než když žáci sedí v lavicích. Je ale samozřejmé, že ne vždy je aktivita taková, aby bylo toto uspořádání vyhovující.

Posledním aspektem, který bylo možné zaznamenat prostřednictvím pozorování, byly použité metody v hodině čtenářských dílen. Přehled využitých metod je uveden v Tabulce 19.

Tabulka 19: Metody použité v navštívených hodinách čtenářských dílen

Metody použité v hodinách čtenářských dílen			
Třída 1	Smyslové vnímání, vcítění se	Třída 6	Referát
Třída 2	Emoční působení	Třída 7	Debata o knize, referát
Třída 3	Vyhledávání čísla v textu	Třída 8	Předvídaní
Třída 4	Vnímání doby, ve které se děj odehrává	Třída 9	Vcítění se do postavy vypravěče
Třída 5	Pětílístek	Třída 10	Vcítění se do pocitů a nálady hl. postavy

V Tabulce 19 můžeme vidět, že metody, které byly použity v hodinách čtenářských dílen, jsou mnohdy zaměřeny na emoční působení, pocity, vcítění se apod. Třída 5 je jedinou třídou, ve které byla možnost vidět metodu Kritického myšlení. Ve Třídě 2, Třídě 3 a Třídě 4 se jednalo spíše o zadaný úkol, který měli žáci v rámci čtení splnit. V případě Třídy 2 měli žáci za úkol si během čtení vybrat část textu, která na ně nejvíce emočně zapůsobila. Ve Třídě 3 si měli žáci během čtení všimnout čísel a číslic, která se v jejich textu objeví. Ve Třídě 4 se žáci měli zaměřit na dobu, ve které se jejich děj odehrává (středověk, budoucnost apod.). Ve zbylých třídách se objevovaly metody jako předvídaní, debaty o knize či referáty na danou knihu.

Následně přecházíme k aspektům, které již nebylo možné zjistit na základě pozorování, a byl pro jejich zjištění nutný rozhovor s učitelem. Jedním z nich je např. to, co bylo pro učitele impulzem k realizaci čtenářských dílen.

Tabulka 20: Impulz k realizaci čtenářských dílen

Impulz k realizaci čtenářských dílen			
Třída 1	Účast školy v projektu PŠÚ.	Třída 6	Děti málo čtou, mají malou slovní zásobu a nemají všeobecný přehled.
Třída 2	Povinné školení.	Třída 7	Inspirace u kolegů ze školy
Třída 3	Hodiny Kritického myšlení na vysoké škole.	Třída 8	Pocit, že čtení upadá a děti nerady čtou.
Třída 4	Seminář čtenářských dílen na ZŠ Ostašov.	Třída 9	Touha přivést děti ke knížkám a přimět je o nich přemýšlet.
Třída 5	Touha přivést děti ke čtení a ke knížce; seminář kritického myšlení.	Třída 10	Touha přivést děti ke čtení.

V Tabulce 20 je možné vidět, že asi polovinu učitelů vedla k realizaci čtenářských dílen touha přivést děti ke knížkám a ke čtení či pocit, že děti málo čtou. V případě Třídy 1 byla impulzem účast školy v projektu PŠÚ, jejíž součástí bylo proškolení celého

učitelského sboru v dílnách čtení. Ve Třídě 2 a Třídě 4 byla impulzem školení a v případě Třídy 4 tomu byly hodiny Kritického myšlení v rámci studia na vysoké škole. Pro paní učitelku ve Třídě 7 byla impulzem inspirace u kolegů ze školy.

Domnívám se, že je zde patrné, že se někteří učitelé nezávisle na sobě shodli na tom, že touží přivést děti ke čtení, chtějí u nich vzbudit lásku ke knize a „donutit“ je přemýšlet nad čteným. Myslím si, že „ruku v ruce“ jde s impulzem k realizaci čtenářských dílen také to, jak dlouho již učitelé čtenářské dílny realizují a jak dlouho je realizují s danou třídou.

Tabulka 21: Celková délka realizace čtenářských dílen a délka realizace v dané třídě

Délka realizace čtenářských dílen / Délka realizace čtenářských dílen v daných třídách			
Třída 1	3 roky / 1 rok	Třída 6	6–7 let / 4 roky
Třída 2	1 rok / 1 rok	Třída 7	3 měsíce / 3 měsíc
Třída 3	7 let / 1 rok	Třída 8	3 roky / 2 roky
Třída 4	6 měsíců / 6 měsíců	Třída 9	3 roky / 2 roky
Třída 5	5 let / 2 roky	Třída 10	2 roky / 2 roky

V dané tabulce je možné vidět, jak dlouho již učitelé daných tříd realizují čtenářské dílny a jak dlouho je realizují se svou nynější třídou. Je zde patrné, že někteří učitelé se čtenářským dílnám věnují krátkou dobu a jsou v této oblasti, dalo by se říci, nováčky. Jedná se např. o Třídu 4, nebo Třídu 7. Jiní učitelé se čtenářským dílnám věnují již řadu let, jako například učitel ve Třídě 3, ve Třídě 6 či ve Třídě 5. Jak je možné vidět v druhé části tabulky, i učitelé, kteří čtenářské dílny realizují již dlouhou dobu, je se svou nynější třídou nerealizují příliš dlouho.

Z první části tabulky je také možné se domnívat, že čtenářské dílny se do povědomí některých pedagogů dostaly teprve před krátkou dobou.

Další oblastí, o které jsme společně s učiteli hovořili, bylo zapominání knížek a to, jak učitelé řeší situaci, když si žáci knihu na hodinu nepřinesou.

Tabulka 22: Řešení situace v případě zapomenutí knihy

Řešení situace v případě zapomenutí knihy			
Třída 1	Žáci si mohou vypůjčit knihu ze třídní knihovny.	Třída 6	Žáci si mohou vypůjčit knihu ze třídní knihovny.
Třída 2	Žáci si mohou vypůjčit knihu ze školní knihovny.	Třída 7	Žáci si mohou vypůjčit knihu ze školní knihovny.
Třída 3	Žáci pracují s čítankou.	Třída 8	Žáci si mohou vypůjčit knihu ze třídní knihovny.
Třída 4	Žáci si mohou vypůjčit knihu ze třídní knihovny.	Třída 9	Žáci si mohou vypůjčit knihu ze třídní knihovny.
Třída 5	Žáci si mohou vypůjčit knihu ze třídní knihovny.	Třída 10	Žáci si mohou vypůjčit knihu ze třídní knihovny.

Ve většině tříd se nachází jakási třídní knihovna, ve které je několik titulů vhodných pro čtenářské dílny. V případě, že si žáci svou knihu zapomenou donést, mohou si na danou hodinu vypůjčit knihu ze třídní knihovny. Ve Třídě 2 a ve Třídě 7 nejsou ve třídě knihovny umístěny, proto si žáci v případě zapomenutí musejí dojet vypůjčit knihu do školní knihovny, která je jim v tomto případě k dispozici. Pokud žáci ve Třídě 3 zapomenou knihu, pracují v hodině s čítankou. Třídní knihovna tu též není k dispozici. Zapůjčení knihy na jednu hodinu ať už ze třídní, nebo školní knihovny je pouze momentálním řešením. Cílem je, aby žáci dlouhodobě pracovali se svou vlastní knihou, nikoli, aby si opakovaně půjčovali knihu z těchto zdrojů.

Domnívám se ovšem, že tento způsob řešení je lepší, než aby žáci četli z čítanky, nebo se vůbec do následné aktivity nemohli zapojit. Diskutabilní je, jestli této možnosti nebudou někteří žáci zneužívat a nebudou si knihu zapomínat úmyslně a pravidelně, jelikož vědí, že když si ji zapomenou, tak se vlastně nic nestane.

Další aspektem při realizaci čtenářských dílen je Regulace výběru knih. Pokládala jsem učitelům otázku, zda nějakým způsobem regulují výběr knih svých žáků. Odpovědí je možné vidět v následující tabulce.

Tabulka 23: Regulace výběru knih

Regulace výběru knih			
Třída 1	Ano, mělo by se jednat o příběhovou prózu.	Třída 6	Ne, žáci mohou číst jakoukoli knihu.
Třída 2	Ano, žáci by neměli nosit encyklopedie.	Třída 7	Ne, žáci mohou číst jakoukoli knihu
Třída 3	Ne, žáci mohou číst cokoli.	Třída 8	Ano, mělo by se jednat o příběhovou knihu.
Třída 4	Ano, nemělo by se jednat o encyklopedii a kniha by měla být přiměřená věku.	Třída 9	Ano, žáci by neměli nosit naučné texty.
Třída 5	Ano, mělo by se jednat o prózu.	Třída 10	Ano, kniha by měla mít více textu než ilustrací.

Z Tabulky 23 je patrné, že většina učitelů určitou regulaci provádí. V některých případech se jedná o poněkud benevolentnější regulaci, jako např. ve Třídě 2, Třídě 4, nebo ve Třídě 9, kde jsou žáci omezeni pouze tím, že by neměli v rámci čtenářských dílen číst encyklopedie, nebo naučné texty. Následně se v dalších třídách objevuje pravidlo, že by žáci měli nosit prózu, či příběhovou knihu. Ztotožňuji se s názorem učitele ze Třídy 10, že by kniha měla mít více textu, než ilustrací, protože jsou také příběhové knihy, ve kterých je více obrázků než textu ke čtení. Toto pravidlo mi zároveň přijde pro žáky srozumitelné. Ve třech případech neprobíhá žádná regulace. Učitelé ze Třídy 3 a Třídy 6 mi sdělili, že jsou rádi, že jejich děti ve třídě vůbec čtou a není pro ně důležité, zda se jedná o básničky, komiks, encyklopedii, nebo knížku, kde převažují obrázky.

V souvislosti s tímto je potřeba se zamyslet nad tím, jaké žáky ve třídě máme. Je vcelku jasné, že pokud učitelé mají ve třídě několik žáků, kteří mají např. dyslexii, nebo o kterých vědí, že nečtou příliš dobře, nebo se čtení mimo školu nevěnují vůbec, je úspěchem každý přečtený text.

V další oblasti rozhovoru jsem si dovolila pedagogy vyzvat k tomu, aby uvedli alespoň 2–3 knihy, které považují za vhodné do dílny čtení, nebo jakou knihu by dítěti doporučili, kdyby za nimi přišlo pro radu. Doporučené tituly jsou uvedeny v Tabulce 24.

Tabulka 24: Knihy doporučené učiteli

Knihy doporučené učiteli do hodin čtenářských dílen			
Třída 1	Sísa Kyselá; Harry Potter	Třída 6	Kluk a pes; Sedmilhář Josífek; Josífkův pekelný týden; Kuky se vrací
Třída 2	Ztraceni v čase; Dům doktora Fišera	Třída 7	neuvedeno
Třída 3	Malý princ; Deník malého poseroutky	Třída 8	Lichožrouti; Sísa Kyselá
Třída 4	knihy od Petry Braunové a Daniely Březinové	Třída 9	neuvedeno
Třída 5	neuvedeno	Třída 10	neuvedeno

Ve výše uvedené tabulce můžeme vidět některé tituly, které byly uvedeny v kapitole 4.2.2, kde byly zmíněny knihy, které žáci čtou v rámci čtenářských dílen. Těmito knihami jsou např. Kuky se vrací, Lichožrouti, Sísa Kyselá, Harry Potter, Deník malého poseroutky. Při pokládání dotazu učitelům bylo patrné, že někteří z nich nechtějí příliš uvádět konkrétní knihy, jelikož se domnívají, že by neměli takto žáky směřovat k určitému titulu. Paní učitelka ze Třídy 8 uvedla, že než by nějakou knihu žákovi doporučila, určitě by si s ním promluvila o jeho zájmech, koníčcích apod. Ve čtyřech případech učitelé odpověď na tuto otázku neuvedli.

Domnívám se, že je určitě důležité vědět, o co se žák zajímá nebo co má rád před tím, než mu nějakou knihu doporučíme, ale nemyslím si, že by se neměly doporučovat konkrétní tituly. Ztotožňuji se tedy se základními podmínkami rozvíjení čtenářství podle Košťálové aj. (2010, s. 12), které jsou uvedeny v kapitole 1.4.3. Ty uvádějí jako jednu ze základních podmínek rozvíjení čtenářství mimo jiné také to, že učitel by se měl orientovat v knihách, které by mohly jeho žáky zaujmout. Měl by také dokázat žákům doporučit vhodnou knihu ke čtení. S tímto názorem se ztotožňuji, jelikož se domnívám, že učitel by měl mít určitý přehled o knihách a o novinkách v této oblasti, a měl by být schopný pomoci žákům při výběru knihy.

Další oblastí, o které jsme v rozhovoru hovořili, byly metody, které učitelé nejvíce v hodinách čtenářských dílen využívají. Učitelé byli dotazováni, jaké metody v rámci čtenářských dílen nejvíce využívají. Také padl dotaz, zda se jedná o metody Kritického myšlení. Metody uvedené pedagogy je možné vidět v následující tabulce.

Tabulka 25: Nejvíce využívané metody v rámci čtenářských dílen

Metody, které učitelé nejvíce využívají v hodinách čtenářských dílen			
Třída 1	Dramatizace, vyprávění	Třída 6	Podvojný deník, Vénovy diagramy, Pětílístek
Třída 2	Zadávání úkolů	Třída 7	Podvojný deník, dopis hl. postavě, rozhovory o knihách, referáty
Třída 3	Čtení s předvídáním, Pětílístek	Třída 8	Myšlenkové mapy, Pětílístek
Třída 4	Zadávání úkolu	Třída 9	Neuvedeno
Třída 5	Pětílístek, ilustrace, reakce na pocit pomocí smajlíků, pracovní listy	Třída 10	Neuvedeno

V Tabulce je vidět, že v některých případech jsou metody Kritického myšlení v hodinách čtenářských dílen využívány. Ať už se jedná o Čtení s předvídáním, Pětílístek, Podvojný deník, Myšlenkové mapy, nebo Vénovy diagramy. V souvislosti s metodami kritického myšlení mi téměř polovina učitelů odpověděla, že v případě, že žáci čtou v dílnách každý svou knihu, je pro ně velmi obtížné zařadit do aktivity tyto metody. Považují metody Kritického myšlení za dobré, ale uplatnitelné spíše v případě, že čtou všichni totožný text.

Na základě šetření se domnívám, že tyto metody lze uplatnit také v případě, že každý žák čte svou knihu, jako je tomu např. ve Třídě 3, Třídě 6, nebo Třídě 8. Nicméně jistě není jednoduché vytvořit takovou aktivitu, aby bylo možné tyto metody začlenit do hodiny, ve které čte každý žák jinou knihu. Učitelé ze Třídy 9 a Třídy 10 odpovědi neuvedli.

V neposlední řadě bylo oblastí zájmu to, v čem učitelé spatřují prospěšnost čtenářských dílen.

Tabulka 26: Prospěšnost čtenářských dílen

Prospěšnost čtenářských dílen			
Třída 1	Žáci si mohou vybrat žánr, který je jim blízký a otevírají se jim nové obzory.	Třída 6	Nutí je přemýšlet a převádět věci do praxe. Musí porozumět na co se zaměřit během čtení.
Třída 2	Žáci si vybírají knihy sami.	Třída 7	Přispívá k soustředění a zlepšuje koncentraci. Žáci získávají pozitivní vztah ke knihám a ke čtení.
Třída 3	Žáci si vybírají knihy sami.	Třída 8	Gramatická správnost vlivem čtení. Utužují se vztahy a regulace sama sebe. Musejí dodržovat stanovená pravidla.
Třída 4	Rozvoj čtenářské gramotnosti, rozvoj čtení s porozuměním, zájem o hodinu, větší zájem o čtení	Třída 9	Lepší vyjadřování, přemýšlení o textu, získávání vztahu ke knihám.
Třída 5	Obohacování slovní zásoby, fotografická paměť, přínos v pravopisu, rozvoj fantazie.	Třída 10	Rozvíjení slovní zásoby, větší zájem o čtení.

Překvapující bylo spektrum odpovědí učitelů. Vyučující spatřují prospěšnost především v rozvoji slovní zásoby, v rozvoji čtenářské gramotnosti, získání pozitivního vztahu ke knihám a ke čtení²⁴, v rozvoji fantazie, v rozvoji fotografické paměti aj. Učitelé ze Třídy 2 a Třídy 3 uvádějí, že vidí prospěch v tom, že si žáci mohou vybrat knihu sami. Jiní uvádějí, že vidí prospěch v tom, že žáci musejí nad textem přemýšlet, aby se mohli zúčastnit následující aktivity. Prostřednictvím čtenářských dílen se dle učitelů otevírají žákům nové obzory.

