

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Bakalářská práce

Bc. Monika Staňková

**Rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí mladšího školního věku
prostřednictvím volnočasových aktivit**

Olomouc 2019

Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D., MBA

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 18. 4. 2019

.....

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Haně Marešové, Ph.D., MBA za odborné vedení, ochotu a vstřícnost při tvorbě této práce.

Obsah

| | |
|---|----|
| Obsah | 4 |
| Úvod..... | 7 |
| I. TEORETICKÁ ČÁST..... | 8 |
| 1 Čtenářská gramotnost..... | 8 |
| 1.1 Čtenářská gramotnost jako součást funkční gramotnosti..... | 9 |
| 1.2 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti..... | 10 |
| 2 Volný čas | 12 |
| 2.1 Pedagogika volného času | 12 |
| 2.2 Přehled školských zařízení, která se podílejí na výchově ve volném čase | 13 |
| 2.2.1 Školní družina..... | 14 |
| 2.2.2 Školní klub | 16 |
| 2.2.3 Středisko volného času | 17 |
| 2.2.4 Domov mládeže | 17 |
| 2.2.5 Internát | 18 |
| 2.2.6 Škola v přírodě | 18 |
| 2.2.7 Dětský domov..... | 18 |
| 2.2.8 Diagnostický ústav..... | 19 |
| 2.2.9 Výchovný ústav | 19 |
| 2.2.10 Další zařízení věnující se výchově ve volném čase..... | 19 |
| 3 Metody rozvoje čtenářské gramotnosti | 20 |
| 3.1 Čtení s předvídáním | 21 |
| 3.2 Čtení s tabulkou předpovědí..... | 22 |
| 3.3 Čtení s otázkami | 22 |
| 3.4 Řízené čtení | 22 |
| 3.5 Skládankové čtení..... | 23 |
| 3.6 Zpřeházené věty..... | 23 |
| 3.7 Volné psaní..... | 23 |
| 3.8 Pětílístek | 24 |
| 3.9 Literární dopisy..... | 24 |
| 3.10 Podvojný deník | 24 |
| 3.11 Poslední slovo patří mně..... | 25 |
| 3.12 V – CH – D (vím – chci vědět – dozvěděl jsem se) | 25 |
| 3.13 I. N. S. E. R. T..... | 25 |
| 3.14 Tvorba vlastní knihy, čtenářské portfolio | 26 |

| | | |
|-------|--|----|
| 3.15 | Literární kroužky..... | 26 |
| 3.16 | Dílna čtení..... | 27 |
| II. | PRAKTICKÁ ČÁST..... | 29 |
| 4 | Cíl praktické části..... | 29 |
| 4.1 | Metodologie doplňkového ověřovacího výzkumu | 30 |
| 4.1.1 | Výzkumná otázka, výzkumný přístup | 30 |
| 4.1.2 | Výzkumný vzorek a vstup do terénu | 31 |
| 4.1.3 | Výzkumný design a výzkumný nástroj..... | 31 |
| 4.1.4 | Analýza dat..... | 32 |
| 5 | Metodický materiál Dílny čtení | 33 |
| 5.1 | Lekce č. 1 - přípravná | 34 |
| | Pracovní list lekce č. 1..... | 35 |
| 5.2 | Lekce č. 2 | 37 |
| | Pracovní list lekce č. 2..... | 38 |
| 5.3 | Lekce č. 3 | 40 |
| | Pracovní list lekce č. 3..... | 41 |
| 5.4 | Lekce č. 4 | 43 |
| | Pracovní list lekce č. 4..... | 44 |
| 5.5 | Lekce č. 5 | 46 |
| | Pracovní list lekce č. 5..... | 47 |
| 5.6 | Lekce č. 6 | 49 |
| | Pracovní list lekce č. 6..... | 50 |
| 5.7 | Lekce č. 7 | 52 |
| | Pracovní list lekce č. 7..... | 53 |
| 5.8 | Lekce č. 8 | 55 |
| | Pracovní list lekce č. 8..... | 56 |
| | Lekce č. 9..... | 58 |
| | Pracovní list lekce č. 9..... | 59 |
| 6 | Doplňková část: výsledky ověřovacího výzkumu | 61 |
| 6.1 | Mluvený projev..... | 61 |
| 6.2 | Postoj ke čtení..... | 63 |
| 6.3 | Způsob výběr knihy | 64 |
| | Shrnutí a diskuze..... | 66 |
| | Závěr | 68 |
| | Bibliografie..... | 69 |

| | |
|---|----|
| Přílohy | 73 |
| Příloha č. 1 – pozorovací arch | 73 |
| Příloha č. 2 – ukázka vyplněného pozorovacího archu | 74 |
| Příloha č. 3 – ukázka vyplněného pracovního listu 1 | 75 |
| Příloha č. 4 – ukázka vyplněného pracovního listu 2 | 77 |

Úvod

Práce se zabývá problematikou rozvoje čtenářské gramotnosti ve volném čase. Konkrétně zkoumá možnosti aplikace metod, které čtenářskou gramotnost rozvíjí, v prostředí školní družiny jakožto školského zařízení pro zájmové vzdělávání. Při volbě tématu jsem vycházela z praxe, jelikož pracuji jako vychovatelka školní družiny. Toto prostředí je mi tudíž blízké. Domnívám se, že vnímání školní družiny společností, dnes není velmi pozitivní. Často je chápána pouze jako hlídací zařízení. Osobně však školní družinu vnímám jako podnětné prostředí, které je ideálním místem pro rozvoj dětí a podporu činností, které se dějí ve vyučování.

Cílem této práce bylo zanalyzovat metody rozvoje čtenářské gramotnosti, jednu z nich vybrat a následně navrhnout metodický materiál pro aplikaci v prostředí volnočasového zařízení. Konkrétně byla vybrána metoda Dílny čtení a prostředí školní družiny. Navrženo bylo devět metodických listů a k nim přiřazených devět pracovních listů pro děti. Veškerý materiál je volně k dispozici. Následně byla metoda Dílny čtení, na základě vytvořeného metodického materiálu, realizována v běžném oddělení školní družiny na základní škole. Oddělení navštěvují žáci čtvrtých ročníku základní školy. Tomuto věkovému kritériu byl metodický materiál uzpůsoben. Během realizace byl jako doplněk veden výzkum, který si kladl za cíl ověřit výsledky a funkčnost metody Dílny čtení realizované v prostředí školní družiny.

Práce má teoreticko-praktický charakter. V teoretické části je definován pojem čtenářská gramotnost, pozornost je věnována etapám jejího vývoje. Zabývá se problematikou pedagogiky volného času a poskytuje přehled školských zařízení, která se výchovou ve volném čase zabývají. V poslední řadě se teoretická část zabývá dostupnými metodami rozvoje čtenářské gramotnosti.

Praktická část obsahuje vytvořený metodický materiál, za pomoci kterého byla realizována Dílna čtení v běžném oddělení školní družiny. Následně je popsána metodologie ověřovacího výzkumného kvantitativního šetření, které v další části poskytuje informace o rozvoji, který u dětí díky Dílně čtení proběhl.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je termín v posledních letech velmi často skloňovaný. V dnešním velkém množství informací je důležité, aby se v nich člověk vyznal, dokázal je třídít a aplikovat do běžného života. Její úroveň je hodnocena v mezinárodních výzkumech. Velký význam termínu přikládají školy a jiné instituce zabývající se školstvím, které se snaží o jeho rozvoj. Problematiku čtenářské gramotnosti zpopularizoval i mezinárodní výzkum PIRLS¹, jehož poslední šetření proběhlo v roce 2016, který pravidelně sleduje čtenářské dovednosti žáků a zkoumá jejich vývoj. Čtenářskou gramotností se zabývá i šetření PISA², které si klade za cíl „v členských zemích pravidelně zjišťovat úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné funkční gramotnosti patnáctiletých žáků“. Poslední dostupné výsledky jsou z roku 2015.

Pojem čtenářská gramotnost definuje Pedagogický slovník³ jako „komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také o dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“. To, že nejde pouze o osvojení si čtení, ale že jde především o dovednost práce s textem a jeho zkoumání, potvrzuje i Pedagogická encyklopedie⁴, která pojem vysvětluje: „Čtenářská gramotnost zahrnuje nejen osvojení si dovednosti čtení, ale schopnost pracovat s textem, komunikovat prostřednictvím psané řeči, získávat a zpracovávat informace z textu atd.“. Tuto myšlenku podporuje Metelková Svobodová⁵, která píše, že „obsah pojmu čtení není totožný s obsahem pojmu čtenářská gramotnost, a proto je nikdy nelze užívat synonymně“.

¹ JANOTOVÁ, Zuzana, Denisa TAUBEROVÁ a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017 [cit. 15. 3. 2019]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494-40c4494344e6/ID_82_NZ_PIRLS_2016_elektronicka_verze_FINAL.pdf. ISBN 978-80-88087-14-4. s. 5.

² BLAŽEK, Radek a Silvie PŘÍHODOVÁ. *Mezinárodní šetření PISA 2015: národní zpráva: přírodovědná gramotnost* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2016 [cit. 15. 3. 2019]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/NZ_PISA_2015.pdf. ISBN 978-80-88087-08-3. s. 10.

³ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6. s. 42.

⁴ PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. s. 230.

⁵ METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-451-1. s. 22.

Pojem můžeme objasnit také na základě mezinárodních výzkumných šetření, která čtenářskou gramotnost vymezují pomocí aspektů. Šetření PIRLS uvádí čtenářské záměry, procesy porozumění a čtenářské chování a postoje⁶. Výzkumné šetření PISA, jako hlavní tři aspekty uvádí: postupy, tedy procesy, které jsou při práci s textem využívány, obsah, který je souhrnným názvem pro typy textů, se kterými člověk přijde do styku a situace, tedy texty napsané člověkem za nějakým účelem⁷. Obě šetření zmiňují také čtenářské dovednosti. Ty definuje Metelková Svobodová a Hyplová jako čtenářské strategie, které si člověk osvojí natolik, že se stávají automatické a přechází do souboru dovedností, kterými člověk disponuje. Šetření PIRLS uvádí sedm čtenářských dovedností: určení hlavní myšlenky, vysvětlení přečteného obsahu, porovnání s vlastní zkušeností, porovnání s dalšími texty, předvídání, zobecnění, charakteristika stylu a struktury⁸. Šetření PISA se zaměřuje na pět čtenářských dovedností: nalezení informací, celkové porozumění, interpretace, posouzení obsahu textu, posouzení formy textu⁹.

1.1 Čtenářská gramotnost jako součást funkční gramotnosti

Čtenářská gramotnost je jednou z oblastí funkční gramotnosti. Přídavné jméno funkční napovídá, že jde především o to, aby jedinec byl schopen dovedností, ve kterých je gramotný, plně využít a aplikovat. Jde tedy o vyšší úroveň gramotnosti. Jestliže jí jedinec disponuje, je schopen zpracovávat informace z různých oblastí, díky kterým je schopen uplatnit se v běžném životě a řešit jeho každodenní problémy¹⁰. Je schopen dosahovat vytyčených cílů. Funkční gramotnost je podmíněna jak kulturně, tak společensky¹¹.

Funkční gramotnost je tvořena několika oblastmi. Rabušicová¹² je dělí do třech kategorií. Literární gramotnost, které zahrnuje dovednosti a vědomosti, které jsou nutné pro vyhledání a aplikaci informací z textu. Dokumentová gramotnost, do které řadí dovednosti a vědomosti

⁶ METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-451-1. s. 33.

⁷ HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2. s. 36

⁸ METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Jana HYPLOVÁ. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-003-2. s. 27

⁹ LAUFKOVÁ, Veronika a Kateřina Novotná. In: *Vybrané praktické aspekty kurikulární reformy v českém vzdělávání*. Brno: Česká pedagogická společnost, 2014. Sborníky České pedagogické společnosti. ISBN 978-80-905245-2-1. s. 119.

¹⁰ HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2. s. 23–2

¹¹ NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Pedagogická orientace, 2008, roč. 18, č. 1, s. 7–21. ISSN 1211-4669. s. 9.

¹² RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002. Rubikon. ISBN 80-210-2858-0. s. 85–86.

potřebné k analýze různých dokumentů a využití informací, které obsahují. Jako třetí kategorii zmiňuje numerickou gramotnost, která zahrnuje vědomosti a dovednosti, které jsou vyžadovány k aplikaci matematických operací. Stejně dělení zmiňuje i Doležalová¹³. Ta se však v publikaci zmiňuje o odlišných názorech dalších autorů, kteří tvrdí, že výše zmíněné oblasti reálnou gramotnost neodráží. Mezi tyto autory bychom mohli řadit i Havla s Najvarovou¹⁴. Ti funkční gramotnost dělí na oblasti dle oborů: čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, přírodovědná gramotnost, informační gramotnost, jazyková gramotnost, finanční gramotnost a další. Autoři zároveň považují čtenářskou gramotnost za nejdůležitější. Tvrdí, že se, v případě kdy ji systematicky rozvíjíme po celou dobu školní docházky, stane mostem k rozvoji dalších oblastí funkční gramotnosti. Přikláním se k dělení Havla a Najvarové a plně se ztotožňuji s tvrzením, že čtenářská gramotnost je nejdůležitější, jelikož, jak zmiňuji v úvodu kapitoly, člověk je dnes informacemi a texty zahlcen, a proto je nutné s nimi umět pracovat.

1.2 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti

Rozvoj čtenářské gramotnosti probíhá v několika etapách. Etapy člení autoři různě dle určitých pohledů. Havel a Najvarová¹⁵ vychází z kvantitativně kvalitativního posunu ve čtenářských dovednostech. Jako první etapu uvádí etapu pregramotnosti. Za počáteční mezník etapy považují první kontakt dítěte s gramotností v projevech dospělých. To se může dít při společném povídání, předčítání. Dítě také zkoumá texty vytvářené dospělým. Etapa je ukončena začátkem povinně školní docházky. Následuje etapa rozvoje čtenářské gramotnosti. Pro tu je charakteristické „*záměrné (intencionální) působení učitele na gramotnostní dovednosti a představy žáků*“. Jde o nejdelší etapu a můžeme během ní vidět nárůst čtenářských dovednosti nejvýrazněji. Po ukončení školní docházky následuje etapa funkční gramotnosti. Dovednosti by už měly být plně funkční tak, aby jedinci umožnily bezproblémové začlenění do společnosti. Pro to, aby člověk k tomuto stavu dospěl, jsou východiskem vhodně prožité etapy předchozí.

Doležalová¹⁶ rozdělila vývoj čtenářské gramotnosti do pěti etap. První nazývá etapou spontánní gramotnosti. Ty vymezuje do šesti let. Rozvoj gramotnosti do tří let probíhá pomocí smyslů, dle svých schopností vnímá knihy. Od tří do šesti let zmiňuje stejně jako

¹³ DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudemus, 2005. ISBN 80-7041-115-5. s. 41–42.

¹⁴ HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2. s. 25, 40.

¹⁵ Tamtéž. s. 36–37.

¹⁶ FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0289-1. s. 209–210.

Havel a Najvarová vliv dospělého a především předčítání. Dítě si tak postupně vytváří vztah ke čtení, což hraje v rozvoji významnou roli. Druhou etapu označuje jako etapu elementární čtenářské gramotnosti. Mezník etapy je dán věkem. Etapa končí v deseti letech dítěte. V období se tvoří základy čtenářské gramotnosti, což je spojené s výukou čtenářských dovedností na škole. Hlavním cílem etapy je osvojení písemného kódu. Následuje Etapa základní (bázové) čtenářské gramotnosti. Jde opět o utváření základů, ale tentokrát už funkčních. Čtení a psaní by už mělo doprovázet porozumění. V tomto období Doležalová stále doporučuje žákům předčítat, především z důvodu motivace. Čtvrtou etapu nazývá Etapa rozvinuté základní (bázové) čtenářské gramotnosti, která začíná třináctým rokem žáka. Jedná se o období, ve kterém probíhají složitější a náročnější operace. Žák je toho schopen díky tomu, že už je schopen vyššího stupně myšlení. Čtenářské strategie se automatizují a plynule přechází do čtenářských dovedností žáka. Poslední etapu, která začíná v patnácti letech, označuje jako etapu funkční gramotnosti. Nazývá ji tedy stejně jako Havel a Najvarová. Obsah etapy je taktéž totožný. Hlavní náplní je dokázat plnit úkoly každodenního života s pomocí čtenářské gramotnosti.

