

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Radka Volfová

**Čtenářské dílny a jejich realizace na 1. stupni základní
školy**

Olomouc 2022

vedoucí práce: doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem *Čtenářské dílny a jejich realizace na 1. stupni základní školy* vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a za použití uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

podpis.....

Chtěla bych velmi poděkovat doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D. za ochotu, vstřícnost a odbornou konzultaci při zpracování této diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat ředitelům a pedagogům základních škol při získání podkladů pro empirickou část mé diplomové práce. Velké poděkování patří paní učitelce čtenářských dílen za její ochotu, čas a věcné rady.

Obsah

Úvod.....	5
1 Čtenářská gramotnost	7
1.1 Roviny čtenářské gramotnosti	8
1.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost.....	9
1.2.1 Vnější faktory	10
1.2.2 Vnitřní faktory	11
1.3. Nutné podmínky pro rozvoj čtenářské gramotnosti	12
1.4 Projekty podporující čtenářskou gramotnost	13
2 Program čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)	17
2.1 Třífázový model učení	20
2.1.1 Evokace	20
2.2.2 Uvědomění si významu nové informace	20
2.2.3 Reflexe.....	21
2.2 Mezinárodní standardy pro práci učitele RWCT	22
2.3 Metody a postupy rozvíjející čtenářskou gramotnost	24
3 Čtenářství ve školním prostředí	32
3.1 Historická perspektiva.....	32
3.2 Zásady pro rozvoj čtenářství	34
3.3 Čtenářské dílny.....	36
3.3.1 Průběh dílny čtení.....	36
3.3.2 Postupy k založení čtenářské dílny.....	40
3.4 Vhodné přístupy k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami	42
4 Komparace výsledků čtenářské gramotnosti u žáků 5. tříd základní školy	46
4.1 Předmět a východiska výzkumu.....	46
4.2 Cíl výzkumného šetření.....	46
4.3 Výzkumný problém a hypotézy	47

4.4 Statistické metody a jejich popis.....	48
4.5 Důkazy hypotéz.....	48
4.6 Charakteristika respondentů.....	49
5 Vyhodnocení hypotéz	50
5.2 Analýza konkrétních položek didaktického testu	58
5.3 Diskuse	76
Závěr	78
Seznam použité literatury a pramenů.....	79

Úvod

Čtení patří mezi nejzákladnější dovednosti, bez kterých je nám stěží umožněn kvalitní život. Bez schopnosti číst jsme ochuzeni o velké množství informací, které jsou přítomny všude kolem nás. Nebyli bychom schopni sebevzdělávat se ani být vzděláváni. V dnešní době, kdy se dětem nabízí široké spektrum možností, jak mohou trávit volný čas, je práce učitelů základních škol v rámci edukace čtení nepostradatelná. Je důležité vést děti ke knize, ke čtení, aby tato schopnost nezanikla. Na prvním stupni základních škol mnohdy dochází k funkční negramotnosti, na které je potřeba pracovat právě rozvojem čtenářské gramotnosti. Vyvolat v dětech zájem o čtení. Naučit je využívat čtenářské strategie. Seznámit je s výhodami, které jim pravidelné čtení přináší. Jednou z hlavních výhod čtenářských dílen je, že žákům umožňují individuální výběr knihy dle jejich volby.

Diplomová práce je zaměřena na problematiku čtenářské gramotnosti u žáků se čtenářskými dílnami a žáků bez čtenářských dílen. Hlavním cílem práce je analyzovat a poté komparovat výsledky čtenářské gramotnosti u žáků 5. tříd základní školy, ve kterých byla použita metoda čtenářských dílen s žáky 5. tříd základní školy, ve které byly použity běžné vyučovací metody pro rozvoj čtenářství. Žáci, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny získali v položkách zaměřených na vztah ke čtení výrazně lepší hodnocení než žáci, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují.