Já vidím mimo jiné prospěch v tom, že žáci nejsou nuceni číst nahlas před celou třídou, protože to může některým žákům činit problémy a navozovat stresové stavy. Dále vidím prospěšnost také v tom, že i slabší čtenáři mají během 15–20 minut šanci přečíst daleko větší část textu, než když jsou během běžných hodin vyvoláváni a čtou pouze několik řádků.

Na základě zpracování kapitoly 4.3 a zodpovězení výzkumných otázek č. 4 a č. 5 byl splněn dílčí cíl č. 3.

²⁴ Tento názor se ztotožňuje s názorem Staňkové (2004, s. 51–53), který je uveden v kapitole 2.3.1.

5 Vlastní přípravy na hodiny čtenářských dílen

Hodiny čtenářských dílen mi bylo umožněno realizovat na Základní škole ve Stráži pod Ralskem v 5. ročníku. Ročník navštěvuje 21 žáků. Bylo zde realizováno všech deset příprav v období od ledna do března 2018.

Samotné realizaci jednotlivých hodin čtenářských dílen předcházela „přípravná“ hodina. V této hodině jsem se žákům představila a vysvětlila jsem jim, z jakého důvodu spolu budeme trávit následujících deset hodin čtení. Následně se hravou formou představili také žáci mně. Úkolem bylo, aby se rozdělili do skupin po čtyřech a následně měl každý člen skupiny vymyslet větu alespoň o čtyřech slovech. Každé slovo ve větě mělo začínat na stejné písmeno jako jméno žáka. Žáci byli rozděleni do skupin z toho důvodu, aby si mohli vzájemně radit. Byly vytvořeny např. tyto věty: Kaskadérka Kája kopla kluka. Natálky nos nám napovídá. Radek rád radí rybářům.

Následně jsme hovořili o tom, co žáky napadne, když se řekne čtení, k čemu je dobré umět číst. Poté jsem děti seznámila s tím, co je dílna čtení, jaké má části a jak bude v našem případě vypadat struktura hodin. Dále jsme společnými silami vytvořili pravidla, která budeme během čtenářských dílen dodržovat a vyvěsili jsme je ve třídě. K mému překvapení mělo veliký úspěch to, že si žáci mohou přinést ke čtení vlastní knihu z domova. V závěru hodiny jsme hovořili o tom, podle čeho si žáci mohou knihy vybírat a zda mají nějakou knihu rozečtenou. Také jsme se shodli, že by bylo vhodné, aby kniha, kterou si přinesou, měla více textu než ilustrací (obrázků).

Struktura dílny čtení a její organizace byly vytvořeny na základě studia odborné literatury vztahující se ke čtenářským dílnám (viz kap. 2.3.1) a poznatků získaných při zpracovávání dílčího cíle č. 3 (viz kap 4.3). Dílna čtení se odehrávala pravidelně každý pátek a měla časovou dotaci 45 minut. Žáci v rámci těchto hodin četli knihu dle vlastního výběru. Dále jsme se v hodinách řídili pravidly, která byla sestavena po vzoru pravidel uvedených v kap. 2.3.1.

Každá hodina byla rozdělena do následujících čtyř částí, kterými byly:

- aktivita před čtením (minilekce);
- čtení;
- aktivita po čtení;
- prezentace a reflexe (čtenářské reakce).

5.1 Příprava na hodinu čtenářské dílny č. 1 Postavy v knize

Ročník: 5.

Téma: Postavy v knize

Výchovně vzdělávací cíl:

- Žák dokáže věnovat pozornost čtení alespoň 15 minut.
- Žák rozvíjí slovní zásobu.
- Žák dokáže vyjadřovat své názory před ostatními.

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů, k učení

Pomůcky: sešit, tužka, každý žák knihu dle vlastního výběru, zvoneček

Časová dotace: 45 minut

- **Úvod**

V úvodu se učitel s žáky přivítá a seznámí je s průběhem hodiny.

- **Aktivita před čtením**

V této části hodiny si žáci společně s učitelem připomenou pravidla, která si předchozí hodinu stanovili. Učitel položí otázku: „*Vzpomene si někdo na některé z pravidel, které bychom měli během čtenářské dílny dodržovat?*“ Žáci, kteří si na některé z pravidel vzpomenou, se hlásí, učitel vyvolává.

Pravidla by měla být vyvěšena ve třídě, aby žáci měli možnost si je přečíst v případě, že si na některá nevpomenou.

Po zopakování pravidel jsou žáci učitelem vyzváni k tomu, aby si důkladně prohlédli obal své knihy. Následně učitel položí otázku: „*Jaké postavy si myslíš, že budou ve tvé knize vystupovat, na základě toho, jak vypadá obal? A proč si to myslíš?*“ Žáci se opět hlásí a na vyzvání sdělují své názory.

Názory žáků se snažíme nekomentovat, pouze poděkujeme a vyzveme dalšího žáka. Je důležité žáky upozornit na to, že žádná odpověď není špatná. Jedná se pouze o domněnky. Bylo by také vhodné, aby jim učitel názorně ukázal příklad na své knize.

Následně učitel žákům oznámí, aby se při dnešním čtení zaměřili především na postavy, které se v ději objeví, protože na ně bude zaměřena aktivita po čtení.

10 minut

- **Čtení**

Učitel žákům oznámí dobu, která je pro dnešní čtení vymezena (15 minut). Žáci mají možnost najít si pro čtení libovolné místo ve třídě. Během čtení by se měla dodržovat stanovená pravidla. Učitel se během čtení řídí stejnými pravidly jako žáci a čte svou knihu společně s dětmi. Pro oznámení konce čtení použije učitel zvukový signál (zvoneček).

15 minut

- **Aktivita po čtení**

Učitel žáky vyzve, aby si vybrali jednu postavu, která je při dnešním čtení zaujala, a zapřemýšleli nad tím, čím je zaujala a následně to zapsali do sešitu. Učitel napíše zadání na tabuli. (*„Vyber si jednu postavu, která tě při čtení zaujala a uveď, čím tě zaujala. Zapiš do sešitu.“*) Každý má čas k promyšlení. Stačí krátké sdělení jednou či dvěma větami. Ten, kdo má zapsáno, se přesune na zem, kde utvoříme kruh.

10 minut

- **Prezentace a reflexe**

V kruhu se bude postupovat po směru hodinových ručiček a každý řekne nebo přečte, kterou postavu si vybral a čím ho zaujala. Prezentující žák může při své prezentaci využít i případné ilustrace z knihy. Ostatní žáci mohou klást otázky vztahující se k dané postavě. Jako první začne s prezentací své vybrané postavy učitel. V aktivitě před čtením se měli žáci pokusit odhadnout, které postavy budou v jejich knize vystupovat. Na závěr se můžeme zeptat, zda se někdo „trefil“ se svým odhadem.

10 minut

5.1.1 Reflexe a dílčí diskuze

Tato hodina byla první hodinou čtenářských dílen a předcházela jí hodina, během které jsme se s dílnou čtení seznámili. Žáci tedy již znali strukturu hodiny a znali pravidla stanovená v „přípravné hodině“. Pravidla jsou vyvěšena ve třídě na viditelném místě, takže se všichni žáci ochotně hlásili, aby pravidlo řekli a vysvětlili. Na žácích bylo vidět, že mají radost, že si mohli přinést vlastní knihu a měli potřebu se o to dělit se spolužáky. Bylo zapotřebí je upozornit na to, že budou mít prostor k tomu, aby se o své čtenářské zážitky s ostatními podělili.

Když byl žákům zadán úkol, aby si prohlédli obal své knihy a pokusili se odhadnout, jaké postavy budou v jejich knize vystupovat a proč si to myslí, nastal drobný problém. Žáci příliš nepochopili, co se po nich žádá, a tak bylo zapotřebí, abych jim to názorně ukázala na své knize. Po mé ukázce žáci zadání již pochopili a v hojném počtu se začali hlásit a následně prezentovat svůj názor. Jak bylo uvedeno v přípravě, bylo nutné žáky upozornit, že žádná odpověď není chybná. Někteří se totiž po zadání úkolu svěřili s tím, že nevědí, jestli je jejich názor správný.

Ze samotného čtení jsem měla drobné obavy, předpokládala jsem, že žáci budou mít potřebu mezi sebou komunikovat a nebudou se plně věnovat čtení. K mému překvapení si každý žák vybral své místo, libovolnou čtecí polohu a i přesto, že někteří žáci byli velmi blízko sebe, celých 15 minut čtení proběhlo naprosto ukázkově.

Případnou situaci, kdy by žáci byli příliš blízko sebe a svádělo by je to ke komunikaci, jsem měla v úmyslu řešit tím, že si příští hodinu vysvětlíme, co je to osobní zóna. Tato osobní zóna by se dala pojmut jako jakási „bublina“, kterou má každý člověk kolem sebe a je velká přibližně na upažení rukou. V této zóně by se neměl během čtení nikdo pohybovat, aby nám naši „bublinu“ nenarušil.

Úkol zadaný po čtení bylo potřebné opět žákům ukázat na mé knize, poté každý pracoval sám. Před plněním úkolu žáci do sešitu uvedli název knihy a jejího autora. Tento bod v přípravě není uveden, napadl mě až v průběhu hodiny.

Následně probíhala prezentace v kruhu. Výsledné věty mě mile překvapily, jelikož mnoho z nich bylo formulováno věcně a smysluplně. Žáci mnohdy uváděli, že je postavy zaujaly svými činy. Také paní učitelka byla překvapena, že se zapojili všichni žáci, včetně těch, kteří v jiných hodinách většinu úkolů bojkotují.

Při prezentaci v kruhu jsem zpozorovala, že někteří nejsou ochotni naslouchat a „skáčou“ do řeči tomu, kdo mluví. Protože toto byla naše první hodina, rozhodla jsem se, že vyčkám do příští hodiny, pokud se tyto dvě věci nezlepší, bude potřeba je dále řešit. Časové rozvržení aktivit nebylo potřebné v průběhu hodiny nikterak upravovat.

Tuto hodinu považujeme já i paní učitelka za poměrně zdařilou. Předpokládala jsem, že vzhledem k tomu, že se jednalo o první hodinu čtenářských dílen, nastane o něco více problémových situací, které mě při plánování hodiny nenapadly. Všichni žáci dokázali vyjádřit svůj názor před ostatními.

5.2 Příprava na hodinu čtenářské dílny č. 2 Vlastnosti postav

Ročník: 5.

Téma: Vlastnosti postav

Výchovně vzdělávací cíl:

- Žák dokáže věnovat pozornost čtení alespoň 15 minut.
- Žák rozvíjí slovní zásobu.
- Žák dokáže na základě vlastností posoudit roli postavy.
- Žák dokáže respektovat názory druhých.

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů, k učení

Pomůcky: papír, tužka, každý žák knihu dle vlastního výběru, zvoneček

Časová dotace: 45 minut

- **Úvod**

V úvodu se učitel s žáky přivítá a seznámí je s průběhem hodiny.

- **Aktivita před čtením**

Opět si v začátku hodiny připomeneme společně pravidla, která dodržujeme ve čtenářské dílně. Žáci se hlásí, učitel vyvolává. Tímto způsobem si zopakujeme všechna pravidla a vysvětlíme si, co znamenají. Přesuneme se na zem, kde utvoříme kruh. Následně učitel pronese: *„Znám člověka, který lže, ve všem a neustále. Co bychom o něm mohli říct? Jaký jedním slovem je?“* (ulhaný) Navážeme: *„Poté znám ještě jednoho člověka a ten má zase jiný problém. Včera přišel pozdě do práce, den předtím se měl setkat s kamarádkou a na schůzku přišel zase pozdě. Nikdy se mu nepodaří přijít někam včas. Jaký je?“* (nedochvilný). *Kromě těchto dvou lidí znám také jednoho, který má spoustu přátel, rád si povídá s ostatními lidmi, když potřebují pomoci, pomůže jim. Jaký je tento člověk?“* (přátelský). Učitel položí otázku: *„Napadá vás, co mají společného slovo ulhaný, nedochvilný, přátelský?“* Snažíme se docílit toho, aby žáci odpověděli, že jsou to vlastnosti. *„Znáte ještě nějaké další vlastnosti?“* Kdo z žáků ví, přihlásí se a vlastnost řekne. Poté dostane pruh papíru, na který fixem napíše danou vlastnost. *„My tyto vlastnosti můžeme určitě nějak rozdělit. Napadá někoho podle*

čeho?“ Žáci se pokouší vymyslet různé varianty rozdělení vlastností. Vždy požádáme žáka, který našel kritérium, podle kterého lze vlastnosti třídit, aby nám papíry dle kritéria seskupil.

10 minut

- **Čtení**

Doba čtení je stanovena na 15 minut. Žáci si najdou pohodlné místo ke čtení. Během čtení dodržují stanovená pravidla. Učitel se věnuje četbě své knihy. Konec doby určené pro čtení oznámí smluveným zvukovým signálem, po jehož zaznění se žáci přesunou zpět do lavic.

15 minut

- **Aktivita po čtení**

Žák si vybere některou z postav, která ho v jeho přečteném textu oslovila (nejlépe jinou než v předešlé hodině) a napíše na papír alespoň tři vlastnosti, které daná postava má. Papír si následně vymění se spolužákem v lavici. Ten se pokusí na základě napsaných vlastností vymyslet a pár větami napsat, o jakou postavu by se mohlo jednat a v jaké situaci by se mohla objevit. Poté si papíry vrátí zpět.

10 minut

- **Prezentace a reflexe**

Následně se opět seskupíme do kruhu. Je možné s prezentací postupovat podle hodinových ručiček a prezentovat může každý. V případě, že by bylo nutné aktivitě po čtení věnovat více času, je možné prostřednictvím losování lístečků se jmény vyzvat k prezentaci jen některé žáky.²⁵ Žák, jehož jméno je vylosováno, přečte vlastnosti, které vypsál, a následně názor kamaráda. Poté nás seznámí s tím, o kterou postavu se ve skutečnosti jedná a v jaké situaci se v knize ocitla, případně jakou funkci tam vykonává.

10 minut

5.2.1 Reflexe a dílčí diskuze

Tuto aktivitu jsem při jejím tvoření nepovažovala za příliš složitou, opak byl ale pravdou. Již při aktivitě, která se odehrávala před čtením, bylo pro žáky obtížné charakterizovat člověka jedním slovem. Neustále vytvářeli dlouhé věty, které kopírovaly větu, kterou jsem charakterizovala danou vlastnost člověka já, nebo vytvářeli podstatná jména např. lhář, kamarád. Proto bylo nutné neustále žákům

²⁵ Tuto možnost uvádí Šlupal aj. (2012, s. 36) viz kapitola 2.3.1, konkrétněji bod s názvem Lístečky se jmény.

opakovat otázku: „*Jaký je ten člověk?*“ Protože i tato otázka žáky příliš nenasměrovala, snažila jsem se jim napovědět, že otázkou: *Jaký?*, se ptáme na přídavná jména. To způsobilo, že někteří žáci již věděli, co je po nich žádáno. V případě vlastnosti nedochvilný jsem byla nucena říci antonymum k danému slovu a až poté jsme se dopracovali ke slovu nedochvilný. Vymýšlení dalších vlastností již probíhalo bez obtíží. Mezi kritéria, podle kterých jsme dané vlastnosti třídili, patřily např. třídění dle barvy fixu, kterým je vlastnost napsána, dělení dle počtu slabik, dělení podle počátečního písmena či podle toho, zda se jedná o dobrou, nebo špatnou vlastnost.

Samotné čtení proběhlo opět bez problémů, ale jelikož jsme s aktivitou před čtením strávili více času než bylo předpokládáno, byla zkrácena doba čtení na 10 minut.

Aktivita, která následovala po čtení, pro některé žáky obtížná nebyla, jiní se potýkali se správnou formulací vlastnosti, protože pro ně bylo obtížné je formulovat v podobě přídavného jména. Tito žáci měli možnost požádat o radu mě, či spolužáka. Společnými silami se všem podařilo úkol splnit. Této části hodiny bylo také nutné věnovat více času, než se předpokládalo. Z tohoto důvodu probíhala prezentace náhodným losováním lístečků se jmény. Takto prezentovalo práci přibližně 8 žáků.