Jak je vidět členění je velmi podobné. Počáteční i konečná etapa se téměř shodují. Pro účely této bakalářské práce se přikláním k modelu Havla a Najvarové, který do druhé etapy zahrnuje všechny tři zbývající etapy v modelu Doležalové.

2 Volný čas

Pojem volný čas definuje Průcha, Walterová, Mareš¹⁷ jako „čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů“. Tuto jednoduchou definici mnoho autorů doplňuje. Například Pávková¹⁸ se domnívá, že činnosti volného času mají člověka uspokojovat a přinášet mu uvolnění. Zmiňuje pojmy, jako jsou zájmové činnosti, zábava, rekreace, odpočinek.

Na volný čas dětí a především jeho smysluplné trávení má vliv několik faktorů. Především rodina, škola a vrstevnické skupiny¹⁹. Z pohledu této bakalářské práce na danou problematiku je nejdůležitější vliv školy. Tedy pedagogické ovlivňování volného času. Hovoří o něm Pávková²⁰, která říká, že se jedná o velmi významnou oblast výchovného působení a to z mnoha důvodů. Za nejdůležitější pokládá formování hodnotných zájmů, zlepšenou schopnost jedince racionálně trávit volný čas. Za neméně důležitou považuje příležitost uspokojit lidské potřeby, rozvíjet schopnosti jedince a upevňovat u něj morální zásady.

Nejdůležitější znak je, že pedagogické ovlivňování volného času logicky neprobíhá v době vyučování. Jedná se tedy o výchovu mimo vyučování^{21 22}.

2.1 Pedagogika volného času

Pedagogickým ovlivňováním volného času se zabývá pedagogika volného času. Jedná se o „vědní obor, který se zabývá výchovnými a vzdělávacími prostředky napomáhající smysluplnému využívání volného času dětí, dospívajících i dospělých“²³. Zkoumá pojetí, cíle, obsah, metody. Zabývá se institucemi, které uskutečňují volnočasové aktivity²⁴. Hlavní snahou je „najít vhodné prostředky, jak odborně děti a mládež vést k tomu, aby svůj volný čas trávily smysluplně“²⁵.

¹⁷ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8. s. 274.

¹⁸ PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6. s. 13.

¹⁹ KOUTEKOVÁ, M. Teória a prax pedagogiky volného času. *Pedagogická orientace*, 2006, č. 4, s. 53–59. ISSN 1211-4669. s. 55.

²⁰ PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6. s. 37.

²¹ Tamtéž. s. 13.

²² STAŇKOVÁ, Monika. Interakce mezi dětmi ve školní družině [online]. Brno, 2018 [cit. 21. 3. 2019].

Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/j3413j/>. s. 18–19.

²³ MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Praha: Informatorium, 2014. ISBN 978-80-7333-107-8. s. 28

²⁴ HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1. s. 12

²⁵ MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Praha: Informatorium, 2014. ISBN 978-80-7333-107-8. s. 33.

Výchova mimo vyučování, kterou zmiňují výše, autoři vymezují čtyřmi základními znaky. „*Probíhá mimo vyučování, probíhá ve volném čase, probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny, je institucionálně zajištěna*“²⁶. Má činnostní charakter, tedy je tvořena výchovně vzdělávacími činnostmi. Mezi ty řadíme činnosti odpočinkové, rekreační, zájmové, sebeobslužné, veřejně prospěšné, příprava na vyučování. Výchova mimo vyučování plní tři základní funkce. Funkci výchovně vzdělávací, která u dětí rozvíjí sebehodnocení, formuje jejich morální hodnoty. Přináší nové dovednosti, schopnosti, znalosti a příležitosti k jejich realizaci. Další funkce je funkce zdravotní. Ta se realizuje především prostřednictvím sportovních činností, pobytem venku, dodržováním hygienických zásad. Poslední funkcí je funkce sociální²⁷. Musil ji vnímá jako „*utváření sociálních vztahů*“²⁸. Pávková²⁹ sociální funkci chápe tak, že zařízení poskytující výchovu mimo vyučování či zájmové vzdělávání, zajišťují sociální péči a bezpečnost dětí v období mezi pobytem ve škole a pobytem v rodině.

Jestliže bychom chtěli zařadit výchovu mimo vyučování do mezinárodního kontextu, řadili bychom ji do oblasti neformálního vzdělávání. Jednoduchá definice zní „*strukturovaná cílená aktivita mimo školský systém*“³⁰. Respektuje principy demokratičnosti a dobrovolnosti. Jde o nejdynamičtější výchovně vzdělávací metodu. Je v souladu s celoživotním vzděláváním³¹. Hájek a Pávková však dodávají, že na činnosti působí i kolektiv, prostředí, sociální klima, vztahy a další. Proto je částečně řadí i ke vzdělávání neformálnímu³².

2.2 Přehled školských zařízení, která se podílejí na výchově ve volném čase

To, která školská zařízení se podílejí na výchově mimo vyučování, přesně definuje školský zákon. V praxi to znamená, že tato zařízení musí vypracovat vlastní školní vzdělávací programy, které musí být v souladu s bezpečnostními a pedagogicko-psychologickými

²⁶ HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1. s. 67.

²⁷ MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Praha: Informatorium, 2014. ISBN 978-80-7333-107-8. s. 33–36.

²⁸ Tamtéž s. 34.

²⁹ PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6. s. 43.

³⁰ HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-900-2. s. 52.

³¹ HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1. s. 62, 68.

³² HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-900-2. s. 52.

požadavky. Činnosti by však měly být založeny na dobrovolnosti a respektovat potřeby dětí. Do těchto zařízení řadíme:

- školská zařízení pro zájmová vzdělávání, kam spadá školní družina, školní klub a středisko volného času.
- školská výchovná a ubytovací zařízení. Mezi ně patří domov mládeže, internát a škola v přírodě
- školská zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu, kam je řazen dětský domov, diagnostický ústav a výchovný ústav³³

V následujícím popisu zařízení je věnováno více prostoru školní družině, jelikož je v nich realizována praktická část.

2.2.1 Školní družina

Školní družina je společenská instituce zaměřující se na děti prvního stupně základní školy a jejich hodnotné trávení volného času³⁴. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ji považuje za základní článek. Uvádí, že „*školní družina je základním článkem zařízení výchovy mimo vyučování, je mezi ostatními školskými zařízeními nejpočetnější, zaměstnává nejvíce vychovatelů a jeho odděleními prochází nejvíce žáků*“³⁵. To potvrzují i data Českého statistického úřadu³⁶, která uvádí, že za školní rok 2017/2018 bylo v České republice ve školní družině zapsáno 337 192 žáků. Z toho bylo 165 773 dívek a 171 419 hochů.

Zařízení naplňuje funkce, které jsem již zmiňovala výše, tedy funkci výchovnou, zdravotní a sociální. Pávková považuje za nejvýznamnější funkci sociální, jelikož jde především o bezpečnost a dohled nad žákem v době mezi vyučováním a odchodem domů³⁷. S tím však nesouhlasí Hájek a Pávková³⁸, kteří upozorňují, že by se školní družina neměla chápat pouze jako hlídací služba. Za nejvýznamnější považují zájmovou činnost a rekreaci, kterou dětem školní družina nabízí. Dle roků vydaných knih – Pávková 2002, Hájek a Pávková 2011 –

³³ BENDL, Stanislav. Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9. s. 133.

³⁴ PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6. s. 43.

³⁵ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin* [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2002 [cit. 25. 3. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>. čl.1.

³⁶ ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Školy a školská zařízení za školní rok 2017/2018 [online]. Praha: Český statistický úřad, 2018 [cit. 21. 3. 2019]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-skolni-rok-201718>. tab. 93.

³⁷ PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6. s. 43.

³⁸ HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-900-2. s. 9–10.

bychom se mohli domnívat, že Pávková svůj názor pod vlivem Hájka upravila. Přikláním se více k jejich společnému názoru, jelikož i Pávková³⁹ ve své knize říká, že by se výchovná činnost měla soustředit především na co nejpestřejší nabídku zájmových činností, čímž si sama rozporuje.

Školní družina většinou funguje při základních školách, ale může fungovat i samostatně. Její podstatná část práce se realizuje v odpoledních hodinách, po konci vyučování. Mnoho školních družin zajišťuje provoz i v ranních hodinách, před začátkem vyučování. Žáci jsou rozdělení do oddělení, která mohou být naplněna do počtu třiceti dětí⁴⁰. Označení žáci, však není úplně na místě. Výchova mimo vyučování se sice zaměřuje na žáky základních a středních škol, volný čas se však týká jedinců různých věkových kategorií. Z důvodu problematičtějšího označení lidí různého věku se používá pojem účastník⁴¹.

Ve školní družině probíhá činnost pravidelná, kterou je myšleno práce pedagogického pracovníka s dětmi přihlášenými k pravidelné docházce. Dále se v družině realizuje činnost příležitostná, která má vždy stanovený začátek a konec akce a mohou ji navštívit i děti, které pravidelně školní družinu nenavštěvují. Řadit sem můžeme akce, jako jsou karneval, různé slavnosti, exkurze, výlety, soutěže. Posledním typem činností, kterou můžeme ve školní družině nalézt je činnost spontánní, kterou můžeme definovat jako „*neorganizované hry v ranní družině před začátkem vyučování či při tzv. koncové družině po pobytu venku nebo volná činnost žáků oddělení při pobytu venku, na hřišti či v parku*“⁴².

Pravidelné činnosti můžeme rozdělit do několika kategorií, v jejichž dělení se autoři mírně rozcházejí. Závazné je plnění činností, které ukládá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy⁴³. To je dělí do pěti skupin, ale upozorňuje, že se často navzájem prolínají.

- Odpočinkové činnosti
- Rekreační činnosti
- Zájmové činnosti
- Příprava na vyučování
- Získávání dalších doplňujících poznatků při průběžné činnosti ŠD

³⁹ PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6. s. 43.

⁴⁰ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. *Pedagogika* (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9. s. 134.

⁴¹ HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1. s. 69.

⁴² Tamtéž s. 144.

⁴³ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin* [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2002 [cit. 25. 3. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>. čl. 4.

Úkolem zájmové činnosti je všestranný rozvoj dítěte. Měly by poskytovat prostor pro jeho seberealizaci. Rozvíjet jeho poznání, schopnosti a především dovednosti. Musil⁴⁴ tyto činnosti považuje za velmi významné a ještě je dělí dále:

- Společenskovední činnosti: dopravní výchova, společenská výchova, seznámení se s náboženskými směry, sběratelství
- Pracovně technické činnosti: modelářské práce, práce na PC, vaření, seznamování se s různými profesemi
- Přírodovědné činnosti: pěstitelské kroužky, chovatelské kroužky
- Esteticko-výchovné činnosti: rozvoj kulturního chování, hra na hudební nástroje, rozvoj tvořivosti, rozvoj estetického cítění
- Tělovýchovné, sportovní, turistické činnosti: jakýkoliv sport, odpočinkové tělesné aktivity, výlety, expedice

Pávková⁴⁵ dělení zájmových činností ještě rozšiřuje a dělí esteticko-výchovné činnosti na tři okruhy:

- výtvarné zájmové činnosti, kam řadí například využívání různých výtvarných technik, chápání výtvarného umění, aplikaci estetických požadavků na životní prostředí
- hudební zájmové činnosti, kam řadí například zpěv, hru na hudební nástroje, poslech hudby
- literárně-dramatické činnosti, kam řadí například četbu, dramatizaci, návštěvu kulturních představení

Zmiňuje, že vhodná realizace zájmových činností je velmi důležitá. Dítě v mladším školním věku, totiž ještě nemá vyhraněné zájmy. Proto je vhodné nabízet dětem širokou škálu činností, které by měly kopírovat zmíněné okruhy, aby dítě získalo orientaci v hlavních zájmových oblastech, přičemž využíváme jejich přirozené dychtivosti po něčem novém.

2.2.2 Školní klub

Školní klub je určen žákům druhého stupně základní školy a žáky odpovídajících ročníků na gymnáziích a konzervatořích, jestliže školním klubem disponují. V jistých případech může školní družina a školní klub organizovat některé aktivity společně. Otevřený by měl být každý den školního vyučování a může být otevřen i v době prázdnin. V menších

⁴⁴ MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Praha: Informatorium, 2014. ISBN 978-80-7333-107-8. s. 39–40.

⁴⁵ PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6. s. 96–97.

městech může nahrazovat středisko volného času. Pravidelná účast žáků na aktivitách není vyžadována. Základními činnostmi by měly být činnosti zájmové, které bývají organizované formou různých kroužků, příležitostných akcí⁴⁶. Bendl⁴⁷ upozorňuje, že tyto činnosti by měly vycházet z přání a zájmů žáků, měly by odpovídat jejich věku. Uzpůsobeno by mělo být i prostředí. Mělo by nabízet prostor pro setkávání s kamarády, pocit soukromí a příjemného místa.

2.2.3 Středisko volného času

Na rozdíl od školní družiny a školního klubu je středisko volného času určeno pro děti, dospívající i dospělé, tedy pro širokou veřejnost. Funguje samostatně, nikoliv při škole. Dělit je můžeme na domy dětí a mládeže, které se zaměřují na širokou škálu zájmových aktivit, a stanice zájmových činností, které se zaměřují pouze na jednu zájmovou oblast. Dominantní je pravidelná zájmová činnost, která je realizována formou zájmových kroužků. Důležitou částí jejich činnosti tvoří i příležitostné aktivity jako jsou různé soutěže, slavnosti, sportovní utkání či veřejná vystoupení. Velmi tradiční je táborová činnost, tedy vícedenní pobyt mimo budovu střediska. Poslední dobou se však často objevují formy příměstské⁴⁸. Provoz středisek volného času je celotýdenní a celodenní. Pravidelná zájmová činnost se nejčastěji odehrává v odpoledních hodinách⁴⁹

2.2.4 Domov mládeže

Slouží žákům středních škol a studentům vyšších odborných škol, kteří z důvodu vzdálenosti bydliště nemohou docházet denně do školy. Hlavní funkcí je zajistit ubytování a stravování. Mimo to plní funkci výchovně-vzdělávací, která navazuje na činnost školy. Snaží se žáky a studenty vést k plnohodnotnému využívání volného času. Organizuje pro ně pravidelné zájmové útvary, připravuje příležitostné zájmové a rekreační akce⁵⁰. Za důvod, proč domovy mládeže věnují pozornost výchovně-vzdělávacím činnostem, považuje Knotová⁵¹ to, že žáci a studenti přechází z rodinného prostředí do prostředí, kde má zásadní vliv především vrstevnická skupina. Proto se v těchto zařízeních přísně dbá na dodržování denního režimu.

⁴⁶ HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1. s. 147.

⁴⁷ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9. s. 135.

⁴⁸ Tamtéž s. 136.

⁴⁹ KNOTOVÁ, Dana. *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-223-9. s. 57.

⁵⁰ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9. s. 137.

⁵¹ KNOTOVÁ, Dana. *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-223-9. s. 63.

2.2.5 Internát

Tento pojem je někdy chybně užíván jako název pro domov mládeže. Děje se tak především kvůli obdobné funkci, kterou internát plní. Odlišná je skupina využívající této služby. Internát je určen dětem předškolního věku a žákům základních a středních škol se zdravotním postižením. Navíc tedy zajišťuje odbornou speciálně pedagogickou podporu⁵².

2.2.6 Škola v přírodě

Je typ zařízení, který „zajišťuje zotavovací pobyt ve zdravotně příznivém prostředí dětem z mateřských škol a žákům, které plní povinnou školní docházku“. Vzdělávání není přerušeno. Výuka probíhá v dopoledních hodinách a je, pokud možno, situována do venkovních prostor. Zaměřuje se na poznatky o místní přírodě, regionu. V odpoledních hodinách probíhá činnost velmi podobná té ve školní družině. Poskytují prostor pro odpočinek i rozvoj zájmů. Je vhodné, aby se v průběhu školy v přírodě vyskytly všechny oblasti zájmových činností. Velmi se doporučuje využívat přírodních materiálů, které běžně nejsou k dispozici. Ty jdou velmi dobře využít například v rámci pracovních-technických činností. I odpoledne bychom se měli zaměřit na místní zajímavosti a podstatnou většinu času trávit venku⁵³.

2.2.7 Dětský domov

Dětský domov je nejrozšířenější typ zajišťující ústavní výchovu. Je určen dětem od tří do osmnácti let, popřípadě do ukončení přípravy na povolání. Umístěny zde jsou děti, které pochází z dysfunkčního rodinného prostředí, „u nichž ještě nedošlo vlivem zanedbání výchovy k závažným poruchám chování, děti dlouhodobě nemocných rodičů nebo děti osiřelé, které z různých důvodů nemohou být nezrušitelně osvojeny ani svěřeny do pěstounské péče“⁵⁴. Dětský domov je internátní zařízení zajišťující odpovídající výchovné, hmotné a sociální podmínky. Hlavní organizační jednotkou je rodinná skupina. Ve volném čase je dětem poskytnut dostatek aktivit pro rozvoj zájmů, pro odpočinek, rekreaci, zábavu. To se děje formou pravidelných i příležitostných činností. Velký důraz je kladen na účast dětí v zájmových útvarech mimo domov, především s ohledem na jejich socializaci. V domově se významně zaměřují na přípravu na vyučování, jelikož mnoho dětí do domova přichází s mezerami ve vědomostech⁵⁵.

⁵² BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9. s. 139.

⁵³ Tamtéž 140–141.

⁵⁴ PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6. s. 136.

⁵⁵ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9. s. 143.

2.2.8 Diagnostický ústav

Diagnostický ústav je přechodné zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu. Zařízení na základě diagnostiky umísťují děti dále do dětských domovů a výchovných ústavů. Pobyt zde bývá krátký, zpravidla šest až osm týdnů. Základní organizační jednotkou je výchovná skupina, ve které bývají realizovány i volnočasové aktivity. Preferují se zájmové činnosti pravidelné, skupinové. Vedení aktivit představuje pro vychovatele velkou výzvu. Často se činnosti neobejdou bez problémů. Tento charakter činností je dán především výchovnými problémy dětí a malým počtem dětí ve skupině⁵⁶.

2.2.9 Výchovný ústav

Výchovný ústav je určen dětem ve věku patnáct až osmnáct let, ve výjimečných případech od dvanácti let. Zařazují se sem děti, kterým „byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova...Výchovný ústav poskytuje výchovně-léčebnou péči, zajišťuje ji speciálně pedagogickými a psychologickými metodami. Významnou součástí výchovného programu jsou psychoterapeutické a socioterapeutické techniky“⁵⁷. Výchova ve volném čase probíhá v pevně stanoveném režimu, realizuje se výhradně v prostorách ústavu. I zde probíhají ve výchovných skupinách velikosti pět až osm osob. Veškeré volnočasové aktivity jsou závislé na ostatních úspěšných ústavních aktivitách, všech členů skupiny⁵⁸.

2.2.10 Další zařízení věnující se výchově ve volném čase

Výchovou ve volném čase se zabývá i mnoho neškolských institucí. Často se jí zabývají sdružení dětí a mládeže. Mezi nejznámější můžeme řadit organizaci Junák a Pionýr, které se zaměřují na všestranný obsah se zaměřením na výchovu k občanství. Dlouho tradici mají spolky zájmového charakteru. Nejčastěji jsou to spolky zaměřené na tělovýchovnou činnost, ke kterým řadíme známý Sokol. Existuje i mnoho dobrovolnických hnutí, nízkoprahová zařízení a, v poslední době velmi často se vyskytující, subjekty fungující na komerčním základě⁵⁹.

⁵⁶ KNOTOVÁ, Dana. *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-223-9. s. 62.

⁵⁷ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9. s. 144.

⁵⁸ KNOTOVÁ, Dana. *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-223-9. s. 62.

⁵⁹ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9. s. 145–148.

3 Metody rozvoje čtenářské gramotnosti

Proces rozvíjení čtenářské gramotnosti je dlouhodobý, aktivní a mnohovýrovný. Tím, že je dlouhodobý, je v průběhu času ovlivněn mnoha faktory, a to jak vnějšími (exogenními), tak vnitřními (endogenními). Havel, Najvarová mezi vnitřní řadí především motivaci, zájem, genetické predispozice, charakter, intelektové schopnosti a čtenářské strategie. Do vnějších faktorů zahrnují rodinu, školu a mimoškolní a mimorodinné faktory⁶⁰. V případě této bakalářské práce, by se dalo polemizovat o tom, do které kategorie exogenních faktorů bychom rozvíjení gramotnosti ve volném čase v rámci neformálního vzdělávání zařadili. S ohledem na terminologii by se dalo mluvit o mimoškolních faktorech (pro pedagogiku volného času se používá i termín mimoškolní výchova). Jelikož se praktická část zabývá rozvojem v prostředí školní družiny, přiklání bych se v tomto případě k zařazení do exogenního faktoru škola, širěji školní prostředí. Autoři kladou důraz především na podmínky školního prostředí pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Zmiňují, že by škola měla poskytovat dostatek čtenářských příležitostí a také bohaté literární podnětné prostředí. Pedagog by měl vytvářet příležitosti k mluvení, myšlení, čtení, psaní¹.

Havel a Najvarová také dále zmiňují, že náročný proces rozvoje vyžaduje kvalitního učitele, v našem případě pedagoga, vychovatele ve školní družině. Měl by být obeznámen s problematikou a měl by znát mnoho metod, jak čtenářskou gramotnost rozvíjet. Podporovat by měl především kritické myšlení⁶¹. Důležitost vhodně zvolených metod zmiňuje i Fasnerová a preferuje především moderní metody. Doporučuje volit strategie, které rozvíjí aktivní myšlení, vyhledávání informací, ověřování zdrojů a jsou aktivizující. Tvrdí, že současné metody je nutné povýšit na vyšší úroveň, tak aby měly komplexnější charakter. Pedagog by měl o výběru metod neustále přemýšlet, analyzovat je a přizpůsobovat⁶².

Nyní popíšu některé metody, které jsou pro rozvoj čtenářské gramotnosti vhodné. Blíže se zaměřím na metodu čtenářské dílny, jelikož jde o metodu, která byla zvolena k realizaci v praktické části. Při popisu metod budu používat terminologii učitel – žáci, i když v praktické části se Dílna čtení koná v prostředí neformálního vzdělávání ve školní družině. V tomto případě půjde o vztah vychovatel – děti, popřípadě účastníci zájmového vzdělávání. Pro lepší

⁶⁰ HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2. s. 33-34.

⁶¹ HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2. s. 58.

⁶² FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0289-1. s. 213-215.

přehled a s ohledem na to, že metody rozvoje jsou aplikovány především ve škole, zachovám pro popis výše zmíněnou terminologii učitel - žáci. Následující metody rozvoje jsou popsány v různých publikacích autorů, jako jsou, Fasnerová⁶³, Havel, Najvarová⁶⁴, Fasnerová, Petrová⁶⁵, ale i v mnoha metodických materiálech, na kterých se podíleli odborníci, např. Šlapal, Košťálová a Hausenblas⁶⁶, Košťálová, Šafránková, Hausenblas a Šlapal⁶⁷, Čapek⁶⁸ či kolektiv autorů, který se podílel na Metodické příručce vydané Národním ústavem pro vzdělávání⁶⁹. Ze všech těchto děl jsem při popisu metod vycházela.

3.1 Čtení s předvídáním

Hlavní cíl této metody je především vzbuzení zájmu dětí o četbu. Motivovat u nich zvědavost a přirozenou touhu. Naučit je najít si cestu k textu díky vlastním asociacím. Metodu je vhodné využívat ve více početné skupině. Bude tak atraktivnější. Hlavním principem metody je čtení textu po částech a předvídání následujícího děje. Před samotným čtením může učitel uvést klíčová slova, podle kterých budou žáci předpovídat, o čem budou číst, co se bude dít. Poté následuje čtení textu po částech. U mladších žáků je vhodné dávat jim části celku postupně, u starších již stačí grafické vyznačení v celku. Čtení probíhá u každého žáka samostatně. Po dočtení dané části žák samostatně přemýšlí o tom, co přečetl a předvídá, co bude v textu následovat. Své předpovědi následně diskutuje s ostatními žáky. Diskuze může probíhat v celém kolektivu nebo můžeme žáky rozdělit na skupiny, dvojice. Takto se postupuje

⁶³ FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0289-1. s. 233-238.

⁶⁴ HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2. s. 81-85.

⁶⁵ FASNEROVÁ, Martina a Jitka PETROVÁ. In: *Vybrané praktické aspekty kurikulární reformy v českém vzdělávání*. Brno: Česká pedagogická společnost, 2014. Sborníky České pedagogické společnosti. ISBN 978-80-905245-2-1. s. 149 – 152.

⁶⁶ ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012 [cit. 21. 3. 2019]. Dostupné z: https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Methodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti. ISBN 978-80-905036-8-7. s. 15-77.

⁶⁷ KOŠTÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>. s. 44-50.

⁶⁸ ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7. s. 300-315.

⁶⁹ NÚV. *Čtenářská gramotnost ve výuce* [online]. Metodická příručka. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. [cit. 21. 3. 2019]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf. ISBN 978-80-87000-99-1. s. 27-38.

i u dalších částí. Po dočtení si žáci společně ujasní, jak se jejich předpovědi s textem rozcházejí či shodovaly. Důležité je, že žáci následující text neodhadují, ale měli by vycházet vlastní zkušenosti, znalosti, náznaků v textu. Metody bývá u žáků oblíbená. Velké plus je, že rozdíly mezi předpověďmi a textem nejsou chybami. Žáci se prostřednictvím metody učí v textu najít náznaky a důkazy pro své předpovědi, umět formulovat své myšlenky, porovnávat a měnit své názory na základě nově přečteného textu.

3.2 Čtení s tabulkou předpovědí

Jedná se o obdobnou metodu jako čtení s předpovídáním a zachovává stejný princip. Rozdíl je v tom, že žáky rozdělíme do dvojic, ve kterých pracují samostatně dle svého tempa. Pro záznam svých předpovědí používají tabulku. Důležitým prvkem je to, že se žáci ve dvojici musí společně domluvit na jedné předpovědi. Mohou mít i společný text. Poté, co všichni přečtou text, následuje sdílení v celé třídě. Tabulky pak mohou být vyvěšeny na nástěnce, aby si později žáci mohli znovu projít předpovědi ostatních. Metoda předvídání je tak obohacena o učení se spolupráci, přemýšlení nad myšlenkami ostatních a zároveň žák získává komplexnější náhled na text.

3.3 Čtení s otázkami

Metoda vede žáky k učení se navzájem. Vede je k tomu, aby vymýšleli vlastní otázky k textu a učili se o něm přemýšlet v širších souvislostech. Pracuje se ve dvojici. Žáci si potichu přečtou danou část textu. Po přečtení části své čtení zastaví a jeden žák pokládá druhému otázky, které se týkají přečteného úseku. Žák by měl pokládat nejen dotazy, které se přímo dají v textu nalézt, ale také dotazy, které dávají text do souvislostí s jinými oblastmi, které nutí druhého žáka zamýšlet se o textu v kontextech. Následně si přečtou další část textu a při pokládání otázek si role vymění. Od učitele se vyžaduje na začátku práce s touto metodou, aby žáky vedl k tomu, jak pokládat komplexnější otázky. Měl by ukázat jak otázky pokládat a jak je na ně možné odpovídat. Následně zkusí pokládat otázky žáci a učitel jim poskytuje zpětnou vazbu. Metoda vede žáky k uvědomění si, že se čtenáři při čtení textu vynořují různé otázky, kterou mohou být velmi individuální. Individualitu interpretace textu se učí vnímat také díky možným rozporům očekávané odpovědi a odpovědi druhého žáka.

3.4 Řízené čtení

Učitel metodu využívá v případě, že celá třída bude číst stejný text. Ten by měl být učitelem rozdělený na několik částí. Každý žák čte danou část potichu samostatně. Poté učitel klade žákům otázky či žáci plní úkoly vztahující se k přečtenému textu. Úkoly mají obsahový

i formální charakter. Otázky se týkají jak přečteného, tak předvídání následujícího textu. Učitel žáky nevyvolává a nechává prostor otevřené diskusi žáků, do které příliš nezasahuje. Aktivní diskusi může učitel podpořit uspořádáním organizace v kruhu. Metoda rozvíjí čtenářskou vnímavost. Žáci se učí text podrobně analyzovat, nacházet v něm vyšší souvislosti, přemýšlet nad jeho skladbou, hledat odpovědi na otázky v textu. Rozvíjí schopnost reagovat na názory ostatních.

3.5 Skládankové čtení

Metoda je taktéž vhodná při čtení společného textu. Žáky učitel rozdělí do tří skupin, a zároveň rozdělí text do tří částí. Každá skupina dostane pouze jednu část textu. Ve skupině diskutují o obsahu dalších dvou částí textu. Následně každá skupina vyjádří svůj názor na chybějící dvě části. Poté se přečte postupně celý text tak, jak byl původně napsán. Žáci diskutují o souvislostech a objasňují své důvody předpovědi textu. Žáci si tak uvědomují skladbu a celistvost textu a stavbu obsahu části textu.

3.6 Zpřeházené věty

Jedná se o metodu na podobném principu jako skládankové čtení. Dá se využít jako evokační aktivita. Učitel rozdá umělecký či odborný text. Ten je rozstříhán na kousky. Úkolem žáka je části textu poskládat podle smyslu textu. Následně dostane k porovnání nerozstříhaný text. Metoda se dá aplikovat na jednotlivce, tak na dvojice a skupiny. U žáků rozvíjí schopnost logicky strukturovat text. Nahlízet na něj z komplexního hlediska. Jestliže učitel použije metodu pro dvojice či skupinu, rozvíjí také kooperaci, schopnost akceptovat jiný názor.

3.7 Volné psaní

V této metodě jde o volné proudění myšlenek, nejde o psaní samotné. Žáci píšou po nějakou předem danou dobu (např. 5 minut) text na dané téma. Téma může být například navozeno učitelem nedokončenou větou nebo může být motivováno přečtením určitého literárního textu. Důležitým prvkem je to, že by žák měl psát bez přerušení po celou limitovanou dobu. Neměl by zvedat tužku z papíru. V případě, že jej k tématu nic nenapadá, měl by psát aktuální myšlenky, které se mu honí hlavou, přestože nedávají smysl. Důležité je nepřestat psát, i když by se měl snažit, vrátit se co nejdříve k tématu textu. Žáci nekladou důraz na stylistiku ani pravopis, nic neopravují a k ničemu se nevracejí. Když se přiblíží konec psaní, učitel žáky upozorní, kolik jim zbývá času. Po dopsání následuje čtení vlastních textů. To může probíhat ve dvojici, ve skupině, nebo v celém kolektivu. Jestliže nechce nějaký žák text zveřejňovat,

neměl by jej učitel nutit. Metoda přispívá k formulování myšlenek, k zvnitřňování čteného textu a přijetí jej do své konstrukce myšlení.

3.8 Pětílístek

Jde o individuální písemnou metodu, která je na rozdíl od volného psaní strukturovaná. Jde o vyjádření myšlenek k danému textu pouze v pár slovech na pěti řádcích. Na první řádek každý žák napíše jedno slovo popisující téma čteného textu. Druhý řádek je určen pro popis toho „Jaké je?“, měl by být vyjádřen dvěma přídavnými jmény. Na třetí řádek žák popíše třemi slovy dějovou složku text, tedy co se děje. Na čtvrtý řádek by měl žák napsat souvislou větu obsahující čtyři slova, které se vztahuje k námětu textu a přináší nějakou novou informaci. Pátý řádek je určen pro jedno slovo, které shrnuje celý text. Není vhodné metodu opakovat příliš často. U žáků může dojít k mechanickému plnění, nad kterým nebudou přemýšlet. Metoda učí žáky shrnovat informace, vybírat vhodná slova pro nejpřesnější popis vyjadřující žákovy myšlenky.