Po hodině jsem se od vyučující dozvěděla, že žáci teprve začali probírat přídavná jména v českém jazyce, což mohl být jeden z důvodů, proč bylo pro některé žáky těžké napsat vlastnosti i přesto, že tomu byl krátce věnován začátek hodiny. Dále jsem se také dozvěděla, že již celý den jsou žáci hovorní a nesoustředění. Je možné, že toto se také „odrazilo“ na průběhu hodiny. Také mohla svou roli sehrát struktura hodiny, která byla o něco složitější než hodina předchozí.

Tuto hodinu bych neoznačila jako nezdařilou, ale zcela jistě ji mohu označit jako náročnou jak pro mě jako učitele vedoucího hodinu, tak pro žáky, kteří působili zmateně. Pro příště by bylo potřebné hodinu lépe časově rozvrhnout a informovat se o probrané látce, která se k danému úkolu vztahuje. I přes všechny peripetie ale dokázali někteří žáci na základě vlastností posoudit roli postavy. Nebyl naplněn výchovně vzdělávací cíl, kterým bylo, že žák dokáže věnovat čtení pozornost alespoň 15 minut, protože část hodiny věnovaná čtení byla zkrácena na 10 minut.

5.3 Příprava na hodinu čtenářské dílny č. 3 Prostředí v knize

Ročník: 5.

Téma: Prostředí v knize

Výchovně vzdělávací cíl:

- Žák dokáže věnovat pozornost čtení alespoň 15 minut.
- Žák rozvíjí slovní zásobu.
- Žák dokáže poznat, v jakém prostředí se děj odehrává.
- Žák dokáže naslouchat druhým.
- Žák respektuje názory druhých.

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů, k učení

Pomůcky: papír, tužka, sešit, každý žák knihu dle vlastního výběru, zvoneček

Časová dotace: 45 minut

- **Úvod**

V úvodu se učitel s žáky přivítá a seznámí je s průběhem hodiny.

- **Aktivita před čtením**

Na začátku hodiny v rychlosti zopakujeme pravidla čtenářské dílny. Kdo z žáků ví, hlásí se, učitel vyvolává. „*V předchozích hodinách jsme se věnovali postavám, které ve vašich knihách vystupují. Dnes se budeme zabývat něčím trochu jiným, co ale s postavami úzce souvisí.*“ Žáci se rozdělí do skupin po třech a každá skupina dostane list papíru. „*Vyzkoušíme si tzv. Brainstorming. Jedná se o metodu, kdy píšete vše, co vás k danému tématu napadne. Nikdo nezpochybňuje vaše tvrzení, žádný nápad není špatný. Je vhodné, aby si žáci ve skupinách zvolili jednoho, který bude nápady zapisovat. „Naším tématem bude PROSTŘEDÍ. Máte tři minuty na to, abyste zapsali své myšlenky. Deset vteřin před koncem budete upozorněni. Konec časového limitu bude oznámen zvukovým signálem, poté již nikdo nic nezapisuje.*“ Vyzveme žáky, aby si v každé skupince vybrali někoho, kdo seznam vytvořený během Brainstormingu přečte. Nápady učitel ani nikdo ze spolužáků nekomentuje. Pouze za ně poděkujeme. Následně můžeme konstatovat, že každému toto téma evokuje něco jiného a škála uvedených nápadů je

široká. „*Jak už mnohé z vás napadlo, dnes se během čtení budeme soustředit na prostředí, ve kterém se děj odehrává. Později se v kruhu o informaci podělíme se spolužáky.*“

10 minut

- **Čtení**

Čtení probíhá za stejných podmínek jako v předchozích hodinách, což znamená, že žáci dodržují smluvená pravidla, doba čtení je stanovena na 15 minut a konec této doby bude oznámen zvukovým signálem.

15 minut

- **Aktivita po čtení**

Žáci mají čas na to, aby si promysleli, v jakém prostředí se děj v jejich knize odehrává. Následně si do sešitu napíší téma hodiny (Prostředí v knize) a své vyjádření formulují pomocí dvou až tří vět napsaných do sešitu. Ten, kdo začal číst novou knihu, si nejprve napíše název knihy a autora. Kdo má napsáno, přesune se na zem, kde utvoříme kruh.

10 minut

- **Prezentace a reflexe**

Po čtení si všichni sesednou na zem do kruhu. Ideálně každý představí svou knihu a uvede, v jakém prostředí se děj v jeho knize odehrává. V případě, že uvidíme, že nám na aktivitu po čtení nezbyvá příliš času a nebylo by možné, aby prezentovali svou knihu všichni, využijeme kartičky se jmény, které budeme losovat. Ten, jehož jméno vylosujeme, bude hovořit o své knize. Ostatní žáci mohou klást tomu, kdo prezentuje, dotazy tykající se tématu prostředí.

10 minut

5.3.1 Reflexe a dílčí diskuze

Původním záměrem bylo, že se žáci sami rozdělí do skupin po třech. Protože jsem ale chtěla předejít hlasitému rozřazování, kdo s kým bude, rozhodla jsem se rozdělit žáky pomocí lístečků se jmény, které byly k dispozici již z předchozí hodiny. Vždy byly vytaženy tři lístečky se jmény žáků, kteří utvořili skupinu. Zároveň tak spolupracovali žáci, kteří by se z vlastní vůle ve skupině nikdy nepotkali. Počáteční nelibost žáků z výsledků rozřazování vystřídala klidná spolupráce, která vedla k širokému spektru nápadů. Žáci se při této aktivitě neustále dotazovali, zda mohou na papír napsat to, či ono. Já jsem odpovídala pouze: „*Nic není špatně.*“

Jelikož jsem z minulé hodiny odcházela s pocitem, že žáci většinu času něco psali, rozhodla jsem se vynechat část hodiny, ve které měli žáci zapisovat do sešitu. Po čtení byl prostor na to, aby si žáci ujasnili, v jakém prostředí se děj odehrává, a rozmysleli si, v jaké formě budou úkol slovně prezentovat.

Protože byla aktivita po čtení pozměněna, zbyl dostatek času, aby mohli všichni prezentovat zadaný úkol. Ve zbytku času jsem chtěla od každého žáka slyšet, zda pro něj byl dnešní úkol obtížný, či nikoli a proč. Žáci většinou uváděli, že pro ně úkol nebyl výrazně obtížný, ale že je pro ně jednodušší, když si mohou napsat na papír to, co chtějí v kruhu říci a poté to jen přečíst.

Tato hodina na mě působila o mnoho uvolněněji a plynuleji než hodina předchozí a také žáci byli v lepším rozpoložení. Problémy se skákáním do řeči z předchozích hodin jsme začali řešit tak, že bylo zavedeno pravidlo, že mluví pouze ten, kdo má v ruce tenisový míček. Když chce mluvit někdo další, přihlásí se a má slovo až poté, co je mu míček předán. Problém s nasloucháním se dle mého názoru pomalu zlepšuje. Tuto hodinu považuji za úspěšně zrealizovanou. Žáci dokázali určit, v jakém prostředí se děj jejich knihy odehrává. Také o tom dokázali hovořit a následně naslouchat ostatním.

5.4 Příprava na hodinu čtenářské dílny č. 4 Komentář

Ročník: 5.

Téma: Komentář

Výchovně vzdělávací cíl:

- Žák dokáže věnovat pozornost čtení alespoň 15 minut.
- Žák rozvíjí slovní zásobu.
- Žák dokáže kultivovaně reagovat na projev spolužáka.
- Žák dokáže respektovat názory druhých.
- Žák dokáže věcně komentovat výchozí text.

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů, k učení

Pomůcky: papír, tužka, lístek na komentář, každý žák knihu dle vlastního výběru, zvoneček

Časová dotace: 45 minut

- **Úvod**

V úvodu se učitel s žáky přivítá a seznámí je s průběhem hodiny.

- **Aktivita před čtením**

Tradičně zopakujeme pravidla čtení. Pokusíme se je zopakovat, aniž by se žáci koukali na tabuli, kde jsou pravidla vyvěšena. Dále se budeme zabírat tématem moderní technologie. „*Co vše podle vás patří pod téma moderní technologie?*“ Žáci se hlásí, učitel vyvolává. Očekáváme názory jako (smartphone, playstation, iphone, notebook atd.). „*Dá se prostřednictvím těchto technologií nějak komunikovat? Pokud ano, jak?*“ V dnešní době je možné komunikovat skrze telefonáty, SMS zprávy, chaty a komentáře na sociálních sítích nebo přes zprávy v mobilních aplikacích. „*Zaměříme se trochu více na sociální síť. Mnoho z vás na nich má zřízený svůj účet. Prostřednictvím čeho lidé na sociálních sítích nejvíce komunikují?*“ Předpokládáme, že žáci budou odpovídat: chat, komentáře, statusy. „*My si dnes zkusíme takové komentáře napsat. Nyní vám rozdám papírek, na kterém je úryvek textu a napsaný komentář, pod komentářem je prostor pro váš komentář. Přečtěte si úryvek a pokuste se k němu napsat vlastní komentář.*“ (viz příloha C) Žáci, kteří mají již komentář napsaný, se přihlásí, učitel vyvolává. Ten, koho vyvolá, přečte svůj komentář. Důvodem je, že tato aktivita je poměrně náročná a je

potřebné, aby si žáci psaní komentářů nejprve vyzkoušeli, než se tomu budou věnovat dále po čtení. Předpokládá se, že každý tvorbu komentáře pojme trochu jinak a bude možné si na jednotlivých komentářích ukázat, jaké různé podoby mohou mít.

Během čtení si mají žáci vybrat část textu, která je nejvíce oslovila a na papírek napsat číslo stránky, na které se daná část textu nachází a rozmezí řádků, kde začíná a končí (např. str. 69, 16. ř. – 20. ř.).

10 minut

- **Čtení**

Čtení bude probíhat již tradičním způsobem. Žáci budou samostatně číst po dobu 15 minut. Učitel čte společně s nimi. Konec čtení bude oznámen zvukovým signálem.

15 minut

- **Aktivita po čtení**

Žáci svůj lístek s uvedenými „souřadnicemi“ části textu, který je zaujal, vloží do své knihy, nejlépe jím založí příslušnou stránku. Následně si sedneme do kruhu na zem a každý vloží svou knihu do středu kruhu. Poté si každý ze středu kruhu vezme jednu knihu (ne svou) a vrátí se zpět do lavice. Úkolem žáků je vyhledat dle lístečku danou část textu, přečíst si ji a na jiný papír, který obdrží od učitele, napsat krátký komentář k danému úryvku textu. Komentář by se měl vztahovat k části textu a měl by mít alespoň dvě věty. Kdo bude mít komentář již napsaný, papír přehne tak, aby nebyl napsaný komentář vidět, vloží papír do knihy a tu položí zpět na zem. Ze země si vezme další knihu a napíše další komentář. Někteří žáci tedy za daný čas stihnout napsat jeden komentář, někteří více.

10 minut

- **Prezentace a reflexe**

Každý žák si vezme zpět svou knihu a přečte si komentář, který mu napsal spolužák. Pomocí lístečků budeme losovat jména žáků, kteří budou následně prezentovat svůj úryvek, to, proč si ho vybrali, a následně také komentář, který jim napsal spolužák. Daný žák může také zhodnotit, zda např. spolužák, který psal komentář, měl podobný pohled na část textu jako on. Ve zbytku času se může učitel žáků zeptat, co bylo pro některé na této aktivitě obtížné a co lehké.

10 minut

5.4.1 Reflexe a dílčí diskuze

Žáci v této hodině opakovali stanovená pravidla téměř z paměti. Jak jsem předpokládala, začátek hodiny věnovaný moderním technologiím a následně trochu podrobněji sociálním sítím děti zaujal. Většina žáků chtěla přispět do debaty. V následné aktivitě si žáci měli přečíst úryvek textu a komentář, který k němu byl napsán a následně napsat vlastní komentář (viz příloha C). Žáci se tohoto úkolu zhostili velice dobře a některé komentáře byly zajímavé či dokonce vtipné. Domnívám se, že žákům hodně napomohly ukázky komentářů uvedené pod úryvkem textu. I přesto se ale našli žáci, kteří dlouze přemýšleli nad tím, co napíší. Trochu jsem se obávala, zda se objeví někdo, kdo bude mít potřebu použít vulgární výrazy, ale nikdo takový se nenašel.

Část hodiny, která je věnována čtení, probíhá již od první hodiny stejným způsobem a žáci se chovají podle stanovených pravidel. Tato část musela být zkrácena z 15 minut na 10 minut, jelikož aktivita před čtením si vyžádala více času.

Z aktivity po čtení jsem měla drobné obavy vzhledem k tomu, jaký byl průběh hodiny věnované vlastnostem postav. Domnívala jsem se, že budeme „bojovat“ s podobným nepochopením. To se ale nestalo a žáci s nadšením psali komentáře k úryvkům textu. Někteří žáci stihli napsat až čtyři komentáře, jiní pouze jeden, ale každý nějaký komentář napsal. Během práce s cizí knihou bylo žákům zdůrazněno, aby se ke knihám chovali ohleduplně už vzhledem k tomu, že se jedná o knihy zapůjčené od spolužáků.

V závěru hodiny bohužel nezbyl čas na to, aby mohl každý prezentovat komentáře, které mu spolužáci k jeho úryvku napsali, ale ty, které jsme měli možnost vyslechnout, považuji za zdařilé a mnohdy i vtipné. Na úplný závěr hodiny jsem požádala žáky, aby zvedli ruce ti, které dnešní hodina zaujala a následně ti, které příliš nezaujala. Z tohoto „hlasování“ vyplynulo, že většinu žáků hodina zaujala, pouze jednoho žáka hodina příliš nezaujala.

Domnívám se, že tato hodina děti oslovila nejen zvolenou tematikou, ale také možností projevit svůj názor a dozvědět se názory druhých na část své knihy. Žáci dokázali psát věcné komentáře a zároveň dokázali kultivovaně reagovat na názory druhých. Z tohoto důvodu považuji tuto hodinu za zdařilou i přesto, že se nám nepodařilo naplnit jeden z výchovně vzdělávacích cílů, kterým bylo, že žák dokáže věnovat čtení pozornost alespoň 15 minut, protože tato část hodiny byla zkrácena na 10 minut.

5.5 Příprava na hodinu čtenářské dílny č. 5 **Obrázkové čtení**

Ročník: 5.

Téma: Obrázkové čtení

Výchovně vzdělávací cíl:

- Žák dokáže věnovat pozornost čtení alespoň 15 minut.
- Žák rozvíjí slovní zásobu.
- Žák dokáže nahradit části textu obrázky.
- Žák dokáže respektovat názory druhých.
- Žák dokáže říci, která práce spolužáka ho zaujala a proč.
- Žák naslouchá druhým.

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů, k učení

Pomůcky: sešit, pastelky, fixy, pero, každý knihu dle vlastního výběru, interaktivní tabule, zvoneček

Časová dotace: 45 minut

- **Úvod**

V úvodu se učitel s žáky přivítá a seznámí je s průběhem hodiny.

- **Aktivita před čtením**

Před čtením si žáci společně s učitelem zopakují pravidla čtenářské dílny. Je to jakýmsi rituálem, který se dodržuje na začátku každé hodiny. Žáci se hlásí, učitel vyvolává. Jelikož se jedná již o pátou dílnu čtení, vyzve učitel žáky, aby se pokusili říci pravidla bez koukání na tabuli, kde jsou vyvěšena. Žáci mohou pravidla říci svými slovy, nemusí jít o přesné znění.

Protože je pravděpodobné, že žáci budou v této hodině potřebovat dostatek času na práci po čtení, pokusíme se aktivitu před čtením obsáhnout ve zkráceném čase. „V dnešní hodině se budeme zabývat tzv. *Obrázkovým čtením*. *Napadá někoho, co by to mohlo být obrázkové čtení?*“ Žáci se hlásí a vysvětlují, co si myslí, že je obrázkové čtení.

Následně učitel ukáže žákům pomocí interaktivní tabule příklad obrázkového čtení (viz Obrázek 5). Poté učitel vyzve některého žáka, aby ukázaný text přečetl. Dále učitel shrne skutečnost, že Obrázkové čtení je založené na tom, že některá vybraná slova jsou nahrazena obrázkem. Žákům oznámí, že tuto aktivitu budou tvořit po čtení, proto je důležité, aby si během čtení všimli částí textu, které by bylo možné touto formou zpracovat.

5 minut



Obrázek 5: Příklad Obrázkového čtení, zdroj:
<https://www.detskestranky.cz/obrazkove-cteni-alenka>

- **Čtení**

Učitel žákům oznámí, že doba určená pro čtení je 15 minut. Žáci si najdou ve třídě místo ke čtení, které je pro ně příjemné. Během čtení je dbáno na dodržování domluvených pravidel. Učitel během této doby čte také svou knihu. Pro oznámení konce čtení použije učitel zvukový signál (zvoneček).

15 minut

- **Aktivita po čtení**

Učitel pro začátek nechá na interaktivní tabuli ukázkou Obrázkového čtení. Poté vyzve žáky, aby si vybrali jednu situaci z knihy, která je nejvíce zaujala (nejlépe situaci, kterou v této hodině četli) a následně se ji pokusili zpracovat ve formě Obrázkového čtení. Je důležité žáky upozornit, že obrázky mohou být jednoduché, nemusejí být detailně propracované. V každé větě použijí alespoň jeden obrázek a pokusí se takto zpracovat alespoň 4 věty. Učitel se může pokusit také takto zpracovat situaci ze své knihy společně s žáky.

15 minut

- **Prezentace a reflexe**

Ti žáci, kteří mají již zpracováno, se usadí na zem do kruhu. Žáci, kteří se budou chtít podělit o svou práci s ostatními, se přihlásí, učitel žáky vyvolává. Možnou alternativou je losování lístečků se jmény, které byly vytvořeny již pro předchozí hodiny. Záleží na tom, zda se bude chtít někdo podělit dobrovolně, či nikoli. Žáky na závěr poprosíme o zhodnocení, co pro ně bylo při tvoření Obrázkového čtení těžké, co lehké, jak jim tvoření šlo. Následně se zeptáme, který příběh je nejvíce zaujal a proč.

Žáci mohou Obrázkové čtení tvořit do sešitů či na samostatný papír, který následně mohou do sešitu nalepit, nebo např. vyvěsit ve třídě na nástěnku.

10 minut

5.5.1 Reflexe a dílčí diskuze

Na začátku hodiny žáci svými slovy již tradičně zopakovali pravidla čtenářských dílen. Následovala aktivita před čtením, které byl tentokrát věnován zkrácený čas z toho důvodu, abychom mohli věnovat více času aktivitě po čtení. Jelikož minulou hodinu byl žákům zkrácen čas určený pro čtení, nechtěla jsem ho krátit i tuto hodinu. Žáci se pokoušeli mnohdy velmi výstižně charakterizovat, co je Obrázkové čtení. Následně byla přečtena ukázka textu a bylo ujasněno, na jakém principu se Obrázkové čtení tvoří. Dále se již žáci věnovali samotnému čtení.

V aktivitě po čtení, kde měli utvořit vlastní Obrázkové čtení, padalo mnoho dotazů ze strany žáků. Tyto dotazy na mě působily jako ujišťování se, aby žáci nenakreslili něco jiného, než si já představuji, i přesto, že byli několikrát upozorněni na to, že se jedná o jejich obrázkové čtení a já nemám sebemenší důvod jim do jejich tvorby zasahovat. Domnívám se, že žáci tak činí ze strachu, aby někdo neoznačil jejich práci za špatně zpracovanou. Tato situace mě poměrně zaskočila, jelikož jsem za celých pět hodin, které jsme spolu již absolvovali, nikoho nenařkla, že by jeho práce byla špatná nebo nevhodně zpracovaná. Někteří žáci měli drobné obtíže s pochopením toho, že obrázek zastupuje dané slovo, a proto není potřeba toto slovo do textu již psát. Proto bylo potřebné znovu na ukázce vysvětlit princip obrázkového čtení. Jiní měli problém s výběrem slov, která nahradí obrázkem. Vybrali si např. slovo radost a nevěděli, jak slovo ztvárnit. Žáci měli možnost poradit se se spolužákem.

Nicméně musím podotknout, že se do práce aktivně zapojili všichni žáci a všechny práce mě mile překvapily. Pro některé žáky byl časový úsek určený pro aktivitu krátký a nestihli tak zpracovat čtyři věty.

Prezentace probíhala tak, že každý v kruhu měl možnost podělit se o svou práci s ostatními. Mohla probíhat tímto způsobem, protože nám na ni zbyl dostatek času. Při závěrečném hodnocení jsem žáky požádala, aby se vyjádřili k tomu, zda pro ně tato aktivita byla obtížná či nikoli.²⁶ Kromě tří žáků se všichni přiklonili k tomu, že pro ně aktivita obtížná nebyla. Někteří ale dodali, že měli problémy s časem, který pro ně byl krátký. Při závěrečné reflexi měli žáci problém vyjádřit, čím je vybraný příběh spolužáka zaujal.

Tuto hodinu, i přes drobné problémy, považuji vzhledem k reflexi, pracím žáků a naplnění výchovně vzdělávacích cílů za zdařilou. Mimo jiné všichni žáci dokázali nahradit části textu obrázky a říci, čím je zaujala práce spolužáka.

²⁶ Vzhledem k tomu, že žáci přestali svým spolužákům „skákat“ do řeči, mohli jsme upustit od předávání tenisového míčku.

5.6 Příprava na hodinu čtenářské dílny č. 6 Dopis

Ročník: 5.

Téma: Dopis

Výchovně vzdělávací cíl:

- Žák dokáže věnovat pozornost čtení alespoň 15 minut.
- Žák rozvíjí slovní zásobu.
- Žák formuluje myšlenky v psané formě.
- Žák dokáže napsat dopis tykající se jeho knihy.
- Žák naslouchá druhým.

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů, k učení

Pomůcky: sešit, pero, každý žák knihu dle vlastního výběru, interaktivní tabule, zvoneček

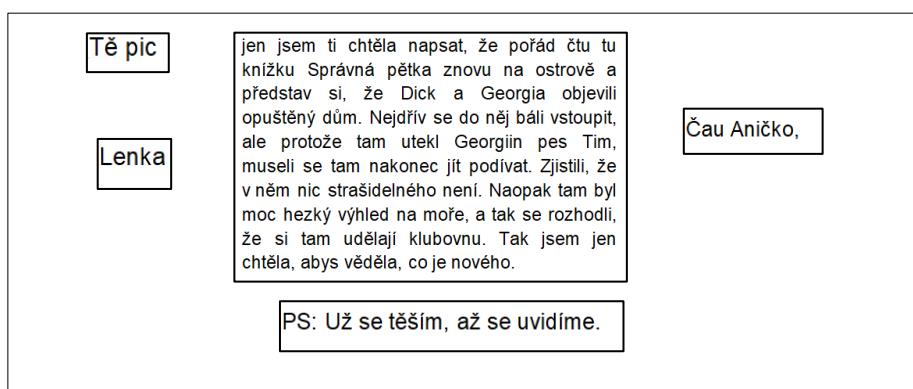
Časová dotace: 45 minut

- **Úvod**

V úvodu se učitel s žáky přivítá a seznámí je s průběhem hodiny.

- **Aktivita před čtením**

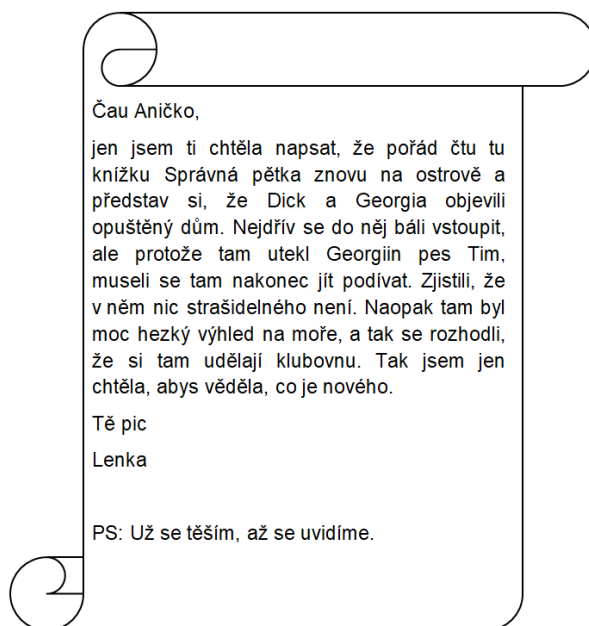
Na začátku hodiny žáci společně s učitelem zopakují pravidla stanovená pro hodiny čtenářských dílen. Učitel žákům na interaktivní tabuli zobrazí text (viz Obrázek 6). „Pozná někdo, o který slohový útvar se jedná?“ Žáci se hlásí, učitel vyvolává. Čekáme na odpověď: dopis. „Podle čeho jste poznali, že se jedná o dopis?“ Žáci opět mají prostor k odpovědi.



Obrázek 6: Rozstříhaný dopis

„S tímto dopisem je ale něco v nepořádku. Stala se taková nehoda a dopis byl rozstříhán. Mohl by se někdo pokusit přesunout části dopisu tak, aby byl napsán správně?“ Žák, který je vyvolán se pokusí části dopisu poskládat tak, aby byl dopis napsán správně, ostatní žáci správnost kontrolují. Učitel následně klade celé třídě otázky „Kterou část bychom mohli nazvat oslovením? Znáte ještě nějaké jiné oslovení? Jak mohu oslovit např. paní učitelku, nebo hlavní postavu ze své knížky? Která část je rozloučením? Vymysleli byste ještě nějaké rozloučení? Kterou část bychom mohli označit jako hlavní sdělení?“ Žáci se hlásí a na základě vyvolání učitelem odpovídají. „Věděl by někdo, co znamená zkratka PS, a kdy se používá?“ Zkratka PS = Post scriptum (po napsání), jedná se o dodatek dopisu, který se píše většinou pod podpisem a nesouvisí s hlavním sdělením dopisu.

5 minut



Obrázek 7: Poskládaný dopis

- **Čtení**

Žáci si najdou místo, kde budou po dobu 15 minut číst. Při čtení se dodržují stanovená pravidla. Učitel čte společně se žáky svou knihu. Konec čtení bude oznámen zvukovým signálem.

15 minut

- **Aktivita po čtení**

Každý žák do svého sešitu napíše dopis, který se bude týkat situace, o které během této hodiny četl. Žáci budou mít na tabuli na výběr ze tří možností, komu mohou dopis adresovat. Dopis bude moci být adresován buď paní učitelce, nebo hlavnímu hrdinovi knihy, nebo bude psán postavou z knihy a bude adresován žákovi. Je potřeba žákům připomenout, aby v dopise bylo obsaženo oslovení, které bude určité pro každého adresáta jiné, hlavní sdělení, rozloučení a podpis. Kdo bude chtít, může napsat také PS (dodatek dopisu). Dopis by měl obsahovat alespoň osm vět. Jako vzor může učitel nechat na tabuli promítnutý dopis, který žáci na začátku hodiny poskládali.

15 minut

- **Prezentace a reflexe**

Žáci, kteří mají dopis již napsaný, si se sešitem a knihou sednou do kruhu na zem. Následně žáci prezentují své dopisy ostatním, vždy uvedou, kým je dopis napsán a komu je adresován. Pokud nám zbývá dostatek času, je možné postupovat po kruhu tak, že každý žák dostane možnost prezentovat svůj dopis. V případě, že příliš času nezůstává, je možné losovat lístečky se jmény žáků. Ten, jehož jméno je vylosováno, prezentuje. Na závěr hodiny může učitel poprosit žáky, aby se vyjádřili k psaní dopisu. Učitel pronese: „*Pro koho bylo psaní dopisu obtížné, zvedne prosím ruku, teď.*“ Poté žákům poděkuje a pronese: „*Pro koho bylo psaní dopisů lehké, zvedne ruku, teď.*“ Je to pro učitele rychlá forma zhodnocení, zda byl úkol pro žáky obtížný, či nikoli.

10 minut

5.6.1 Reflexe a dílčí diskuze

Na začátku hodiny probíhala aktivita před čtením, ve které měli žáci za úkol identifikovat slohový útvar a poskládat části dopisu tak, jak by měly jít správně za sebou. K mému překvapení měli žáci se správným poskládáním dopisu drobné problémy a správně jej poskládat se zadařilo až na třetí pokus.

Původně měla být aktivita po čtení zaměřena na psaní dopisu kamarádovi. Jelikož se ale jedná o žáky pátého ročníku, předpokládalo se, že by pro ně psaní kamarádovi nebylo příliš atraktivní, protože se s tímto zadáním pravděpodobně setkali během hodin slohové výchovy již několikrát. Během hodiny jsem se ovšem dozvěděla, že se psaním dopisu se někteří žáci setkali pouze jednou, právě v rámci slohové výchovy (dle slov žáků), proto jsem měla drobné obavy, zda dokáží následující úkol splnit. Na slova žáků týkající se psaní dopisů jsem se zeptala vyučující, která mi je nedokázala potvrdit, ani

vyvrátit, jelikož tuto třídu učí pouze rok. S ní ale dopis v rámci slohové výchovy, ani v rámci jiných předmětů nepsali.

Součástí zadání úkolu bylo to, že dopis by měl obsahovat alespoň osm vět. Tato informace způsobila u žáků pozdvižení a reakce se slovy: „*Tolik?*“ Jak se později ukázalo, pro některé žáky bylo opravdu obtížné vymyslet osm vět, které by byly součástí dopisu. Domnívala jsem se, že pro žáky bude obtížné to, že dopis je např. psaný postavou z knihy a je adresovaný jim. Předpokládala jsem, že někteří žáci budou mít problém uvědomit si, že se musejí vžít do role dané postavy a psát jejím jménem. Tyto obtíže jsem však u žádného z žáků nezaznamenala. Někteří zapomínali na závěrečné části dopisu, jako jsou rozloučení a podpis.

Žáci měli na aktivitu po čtení vyhrazených 15 minut, tento časový úsek byl pro některé žáky krátký a potřebovali na zpracování úkolu více času. Tato situace byla řešena tak, že tito žáci měli možnost dopsat dopis zatímco probíhala reflexe a prezentace v kruhu. Jednalo se o čtyři žáky, kteří se postupně přidávali do kruhu k ostatním. Prezentace probíhala formou losování lístečků se jmény. Ten, jehož jméno bylo vylosováno, prezentoval svůj dopis. Prozatím jsem se během realizace hodin nesetkala s tím, že by některý žák odmítl práci prezentovat. V prezentaci se objevily všechny tři možnosti adresáta, což považuji za přínosnou náhodu, protože jsme měli možnost vyslechnout dopisy adresované různým postavám.

V rámci časových možností byla žákům položena otázka: „*Pro koho bylo psaní dopisu obtížné?*“ Ti, pro které bylo psaní dopisů obtížné, byli vyzváni ke zvednutí ruky. Následně měli zvednout ruku ti, pro které psaní dopisu obtížné nebylo. Z této rychlé reflexe vyplynulo, že pro sedm žáků bylo psaní dopisu obtížné. Domnívám se, že to mohlo být způsobeno tím, že se někteří žáci s psaním dopisů setkali teprve podruhé a nejednalo se o zcela tradiční zadání.

Dovoluji si považovat tuto hodinu za poměrně zdařilou, jelikož všichni žáci dokázali splnit zadaný úkol i přesto, že pro některé to nebyl úkol lehký. Dokázali napsat dopis týkající se jejich knihy a své myšlenky formulovat v psané podobě.

5.7 Příprava na hodinu čtenářské dílny č. 7 Obal knihy

Ročník: 5.

Téma: Obal knihy

Výchovně vzdělávací cíl:

- Žák dokáže věnovat pozornost čtení alespoň 15 minut.
- Žák rozvíjí slovní zásobu.
- Žák dokáže vytvořit přebal knihy.
- Žák se dokáže orientovat na obalu knihy.
- Žák dokáže charakterizovat obsah knihy výtvarnou formou.
- Žák naslouchá druhým.

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů, k učení

Pomůcky: pastelky, fixy, voskovky, papír, každý žák knihu dle vlastního výběru, zvoneček

Časová dotace: 45 minut

• Úvod

V úvodu se učitel s žáky přivítá a seznámí je s průběhem hodiny.