3.9 Literární dopisy

Metoda je určena k vytváření osobních záznamů z četby. Pracuje se ve dvojicích. Pro lepší práci můžeme text rozdělit do kratších úseků. Žáci si po dočtení daného úseku vyměňují formou dopisů zážitky, nápady, myšlenky ze čtení. Korespondence může být i vícedílná v průběhu čtení, například o vývoji literární postavy. Žáci se díky této metodě zdokonalují v psaní a schopnosti předání smysluplných informací ostatním. Zlepšuje se i schopnost porozumění textu a zodpovědnost za ni.

3.10 Podvojný deník

Další metoda vhodná pro záznam četby. Vede k lepšímu pochopení textu, a to především díky spojení žákovy zkušenosti a učebního textu. Měl by se o učivu naučit přemýšlet v širších souvislostech. Zároveň by jej metoda měla naučit rozlišovat mezi citací a komentářem. V neposlední řadě formuje utváření názorů žáka. Žák si rozdělí list papíru na dvě poloviny. Na levou polovinu během čtení určeného textu zaznamenává pasáže, které ho nějakým způsobem zaujaly. Pozitivně i negativně. Mohou to být pasáže, které v něm vyvolají nějakou vzpomínku nebo úvahu. Citaci je třeba uvést přesně. Na pravou stranu poté uveden pasáže komentuje, proč si je vybral. Vysvětlí, co u něj ukázka vyvolala. Učitel žákům může zadat i požadovaný počet výpisků. Následně je možné, aby žáci své komentáře přečetli. Učitel může například upozornit, že stejné pasáže vnímá každý žák jinak.

3.11 Poslední slovo patří mně

Metoda podobně jako Podvojný deník vede žáka k umění vyhledat v textu místa, která jej nějakým způsobem zaujala, přemýšlet o nich a komentovat je. Tato metoda navíc žáky učí přijímat na stejnou věc odlišné názory, a zároveň je učí formulovat názory a poznámky k zápiskům ostatních. Společný text čte každý žák samostatně. Po přečtení textu si žák vybere část textu, která jej zaujala a vypíše k ní své poznámky, komentář. Následně diskutují žáci v kruhu. Jeden žák přečte část textu, kterou si vybral. Učitel zahájí diskusi otázkami typu: „Proč si asi váš spolužák vybral tuto část textu?“ žáci mohou diskutovat i o vlastních komentářích k textu a jak na ně text působí. Po celou dobu to žák, který úryvek přečetl, nekomentuje. Až diskuze skončí, žák teprve přečte svůj vlastní komentář k úryvku. Tím je celá činnost u konce. Nikdo, ani učitel už nesmí žákův komentář hodnotit. Tím má žák poslední slovo. Poté řekne svůj úryvek další žák a celý princip se opakuje.

3.12 V – CH – D (vím – chci vědět – dozvěděl jsem se)

Jedná se o evokační metodu kritického myšlení, která by měla proběhnout před samotným čtením. Většinou se jedná o text učebni. Učitel zadá téma textu. Žáci si následně píší do tabulky, nebo stačí rozdělit papír na tři sloupce. Do levého sloupce píší, co „ví“. Tedy vše, co o tématu vědí. Následně se žáci rozdělí do dvojic a v nich diskutují o tom, co ví. Do svého sloupce „vím“ si žák může doplnit informace, které ví druhý žák ve dvojici a věří jim. Společně diskutují o nejasných věcech a ty si pak každý zapisují do sloupce „chci vědět“. Následuje práce s textem, při které si žáci doplňují do třetího sloupce „dozvěděl jsem se“ informace, které jsou pro něj nové a také odpovědi na body ze sloupce „chci vědět“. Je možné, že na některé otázky nezískali odpovědi. Tyto otázky podtrhnou, a mohou doplnit i otázky, které je napadly po přečtení textu. Žáci se tak učí vyhledat v textu důležité údaje, formulovat otázky, kterého napadají při čtení souvislého textu. Vhodná metoda, která by měla následovat je metoda I. N. S. E. R. T.

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

Zkratka značí počáteční písmena slov v anglickém názvu metody Inetractive Noting System for Effective Reading and Thinking, v překladu interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení. Jde tedy o čtení textu za pomoci značek. Text čte žák samostatně, vlastním tempem. Značkou ✓ označuje informace, které jsou mu jasné, už dříve pochopené. Dalšími znaménky označuje informace, které jsou pro něj nové. Značkou + označí novou informaci, která je pro něj důvěryhodná. Znaménko – značí novou informaci, které žák nedůvěřuje, jelikož je v rozporu s tím co už zná. Značkou ? označí žák informace, které mu

nejsou jasné, nebo chce vědět víc. Následně mohou žáci pracovat ve dvojicích a srovnávat, jaké informace označili danými značkami. Následovat poté může diskuse v celé třídě. Učitel vyzve žáky, aby přečetli informace, které mají označeny daným znaménkem. Žáci mohou tak vytvořit tabulku. Do prvního sloupce zapíšou informace označené \checkmark , do druhého $+$, do třetího $-$ a do posledního $?$. Doporučují se zapsat tři informace k \checkmark a $+$, jednu informaci k $-$ a $?$. Vytvoří si tak vlastní zápis z obsáhlého textu. Tabulky mohou žáci vystavit na nástěnce. Je nutné dbát na to, aby žáci vypsali informace, nikoliv pouze hesla. Žák se díky této metodě učí číst text pozorněji, zamýšlet se nad ním. Už při prvním čtení vybrat důležité informace, přemýšlet nad svými znalostmi v rozporu s novým textem. Roztřídit informace nové a přemýšlet nad nimi. Při diskusi se rozvíjí v komunikační oblasti.

3.14 Tvorba vlastní knihy, čtenářské portfolio

Metoda využívá komplexního pohled na knihu. Je možné ji využít i u začínajících čtenářů. Žák tvoří vlastní knihu včetně obálky s titulem, ilustracemi, obsahem, grafickou úpravou stránek textu, členěním textu. Ve tvorbě mladších žáků se bude častěji objevovat ilustrace. Metoda formuje autorskou zodpovědnost. Žák si uvědomí, jak autor ke knize přistupuje. Žák se učí formální organizaci knih a respektovat sdělení jiných. Na žáky působí pozitivně a motivačně. Vidí totiž vlastní výsledný produkt, kterým se mohou sami prezentovat.

3.15 Literární kroužky

Tuto metodu můžeme aplikovat na celou třídu, nebo žáci mohou utvořit skupinky. Všichni čtou stejný text, ale každý žák na něj pohlíží jiným způsobem dle své dané role. Tu si mohou žáci zvolit sami, nebo je určí učitel. Výhodou tedy je, že žáci mohou číst vlastním tempem. Žák v roli tazatele má za úkol vypracovat otázky, které budou sloužit jako základ pro následnou diskusi. Spojovatel se snaží hledat souvislosti mezi vnějším světem a čteným textem. Badatel má za úkol zjistit informace, které se váží k tématu nebo k autorovi díla. Úkolem žáka v roli vykladače postav je přemýšlet nad postavami, nad jejich charakteristikami a diskutovat o nich s ostatními. Hledač citací má za úkol nacházet v textu důležité pasáže a výpovědi, ty pak čte ostatním a vysvětluje, proč si je vybral a považuje je za nejdůležitější. Obsazuje se i role hledače slov. Ten má v textu najít zajímavá, neznámá slova a diskutovat o nich s ostatními. Ilustrátor má za úkol graficky ztvárnit důležité postavy, děje a ostatní hádají, které události má na mysli. Ilustrátor poté prozradí, o jaké jde. Umělec – sochař si musí promyslet, jaký živý obraz, který souvisí s přečteným textem, vytvoří ze spolužáků. Ostatní poté hádají, o co jde. Žák v roli popularizátora má za úkol převyprávět text do verze, která by

byla vhodná pro mladší žáky. Spisovatel si musí připravit k textu vlastní text, například změnit závěr textu, napsat dopis hlavnímu hrdinovi apod. Role může učitel vymýšlet a různě obměňovat. Škála je velká. Jakmile žáci přečtou text a připraví si úkoly jejich role, následuje diskuse. Každý žák poví o svém úkolu, ostatní žáci mohou komentovat. Učitel by se neměl příliš angažovat. Spíše by měl diskusi doplňovat otázkami a měl by i žáky vést, aby se snažili pokládat otázky, než aby pouze vypověděli, co vypracovali. Žáci se tak učí plnění určitých rolí, nahlížet na text jen z daného hlediska. Zamýšlet se nad svým názorem v porovnání s jiným.

3.16 Dílna čtení

Metoda je způsobem, jak cíleně a dlouhodobě rozvíjet prožitkové čtenářství. Hlavní princip je v individuálním čtení jednotlivce. Mnoho autorů ji uvádí jako systém celoroční práce, která vede žáky k tomu, aby se stali skutečnými čtenáři. Tento systém je určen dětem od třetí třídy a působí především motivačním charakterem. Měla by u žáků rozvíjet vědomé čtenářství a vytvářet kladný vztah k četbě. Dílna by měla probíhat pravidelně alespoň jednou týdně. Prostor pro samostatné čtení by měl být dvacet až třicet minut. Důležité je, aby si žák knihu vybral sám dle jeho preferencí. Je tedy nutné mít k dispozici dostatek knih, aby mohl zvolit nejvhodnější. Po přečtení vždy probíhají čtenářské reakce. Principem tedy je samostatné čtení žáka, který si následně dělá záznamy z přečteného v různých formách, aby mohl předat informace ostatním a tím je motivovat k četbě. Probíhají čtenářské reakce v různých formách. Jestliže se učitel podaří metodu vhodně zavést, ve třídě se vytvoří čtenářské společenství, ve kterém žáci sdílejí prožitky ze čtení, motivují se vzájemně ke čtení a naučí se využívat čtení k rozhovorům, myšlení, psaní vlastních textů. Během dílny se pracuje individuálně i skupinově. Je třeba poměr práce vyvážit.

Každá lekce Dílny čtení má tři základní části.

- minilekce, trvání pět až patnáct minut
- samostatné čtení, trvání dvacet až třicet minut
- čtenářské reakce, trvání pět až patnáct minut

Pro minilekci je vhodné využít organizaci v kruhu. Učitel seznámí žáky s jevem, který budou v dané dílně sledovat. Například vybrat si jednu postavu a sledovat, co se s ní dělo. Učitel by měl sledování jevu názorně ukázat na úryvku textu, který si předem připraví. Jev by měl učitel napsat na viditelné místo, které budou mít žáci během četby stále v dohledu. Je také možné, aby učitel vždy na začátku lekce připomněl pravidla Dílny čtení, se kterými se žáci seznamují v první lekci. Ty zní následovně:

- Musíte číst po celou dobu.
- Nikoho nevyrušujte.
- Žádné přestávky na toaletu a pití.
- Vyberte si knihu nebo text na čtení před začátkem čtenářské dílny.
- Během minilekcí naslouchejte.
- Můžete sedět pohodlně kdekoli.

Následuje samostatné čtení, které by nemělo být jakkoliv rušeno. Žák si najde místo ke čtení, které je mu pohodlné a soustředí se na jev zadaný v minilekci. Učitel může číst také. Měl by však zároveň dohlížet na dodržování pravidel. Po samostatném čtení přichází na řadu čtenářské reakce. Ty mohou mít mnoho forem. Individuální práce, prvotní individuální práce například s pracovním listem a následně práce ve dvojicích či ve skupině, ihned práce ve dvojicích. V závěru se všichni účastníci dílny opět sejdou v kruhu, kde reflektují danou lekci. Baví se také o tom, jak by ohodnotili přečtenou část a kolik stran přečetli. Je vhodné společně diskutovat o významu a důležitosti četby.

Na to, jak strukturovat a jakým způsobem provádět čtenářské reakce a je mnoho názorů a existuje rozmanité množství možností. Často se v rámci Dílny čtení využívají i výše zmíněné metody, například Podvojný deník, Literární dopisy. Dále rozhovory o přečtených úsecích, referáty o knize, zápisy z četby. Učitel může vyžadovat seznam přečtených knih či graf přečtených stran. Ty by měly sloužit dítěti jako zpětná vazba. Učitel může při dlouhodobé aplikaci dílny vyžadovat dané žánry, které musí žák přečíst. Součástí Dílny čtení by měla být autoevaluace žáka.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíl praktické části

Jako hlavní cíl praktické části jsem si zvolila, vytvořit metodický materiál pro realizaci Dílny čtení ve školní družině, která je součástí základní školy. Prostředí školní družiny jsem si zvolila, jelikož pracuji jako vychovatelka ve školní družině. Je mi tedy blízké. Zároveň se domnívám, že toto prostředí je nedocenené. Vnímám jej jako možnost pro rozvoj dětí a podporu školního vyučování.

Problematiku zkresleného vnímání školní družiny, zmiňuje například Bendl⁷⁰, který hovoří o „*společenské nedocenění výchovy ve volném čase a tím i práce pedagogů, kteří v této oblasti pracují*“ či Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy⁷¹, které udává, že „*výchova je společenský proces a tedy i výchovu ve ŠD je nutné chápat jako součást nutné společenské reprodukce, nikoliv pouze jako sociální službu*“. Zmiňuje, že činnost školní družiny by měla probíhat v návaznosti na činnost probíhající ve vyučování. Nejde však o přímé pokračování.

Za oblast, kterou se školy snaží pro její významnost v běžném životě rozvíjet, ale stále není její úroveň dostatečná, považuji čtenářskou gramotnost. O její úrovni informuje i aktuální zpráva České školní inspekce⁷²: „*dominují především základní dovednosti bez dostatečného podílu kritického uvažování nad informacemi v textu i nízká míra jejich zobecňování. Přetrvává také spíše negativní postoj žáků ke čtení. Opět se potvrdilo, že dívky dosahují o něco vyšší úroveň čtenářské gramotnosti než chlapci, přičemž celkové výsledky byly jak u základních, tak u středních škol znovu pod očekávanou úrovní.*“. Pro zlepšení stavu doporučují přistupovat k rozvoji čtenářské gramotnosti komplexně. O její rozvoj by se škola měla snažit napříč vzdělávacími obory a oblastmi. Z tohoto důvodu považuji rozvíjení čtenářské gramotnosti v prostředí školní družiny za více než vhodné.

Na základě dostupných zdrojů a vlastní zkušenosti, jsem jako vhodnou metodu rozvíjení čtenářské gramotnosti ve školní družině, zvolila Dílnu čtení. Především kvůli její

⁷⁰ BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9. s. 155.

⁷¹ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin* [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2002 [cit. 25. 3. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>. čl. 1.

⁷² ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2019 [cit. 5. 4. 2019]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ_ctenarska_gramotnost_2017-2018.pdf. s. 5, 35.

nedirektivnosti. Metodické listy, které byly pro účely této bakalářské práce vytvořeny, jsem následně realizovala v oddělení školní družiny. Druhou částí praktické části je tedy aplikace vytvořených materiálů do praxe a rozklíčování, zda zavedení metody děti rozvinulo. Výzkumným cílem je teda zjistit zda a jakým způsobem metoda Dílny čtení děti rozvinula.

O Dílně čtení existuje mnoho výzkumů, velmi častou v souvislosti s vlivem na určitou skupinu dětí, například Zemanová⁷³, Starzová⁷⁴. Aplikaci Dílen čtení na konkrétní prostředí školní družiny, není tak často zkoumaným tématem. Dohledat můžeme jednu českou práci⁷⁵, která taktéž vytváří metodický materiál. Je však určen dětem navštěvující první ročník základní školy a jde pouze o metodický materiál. Domnívám se, že má práce kromě dalšího metodického materiálu poskytne i zajímavá kvantitativní data vycházející z realizace metodického materiálu. S ohledem na tuto skutečnost si myslím, že může být přínosem.

4.1 Metodologie doplňkového ověřovacího výzkumu

4.1.1 Výzkumná otázka, výzkumný přístup

Na základě výzkumného cíle jsem zformulovala hlavní výzkumnou otázku: **Jak se rozvinula čtenářská gramotnost u dětí školní družiny po realizaci Dílny čtení?**. Výzkumnou otázku jsem rozdělila do tří specifických otázek.

SO1: Kolik procent dětí se zlepšilo v mluveném projevu?

SO2: Kolik procent dětí změnilo svůj postoj ke čtení a jakým způsobem?

SO3: Kolik procent dětí změnilo způsob výběru knihy a jakým způsobem?

S ohledem na výzkumný problém, cíl a výzkumné otázky jsem se rozhodla zvolit kvantitativně orientovaný výzkumný přístup. Mezi jeho charakteristické znaky řadíme, že *„pracuje s číselnými údaji. Zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytů jevů, resp.*

⁷³ ZEMANOVÁ, Eva. *Dílny čtení a jejich vliv na sluchově postižené děti* [online]. České Budějovice, 2019 [cit. 5. 4. 2019]. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/9cw4xo/>.

⁷⁴ STARZOVÁ, Stanislava. *Vliv dílen čtení na úroveň čtenářské gramotnosti absolventů základních škol* [online]. Ostrava, 2015 [cit. 5. 4. 2019]. Diplomová práce. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/qp0wru/>.

⁷⁵ FOŘTOVÁ, Jana. *Rozvíjení čtenářství ve školní družině pomocí čtenářských dílen* [online]. Liberec, 2017 [cit. 5. 4. 2019]. Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Dostupné z: <https://theses.cz/id/hv0qdf/>.

*Jejich míru (stupeň). Číselné údaje se dají matematicky zpracovat. Je možno je sčítat, vypočítat jejich průměr, vyjádřit v procentech*⁷⁶.

4.1.2 Výzkumný vzorek a vstup do terénu

Výzkumný vzorek je tvořen běžným oddělením školní družiny v jedné základní škole. Výběr oddělení, které jsem navštívila, byl záměrný. Jednak se jednalo o oddělení, ve kterém pracuji jako vychovatelka, které však splňuje znaky běžného oddělení školní družiny: oddělení by mělo být naplněno počtem zhruba 27 až 30 dětí, mělo by být pohlavně heterogenní, měly by jej navštěvovat děti z rozdílných tříd.

Dané oddělení navštěvuje 30 dětí. Rozdíl poměru dívek a chlapců nebyl výrazný. V oddělení byly spojené děti ze dvou tříd čtvrtého ročníku. Na začátku a konci výzkumu však nebyly všechny přítomny. Ve výzkumu jsou proto započteny pouze děti, které byly přítomny na začátku i konci výzkumu, aby mohlo proběhnout srovnání dovedností. Těchto dětí bylo 26.

Jak zmiňuji výše, jsem vychovatelkou daného oddělení. Vstup do terénu mi tak nečinil jakýkoliv problém. Všechny děti jsem znala jménem, což mi výzkum usnadnilo.

4.1.3 Výzkumný design a výzkumný nástroj

Pro sběr potřebných dat jsem si zvolila jako výzkumný design strukturované nezúčastněné pozorování. Nezúčastněné vysvětluje Průcha⁷⁷ tak, že „*pozorovatel nezasahuje do pozorovaného dění, snaží se jej, co nejméně ovlivňovat*“. Strukturované se vysvětluje tak, že „*pozorovatel už před začátkem pozorování přesně ví, co a jak bude pozorovat. Stanovil si druhy jevů, na které se při pozorování zaměří...pozorovatel má už před začátkem výzkumu připravený pozorovací arch, do kterého zaznamenává své pozorování*“⁷⁸.

Jako výzkumný nástroj pro sběr potřebných dat mi posloužil vlastně navržený pozorovací arch, který jsem vytvořila v tabulkovém editoru Excel. Do osy x jsem zanesla jméno dětí a počáteční písmeno jejich příjmení. Každému dítěti jsem pro lepší orientaci přidělila pořadové číslo. Osa y nese názvy kategorií a jejich dalších podkategorií, které jsem při pozorování sledovala. Do průsečíku os jsem následně při pozorování zaznamenávala svislou čarou výskyt těchto podkategorií u jednotlivých dětí. V případě, že dítě chybělo, zaznačila jsem do všech

⁷⁶ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6. s. 31.

⁷⁷ PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3. s. 38.

⁷⁸ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6. s. 76.

průsečíků písmeno x. Data z kategorií Postoj ke čtení a Způsob výběru knihy byla následně ověřena analýzou pracovních listů, které děti vyplňovaly.

Pozorování proběhlo dvakrát. Poprvé při úvodní lekci během společné diskuze. Druhé pozorování proběhlo po realizaci všech navržených lekcí, kdy byla opět zopakována lekce číslo jedna, aby mohla být data srovnána.

4.1.4 Analýza dat

Všechna získaná data jsem po ukončení výzkumu zpracovala za pomoci deskriptivní statistiky. Sto procent mi tvořil počet dětí, které se účastnily začátku i konce výzkumu, tedy 26 dětí. Pomocí analýzy dat z obou archů – počátečního i závěrečného – jsem srovnávala vývoj každého dítěte v horizontu celého výzkumu. Následně jsem procentuálně vzhledem k 100 % vyjádřila podíl dětí, které se v dané kategorii rozvinuly, které stagnovaly, nebo se zhoršily. U třetí kategorie „Způsob výběru knihy“ jsem procentuálně vyjádřila volby v prvním výběru a volby v druhém výběru. Výsledky jsem znázornila za pomoci grafu a komentáře.

5 Metodický materiál Dílny čtení

Metodický materiál je určen pro realizaci Dílny čtení ve školní družině. S ohledem na výše popsané činnosti, které ve školní družině probíhají, Dílna čtení spadá do esteticko-výchovné činnosti, konkrétněji do literárně-dramatické. Navrženo je osm lekcí a jedna lekce přípravná. Lekce jsou uzpůsobeny pro děti navštěvující oddělení, kde konkrétní realizace probíhala, tedy pro děti navštěvující čtvrtý ročník základní školy. Ke každé lekci je vytvořen pracovní list, který s ohledem na věk a schopnosti dětí, slouží jako podpora pro čtenářské reakce žáků. Vždy byla realizována jedna lekce týdně. Vyplněné pracovní listy si každé dítě schovávalo do vlastní složky, která mu tvořila vlastní portfolio. Po ukončení všech lekcí si dítě, díky zápisu počtu přečtených stran, mohlo samo zhodnotit, jak se posunulo v rychlosti tichého čtení. To však nebyl cíl portfolio. To má sloužit k tomu, aby se kdykoliv dítě mohlo k úkolům vrátit a na knihu se tak zpětně podívat z komplexního hlediska.

5.1 Lekce č. 1 - přípravná

Cíle: Seznámit děti s metodou a jejími pravidly, děti si vyberou knihu ke čtení, zamýšlí se nad svým výběrem a postojem ke čtení, rozvoj komunikativní kompetence, rozvoj vědomého čtenářství a kladného vztahu k četbě.

Předpokládaný čas: 45 minut

Pomůcky: knihy ve školní knihovně či přinesené dětmi

Organizace: společně v kruhu, samostatná práce

Postup vedení lekce:

Fáze minilekce – 10 minut: Usadíme se společně s dětmi do kruhu na pohodlném místě, nejlépe když máme k dispozici koberec. Navodíme diskuzi na téma čtení, knihy. Necháváme jí volný průběh a dáváme dostatečný prostor dětem. Vysvětlíme jim metodu Čtenářské dílny a její pravidla. Ta napíšeme na tabuli či na jiné viditelné místo. Následně děti informujeme o přesunu do školní knihovny, kde má každý za úkol se vybrat beletristickou knihu.

Fáze výběru knih – 20 minut: Po přesunutí do knihovny necháme prostor dětem. Na nikoho s výběrem nespěcháme. Jsme však k dispozici, pro případ, že by dítě potřebovalo radu. Ať už s výběrem nebo orientací v knihovně.

Fáze čtenářských reakcí – 5+10 minut: Jakmile má každé dítě vybranou knihu, přesuneme se zpět do třídy, kde každému dítěti rozdáme pracovní list. Následuje pět minut, během kterých každé dítě samostatně pracovní list vyplňuje a zamýšlí se nad svým postojem ke čtení a vlastním výběrem. Po uplynutí pěti minut svoláme děti ke společné diskuzi na koberci. Každé dítě by mělo představit ostatním svůj výběr knihy, volbu a tak říct, za jakého se považuje čtenáře. Měly bychom dát prostor ostatním dětem pro dotazy na vybranou knihu daného dítěte. Na závěr diskuze znovu zopakujeme pravidla Dílny čtení a její průběh. Knihy dětem uschováme ve škole.

Pracovní list lekce č. 1

PRAVIDLA ČTENÁŘSKÉ DÍLNY



- * ČTI PO CELOU DOBU
- * NIKOHO NEVYRUŠUJ
- * ŽÁDNÉ PŘESTÁVKY NA TOALETU A PITÍ
- * VYBER SI KNIHU PŘED ZAČÁTKEM ČTENÁŘSKÉ DÍLNY
- * BĚHEM INSTRUKCÍ MINILEKCE NASLOUCHEJ
- * MŮŽEŠ PŘI ČTENÍ SEDĚT KDEKOLIV, KDE SE CÍTIŠ POHODLNĚ
- * ČTE CELÁ TŘÍDA

Zamysli se. Jaký jsi čtenář? Zapoj svůj postoj ke čtení, zda čteš rád, jak často.

(Ohodnot' se na stupnici, vhodné číslo zakroužkuj.)

0 = slabý, 5 = vynikající



0 1 2 3 4 5



Zapiš název knihy a autora, kterou sis vybral/a ke čtení.

.....

.....

.....

Co tě na této knize zaujalo, proč sis tuto knihu vybral/a?

.....

.....

.....

.....

.....

Hotovo? Skvělá práce!



Teď neruš ostatní a přesuň se zpět na koberec do kruhu.

5.2 Lekce č. 2

Cíle: Pracovat s hlavní postavou, rozpoznat z textu, kdo je hlavní postava, schopnost reprodukovat prožitek hlavní postavy, přenést jej na vlastní osobu a nalézt jiné řešení situace, schopnost sledovat při čtení zadaný jev, rozvoj komunikativní kompetence, rozvoj vědomého čtenářství a kladného vztahu k četbě.

Předpokládaný čas: 45 minut

Pomůcky: knihy, které si děti vybraly, kniha, na které budeme prezentovat sledovaný jev

Organizace: společně v kruhu, samostatná práce

Postup vedení lekce:

Fáze minilekce – 10 minut: V úvodu minilekce si s dětmi připomeneme pravidla Dílny čtení. Necháme je děti vypsát na viditelné místo. Můžeme zavést diskusi na téma, jaké mají pocity před prvním čtením, první dílnou. Následně vysvětlíme sledovaný jev dnešní lekce. Sledovat budeme postavu hlavního hrdiny. Zaměříme se na to, co v příběhu prožíval. Zda bychom chtěli zažít stejnou situaci a co bychom na jeho místě dělali. Je vhodné, abychom donesli knihu, na které ukážeme sledovaný jev. Vybrat bychom měli knihu, která má pro děti notoricky známou hlavní postavu. Připravíme si ukázkou z textu, ve které hlavní postava zažívá nějakou situaci, děj. Následně se ptáme dětí, jak by v situaci reagovali oni. Poté je vyzveme, aby to stejné zkusily najít i ve své knize.

Fáze čtení – 20 minut: Děti samostatně čtou vlastní vybranou knihu. Pokud možno čteme knihu také, abychom šli dětem příkladem. Zároveň dohlížíme na dodržování pravidel Dílny čtení.

Fáze čtenářských reakcí – 5+10 minut: Po uplynutí fáze čtení rozdáme dětem pracovní listy a necháme je pět minut samostatně pracovat. Následně svoláme děti, které ještě pracují, do kruhu. Každé dítě by mělo promluvit o hlavní postavě své knihy. Říct, kdo to je, co v knize prožívá. Následně by mělo popsat, co by dělalo na jeho místě. Ostatní mohou reagovat. Diskuzi bychom neměli zbytečně řídit. Pouze v případě, že se začne výrazně odklánět od tématu. Snažíme se děti nevyvolávat. V ideálním případě by měl začít ten, kdo se s ostatními chce podělit. Neměli bychom nikoho nutit. Na závěr postupně po kruhu každé dítě řekne, jakým číslem by svoji knihu ohodnotilo. Pro lepší orientaci, kdo zrovna mluví, můžeme poslat po kruhu nějaký předmět. V případě, že nějaké dítě ohodnotí knihu číslem 0, 1, 2, je vhodné knihu s dítětem vyměnit.



HLAVNÍ HRDINA

Kdo je hlavní postava knihy?

.....

Vzpomeň si a napiš, co v úryvku, který jsi přečetl/a, postava prožila.

.....
.....
.....
.....
.....

Zkus se zamyslet. Co bys dělal/a ty, kdybys prožíval/a to stejné co hlavní postava?

.....
.....
.....
.....
.....

Jak se ti kniha prozatím líbí? Jsi spokojen s výběrem?

(Ohodnot' na stupnici a vhodné číslo zakroužkuj.)



0 = vůbec se mi nelíbí , 5 = moc se mi líbí

0 1 2 3 4 5



Kolik jsi dnes přečetl/a stran?

.....

Hotovo? Skvělá práce!



Teď neruš ostatní a přesuň se zpět na koberec do kruhu.

5.3 Lekce č. 3

Cíle: Schopnost zaměřit se na dějovou linku textu, vyhledat v textu náznaky, ze kterých jde předpovídat pokračování děje, schopnost převyprávět přečtený text, schopnost formulovat své myšlenky, schopnost sledovat při čtení zadaný jev, rozvoj komunikativní kompetence, rozvoj vědomého čtenářství a kladného vztahu k četbě.

Předpokládaný čas: 45 minut

Pomůcky: knihy, které si děti vybraly, kniha, na které budeme prezentovat sledovaný jev

Organizace: společně v kruhu, samostatná práce

Postup vedení lekce:

Fáze minilekce – 10 minut: Na začátku minilekce se zeptáme dětí, jaká jsou pravidla Dílny čtení. Ptáme se tak dlouho, dokud nezazní všechna pravidla. Následně dětem vysvětlíme dnešní sledovaný jev. Zaměříme se na děj. Předem si připravíme ukázkou z nějaké knihy, ve které se něco výrazně odehrává. Po dočtení se děti ptáme, co se v úryvku událo. Jakmile už nebude mít žádné dítě k ději co říct, zeptáme se dětí na předpovědi následujícího děje úryvku. Na to co by se mohlo dít dál. Necháme volný prostor pro diskusi. Poté vyzveme děti, aby si našly pohodlné místo a začaly číst. Soustředit by se měly především na to, co se v úryvku děje.

Fáze čtení – 20 minut: Děti samostatně čtou vlastní vybranou knihu. Pokud možno čteme knihu také, abychom šli dětem příkladem. Zároveň dohlížíme na dodržování pravidel Dílny čtení.

Fáze čtenářských reakcí – 5+10 minut: Po uplynutí fáze čtení rozdáme dětem pracovní listy a necháme je pět minut samostatně pracovat. Následně svoláme děti, které ještě pracují, do kruhu. V něm by mělo každé dítě stručně převyprávět děj jeho úryvku. Poté přečte pokračování, které si sepsal na pracovní list. Můžeme také zapojit ostatní. Dítě stručně převypráví děj a následně mohou ostatní děti říkat své nápady, jak by mohl děj pokračovat. Úplně na konec přečte své pokračování dítě, které shrnovalo děj. Na konci provedeme hodnocení lekce. Každé dítě po kruhu řekne jedno slovo, které by vyjádřilo, jaká pro něj dnešní dílna byla.

NA CHVÍLI SPISOVATELEM!

Zamysli se nad tím, co se v úryvku, který jsi přečetl, událo. Co se v něm stalo. Jaká byla situace. Jak se změnila a podobně. Stručně děj úryvku popiš.

.....

.....

.....

.....

.....

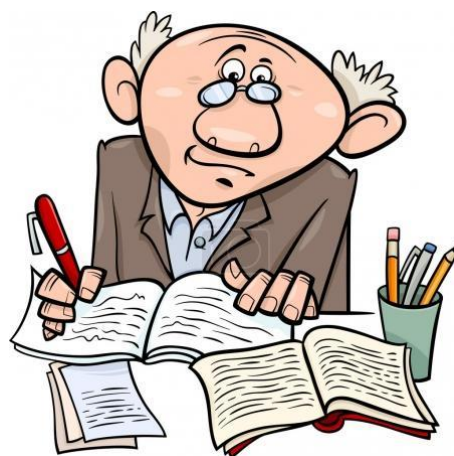
.....