• Aktivita před čtením

Na začátku hodiny se žáci pokusí vlastními slovy zopakovat pravidla stanovená pro čtenářské dílny. Žáci se hlásí, učitel vyvolává. Žáci si vezmou své knihy a společně s učitelem utvoří na zemi kruh. Knihy položí doprostřed kruhu na zem. „*V první hodině čtenářských dílen jsme se zmínili o obalech vašich knih, kdy jste měli na základě toho, jak obal vypadá, odhadnout, které postavy budou ve vašich knihách vystupovat. Nyní si své knihy prohlédněte a pokuste se mi říci, co vše můžeme na obalu knihy nalézt?*“ Předpokládáme, že žáci budou odpovídat např. název knihy, autora, ilustrátora, obrázky, nakladatelství atd. Pomocí lístečků se jmény vylosujeme několik žáků. Každý žák, jehož jméno je vylosováno, si vezme z kruhu knihu (jinou než svou) a pokusí se popsat a ukázat na ni, co vše můžeme na jejím obalu najít. Cílem je, aby se žáci uměli orientovat také na obalu jiné knihy, než je ta, kterou čtou. Žáci mají v kruhu možnost dobře vidět na všechny své spolužáky a zároveň na knihy.

5 minut

- **Čtení**

Čtení je v této hodině vyhrazeno 15 minut. Žáci mají možnost najít si ve třídě místo, které je jim pro čtení příjemné. Během čtení dodržují stanovená pravidla. Učitel se v této době věnuje četbě své knihy stejně jako žáci. Konec čtení je oznámen zvukovým signálem. Žáci dočtou větu a vrátí se na svá místa do lavic.

15 minut

- **Aktivita po čtení**

Žáci dostanou papír, který si zorientují na výšku a přehnou ho na půlku tak, že jim vznikne horizontální linie, následně si před sebe papír položí na šířku. Tímto přeložením vznikl jakýsi pomyslný obal knihy. Žáci mají za úkol na základě toho, co se ve své knize již dočetli, vytvořit přebal knihy. Představí si, že jediné, co o knize vědí, je to, kdo je jejím autorem. Dále musejí při tvorbě obalu pracovat na základě toho, co se při jejím čtení již dozvěděli. Název knihy si mohou zcela vymyslet, fantazii se meze nekladou. Pokud mají žáci obal již vytvořený, vyloží do něj svou knihu a položí ji na zem, následně kolem knih utvoříme kruh.

15 minut

- **Prezentace a reflexe**

Poté, co utvoříme na zemi kruh, si každý žák vybere jednu knihu (jinou než svou), následně vylosujeme jeden lísteček se jménem, tento žák začne s prezentací knihy, kterou si vybral. Zmíní název knihy, autora, ilustrátora, případně přečte shrnutí děje, které se nachází na zadní straně knihy, pokud bude součástí obalu, a ukáže knihu svým spolužákům. Ilustrace na obalu knihy si budou žáci moci prohlédnout sami. Tímto způsobem prezentují všichni žáci a postupuje se po směru hodinových ručiček od vylosovaného žáka. Pokud nám zbyde čas, můžeme žáky vyzvat, aby se vyjádřili, zda je dnešní hodina zaujala, či nezaujala a proč.

10 minut

5.7.1 Reflexe a dílčí diskuze

V této hodině měli žáci za úkol vytvořit obal na svou knihu. Hodina byla zahájena aktivitou, kdy měli žáci říci, co vše mohou na obalech knih nalézt. Tato aktivita probíhala poměrně lehce, jelikož jsme s obaly knih již pracovali v předchozích hodinách a v přípravné hodině jsme si povídali o tom, kde nalezneme autora knihy, rok vydání atd. Následná část hodiny věnovaná čtení byla bohužel narušena vstupem paní

zástupkyně ohledně organizačních věcí. To způsobilo jakési rozladění a žáci měli problém vrátit se opět ke čtení.

Samotná aktivita po čtení probíhala nad očekávání dobře. Myslím si, že aktivity, které jsou věnovány spíše kreslení než psaní, jdou žákům lépe. Za dobu realizace čtenářských dílen v této třídě jsem nabyla pocit, že žáci vítají spíše aktivity kresebné, než ty, ve kterých je potřeba psát delší texty. Při zadání tohoto úkolu nikdo příliš neváhal a všichni začali téměř v mžiku tvořit. V předchozím úkolu (viz kap. 5.6) některým žákům poměrně dlouho trvalo, než začali psát.

Při plnění tohoto úkolu jsem si všimla, že žáci již nemají po několika společných hodinách potřebu se ujišťovat, zda to, co dělají, je dobře. To považuji za poměrně přínosné, jelikož v předchozích hodinách se vždy našel někdo, kdo chtěl slyšet můj názor na svou práci.

Všichni žáci zadaný úkol splnili bez jakýchkoli obtíží. Očekávala jsem, že některý z chlapců práci nesplní, nebo se bude jednat o velmi jednoduchý náčrt. Tak se ale nestalo, a i když jejich obaly nebyly v některých případech tak prokreslené jako některé dívčí, byli chlapci mnohdy daleko nápaditější ve vymýšlení nových názvů svých knih.

Překvapivé pro mě bylo to, že většina žáků nevyužila k vytvoření obalu celých 15 minut, a tak nám zbylo o něco více času na prezentaci a reflexi. Každý žák tedy měl možnost prezentovat jednu z knih. Náplní této části hodiny nemělo být hodnocení práce spolužáků. Došlo k tomu ovšem zcela spontánně, když jeden z žáků uvedl, že ho na obalu spolužačky zaujala určitá věc a následně se při prezentaci i ostatní žáci zmiňovali o tom, co je na daném obalu zaujalo. Tomuto hodnocení jsem nechala volný průběh. Vzhledem k tomu, že v této hodině chybělo vlivem chřipkové epidemie značné množství žáků, měl následně každý žák možnost vyjádřit se, zda ho dnešní hodina zaujala, nebo ne a proč. Všichni žáci uvedli, že je hodina zaujala. Většinu žáků hodina zaujala, protože měli možnost vymyslet si vlastní název knihy, a protože téměř nemuseli psát.

Předpokládala jsem, že v této hodině se vyskytnou problémy s tím, že někteří žáci nebudou chtít kreslit nebo obal knihy „odbydou“. Tyto problémy se neobjevily a také vzhledem k malému počtu žáků proběhla celá hodina poklidně.

Tuto hodinu čtenářské dílny považuji za úspěšnou, jelikož se v reflexi ukázalo, že všechny žáky tato hodina zaujala. Všichni žáci úkol splnili, dokázali se orientovat na novém obalu knihy, vytvořili obal a také ocenili práce svých spolužáků.

5.8 Příprava na hodinu čtenářské dílny č. 8 Komiks

Ročník: 5.

Téma: Komiks

Výchovně vzdělávací cíl:

- Žák dokáže věnovat pozornost čtení alespoň 15 minut.
- Žák rozvíjí slovní zásobu.
- Žák dokáže vybrat z textu situaci, která je pro něj zajímavá.
- Žák dokáže zpracovat vybranou situaci v podobě komiksu.
- Žák dokáže svou práci prezentovat před ostatními.
- Žák naslouchá druhým.

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů, k učení

Pomůcky: pero, papír, každý žák knihu dle vlastního výběru, interaktivní tabule, zvoneček

Časová dotace: 45 minut

- **Úvod**

V úvodu se učitel s žáky přivítá a seznámí je s průběhem hodiny.

- **Aktivita před čtením**

Na začátku učitel s žáky zopakuje pravidla čtenářské dílny. Následně na tabuli nakreslí deset čárek, které označují počet písmen ve slově. Úkolem žáků je zjistit, o jaké slovo se jedná. Žáci slovo hádají po písmenech, vždy se přihlásí a učitel je vyvolá, žák řekne písmeno, o kterém se domnívá, že by se mohlo ve slově nacházet. V případě, že se písmeno ve slově vyskytuje, učitel jej napíše na příslušnou čárku. Pokud se písmeno ve slově nenachází, zapíše jej vedle, aby bylo patrné, která písmena byla již zmíněna. Tímto způsobem se žáci snaží zjistit, o které slovo se jedná.²⁷ Skrytým slovem je slovo ČTYŘLÍSTEK. Položíme žákům otázku: „Věděl by někdo, co je to ČTYŘLÍSTEK?“ Žáci se hlásí a odpovídají. Předpokládáme, že mimo jiné někdo zmíní časopis s tímto názvem. Na interaktivní tabuli promítneme ukázkou z tohoto časopisu (viz Obrázek 8). Pro zajímavost můžeme žákům položit otázku: „Vzpomněl by si někdo na jména těchto čtyř postav?“ Dále můžeme položit otázku: „Vidí někdo podobnost mezi rostlinou

²⁷ Tato hra je mezi lidmi známá pod názvem Šibenice.

čtyřlístkem a tímto časopisem?“ Žáci mohou vidět podobnost v tom, že v časopise vystupují čtyři kamarádi, nebo v tom, že je komiks rozdělen na stránky do čtyř sekvencí.

Po prohlednutí ukázky textu se žáků zeptáme: „Čím je tento text specifický?“ Předpokládáme, že žáci odpovědí, že tím, že je text zapisován do „bublin,“ případně, že je psán v podobě přímé řeči. To nás navádí k otázce: „Jak se tento druh textu nazývá?“ Předpokládáme, že někdo z žáků odpoví slovem komiks. Žákům oznámíme, že se v dnešní čtenářské dílně budeme věnovat právě tvorbě komiksu, proto by si během čtení měli vybrat vhodnou situaci, kterou následně zpracují v komiksové podobě.

10 minut



Obrázek 8: Ukázka z Časopisu ČTYŘLÍSTEK, zdroj: Hojka, Nový 1990

- Čtení

Žáci čtou v této hodině po dobu 10 minut. Každý žák si může ve třídě vybrat libovolné místo ke čtení. Učitel se věnuje čtení své knihy stejně jako žáci. Konec času určeného ke čtení je oznámen zvukovým signálem (zvonek).

15 minut

- **Aktivita po čtení**

Každý žák dostane papír formátu A4, na který vytvoří komiksový příběh, který bude mít alespoň 4 sekvence. Komiksový příběh vytvoří na základě vybrané situace ze své knihy. Ideálně by se mělo jednat o situace, o kterých četl během této hodiny. Žákům sdělíme, že vzhledem k časovým možnostem není nutné, aby byly kresby detailně propracované. Zároveň je upozorníme na to, že nebudou v práci používat žádné vulgarismy ať už v psané, či kreslené podobě. Bylo by také vhodné, aby se v „bublinách“ objevovaly věty, a ne pouze citoslovce nebo jen jedno slovo. „*Když se podíváte na ukázkou, v jaké podobě je psán text v bublinách?*“ Chceme, aby žáci dospěli k tomu, že v komiksu se používá přímá řeč. V každé sekvenci se odehrává jedna situace, jednotlivé sekvence na sebe navazují.

15 minut

- **Prezentace a reflexe**

Žáci nechají své práce ležet na lavici. Společně si sesedneme do kruhu a každý v kruhu se bude postupně vyjadřovat k dnešní hodině. Můžeme žákům položit otázku: „*Co by si řekl o dnešní hodině?*“ Poté, co se žáci vyjádří, budou mít možnost prohlédnout si práce svých spolužáků. Žáci budou chodit po třídě a vždy se zastaví u lavice, na které se nachází některá z prací, a přečtou si spolužákův komiks. Takto necháme žáky chvíli práce pročitat. Poté je požádáme, aby si každý vzal svou práci a přišel si sednout na zem do kruhu. Každý položí svou práci před sebe. Pomocí lístečků se jmény vylosujeme několik žáků, kteří nám ukáží svůj komiks, seznámí nás se situací, která se v něm odehrává, a přečtou nám vytvořený text. Práce žáků nikterak nekomentujeme, pouze poděkujeme. Práce je dále možné vyvěsit ve třídě na nástěnku, nalepit je do sešitů nebo vložit do portfolia.

5 minut

5.8.1 Reflexe a dílčí diskuze

Předpokládala jsem, že žáci budou potřebovat pro splnění tohoto úkolu více času, proto byl čas pro prezentaci a reflexi zkrácen v této hodině na 5 minut. Nechtěla jsem krátit čas určený pro čtení, jelikož se jedná o stěžejní část hodiny.

Domnívala jsem se, že ne všichni budou Čtyřlístek a postavy v něm vystupující znát. Ale to, že se bude jednat téměř o polovinu třídy, jsem nepředpokládala. Tato informace by se dala využít k tomu, že by žáci mohli být v budoucnu s tímto časopisem blíže seznámeni.

Jelikož v zadání úkolu je uvedeno, že komiksový příběh by měl mít alespoň čtyři sekvence, rozhodla jsem se před hodinou, že bude vhodné, když si žáci na papíře vytvoří čtyři okénka. Žáci dostali papír, který si zorientovali na výšku a přehnuli ho na půlku tak, že jim vznikla horizontální linie. Následně si před sebe papír položili na šířku a opět ho přehnuli na půlku, tak jim vznikla vertikální linie. Tímto způsobem vznikla pomocí přehnutí čtyři okénka pro čtyři sekvence.

Při tvoření příběhu v podobě komiksu měli žáci nemalé problémy. Většina z nich se věnovala především kreslené části a na písemnou část jim nezbývalo příliš času. Jiní do písemné části psali pouze citoslovce nebo jedno slovo, nikoli věty. Na obě tyto skutečnosti byli žáci v průběhu hodiny několikrát upozorňováni. Někteří žáci měli také problém s dělením do sekvencí. Do každého okénka kreslili jednu postavu, která říká jednu větu a v dalším okénku byla druhá postava, která jí např. odpovídala. Proto jsem žákům na ukázce znovu ukázala, že postavy, které spolu vedou dialog, se nacházejí v jedné sekvenci. Většina žáků nestihla za stanovený čas vytvořit čtyři sekvence.

Na základě těchto zjištění jsem usoudila, že úkol by pro žáky těžký. Jednalo se o příliš nových a neznámých věcí, se kterými měli žáci pracovat. Příště bych při realizaci podobné hodiny postupovala tak, že by žáci nejprve měli již nakreslený komiks a zkusili by si psát do „bublin“ text. Následně by měli text a bylo by potřeba dokreslit obrázky. A až poté by se pokusili vytvořit vlastní komiks např. podle své knihy. Nejdříve by měli vytvořit pouze dvě sekvence, později tři atd. Jestliže žáci nikdy nezkoušeli vytvořit komiksový příběh nebo se s ním nesetkali, je vcelku pochopitelné, že pro ně mohl být tento úkol těžký. Tato skutečnost vyplynula na povrch až při realizaci této hodiny.

Pro některé žáky byla tato hodina dle reflexe zábavná. Téměř polovina uvedla, že pro ně byl tento úkol těžký. Objevil se ale také názor, že byl úkol pro žáky zábavný, ale potřebovali by na jeho zpracování více času. Vzhledem k průběhu hodiny, prezentaci a reflexi považuji tuto hodinu za nepříliš zdařilou. Někteří žáci nedokázali vytvořit příběh odpovídající komiksově podobě. Zároveň se ale domnívám, že byla hodinou přínosnou, jelikož je patrné, že úkol žáky zaujal, ale bylo by potřeba, aby této hodině předcházela jiná hodina, ve které by se žáci s komiksem blíže seznámili a vyzkoušeli si výše zmíněné aktivity. Jedná se o jakési poučení v případě další realizace.

5.9 Příprava na hodinu čtenářské dílny č. 9 Předvídání

Ročník: 5.

Téma: Předvídání

Výchovně vzdělávací cíl:

- Žák dokáže věnovat pozornost čtení alespoň 15 minut.
- Žák rozvíjí slovní zásobu.
- Žák dokáže předvídat, jak se bude děj dále odehrávat.
- Žák dokáže předvídání zpracovat do písemné podoby.
- Žák dokáže svou práci prezentovat před ostatními.
- Žák naslouchá druhým.

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů, k učení

Pomůcky: pero, papír či sešit, každá knihu dle vlastního výběru, zvoneček

Časová dotace: 45 minut

- **Úvod**

V úvodu se učitel s žáky přivítá a seznámí je s průběhem hodiny.