.....

.....

.....

Představ si, že jsi spisovatel a píšeš vlastní knihu! Jak by měl příběh pokračovat? Co se bude dít dál? Zkus vymyslet pokračování děje z úryvku, který jsi četl a napiš jej.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Kolik jsi dnes přečetl/a stran?

.....

Hotovo? Skvělá práce!



Teď neruš ostatní a přesuň se zpět na koberec do kruhu.

5.4 Lekce č. 4

Cíle: Schopnost rozpoznat vnější i vnitřní charakteristiku hlavní postavy a porovnat ji s vlastními vlastnostmi, schopnost sledovat při čtení zadaný jev, rozvoj komunikativní kompetence, rozvoj vědomého čtenářství a kladného vztahu k četbě.

Předpokládaný čas: 45 minut

Pomůcky: knihy, které si děti vybraly, kniha, na které budeme prezentovat sledovaný jev, tabule, křída

Organizace: společně v kruhu, samostatná práce

Postup vedení lekce:

Fáze minilekce – 10 minut: Na začátku minilekce si s dětmi opět připomeneme pravidla Dílny čtení. Následně dětem vysvětlíme dnešní sledovaný jev. Zaměříme se charakteristiku hlavního hrdiny. Předem si připravíme úryvek z nějaké knihy, ve které jsou čitelně popsány charakteristiky hlavního hrdiny. Po dočtení si stoupneme k tabuli a napíšeme na ní jméno hlavní postavy. Ptáme se dětí, jaká postava byla. Každou charakteristiku postavy zapíšeme na tabuli formou myšlenkové mapy. Druhou variantou je, že každé dítě přijde k tabuli zapsat své heslo. Poté vyzveme děti, aby si našly pohodlné místo a začaly číst. Soustředit by se měly především na to, jaká hlavní postava je.

Fáze čtení – 20 minut: Děti samostatně čtou vlastní vybranou knihu. Pokud možno čteme knihu také, abychom šli dětem příkladem. Zároveň dohlížíme na dodržování pravidel Dílny čtení.

Fáze čtenářských reakcí – 5+10 minut: Po uplynutí fáze čtení rozdáme dětem pracovní listy a necháme je pět minut samostatně pracovat. Následně svoláme děti, které ještě pracují, do kruhu. V něm by mělo každé dítě popsat hlavní postavu jeho knihy. Zaznít by měly i charakteristiky společné a ty, které má dítě, ale hlavní postava ne. Děti pak mohou hledat podobnost ostatních postav a své hlavní postavy. Popřípadě podobnost sebe a postavy někoho jiného. Na konci provedeme sebehodnocení. Každé dítě po kruhu řekne, jak se mu dnes v Dílně čtení pracovalo. Jak bylo náročné dané charakteristiky popsat.

Pracovní list lekce č. 4

JAKÁ JE TVÁ HLAVNÍ POSTAVA?

Zamysli se nad tím, jaká je hlavní postava knihy, kterou čteš. Jak vypadá, jaké má vlastnosti, jak se chová. Všechny tyto charakteristiky zapiš do levého sloupce. Do pravého sloupce zapiš, jaký jsi ty. Tvé vlastnosti a podobně. Potom se na oba dva sloupce podívej a zamysli se, zda máš s hlavní postavou něco společného. Pokud ano, zapiš to do prostředního sloupce.



Hlavní postava



Vaše společné



Ty

Kolik jsi dnes přečetl/a stran?

.....

Hotovo? Skvělá práce!



Teď neruš ostatní a přesuň se zpět na koberec do kruhu.

5.5 Lekce č. 5

Cíle: Schopnost zaměřit se na dějovou linku textu, vyhledat v textu zajímavé situace, schopnost reprodukce textu, schopnost přenést děj do dramatizace, schopnost spolupráce, schopnost sledovat při čtení zadaný jev, rozvoj komunikativní kompetence, rozvoj vědomého čtenářství a kladného vztahu k četbě.

Předpokládaný čas: 45 minut

Pomůcky: knihy, které si děti vybraly, kartičky na losování dvojic

Organizace: společně v kruhu, samostatná práce, práce ve dvojicích

Postup vedení lekce:

Fáze minilekce – 5 minut: Na začátku minilekce si s dětmi opět připomeneme pravidla Dílny čtení. Následně dětem vysvětlíme dnešní sledovaný jev. Zaměříme se opět na děj. Tentokrát se budeme snažit sledovat především dějové situace, ve kterých se vyskytují alespoň dvě postavy. Poté vyzveme děti, aby si našly pohodlné místo a začaly číst.

Fáze čtení – 20 minut: Děti samostatně čtou vlastní vybranou knihu. Pokud možno čteme knihu také, abychom šli dětem příkladem. Zároveň dohlížíme na dodržování pravidel Dílny čtení.

Fáze čtenářských reakcí – 10+10 minut: Po uplynutí fáze čtení, rozdělíme děti pomocí losovacích karet do dvojic a rozdáme každému pracovní listy. Dvojice si najdou místo, kde budou mít alespoň trochu soukromí. Každé dítě si vybere jednu situaci v ději, ve které jsou v interakci alespoň dvě postavy, a přijde mu nějakým způsobem zajímavá. Tu stručně převypráví druhému ve dvojici. Děti si vymění role. Následně se pokusí obě scény zdramatizovat. Domluví se na způsobu dramatizace a nacvičí si ji. Po uplynutí deseti minut si zahrajeme na divadlo a každá dvojice představení své dvě scénky. Po odehrání všech scének v kruhu diskutujeme, jak se nám ve dvojicích pracovalo. V čem to bylo jiné apod.

Pracovní list lekce č. 5

JAKO V DIVADLE



Snil si někdy o tom, že budeš známý herec, který každý den slýchá velký potlesk? Nyní si sen můžeš splnit. Stáváš se totiž hercem našeho malého literárního divadla!

Prvně si vyber část děje, který tě nějakým způsobem zaujal, a vystupují v něm alespoň dvě postavy. Tuhle situaci povyprávěj kamarádovi ve dvojici. Svoji situaci ti popíše i on. Pokud chceš, můžeš si ji zde napsat.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Nyní si obě situace nacvičte jako divadelní scénku. Tu nám za chvíli předvedete. Pokud chceš, můžeš si zde v bodech psát postup - scénář, jak budou scénky vypadat.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Kolik jsi dnes přečetl/a stran?

.....

Hotovo? Skvělá práce!



Teď neruš ostatní a vyčkej, až tě paní vychovatelka vyzve.

5.6 Lekce č. 6

Cíle: rozpoznat postavy knihy a jejich vzájemné vazby, schopnost čtený jev vyjádřit výtvarně, schopnost sledovat při čtení zadaný jev, rozvoj komunikativní kompetence, rozvoj vědomého čtenářství a kladného vztahu k četbě.

Předpokládaný čas: 45 minut

Pomůcky: knihy, které si děti vybraly, kniha, na které budeme prezentovat sledovaný jev

Organizace: společně v kruhu, samostatná práce

Postup vedení lekce:

Fáze minilekce – 10 minut: Na začátku minilekce si s dětmi opět připomeneme pravidla Dílny čtení. Následně dětem vysvětlíme dnešní sledovaný jev. Zaměříme na všechny postavy ve čteném úryvku a na to, jak jsou k sobě vzájemně vázání. Předem si připravíme úryvek z nějaké knihy, ve které jsou různé postavy v interakci. Následně se ptáme dětí, jak spolu postavy souvisí, jaké mezi sebou mají vazby. A to jakékoliv, špatné i dobré, přátelské i rodinné a podobně. Poté vyzveme děti, aby si našly pohodlné místo a začaly číst.

Fáze čtení – 20 minut: Děti samostatně čtou vlastní vybranou knihu. Pokud možno čteme knihu také, abychom šli dětem příkladem. Zároveň dohlížíme na dodržování pravidel Dílny čtení.

Fáze čtenářských reakcí – 10+5 minut: Po uplynutí fáze čtení rozdáme dětem pracovní listy a necháme je deset minut samostatně pracovat. Následně svoláme děti, které ještě pracují, do kruhu. V něm by mělo každé dítě ukázat svůj pracovní list, který doplní komentářem. Na konci provedeme sebehodnocení. Každé dítě po kruhu řekne, jak se mu dnes v Dílně čtení pracovalo. Jak bylo náročné vazby vyjádřit.

Pracovní list lekce č. 6

VZTAHY KOLEM NÁS VŠECH



Každý z nás má rodinu, několik kamarádů, třeba i nějaké zvířátko... zkrátka kolem nás je spousta tvorů, kteří nás neustále obklopují. Vzpomeň si, jaké postavy se v přečteném úryvku vyskytovaly. Všechny nakresli na volnou plochu. Až je budeš mít všechny nakreslené, vyznač mezi nimi jejich vztahy. Kdo má koho rád, i kdo nemá. Kdo se stará o ostatní, kdo vůbec, a podobně. Fantazii se meze nekladou!

Kolik jsi dnes přečetl/a stran?

.....

Hotovo? Skvělá práce!



Teď neruš ostatní a přesuň se zpět na koberec do kruhu.

5.7 Lekce č. 7

Cíle: rozpoznat v textu zajímavé pasáže, schopnost najít důkazy pro argumentaci, schopnost sledovat při čtení zadaný jev, schopnost formulovat myšlenky, rozvoj komunikativní kompetence, rozvoj vědomého čtenářství a kladného vztahu k četbě.

Předpokládaný čas: 45 minut

Pomůcky: knihy, které si děti vybraly, kniha, na které budeme prezentovat sledovaný jev, tabule, křída

Organizace: společně v kruhu, samostatná práce

Postup vedení lekce:

Fáze minilekce – 10 minut: Na začátku minilekce si s dětmi připomeneme pravidla Dílny čtení. Následně dětem vysvětlíme dnešní sledovaný jev. Na text se zaměříme komplexně, ale budeme si všímat pasáží, které nás nějakým způsobem zaujmou. Dva sloupce podvojného deníku si namalujeme na tabuli a v rámci ukázky dětem ukazujeme, jak se tato metoda provádí. Tedy do levého sloupce píšeme přesné citace, které nás v textu zaujaly. Do pravého sloupce napíšeme komentář k citaci. Proč nás zaujala a podobně. Poté vyzveme děti, aby si našly pohodlné místo a začaly číst.

Fáze čtení – 20 minut: Děti samostatně čtou vlastní vybranou knihu. Pokud možno čteme knihu také, abychom šli dětem příkladem. Zároveň dohlížíme na dodržování pravidel Dílny čtení.

Fáze čtenářských reakcí – 10+5 minut: Po uplynutí fáze čtení rozdáme dětem pracovní listy a necháme je deset minut samostatně pracovat. Následně svoláme děti, které ještě pracují, do kruhu. V něm by mělo každé dítě přečíst alespoň jednu svoji citaci a její komentář. Ostatní se mohou doptávat. Na konci řekne každé dítě po kruhu, jak pro něj bylo náročné citace a komentáře vytvořit.

Pracovní list lekce č. 7

PODVOJNÝ DENÍK



Napiš si do deníku ty nejzajímavější pasáže z dnešního úryvku! Do levého sloupce napiš naprosto přesně větu, souvětí či odstavec, který tě nějakým způsobem, ať už dobře nebo špatně zaujal. Do pravé strany tabulky pak napíšeš komentář, proč tě to zaujalo, jaký k tomu máš vztah, co to v tobě vyvolalo. Počet daných částí textu je úplně na tobě.

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |

Kolik jsi dnes přečetl/a stran?

.....

Hotovo? Skvělá práce!



Teď neruš ostatní a přesuň se zpět na koberec do kruhu.

5.8 Lekce č. 8

Cíle: Schopnost zaměřit se na dějovou linku textu, vyhledat v textu zajímavé situace, schopnost převyprávět přečtený text, schopnost reprodukovat situaci, přenést jej na vlastní osobu, schopnost formulovat své myšlenky, schopnost sledovat při čtení zadaný jev, rozvoj komunikativní kompetence, rozvoj vědomého čtenářství a kladného vztahu k četbě.

Předpokládaný čas: 45 minut

Pomůcky: knihy, které si děti vybraly, kniha, na které budeme prezentovat sledovaný jev

Organizace: společně v kruhu, samostatná práce

Postup vedení lekce:

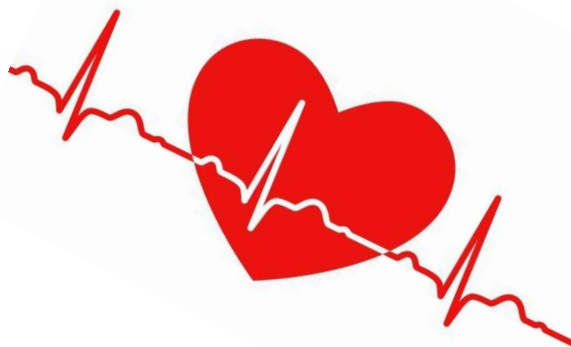
Fáze minilekce – 10 minut: Na začátku minilekce si s dětmi připomeneme pravidla Dílny čtení. Následně dětem vysvětlíme dnešní sledovaný jev. Budeme sledovat děj s ohledem na to, jaké situace v něm vznikají, co se stalo. Budeme se však snažit najít něco podobného tomu, co se přihodilo v životě i nám. Proto před samotným čtením, dáváme prostor diskuzi. Ptáme se na to, zda už se někdy někomu stalo, že si v knize přečetl něco, co mu připomněla zkušenost z jeho života. Popřípadě co to bylo? Jakmile už děti nemají co v diskuzi říct, vyzveme děti, aby si našly pohodlné místo a začaly číst.

Fáze čtení – 20 minut: Děti samostatně čtou vlastní vybranou knihu. Pokud možno čteme knihu také, abychom šli dětem příkladem. Zároveň dohlížíme na dodržování pravidel Dílny čtení.

Fáze čtenářských reakcí – 10+5 minut: Po uplynutí fáze čtení rozdáme dětem pracovní listy a necháme je deset minut samostatně pracovat. Následně svoláme děti, které ještě pracují, do kruhu. V něm by mělo každé dítě říct, zda a co v příběhu našel a připomínalo mu to něco ze života. Ostatní se mohou doptávat. Na konci řekne každé dítě po kruhu, jedno slovo, které vystihuje jeho dnešní pocit z Dílny čtení.

Pracovní list lekce č. 8

MŮJ ŽIVOT



Vyber si zajímavý okamžik z děje dnešního čteného úryvku, který ti jakýmkoliv způsobem připomněl něco z tvého života a stručně jej sem napiš.

.....

.....

.....

.....

.....

Co ti tato situace připomněla ve tvém životě?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Kolik jsi dnes přečetl/a stran?

.....

Hotovo? Skvělá práce!



Teď neruš ostatní a přesuň se zpět na koberec do kruhu.

Lekce č. 9

Cíle: Schopnost zaměřit se na vnímání textu komplexně, schopnost převyprávět přečtený text, schopnost předat smysluplné informace, schopnost sledovat při čtení zadaný jev, rozvoj komunikativní kompetence, rozvoj vědomého čtenářství a kladného vztahu k četbě.

Předpokládaný čas: 45 minut

Pomůcky: knihy, které si děti vybraly, kartičky na losování dvojic, ukázkový literární dopis, bedna jako poštovní schránka

Organizace: společně v kruhu, samostatná práce, ve dvojicích

Postup vedení lekce:

Fáze minilekce – 10 minut: Na začátku minilekce si s dětmi připomeneme pravidla Dílny čtení. Následně dětem vysvětlíme dnešní sledovaný jev. I když tento termín není úplně na místě, jelikož na dílo budeme koukat z komplexního hlediska. Děti by se především mely zaměřit na sebe, jaký mají z četby pocit apod. Na konci totiž budou o knize psát dopis kamarádovi. Dětem přečteme vzorový dopis, který si předem připravíme. Následně vyzveme děti, aby si našly pohodlné místo a začaly číst.

Fáze čtení – 20 minut: Děti samostatně čtou vlastní vybranou knihu. Pokud možno čteme knihu také, abychom šli dětem příkladem. Zároveň dohlížíme na dodržování pravidel Dílny čtení.