- **Aktivita před čtením**

Hodinu tradičně zahájíme zopakováním pravidel ústní formou. Žáci se hlásí, učitel vyvolává. Následně se žáci rozdělí do pěti skupin po čtyřech členech. Dostanou 10 písmen, ze kterých mají za úkol složit slovo. Toto slovo (PŘEDVÍDÁNÍ) bude tématem naší dnešní hodiny. Žáci se mohou ve skupinách tiše radit a pomáhat si. Učitel také může stejná písmena napsat na tabuli, kde budou různě rozmístěna. Některým žákům to může pomoci lépe se v písmenech orientovat. Pokud učitel vidí, že žáci mají se složením slova problém, může jim říci počáteční písmeno a případně také písmeno, které se nachází na konci slova. Poté, co žáci slovo složí, se učitel zeptá, co si pod tímto slovem představí. Žáci se hlásí a odpovídají. „*Napadá vás třeba nějaká souvislost s pohádkou?*“ Očekáváme, že žáky napadne, že v pohádkách mnohdy čarodějnice či sudičky předvídají různé věci, které se v budoucnu odehrají. Dále se učitel může zeptat na to, zda předvídání musí vždy odpovídat skutečnosti. Snažíme se žáky přivést k tomu, že každý z nás může předpokládat, že se děj bude ubírat určitým směrem, ale nemusí to být vždy pravda a není to chybou. Domnívám se, že je to důležité (alespoň tedy v této

třídě) zmínit, jelikož děti mají mnohdy obavy z toho, že se jejich předpověď nebude shodovat se skutečností a bude to považováno za chybu.

10 minut

- **Čtení**

Každý žák si najde libovolné místo ke čtení své knihy. Doba určená pro čtení je 15 minut, během kterých žáci čtou a zároveň dodržují stanovená pravidla. Konec času, který je určen ke čtení, bude oznámen zvukovým signálem. V našem případě zazvoněním na zvoneček.

15 minut

- **Aktivita po čtení**

Žáci se po čtení vrací na svá místa do lavic. Již na začátku jsme zjistili téma dnešní hodiny. Žáci se pokusí navázat na děj, který až dosud přečetli, a na základě předvídání jej dotvořit. Každý žák má možnost představit si a domyslet si, jak by mohl děj jeho knihy pokračovat a jakým směrem by se mohl dále ubírat. Všichni si vylosují z košíčku lístek, na kterém je napsané slovo, které se musí v nějakém tvaru objevit v pokračování děje, který žák vymyslí. Žáci pokračování děje zapisují na papír či do sešitu. Jediné, čím jsou žáci limitováni, je slovo, které si vylosují na lístečku. Úkolem je slovo nenásilně zakomponovat do textu. Každý by měl napsat alespoň osm vět. Slova byla volena tak, aby šla začlenit do textu různého charakteru. Každé slovo bylo v košíčku obsaženo dvakrát.

10 minut

Tabulka 27: Slova k vylosování

SLUNCE	MĚSÍC	NOC	STRACH	ŽIDLE
PŘÍTEL	OKNO	TELEFON	RADOST	VTIP

- **Prezentace a reflexe**

Poté, co žáci vytvoří svá pokračování příběhu, se posadíme na zem do kruhu. Každý má svou knihu, své zapsané pokračování a lístek se slovem. Následně každý, jehož jméno je vylosováno na lístečku, řekne název své knihy a krátce řekne, co se v jeho knize odehrávalo až do té části, kde dnes se čtením skončil. Poté nás seznámí se slovem, které měl do textu zakomponovat, a přečte své předvídání.

Takto může být vybráno několik žáků. Následně je možné práce vystavit ve třídě na nástěnce. Na závěr hodiny můžeme žáky poprosit, aby na lísteček napsali, zda je dnešní hodina zaujala, nebo nezaujala.

10 minut

5.9.1 Reflexe a dílčí diskuze

Tato hodina byla zahájena skupinovou prací a krátkou rozpravou, obě tyto aktivity probíhaly vcelku dobře. Následovalo čtení, které probíhalo již ve standardní podobě. V aktivitě po čtení měli žáci napsat jakési pokračování (předvídání) příběhu ze své knihy. Do příběhu bylo ale nutné zakomponovat vylosované slovo. Očekávala jsem, že žáci budou mít s nenásilným začleněním slova do textu problém, což se nepotvrdilo. Nastala ale jiná, pro mě poměrně zajímavá situace. Někteří žáci používali při psaní předvídání budoucí čas, což jsem předpokládala, jelikož jsme se na začátku hodiny v debatě zmínili o tom, že se jedná o něco, co se bude dít, co může nastat. Při následném pročitání prací jsem ale zjistila, že někteří z žáků jakoby se „vžili“ do role vypravěče a text psali v minulém čase. Jelikož jejich knihy byly psány v minulém čase, žáci tuto podobu převzali a v minulém čase zapsali, jak si myslí, že bude příběh pokračovat. Jelikož nebylo zadáno, že musí být pokračování příběhu psáno v budoucím čase, domnívám se, že není na místě považovat toto zpracování za chybné. Naopak považuji za přínosné, že si tito žáci našli svou „cestu“ ke splnění zadaného úkolu.

Prezentace probíhala v kruhu na zemi. Z časových důvodů nebylo bohužel možné, aby prezentovali všichni žáci, proto probíhal výběr pomocí lístečků se jmény. V rámci představování prací se ukázalo, že žáci velmi dobře splnili úkol, který se týkal začlenění slova do textu. Mnohdy bylo slovo do textu umístěno tak vhodně, že kdybychom nevěděli, o které slovo se jedná, těžko bychom ho našli. Z reflexe bylo patrné, že tato hodina žáky zaujala, s výjimkou dvou z nich.

Tuto hodinu považuji ze svého pohledu na základě prezentací a reflexe za zdařilou. V této hodině spatřuji pokrok v tom, že žáci již „neprotestovali“, když jim bylo zadáno, aby napsali alespoň 8 vět. Úspěšně všichni splnili úkol a velmi zdařile zakomponovali do textu vylosovaná slova. Všichni dokázali vytvořit pokračování příběhu a zpracovat ho v písemné podobě.

5.10 Příprava na hodinu čtenářské dílny č. 10 Má kniha

Ročník: 5.

Téma: Má kniha

Výchovně vzdělávací cíl:

- Žák dokáže věnovat pozornost čtení alespoň 15 minut.
- Žák rozvíjí slovní zásobu.
- Žák dokáže uvést údaje o své knize.
- Žák dokáže říci, čím ho kniha zaujala.
- Žák dokáže knihu ohodnotit.
- Žák dokáže formulovat vzkaz kamarádovi v písemné podobě.
- Žák naslouchá druhým.

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, k řešení problémů, k učení

Pomůcky: pero, papír, pracovní list, každý žák knihu dle vlastního výběru, zvoneček

Časová dotace: 45 minut

- **Úvod**

V úvodu se učitel s žáky přivítá a seznámí je s průběhem hodiny.

- **Aktivita před čtením**

Po zahájení hodiny zopakujeme pravidla, která během čtenářské dílny dodržujeme. Žáci se hlásí, učitel vyvolává. Tato forma opakování je praktikována z důvodu úspory času. Pravidla pro nás nejsou v hodině primární záležitostí. *„Jelikož většina z vás během čtenářských dílen téměř dočetla své knihy, budeme se v dnešní hodině zabývat právě jimi a tím, co o nich již můžete říct.“* Následně položíme žákům otázku: *„Kdybyste měli představit svou knihu, co byste o ní spolužákům řekli?“* Žáci se hlásí, učitel je vyvolává. Čím více žáků se vyjádří, tím lépe, protože na tomto chceme žákům demonstrovat to, že každý z nás by svou knihu představil jiným způsobem a každý by se zmínil o jiných skutečnostech. Následně se můžeme žáků zeptat: *„O kterých informacích týkajících se jejich knih mluvili vaši spolužáci?“* Očekáváme, že si žáci všimnou, že někdo mluvil více o postavách, někdo o vzhledu knihy, někdo o autorovi atd.

5 minut

- **Čtení**

Každý má možnost najít si ve třídě místo, kde je mu příjemně a tam číst. Čtení bude v dnešní hodině věnováno 15 minut. Žáci byli o časovém úseku informováni. Konec času určeného ke čtení bude oznámen zvukovým signálem v podobě zvonečku.

15 minut

- **Aktivita po čtení**

Každý žák dostane pracovní list, který vyplní. Dříve než se začne vyplňovat, učitel jednotlivé položky na pracovním listu žákům vysvětlí. Každý pracuje samostatně. Následně, když má každý svůj list vyplněný, nechá ho ležet na lavici. Vedle listu položí svou knihu a prázdný papír tzv. Vzkazník. Poté si každý žák najde jednu knihu (jinou než svou), u které se zastaví. U každé knihy může být pouze jeden žák. Ten má za úkol přečíst si informace v pracovním listu spolužáka, prohlédnout si knihu a na Vzkazník spolužákovi napsat vzkaz týkající se dané knihy. Žáci mohou komentovat cokoli, co se knihy týká, ať už jsou to informace z pracovního listu, či vzhled knihy. Jediné, na co žáky upozorníme, je to, že se nesmějí používat vulgarismy. Limit, který mají žáci na přečtení pracovního listu a na napsání vzkazu, můžeme předem určit a následně mohou žáci na zvukový signál měnit místa. Já tuto možnost nevyužiji z toho důvodu, že někteří žáci potřebují více času na to, aby si vše v klidu přečetli a napsali a nechci je tímto stresovat. Žáci tedy po splnění hledají další místo s knihou, které je volné. Takto se každý žák seznámí s několika knihami.

15 minut

- **Prezentace a reflexe**

Poté se společně usadíme v kruhu na zemi, kam si každý přinese svou knihu, pracovní list a Vzkazník. Jakýmsi ideálem by bylo, kdyby měl každý možnost představit pomocí pracovního listu svou knihu a následně přečíst vzkazy od spolužáků. Pokud nemáme takové časové možnosti, využijeme k výběru žáků, kteří budou prezentovat, lístečky se jmény. Následně můžeme žáky požádat o vyjádření k dnešní hodině. Zda je hodina zaujala, či nezaujala a proč.

10 minut

5.10.1 Reflexe a dílčí diskuze

Žáci byli na začátku této hodiny velmi hovorní a opravdu aktivně se zapojovali a reagovali na otázky. Většina z nich se zmiňovala spíše o hlavních postavách

a o obsahu své knihy než o jejím vzhledu nebo o autorovi. Někteří se také zmiňovali o tom, že očekávali, že kniha bude zábavnější nebo že příběh dopadne lépe.

V rámci aktivity po čtení žáci samostatně vypracovávali pracovní listy. Nesetkala jsem se s tím, že by některý žák neměl některou z položek vyplněnou. Žákům byly jednotlivé položky v pracovním listu vysvětleny a byly uvedeny příklady. Někteří žáci měli i přesto problém s pochopením některé z otázek. Tito měli možnost zeptat se spolužáka nebo mě a otázka jim byla vysvětlena. Dle reakcí žáků se domnívám, že následné zapisování vzkazů spolužákům je zaujalo. Někteří psali opravdu dlouhé vzkazy, jiní si vystačili s pár slovy, ale vcelku se jednalo o věcné komentáře. Jak jsem předpokládala, někteří žáci stihli napsat více vzkazů a seznámit se s více knihami, jiní stihli napsat vzkazů méně, ale každý se alespoň se dvěma knihami seznámil.

Prezentace opět probíhala na základě vylosovaných jmen na lístečcích. Ostatní žáci ale byli upozorněni, že se jejich práce společně se Vzkazníky objeví na nástěnce ve třídě, a proto nemusejí být smutní, pokud nebudou vylosováni. V rámci reflexe měli všichni žáci možnost vyjádřit, zda je tato hodina zaujala, nebo nezaujala a proč, a jestli pro ně plnění úkolu bylo těžké. Všichni žáci uvedli, že pro ně tento úkol těžký nebyl a téměř všechny hodina zaujala. Nejvíce žáci jako důvod, proč je zaujala, uváděli to, že mohli vyjádřit svůj názor na knihu spolužáka, že mohli ostatním ukázat svou knihu a to, že některé otázky a úkoly v pracovním listu byly netradiční. Konkrétně je zaujal úkol, kdy měli knihu oznámkovat jako ve škole.

Tato hodina byla dle mého názoru nejzdařilejší ze všech. Možná také právě proto, že byla poslední a měla jsem pocit, že od první hodiny došlo k určitému posunu. Žáci dokázali v této hodině objektivně ohodnotit knihu spolužáka a formulovat to v písemné podobě. Následně při prezentaci v kruhu naslouchali, aby vyslechli prezentaci svých spolužáků. Po této hodině za mnou přišlo několik žáků, aby mi řeklo, že se jim některé knihy spolužáků líbily a že by si je rádi také přečetli. Domnívám se, že jestliže tato hodina alespoň trochu napomohla k tomu, že žáci budou mít chuť seznamovat se s dalšími knihami, je to důvod považovat ji za zdařilou.

Závěrečná diskuze a reflexe

V každé kapitole je uvedena podrobná dílčí diskuze a reflexe, zde bude uveden souhrn. Domnívám se, že po společném absolvování deseti hodin čtenářských dílen, bylo patrné, že si žáci zažili daná pravidla a zvykli si na určitý systém. Nabyla jsem dojmu, že někteří žáci začali nad věcmi týkající se knih více přemýšlet a při plnění úkolů se snažili být originální. Jejich hlavním cílem již nebylo co nejrychleji splnit zadaný úkol nebo jej opsat od kamaráda. Nechci být naivní a myslet si, že těchto deset hodin dané žáky ovlivnilo natolik, že od té doby doma čtou spousty knih. Nicméně se prokázalo, že dílny čtení byly pro žáky něčím novým, něčím, co je zjevně oslovilo a co by vítali jako trvalou součást rozvrhu. Věřím tomu, že kdyby se čtenářské dílny zařazovaly po celý školní rok, bylo by možné vidět u jednotlivých žáků konkrétní posuny. Během dílen se stíraly rozdíly mezi žáky (např. kvalita čteného projevu), které jsou patrné při běžných hodinách čtení. Zároveň měli v hodinách tito žáci šanci uspět a aktivně se zapojit do činnosti, která následovala bezprostředně po čtení. Někteří žáci měli na počátku realizace problémy vyjádřit své myšlenky a pocity nebo prezentovat svou práci před spolužáky. I za takto krátkou dobu bylo u některých z nich vidět, že jim tyto úkony činí čím dál tím menší obtíže. I když se obávám, že pro některé byly minuty v dílně věnované čtení těmi jedinými strávenými nad knihou, považuji pro ně dílnu čtení za přínosnou. Protože tyto děti by pravděpodobně jinou knihu, než čítanku ve škole, do rukou nevzaly.

Radost, kterou někteří z nich měli, když se dozvěděli, že si budou do hodiny moci přinést vlastní knihu, byla až překvapivá. Stejně tak pro mě byla překvapivá reakce žáků, když nám jedna z hodin vlivem pololetních prázdnin odpadla. Žáci se na hodinu těšili a mrzelo je, že bude muset být odložena až na další týden. I tyto zjevné maličkosti považuji za přínos, jelikož se domnívám, že v dnešní době plné mobilních telefonů, televizí, tabletů a jiných moderních technologií, je každá chvíle, kterou děti stráví s knihou, úspěchem. Pokud cesta žáků ke knihám a ke čtení vede právě skrze čtenářské dílny, myslím si, že by jim měli učitelé věnovat pozornost. Jak je zmíněno v kapitole 1.3.2, Havel aj. (2011, s. 40) uvádějí, že škola má při rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti nezastupitelné místo a pro některé žáky je jediným místem, kde mají možnost jej rozvíjet. A proč jej nerozvíjet metodou, která bude přínosná jak pro žáky, tak pro učitele?

Realizace dílen čtení pro mě byla novou, velmi přínosnou a příjemnou zkušeností. I přesto, že přípravy na hodiny dílen byly o něco pracnější než přípravy na běžné hodiny čtení, jakousi odměnou bylo to, že hodiny věnované dílnám se zdály smysluplnější, přívětivější a zábavnější. Nabývala jsem dojmu, že se na tyto hodiny netěší pouze děti, ale také já. Ne všechny hodiny probíhaly dle plánu, objevily se i drobné komplikace, ale to patří nejen k učitelské praxi.

Závěr

Jak již bylo zmíněno v úvodu tak nejen odborníci, ale také učitelé působící v praxi zaznamenávají pokles čtenářství a čtenářské gramotnosti žáků. Pedagogové se domnívají, že děti nerady čtou, čtou málo a nerozumí čtenému. Usuzují, že na vině jsou moderní technologie jako televize, mobilní telefony, počítače aj. Otázkou zůstává, zda tomu tak skutečně je.