Fáze čtenářských reakcí – 10+5 minut: Po uplynutí fáze čtení rozdělíme děti do dvojic a rozdáme jim pracovní listy. Každé dítě píše dopis kamarádovi o své knize. Jakmile má hotovo, dopis poskládá, nadepíše jménem jeho přiděleného kamaráda a vhodí jej do krabice znázorňující poštovní schránku. Následně svoláme děti, do kruhu. Zahrajeme si na pošťáka a rozdáme dětem dopisy. Každé dítě by mělo přečíst, obdržený dopis. Ostatní se mohou doptávat. Na konci celkově zhodnotíme metodu. Každé dítě řekne, jak se při Dílně čtení cítil, co se mu na ni líbilo či nelíbilo.

POŠLI DOPIS



KÁMOŠŮM!

Představ si, že tvůj kamarád, se kterým jsi ve dvojici, bydlí hodně daleko a ty si s ním jen tak nemůžeš popovídat. Napiš mu v dopise všechno zajímavé (pěkné a klidně i škaredé), co jsi dnes v knize přečetl/a. Můžeš napsat i zajímavosti o knize, které už jsi zjistil v předchozích dílnách.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Kolik jsi dnes přečetl/a stran?

.....

Hotovo? Skvělá práce!



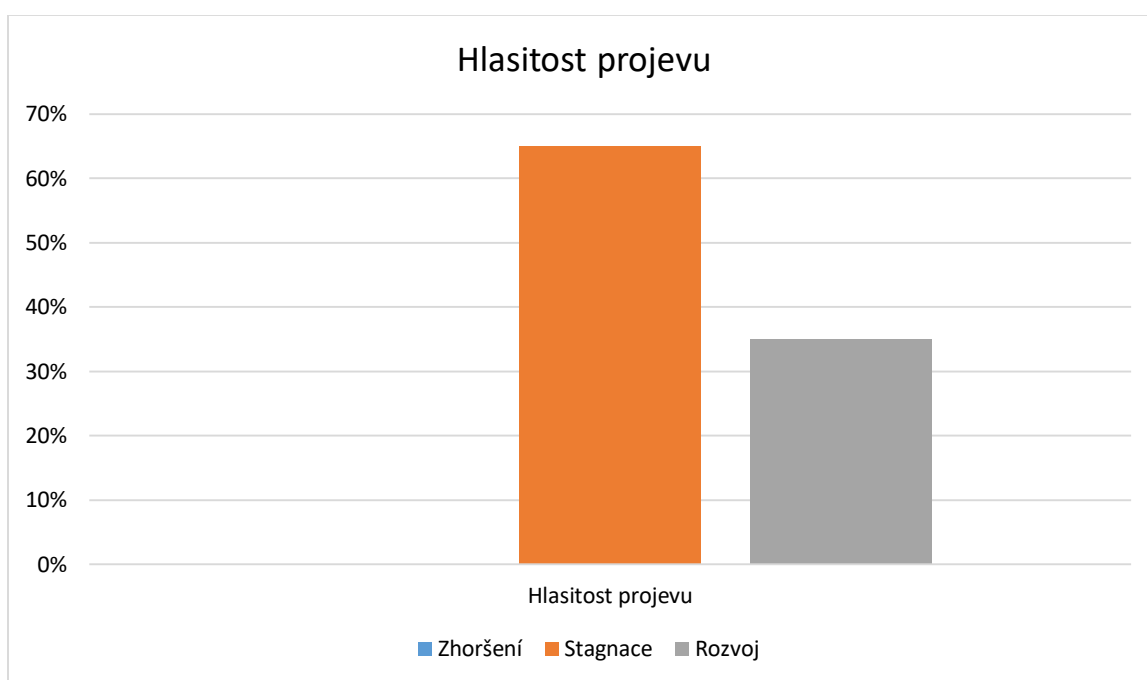
Teď neruš ostatní a přesuň se zpět na koberec do kruhu.

6 Doplnková část: výsledky ověřovacího výzkumu

V následující kapitole představím mnou získané, zanalyzované a interpretované výsledky doplňkového výzkumu, který měl sloužit k ověření působení zvolené metody, tedy Dílny čtení.

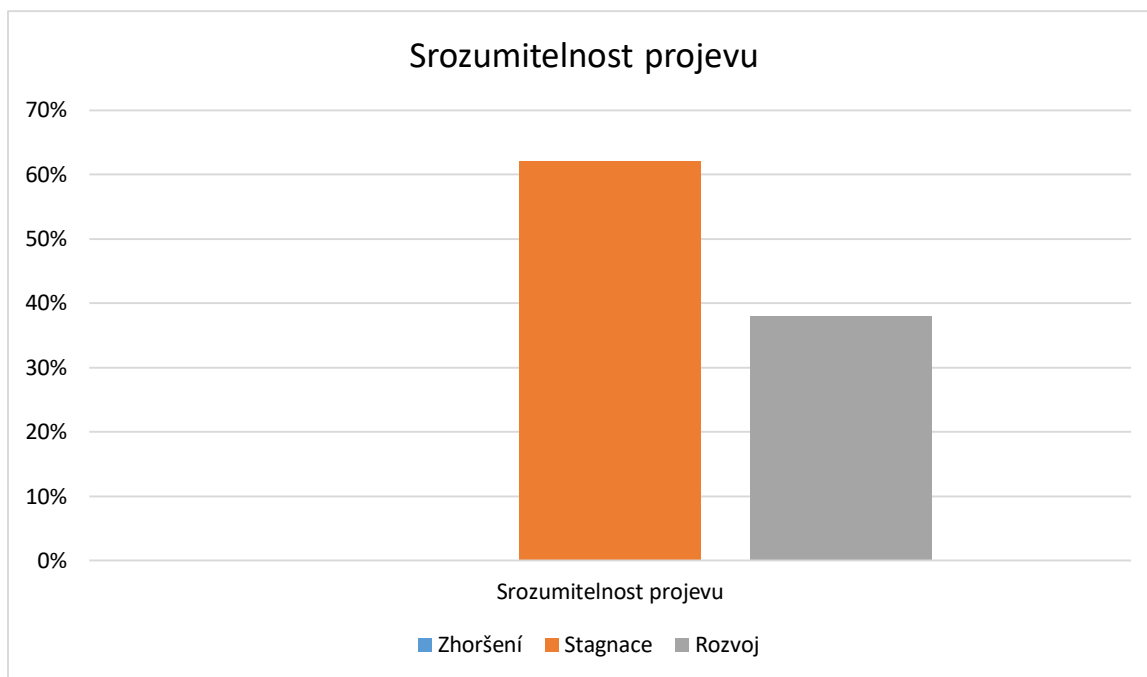
6.1 Mluvený projev

V kategorii mluveného projevu, která má odpovídat na SO1 „Kolik procent dětí se zlepšilo v mluveném projevu?“ interpretuji výsledky dvou podkategorií. Kategorie „Hlasitost projevu“ se zaměřovala na rozvoj žáků v této oblasti. Při prvním pozorování jsem děti kategorizovala dle tichého projevu, který je tím těžko srozumitelný a hlasitého projevu, který je vhodný pro přednes a srozumitelnou komunikaci.



Rozvoj v této oblasti jsem zaznamenala u 35 % dětí. Dle mého názoru se jedná o velmi pozitivní číslo. Zhoršení se neprojevalo u žádného dítěte. Zlepšení v hlasitosti projevu přikládám v jisté míře zbavení se ostychu a zisku sebevědomí během Dílny čtení. Na stejné úrovni stagnovalo 65 % dětí. Avšak 9 ze 17 těchto dětí již při prvním pozorování měly projev na vhodné hlasité úrovni a tím pádem stagnovaly na kvalitní úrovni, kterou v rámci možností zdokonalovaly.

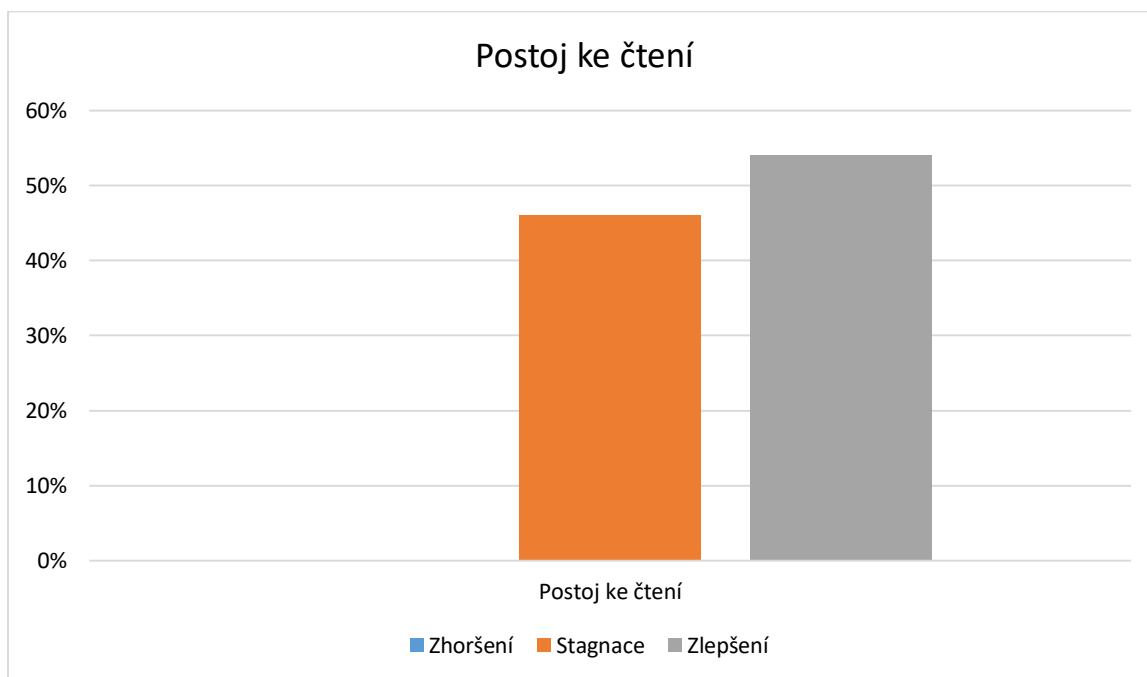
Další kategorie se stejným způsobem zaměřila na srozumitelnost projevu, jeho logickou strukturu. Děti byly při prvním pozorování řazeny do kategorií srozumitelný/nesrozumitelný projev.



Zhoršení se neprojevovalo ani v této kategorii. Výsledky jsou velmi podobné jako v podkategorii „Hlasitost projevu“. Rozvoj ve srozumitelnosti projevu jsem zaznamenala u 38 % dětí. Ve stagnující úrovni se nachází 62 % dětí. Avšak, stejně jako v případě hlasitosti, už při první pozorování mělo 9 z 16 stagnujících dětí dobře srozumitelný projev. Stagnace tak probíhala na vhodné úrovni.

6.2 Postoj ke čtení

Výsledky druhé kategorie „Postoj ke čtení“ odpovídá na SO2 „Kolik procent dětí změnilo svůj postoj ke čtení a jakým způsobem?“. Osobně považuji tuto kategorii za nejvýznamnější. Hlavním cílem Dílny čtení, jak zmiňuji výše, je rozvoj kladného vztahu a motivace ke čtení. Děti svůj vztah hodnotily pomocí stupnice při prvním pozorování a při pozorování ověřovacím.



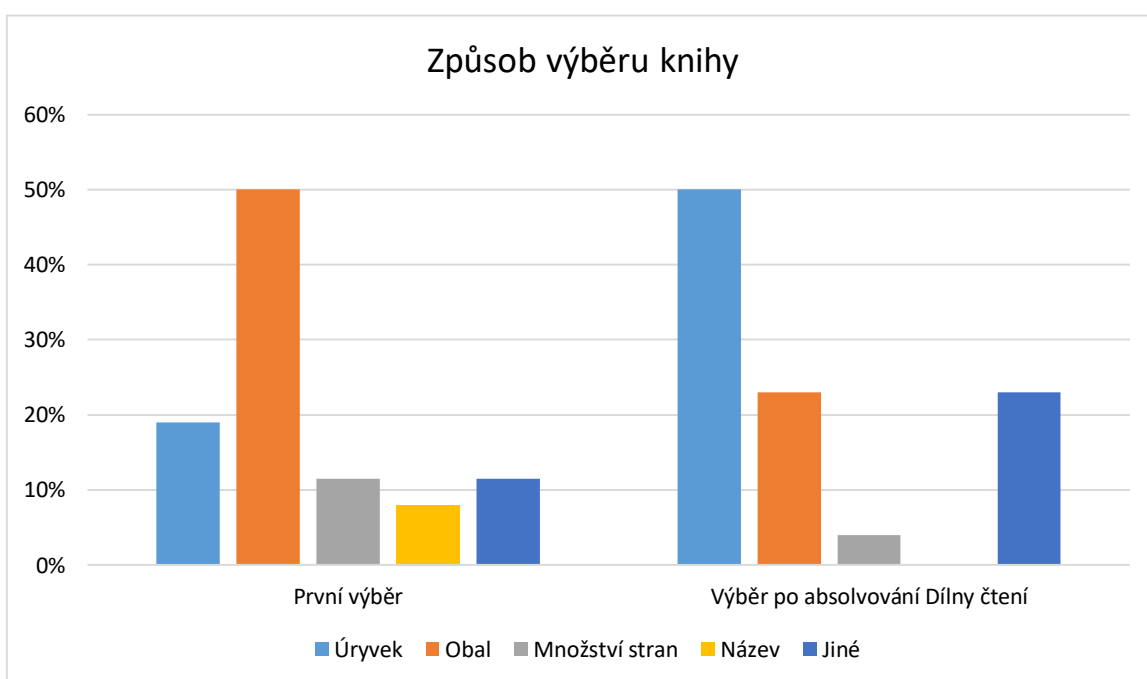
V grafu můžeme vidět, že lepší postoj ke čtení po absolvování Dílny čtení vykazuje 54 % dětí, což považuji za velmi přívětivý výsledek. Stejným číslem na stupnici ohodnotilo svůj postoj 46 % dětí. Podobně jako ve výše prezentovaných kategoriích, označily 2 děti ze 12 stagnujících již při prvním pozorování svůj vztah k četbě nejvyšší možnou hodnotou škály. Ke zhoršení u žádného dítěte nedošlo, což mě velmi těší.

6.3 Způsob výběr knihy

V poslední kategorii jsem se zaměřila na způsob výběru knihy každého dítěte. Odpovídám na SO3 „Kolik procent dětí změnilo způsob výběru knihy a jakým způsobem?“. První výběr proběhl před první dílnou čtení. Další výběr proběhl po absolvování všech lekcí Dílny čtení.



Způsob výběru knihy změnilo 58 % dětí. U stejného způsobu tudíž zůstalo 42 % dětí. Následující graf zobrazuje, jakým způsobem výběr knihy děti volily.



Při prvním výběru děti nejčastěji volily knihu dle toho, jak vypadal její obal. Konkrétně tak učinilo 50 % dětí. Druhým nejčastějším způsobem výběru bylo přečtení úryvku či popisu děje na zadní straně obálky. Tento způsob výběru zvolilo 19 % dětí. 11, 5 % dětí si zvolilo knihu, dle jejího počtu stran. Zaměřily se na menší počet stran. Zde vznikla souvislost s kategorií „Postoj ke čtení“. Způsob výběru knihy dle počtu stran, v tomto případě malého počtu stran, volily děti, které svůj postoj ke čtení neoznačily na hodnotící škále lépe než číslem 3. Objevily se i jiné způsoby volby knihy. Ty zvolilo 11, 5 % dětí. Mezi důvody se objevily skutečnosti, že knihu četli v dětství rodiče, dítě zná knihu jako film nebo má rád knihy od daného autora.

Při výběru knih po absolvování Dílny čtení vede jiná kategorie, a sice výběr dle úryvku z knihy. Tento způsob výběru zvolilo 50 % dětí. Vnímám to jako velký posun v přemýšlení o knize. Mnoho žáků se již nezaměřilo pouze na obal a tedy estetiku knihy, ale především na její obsah. Na to, co by jim mohla četba dané knihy přinést. Způsob výběru dle obalu však zůstal na pomyslném druhém místě. Zvolilo jej 23 % dětí. O toto místo se stejným počtem procent dělí s jinými způsoby výběru. Zde se vyskytl velmi pozitivní jev. 5 z 6 dětí, které volily jiný způsob, si zvolily knihu na základě toho, že ji v Dílně čtení četlo jiné dítě a zaujala je. Pouze ve 4 % byl zvolen způsob výběru dle počtu stran.

Shrnutí a diskuze

V následující kapitole bych ráda shrnula výsledky výzkumu, které doplním o další poznatky z praxe a zároveň tak odpovím na výzkumné otázky.

Hlavním cílem bylo vytvořit metodický materiál pro aplikaci Dílny čtení v prostředí školní družiny. Vytvořeno bylo devět metodických listů a devět pracovních listů, které jsou volně přístupné a k distribuci. Dílna čtení za použití tohoto metodického materiálu byla následně realizována v běžném oddělení školní družiny, které navštěvují žáci čtvrtého ročníku. Za účelem ověření účinnosti metody Dílny čtení byl proveden doplňkový ověřovací výzkum.

V první části výzkumu jsem se zaměřila na mluvený projev dětí. Ukázalo se, že během realizace Dílny čtení se 35 % dětí rozvinulo v oblasti hlasitosti jejich projevu. Tedy upustily od tichého těžko srozumitelného projevu a začaly mluvit hlasitěji. Spojuji to také s tím, že během realizace Dílny čtení získaly sebedůvěru a ztratily ostych mluvit před ostatními. Další oblast se zaměřila na srozumitelnost jejich projevu. Svůj projev, zlepšily v oblasti logického uspořádání projevu 38% dětí.

Za nejvýznamnější považuji druhou část, která se zabývá postojem dětí ke čtení. Výsledky považuji za velmi pozitivní. V 54 % se postoj dětí k četbě zlepšil. Za významnou skutečnost považuji i to, že se u žádného dítěte postoj ke čtení nezhoršil.

Ve třetí části jsem sledovala způsob výběru knihy. Ten změnilo 58 % dětí. Při první výběru děti nejčastěji vybíraly dle vzhledu obalu knihy, konkrétně v 50 %. Při druhém výběru, který proběhl po absolvování Dílny čtení, se způsob výběru změnil. Tentokrát 50 % dětí volilo knihu dle přečtení úryvku či popisu děje. Považuji to za důležitou změnu v jejich přemýšlení o knize. Jde o přechod od prostého výběru knihy dle jejího vzhledu k výběru, který bere v potaz to, jak je kniha může obohatit. Při druhém výběru se také objevila skutečnost, kterou hodnotím taktéž velmi pozitivně. Děti si začaly volit knihy dle toho, že je zaujaly během Dílny čtení, když o nich mluvily ostatní.

Domnívám se, že aplikovat Dílnu čtení v prostředí školní družiny je s ohledem na rozvoj velkým přínosem pro děti. Celkově přispívá i vhodnému klima třídy. Děti si o knihách povídaly a často se do komunikace dostaly dvě děti, které spolu běžně tolik nemluví. Za limity tohoto prostředí považuji především těžko udržitelný klid pro čtení. Ve školní družině odchází domů každé dítě jindy. Proto bylo občas čtení rušeno zvoněním telefonu nebo odchodem dítěte. Není tedy možné udržet takový klid jako v běžné výuce. Zároveň se stávalo, že děti musely během

lekce odcházet domů a tím pádem lekci nedokončily. To se nám později podařilo eliminovat, jelikož si mnoho dětí z vlastní iniciativy domluvilo, že ve dny Dílny čtení budou odcházet domů později.

Závěr

Tato bakalářská práce se zabývala problematikou rozvoje čtenářské gramotnosti ve volnočasovém prostředí, konkrétně v prostředí školní družiny. Školní družinu vnímám jako ideální prostředí pro rozvoj dítěte a podporu činností konající se ve vyučování.

Práce má teoreticko-praktický charakter. V teoretické části je definován pojem čtenářská gramotnost, pozornost je věnována etapám jejího vývoje. Zabývá se problematikou pedagogiky volného času a poskytuje přehled školských zařízení, která se výchovou ve volném čase zabývají. V poslední řadě se teoretická část zabývá dostupnými metodami rozvoje čtenářské gramotnosti. Praktická část obsahuje vytvořený metodický materiál za pomoci, kterého byla realizována Dílna čtení v běžném oddělení školní družiny. Metodický materiál je volně k dispozici. Následně je popsána metodologie ověřovacího výzkumného kvantitativního šetření, které v další části poskytuje informace o rozvoji, který u dětí díky Dílně čtení proběhl.

Ověřovací výzkumné šetření zjistilo, že aplikace metody Dílny čtení ve školní družině je velmi vhodná. Přispívá k rozvoji dítěte. Bylo zjištěno, že Dílna čtení zlepšuje mluvený projev dítěte. Okolo třetiny dětí během realizace metody zlepšily svůj mluvený projev v oblasti jeho dostatečné hlasitosti a srozumitelnosti ve smyslu logického uspořádání. Významným výsledkem je zlepšení vztahu dětí ke čtení. K posunu došlo u více než poloviny dětí. Změnil se i způsob, kterým děti vybírají knihy ke čtení. Zatímco před realizací metody Dílny čtení vybírala více než polovina dětí dle vzhledu obálky, po realizaci se více než polovina dětí zaměřovala na samotný děj knihy. Některé děti volily knihy na doporučení jiných dětí, které je v Dílně čtení už četly.

Limity aplikování metody do prostředí školní družiny vidím především v nedostatku klidu pro čtení. Ten je často narušován zvoněním telefonu za účelem odchodů dětí domů. Kromě vyrušení se tak může stát, že dítě danou lekci dílny začne, ale nedokončí. I přes tyto limity vidím v metodě velké plus a rozhodně metodu doporučuji ve školní družině vyzkoušet.

Bibliografie

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.

BLAŽEK, Radek a Silvie PŘÍHODOVÁ. *Mezinárodní šetření PISA 2015: národní zpráva: přírodovědná gramotnost* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2016 [cit. 15. 3. 2019].

Dostupné z:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/NZ_PISA_2015.pdf. ISBN 978-80-88087-08-3. s. 10.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Rozvoj čtenářské gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2019 [cit. 5. 4. 2019]. Dostupné z:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ_ctenarska_gramotnost_2017-2018.pdf

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Školy a školská zařízení za školní rok 2017/2018* [online].

Praha: Český statistický úřad, 2018 [cit. 21. 3. 2019]. Dostupné z:

<https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-skolni-rok-201718>

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.

FASNEROVÁ, Martina a Jitka PETROVÁ. In: *Vybrané praktické aspekty kurikulární reformy v českém vzdělávání*. Brno: Česká pedagogická společnost, 2014. Sborníky České pedagogické společnosti. ISBN 978-80-905245-2-1.

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0289-1.

FOŘTOVÁ, Jana. *Rozvíjení čtenářství ve školní družině pomocí čtenářských dílen* [online].

Liberec, 2017 [cit. 5. 4. 2019]. Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/hv0qdf/>>.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-900-2.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.

HAVEL, Jiří a Veronika NAJVAROVÁ. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.

JANOTOVÁ, Zuzana, Denisa TAUBEROVÁ a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2017 [cit. 15. 3. 2019]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494-40c4494344e6/ID_82_NZ_PIRLS_2016_elektronicka_verze_FINAL.pdf. ISBN 978-80-88087-14-4.

KNOTOVÁ, Dana. *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-223-9.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>.

KOUTEKOVÁ, M. Teória a prax pedagogiky voľného času. *Pedagogická orientace*, 2006, č. 4, s. 53–59. ISSN 1211-4669.

LAUFKOVÁ, Veronika a Kateřina Novotná. In: Vybrané praktické aspekty kurikulární reformy v českém vzdělávání. Brno: Česká pedagogická společnost, 2014. Sborníky České pedagogické společnosti. ISBN 978-80-905245-2-1.

MANOVÁ, Lucie. *Čtenářská gramotnost jako součást funkční gramotnosti* [online]. Ostrava, 2015 [cit. 5. 4. 2019]. Bakalářská práce. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/vr1e50/>.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Jana HYPLOVÁ. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-003-2.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-451-1.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin* [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2002 [cit. 25. 3. 2019].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>

MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Praha: Informatorium, 2014. ISBN 978-80-7333-107-8.

NÚV. *Čtenářská gramotnost ve výuce* [online]. Metodická příručka. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. [cit. 21. 3. 2019]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf. ISBN 978-80-87000-99-1.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002. Rubikon. ISBN 80-210-2858-0.

STAŇKOVÁ, Monika. *Interakce mezi dětmi ve školní družině* [online]. Brno, 2018 [cit. 21. 3. 2019]. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/j3413j/>.

STARZOVÁ, Stanislava. *Vliv dílen čtení na úroveň čtenářské gramotnosti absolventů základních škol* [online]. Ostrava, 2015 [cit. 5. 4. 2019]. Diplomová práce. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/qp0wru/>>.

ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠŤÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012 [cit. 21. 3. 2019]. Dostupné z: https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Methodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti. ISBN 978-80-905036-8-7.

Přílohy

Příloha č. 1 – pozorovací arch

| Děti/sledované dovednosti | Mluvený projev | | | | Postoj ke četní | | | | | Způsob výběru knihy | | | | | |
|---------------------------|----------------|---------|-------------------|--------------|-----------------|---|---|---|---|---------------------|----------------|------|---------------|-------|------|
| | tichý | hlasitý | méně srozumitelně | srozumitelný | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | úryvek z knihy | obal | možství stran | název | jiné |
| 1. Klára B. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Jarmila B. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Karolína C. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. Patrik D. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. Vanessa D. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6. Denisa F. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. Antonie H. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. Václav K. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9. Denis K. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10. Max K. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11. Josef K. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12. Jiří L. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13. Kryštof L. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14. Melanie N. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15. Tereza N. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16. Ondra N. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17. Petra N. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18. Klára P. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19. Dan R. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20. Anežka Š. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21. Bartoloměj T. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22. Tadeáš V. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23. Anna V. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24. Anna V. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 25. Marek V. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 26. Sofie Z. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 27. Valerie Z. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 28. Petr Z. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 29. David Ž. | | | | | | | | | | | | | | | |
| 30. Eliška Ž. | | | | | | | | | | | | | | | |

Příloha č. 2 – ukázka vyplněného pozorovacího archu

| Děti/ledované dovednosti | tichý | Mluvený projev | | | | Postoj ke čtení | | | | | Způsob výběru knihy | | | | | jiné | | | |
|--------------------------|----------|----------------|----------------|--------------|----------|-----------------|----------|----------|----------|----------|---------------------|----------|----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| | | hlasitý | nesrozumitelný | srozumitelný | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | úryvek z knihy | obal | množství stran | název | | | | | |
| 1. Klára B. | I | | | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2. Jarmila B. | I | | | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3. Karolína C. | | I | | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4. Patrik D. | | | I | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5. Vanessa D. | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I | I |
| 6. Denisa F. | | | I | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7. Antonie H. | | | I | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8. Václav K. | | | I | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9. Denis K. | | I | | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10. Max K. | | | I | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11. Josef K. | | | I | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12. Jan L. | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 13. Kryštof L. | | I | | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14. Melanie N. | | | | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15. Tereza N. | | | I | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16. Ondra N. | | | I | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17. Petra N. | | I | | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18. Klára P. | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 19. Dan R. | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| 20. Anežka Š. | | | I | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21. Bartoloměj T. | | I | | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 22. Tadeáš V. | | | I | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 23. Anna V. | | | I | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 24. Anna V. | | | I | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 25. Marek V. | | I | | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 26. Sofie Z. | | | I | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 27. Valerie Z. | | | I | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 28. Petr Z. | | I | | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 29. David Ž. | | | I | I | | | | | | | | | | | | | | | |
| 30. Eliška Ž. | | | I | I | | | | | | | | | | | | | | | |

Příloha č. 3 – ukázka vyplněného pracovního listu 1

Pracovní list lekce č. 1

PRAVIDLA ČTENÁŘSKÉ DÍLNY



- * ČTI PO CELOU DOBU
- * NIKOHO NEVYRUŠUJ
- * ŽÁDNÉ PŘESTÁVKY NA TOALETU A PITÍ
- * VYBER SI KNIHU PŘED ZAČÁTKEM ČTENÁŘSKÉ DÍLNY
- * BĚHEM INSTRUKCÍ MINILEKCE NASLOUCHEJ
- * MŮŽEŠ PŘI ČTENÍ SEDĚT KDEKOLIV, KDE SE CÍTIŠ POHODLNĚ
- * ČTE CELÁ TŘÍDA

Zamysli se. Jaký jsi čtenář? Zapoj svůj postoj ke čtení, zda čteš rád, jak často.

(Ohodnot' se na stupnici, vhodné číslo zakroužkuj.)

0 = slabý, 5 = vynikající



0 1 2 3 4 5



Zapiš název knihy a autora, kterou sis vybral/a ke čtení.

Název: *Myška a její*

A. Autor: *Janosch Foglar*

.....

Co tě na této knize zaujalo, proč sis tuto knihu vybral/a?

Vybírala jsem si ji, protože mě fascinovala jaké to bude
a chtěla jsem zkusit něco nového a česky se mi roditel
tak se zkusím

Hotovo? Skvělá práce!



Teď neruš ostatní a přesuň se zpět na koberec do kruhu.

Příloha č. 4 – ukázka vyplněného pracovního listu 2

Pracovní list lekce č. 2

HLAVNÍ HRDINA



Kdo je hlavní postava knihy?

Amélie Markéta

Vzpomeň si a napiš, co v úryvku, který jsi přečetl/a, postava prožila.

Amélie je duch a nesmí být na slunci. Jednou o půl noci se jela projet na kole k řece Vltavě. Tam potkala holku Markétu. Ta se jí ze začátku bojí a myslí si že je to sen.

Zkus se zamyslet. Co bys dělal/a ty, kdybys prožíval/a to stejné co hlavní postava?

Byl bych rozhodně by jsem se nezačala bořit s cizí holkou. A najela bych tam na kole.

Jak se ti kniha prozatím líbí? Jsi spokojen s výběrem?

(Ohodnot' na stupnici a vhodné číslo zakroužkuj.)



0 = vůbec se mi nelíbí , 5 = moc se mi líbí

0 1 2 3 4 5



Kolik jsi dnes přečetl/a stran?

7 stran

Hotovo? Skvělá práce!



Teď neruš ostatní a přesuň se zpět na koberec do kruhu.

ANOTACE

| | |
|--------------------------|--------------------------------------|
| Jméno a příjmení: | Bc. Monika Staňková |
| Katedra: | Katedra českého jazyka a literatury |
| Vedoucí práce: | doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D., MBA |
| Rok obhajoby: | 2019 |

| | |
|------------------------------------|---|
| Název práce: | Rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí mladšího školního věku prostřednictvím volnočasových aktivit |
| Název v angličtině: | Developing reading literacy in younger school children through leisure activities |
| Anotace práce: | Bakalářská práce se zabývá problematikou rozvoje čtenářské gramotnosti ve volném čase. Má teoreticko-praktický charakter. Teoretická část se věnuje čtenářské gramotnosti, pedagogice volného času a nabízí seznam možných metod rozvoje čtenářské gramotnosti. Praktická část nabízí metodické a pracovní listy pro rozvoj čtenářské gramotnosti ve školní družině. Zároveň obsahuje doplňkové výzkumné šetření, které ověřuje její funkčnost. |
| Klíčová slova: | čtenářská gramotnost, volný čas, školní družina, metodický materiál, Dílna čtení |
| Anotace v angličtině: | This thesis focuses on the topic of reader literacy development in free time. Its character is both theoretical and practical. The theoretical part describes reader literacy, pedagogy within leisure, and offers a list of possible methods for the development of reader literacy. The practical part contains methodical sheets and worksheets for the development of reader literacy during after-school childcare. It also includes complementary research verifying its functionality. |
| Klíčová slova v angličtině: | reader literacy, free time, after-school childcare, methodical materials, reading workshop |
| Přílohy vázané v práci: | 6 s. |
| Rozsah práce: | 79 s. |
| Jazyk práce: | Český jazyk |