Někteří učitelé během rozhovorů uváděli jako impuls k zařazení čtenářských dílen do svých hodin to, že mají pocit, že se dnešní žáci o knihy téměř nezajímají. Při zpracovávání této diplomové práce se ukázalo, že většina učitelů čtvrtých a pátých ročníků libereckých škol realizuje čtenářské dílny. Někteří z učitelů, se kterými byl veden rozhovor, uvedli, že vidí čtenářské dílny jako vhodnou metodu právě pro rozvíjení čtenářství a čtenářské gramotnosti.

Tato diplomová práce se zabývala možnostmi rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. Na základě jejího zpracování vyplynulo to, že existují dílčí aspekty vztahující se k realizaci dílen čtení, které jsou ve všech třídách shodné, a také aspekty, které jsou v jednotlivých třídách odlišné. Podařilo se také vysledovat, že materiálem, který je v hodinách čtenářských dílen čten, jsou knihy, které si žáci vybírají za daných pravidel sami. Bylo zjištěno, že knihou, která je mezi žáky nejvíce čtena, je Deník malého poseroutky. Zároveň se ale také ukázalo, že je celá škála knih, které byly ve čtenářské dílně čteny pouze jedním žákem. To ukazuje na skutečnost, že žáci si knihy vybírají dle vlastní libosti a vlastních zájmů. Na základně poznatků získaných z odborné literatury, zpracovaných v teoretické části a také na základě informací získaných při zpracovávání praktické části byly vytvořeny vlastní přípravy na hodiny čtenářských dílen. Všechny tyto přípravy byly realizovány v praxi.

Realizace prokázala, že nová podoba hodin čtení žáky zaujala, a také jim umožnila projevit se. Zároveň také „přinutila“ k zapojení do čtení a aktivit žáky, kteří si mnohdy běžné hodiny čtení pouze pasivně odsedí.

Stejně jako řada odborníků a učitelů, i já spatřuji v dílně čtení možnost, jak žákům ukázat cestu ke čtenářství a zároveň u nich zajímavou formou rozvíjet čtenářskou gramotnost. Žáci mohou v hodinách pracovat s knihami, které si sami vyberou, což v některých případech může být jedním ze zásadních aspektů, který ovlivní jejich chuť

číst. Jak je patrné z realizace vlastních příprav, která probíhala v pátém ročníku, na zavedení dílny čtení není nikdy pozdě.

Souhrnem lze tedy konstatovat, že čtenářské dílny jsou v povědomí dnešních učitelů. Každý z nich si své hodiny koncipuje trochu jinak, ale i přesto se dílny v zásadních věcech podobají. Nejdůležitější však je, že všichni učitelé mají stejný cíl – přispět k rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti svých žáků.

Seznam použitých zdrojů

Seznam literatury

ALTMANOVÁ, J., aj., 2011. *Čtenářská gramotnost ve výuce. Metodická příručka* [online]. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. [vid. 1. 12. 2017]. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vystupy/ctenarska-gramotnost-ve-vyuce>

BERGMANNOVÁ, K., ANTONÍNOVÁ HEGEROVÁ, H., 2007. Dílna čtení (klíčová slova, řízené čtení, čtenářské kluby). *Kritické listy*, č. 28, s. 20–21. ISSN 1214-5823.

DANIELS, H., BIZAR, M., 2007. Konzultace žáka a učitele. *Kritické listy*, č. 25, s. 32–35. ISSN 1214-5823.

HAVEL, J., aj., 2011. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5714-2.

KLOOSTER, D., 2000. Co je kritické myšlení? In *Kritické myšlení: Kritické listy 1–2* [online]. [vid. 1. 12. 2017]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/materialy.php?co=kriticke_listy&co2=02/cojeKM

KOŠŤÁLOVÁ, H., aj., 2010. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce. [vid. 26. 12. 2017]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3

KRAMPLOVÁ, I., aj., 2012. *Národní zpráva PIRLS 2011* [online]. Praha: Česká školní inspekce. [vid. 4. 3. 2018]. ISBN 978-80-905370-3-3. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Narodni-zpravy/Narodni-zprava-PIRLS-2011>

KRAMPLOVÁ, I., POTUŽNÍKOVÁ, E., 2005. *Jak (se) učí číst*. 1. vyd. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0486-4.

MAŘÍKOVÁ, H., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A., 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-164-1.

MEREDITH, K. S., 2011. Kritické myšlení jako prostředek rozvoje čtenářské gramotnosti. In: HAVEL, J., aj., *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5714-2.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R., HYPLOVÁ J., 2011. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-003-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

SKUTIL, M., aj., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

STAŇKOVÁ, B., 2004. Jak přivést děti ke čtenářství. In: *Čtením ke vzdělání*. Praha: Svoboda Servis, s. 51–53. ISBN 80-8632036-7.

STEEL, J. L., aj., 2007. *Dílna čtení. Vychováváme přemýšlivého čtenáře. Příručka VII*. Praha: Kritické myšlení.

ŠLAPAL, M., 2007. Dílna čtení v praxi. *Kritické listy*, č. 27, s. 13–20. ISSN 1214-5823.

ŠLAPAL, M., aj., 2012. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín. [vid. 10. 12. 2017]. ISBN 978-80-905036-8-7.

Dostupné z: https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenars_ke_gramotnosti

TRÁVNÍČEK, J., 2008. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. 1. vyd. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-270-1.

Webové stránky

CELÉ ČESKO ČTE DĚTEM. *Poslání* [online]. [vid. 18. 3. 2018]. Dostupné z: <http://celeceskoctedetem.cz/o-nas/poslani>

KRITICKÉ MYŠLENÍ Z.S. *Principy programu* [online]. [vid. 16. 1. 2018]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>

NOC S ANDERSENEM. *O projektu* [online]. [vid. 18. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>

ROSTEME S KNIHOU. *Aktivity kampaně* [online]. [vid. 18. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.rostemesknihou.cz/cz/o-kampani/aktivity-kampane/>

SKIP. *Historie a poslání SKIP* [online]. [vid. 18. 3. 2018]. Dostupné z: <http://www.skip.cr.cz/co-je-skip>

VELETRH DĚTSKÉ KNIHY V LIBERCI. *Úvodní strana* [online]. [vid. 18. 3. 2018]. Dostupné z: <https://www.veletrhdetskeknihy.cz/>

ZÁKLADNÍ ŠKOLY – STATUTÁRNÍ MĚSTO LIBEREC. *Základní školy zřizované statutárním městem Liberec* [online]. [vid. 20. 9. 2017]. Dostupné z: <http://www.liberec.cz/cz/obcan/co-delat-kdyz/vzdelani/zakladni-skoly/>

Zdroje použité při tvorbě hodin čtenářských dílen

BLYTON, E., 2000. *Správná pětka. Pětka už v tom zase lítá*. Praha: Egmont ČR. ISBN 80-7186-524-9.

DĚTSKÉ STRÁNKY. *Obrázkové čtení Alenka* [online]. [vid. 24. 1. 2018]. Dostupné z: <https://www.detskestranky.cz/obrazkove-cteni-alenka/>

HOJKA, S., NOVÝ, T., 1990. *Cesta kolem světa*. 1. vyd. Praha: Panorama. ISBN 80-7038-118-3.

Seznam příloh

Příloha A – hospitační arch, ankety a okruhy rozhovorů

Příloha B – ukázka materiálů získaných od učitelů při následích

Příloha C – materiály vytvořené do hodin čtenářských dílen

Příloha D – práce žáků a fotografie z hodin

Příloha A

Hospitační arch

Datum: _____

Název školy: _____

Ročník: _____

Počet žáků: _____

Pomůcky: _____

Prostředí: _____

Uspořádání: a) při čtení _____

b) při aktivitě po čtení _____

Organizační forma: _____

Časová dotace: _____

Použitý materiál: a) knihy b) úryvek textu c) jiné

Výběr knihy textu: _____

Pravidla: _____

Použité metody: _____

Vedou si žáci čtenářský deník? _____

Jak vypadá? _____

Obsah a průběh hodiny:

Část hodiny a její časové rozvržení	Náplň dané části hodiny	Aktivita žáků a učitele

Anketa

1.) Jsi chlapec, nebo dívka?

KLUK

2.) Napiš prosím, čím se čtenářská dílna podle tebe liší od normální hodiny čtení

DĚ-ČTEME SAMY VLASTNÍ
KNIŽKU

HČ-ČTEME SAMY NEBO S PANÍ UČITEL-
KOU

3.) Jakou knihu ve škole během čtenářských dílen čteš?

Název: BEAST QUEST

Autor: ADAM BLADE

4.) Byla na čtenářské dílně nějaká aktivita, která tě opravdu hodně bavila nebo zaujala? Prosím, popiš ji a napiš, proč tě zaujala. (Můžeš napsat i více aktivit.)

ZAVJALO MĚ TOHLE PSANÍ O MĚA
O MĚ KNIŽCE

Proč? PROTOŽE JSEM SE ROZDĚLIL
O SVÉ ZÁŽITKY

Anketa

1.) Jsi chlapec, nebo dívka?

dívka

2.) Napiš prosím, čím se čtenářská dílna podle tebe liší od normální hodiny čtení

DĚ-MÁŽU SI VIBROVAT VLASTNÍ KNIŽKA
VIBROVAT MÍSTO KDE BUDU ČÍST
HČ-ČTEME VLAVICI A V ČITANCE.

3.) Jakou knihu ve škole během čtenářských dílen čteš?

Název: Ferda se ztratil!

Autor: Ruth Gellerse nova

4.) Byla na čtenářské dílně nějaká aktivita, která tě opravdu hodně bavila nebo zaujala? Prosím, popiš ji a napiš, proč tě zaujala. (Můžeš napsat i více aktivit.)

Přinadit se ke smajlíkům,

Proč? Mohla jsem si poslechnout jaké
jsou postavi z jiných knížek.

Oblasti pro rozhovor

- 1. Co vás přivedlo k tomu čtenářské dílny realizovat ve svých hodinách?**
 - Absolvoval/a jste nějaké kurzy, či školení?

- 2. Jak dlouho již děláte čtenářské dílny?**
 - Jak dlouho je realizujete s touto třídou?

- 3. Jak často jsou dílny realizovány?**
 - Závisí tato frekvence pouze na vás?

- 4. Jak probíhá výběr knih/textů, které děti během dílny čtou?**
 - Probíhá nějaká „regulace“ z vaší strany?
 - Jak řešíte situaci, když děti knihu z domova nepřinesou nebo ji zapomenou?

- 5. V čem je dle vás realizace čtenářských dílen prospěšná žákům?**
 - Jak je prospěšná vám?

- 6. Vzpomněla byste si na 2- 3 knihy, které jsou vhodné a využívají se v čtenářských dílnách? Které byste např. doporučil/a svým žákům?**

- 7. Můžete mi říci 2 – 3 metody, které nejvíce využíváte v hodinách ČD?**
 - Jsou to metody RWCT?

- 8. Kdybyste měl/a vyjádřit svůj názor, jak čtenářské dílny děti baví a motivují. Jak byste to zhodnotil/a?**

Příloha B

MÁ ZPRÁVA O KNIZE

NAKRESLI PŘEDNÍ STRANU KNIHY

JMÉNO _____

NÁZEV TITULU KNIHY _____

AUTOR _____

ILUSTRÁTOR _____

POSTAVY
MOJE OBLIBENÁ POSTAVA
4 SLOVA, CO POPÍŠÍ TUTO POSTAVU
1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

PROSTŘEDÍ
JEDNO MÍSTO, KDE SE PŘÍBĚH ODEHRÁVÁ
4 SLOVA, KTERÁ POPÍŠÍ TOTO MÍSTO

PŘÍBĚH

ZAČÁTEK _____

STŘED _____

KONEC _____

TATO KNIHA BYLA:
 ÚCHVATNÁ
 DOCELA DOBRÁ
 FASN
 NIC TOC
 NEMLIBILA SE MI

MOJE OBLIBENÁ PŘÍHODA _____

Moje přečtená kniha se jmenuje

Autor:	
Ilustrace:	
Hlavní Postava:	
Děj:	
Hodnocení:	
Obrázek:	

List čtenáře

Název knihy: _____

Jméno autora: _____

Ilustrace: _____




Hlavní postavy: _____

Literární žánr: _____

Krátký popis toho, o čem kniha je. _____

Co mě v knize nejvíce zaujalo nebo překvapilo? _____

Komu bych knihu doporučil(a): _____

Jak moc mne kniha zaujala:   

Knize přiděluji bodů: _____ (1 - 10, 1 - nejméně, 10 - nejvíce)

Příloha C

Má kniha

Název knihy: _____

Autor: _____

Hlavní postava: _____

Komu bys knihu doporučil?

Padá hvězda! Co si hl. postava z tvé knihy přeje?

Kdyby byla hl. postava skutečná, byli byste kamarádi? Proč?

Čím tě kniha zaujala?

O čem kniha je? Napiš alespoň 3 věty.

Jakou známku bys knize dal/a? Označuj jako ve škole.

Anna klidně spala ve své posteli, když se zničehonic probudila. Protože měla trochu žízeň, řekla si, že si zajde pro doušek vody. Sáhla po baterce a rozsvítla. Úzký kužel světla jako první ozářil okno a Anně se naskytla úděsná podívaná. Hlasitě vykřikla a strachy upustila baterku. To okamžitě probudilo i George. Po schodech už bylo slyšet Timovo dupání. „Juliáne!“ ječela Anna. „Poběž sem! Za oknem někdo byl! Ta tvář vypadala příšerně a dívala se přímo na mě! Hrůza!“ George rozsvítla svou baterku a pospíchala k oknu. Ale tam nebylo nikoho vidět.

Nemám ráda, když mě v noci probudí
řikání. Kdo to asi mohl být na tím
oknem?

Anna klidně spala ve své posteli, když se zničehonic probudila. Protože měla trochu žízeň, řekla si, že si zajde pro doušek vody. Sáhla po baterce a rozsvítla. Úzký kužel světla jako první ozářil okno a Anně se naskytla úděsná podívaná. Hlasitě vykřikla a strachy upustila baterku. To okamžitě probudilo i George. Po schodech už bylo slyšet Timovo dupání. „Juliáne!“ ječela Anna. „Poběž sem! Za oknem někdo byl! Ta tvář vypadala příšerně a dívala se přímo na mě! Hrůza!“ George rozsvítla svou baterku a pospíchala k oknu. Ale tam nebylo nikoho vidět.

Bojím se smy, takže kdybych viděla v
noci tvář na oknem, proto bych se lekla.

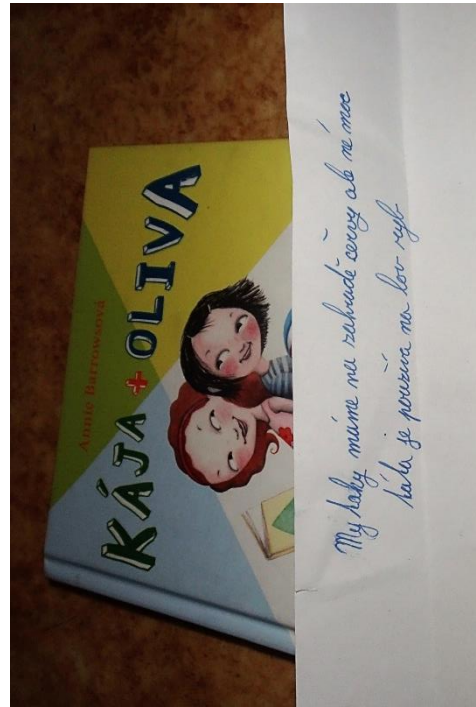
Příloha D

Hodina na téma Komentář

Anna klidně spala ve své posteli, když se zničehonic probudila. Protože měla trochu žízeň, řekla si, že si zajde pro doušek vody. Sáhla po baterce a rozsvítila. Úzký kužel světla jako první ozářil okno a Anně se naskytlá uděsná podivná. Hlasitě vykřikla a strachy upustila baterku. To okamžitě probudilo i George. Po schodech už bylo slyšet Timovo dupání. „Juliane!“ ječela Anna. „Poběž sem! Za oknem někdo byl! Ta tvář vypadala příšerně a dívala se přímo na mě! Hrůza!“ George rozsvítila svou baterku a pospíchala k oknu. Ale tam nebylo nikoho vidět.

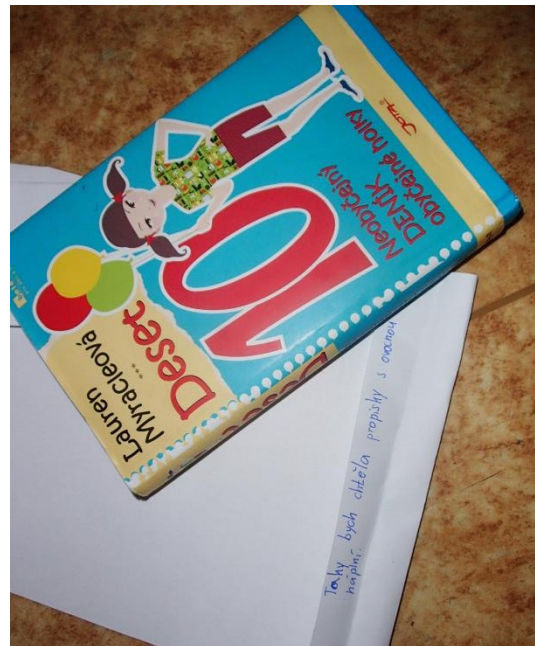
Bojím se Amy, takže každý viděl v noci bránu na čemsi, protože jsem se lekla.

Bála bych se že bych byla jako bych se asi nikdy měla přestat bát se toho že se objeví George nebo jak.

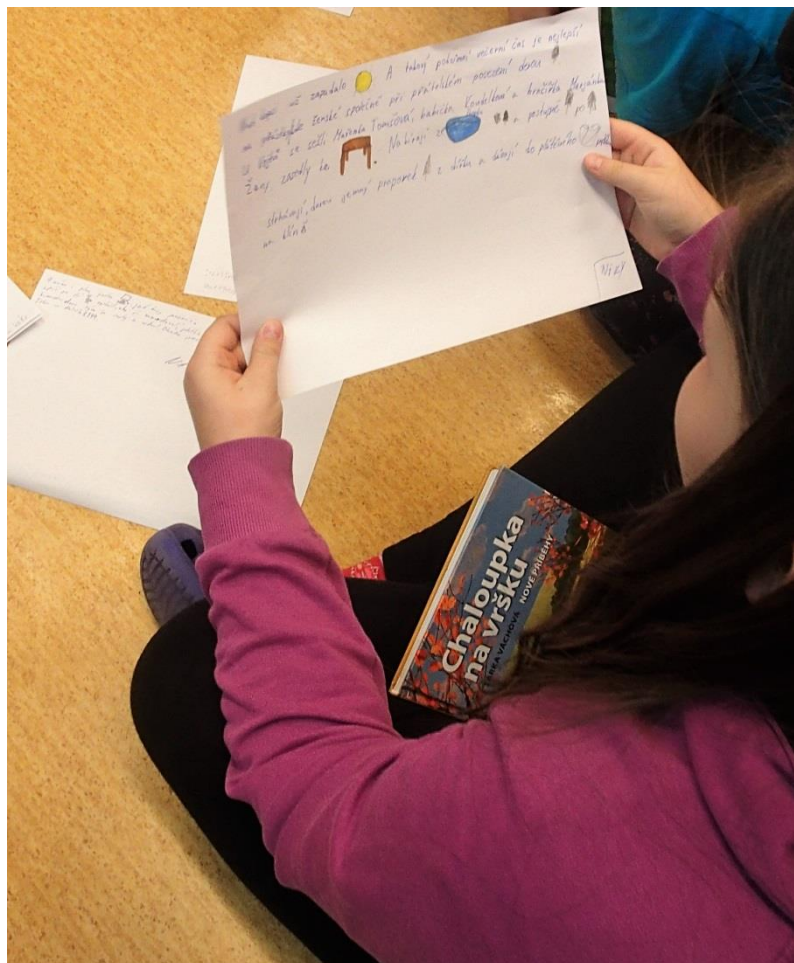
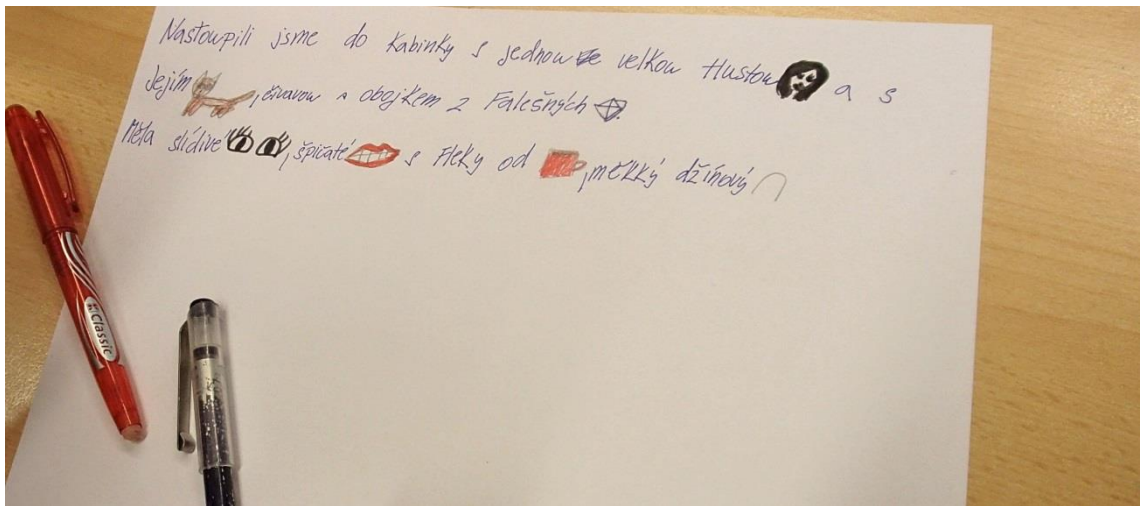


Anna klidně spala ve své posteli, když se zničehonic probudila. Protože měla trochu žízeň, řekla si, že si zajde pro doušek vody. Sáhla po baterce a rozsvítila. Úzký kužel světla jako první ozářil okno a Anně se naskytlá uděsná-podivná. Hlasitě vykřikla a strachy upustila baterku. To okamžitě probudilo i George. Po schodech už bylo slyšet Timovo dupání. „Juliane!“ ječela Anna. „Poběž sem! Za oknem někdo byl! Ta tvář vypadala příšerně a dívala se přímo na mě! Hrůza!“ George rozsvítila svou baterku a pospíchala k oknu. Ale tam nebylo nikoho vidět.

Nemám ráda, když mě a moji přítelkyni, jako to asi mohlo být na čemsi v čemsi? Je byt, takže měl svou v-... Až víte, že si v-... vyprávějí.



Hodina na téma Obrázkové čtení



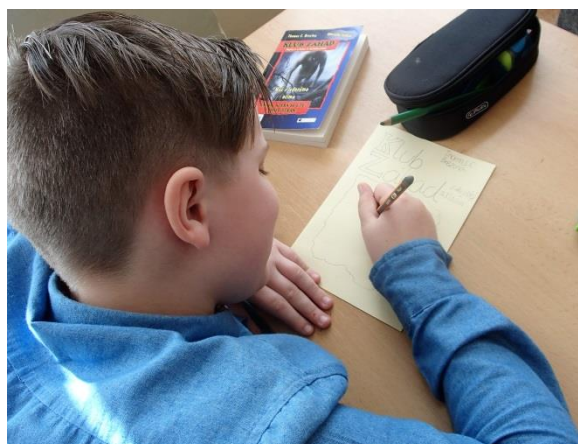
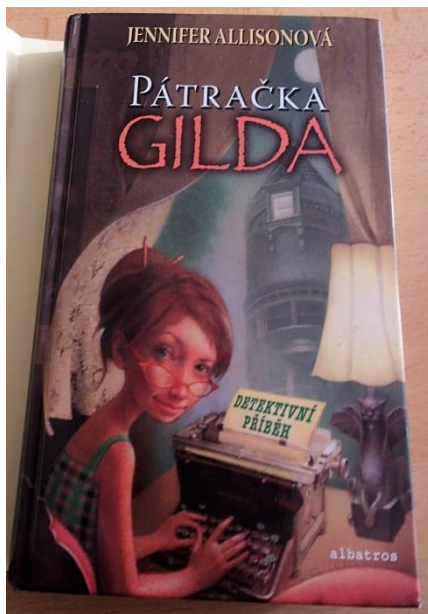
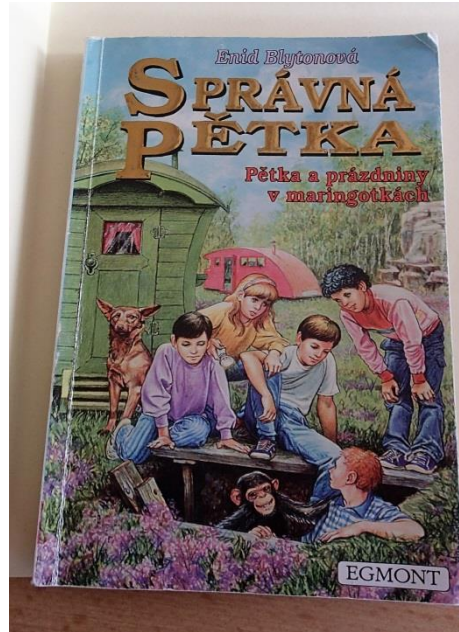
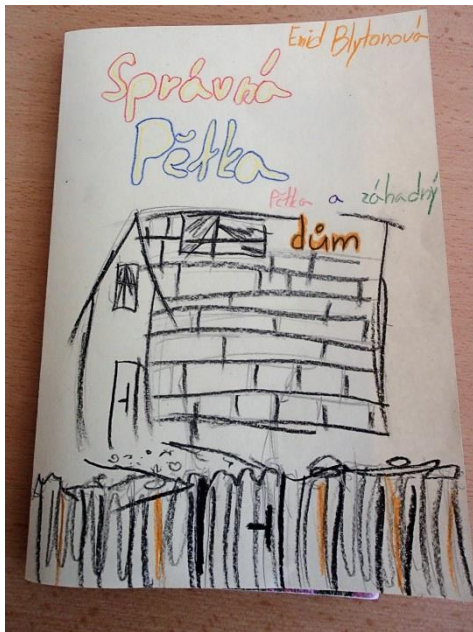
Hodina na téma Dopis

Čau Jacku
Jen sem si chtěl napsat, že
jsi dobrý jak si lešl po kom
stromě. Já moc nemám lístů
po stroměch. A jak si lešl po
se všude, všo co je divný, že
když byli všude by vše že se
neviděl. a když se někdo
málo hořemý skil jak na něm
psala.
Sak čau Andra

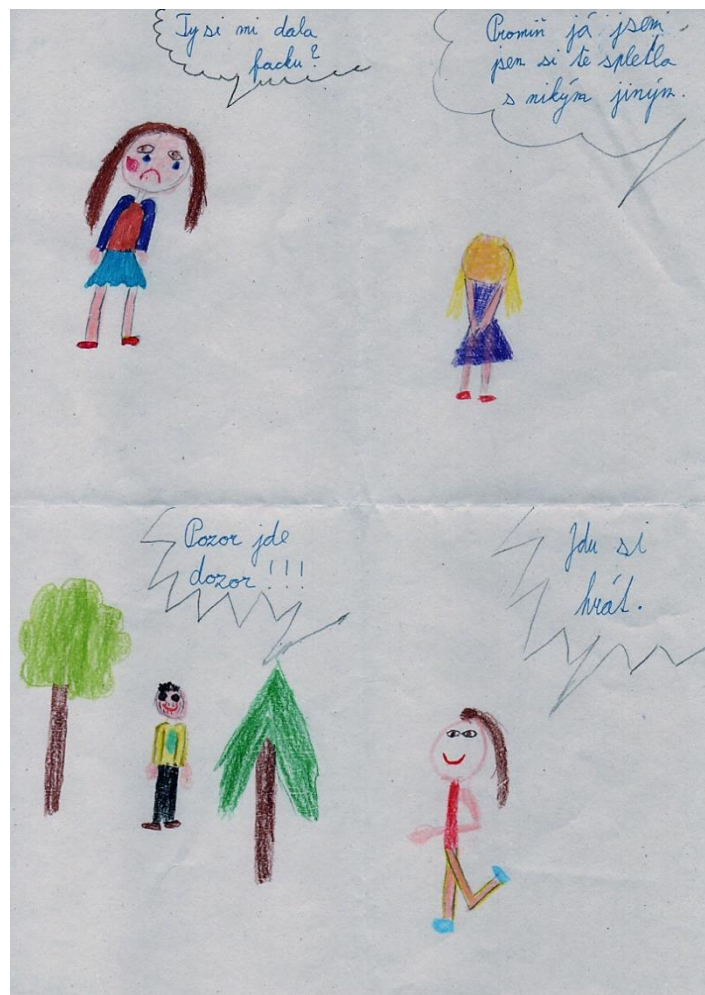
(2) Čau Bobbe Harry Bobbe všo co
Všo se lidi si myslí žeji měloj.
Ale to je sůj. Belabie a Noviso
jsi povítali o profesorem o bobě.
Bobud jo všo to? Harry Bobbe jsi
jedinoj naději. Čin vab se bovy
vrať. a povítal se se robije.
Tak dávej si pozor. Čau! Lemie



Hodina na téma Obal knihy



Hodina na téma Komiks



Hodina na téma Předvídání

Já Jůtuber 3 David
(DenisTV)
Denis TV je Jůtuber a Lets'player který nemá herní židli. kterou by potřeboval na natáčení videí. Tak jednoho dne vstal z gauče a židli si jel koupit. Do prvního obchoda kam chtěl jet měli zavřeno. Zbýval ještě jeden obchod IKEA. Tak jak tam přijel byl celí nervózní ale na štěstí měli otevřeno. Těd' zbýval ještě dva úkoly koupit židli a pak ji sestavit. Tak si tedy koupil modrou židli cx racer.

ŽIDLE

Dědečkine velký úšek
- Na party nepanovala žádná radost, ale Jackovi rodiče si toho nepamatovaly. Jackův děda se buče musel ohlídnout a křivit mu prašky. Jack mu propasuje místo lžíce lopatu aby se s dědou nemusel vidět jednou týdně 15 minut nebo sajně. Ale až se děda dostane veny tak mu Jack pomůže skrýt se před policií a před paní prasmissovou.

RADOST

Hodina na téma Má kniha

Má kniha

Název knihy: Prima pusa

Autor: Anna Ludwig

Hlavní postava: Nela

Komu bys knihu doporučil?
*Je bych doporučila holce
 která je tam hodně
 šťastná.*

Padá hvězda! Co si hl. postava z tvé knihy přeje?
*Aby dostala pusu od Leoana, aby s ním byla na
 spaci.*

Kdyby byla hl. postava skutečná, byli byste kamarádi? Proč?
*Ano byla bych s Neloie
 kamarádka*

Cím tě kniha zaujala? *že o přátelství
 jele k moři a našla nej-
 lepšího kamaráda.*

O čem kniha je? Napiš alespoň 3 věty.
*Je o Nela která jele k
 moři. Každá jele se o ho-
 kelle s rodinou. Jednou se
 šla veče projít našla a
 vydala různé nové věci.*

Jakou známku bys knize dal/a? Označuj jako ve škole.
1

Vzkazník

došla dobrý
 Hezká kniha asi bych si ji přečetla
 Je dobrý asi hodně zajímavý.
 To musí být zábavná kniha
 hezký a máš hezký obal
 pěkný, nejlepší, krásná :))

Má kniha

Název knihy: 1. Jituber 3

Autor: Sapčina Jitubery Denise Madak Ai Misa Týruš

Hlavní postava: Jitubery

Komu bys knihu doporučil?
*Kluk i holka 10-12
 Milovníkům cukrovky
 se zájma Jitubery.*

Padá hvězda! Co si hl. postava z tvé knihy přeje?
*Být jednou
 hodně slavný.*

Kdyby byla hl. postava skutečná, byli byste kamarádi? Proč?
*Ano jsou mi
 sympatičtí.*

Cím tě kniha zaujala?
Ma'm rád Jitubery

O čem kniha je? Napiš alespoň 3 věty.
*O Jituberech a jejich
 životě. Nakoukněti do
 back stage. Zajímavosti
 o Jituberech.*

Jakou známku bys knize dal/a? Označuj jako ve škole.
*1**

Vzkazník

Li'bi se mi to i tak obal
 co by to ta děla
 kniha vypadá perfektně.
 munda
 COOL KNIHA VYPADA AKČNĚ
 Jo ale proč má 7*2
 a bude určitě to bude
 zajímavá kniha.