Diplomová práce je rozřazena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část je konkrétněji dělena do tří kapitol a praktická část obsahuje dvě kapitoly.

V první kapitole se zabýváme čtenářskou gramotností, její charakteristikou, rovinami, faktory (vnějšími a vnitřními), podmínkami pro rozvoj a projekty.

Druhá kapitola je zaměřena na Program čtením a psaním ke kritickému myšlení, kde se podrobněji věnujeme třífázovému modelu učení (evokací, uvědoměním si významu nové informace a reflexí), mezinárodním standardům a na závěr rozebíráme metody a postupy rozvíjející čtenářskou gramotnost.

Třetí kapitola je věnována čtenářství ve školním prostředí, historii, zásadám a postupům k založení čtenářských dílen. Dále vhodnými přístupy k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Čtvrtá a pátá kapitola náleží do empirické části. Ve čtvrté kapitole se věnujeme metodologii výzkumu. Stanovujeme předmět a východiska, cíl, výzkumný problém a hypotézy, statistické metody jejich popis a charakterizujeme respondenty. Následně vyhodnocujeme důkazy hypotéz, analyzujeme konkrétní položky didaktického testu a následně vedeme diskusi, ve které jsou rozebrány výsledky výzkumného šetření.

1 Čtenářská gramotnost

„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ (Altmanová a kol., 2011, s. 8).

„Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“ (Potužníková, Janotová, Blažek, 2019, s. 9)

Existuje velké množství vymezení čtenářské gramotnosti, přesto ale z důvodu neustálého rozvoje nemá stabilní definici. Její změny jsou ovlivňovány společností, kulturou, ekonomikou, ale také časem. Nároky čtenářské gramotnosti minulých stoletích byly jiné než nároky, které máme dnes. (Procházková, 2006).

Čtenářskou gramotnost nelze vnímat jako pouhou schopnost naučit se číst, tedy jako dovednost, kterou jsme se naučili v první třídě základní školy, a která nám sloužila k porozumění textu. Čtenářská gramotnost je komplex mnoha dovedností, které se vzájemně doplňují. Zároveň je jedním z předpokladů úspěšného studia a také uplatnění v běžném i pracovním životě. Základní škola je instituce, která žákovi ukáže vhléd do této problematiky. Dále znalosti rozvíjí a dbá na to, aby si tuto dovednost každý žák upevnil a mohl ji nadále správně používat v běžném životě. Jakkoliv nám umění čtenářské gramotnosti může připadat triviální a samozřejmé, v málo vyspělých zemích je úspěšnost nižší. (Chlpíková, Macháčková, 2014).

Současné pojetí čtenářské gramotnosti se zabývá hlubším porozuměním textu. Vede nás k vnímání knihy jako celku – vidět ji z mnoha úhlů pohledu. Naučit se dekodovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni, sledovat autorovy záměry, pochopit podstatu textu, vlivy, které na text působí, prostředí, ale především naučit se o nich přemýšlet a umět si vyvodit závěry (kriticky hodnotit). (Procházková, 2006).

1.1 Roviny čtenářské gramotnosti

Pracovní skupina tzv. odborného panelu VÚP (Výzkumný ústav pedagogický v Praze) ke čtenářské gramotnosti vymezila obsah pojmu čtenářská gramotnost. V této skupině pracovali jak vědečtí pracovníci, tak i učitelé základních škol. Současná definice PISA a PIRLS je zaměřena pouze na některé oblasti čtenářství, zejména ty, které lze testovat. Čtenářská gramotnost obsahuje i netestované složky, postojovou a hodnotovou rovinu, např. vztah ke čtení, doslovné porozumění, sdílení a tak dále. Z tohoto důvodu byla definována komplexněji – jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Díky tomuto souhrnnému vymezení došlo k prozkoumání pozice čtenářské gramotnosti v RVP ZV. (Altmanová a kol., 2011).

Níže naleznete oblasti čtenářské gramotnosti podle Altmanové a kol. (2011):

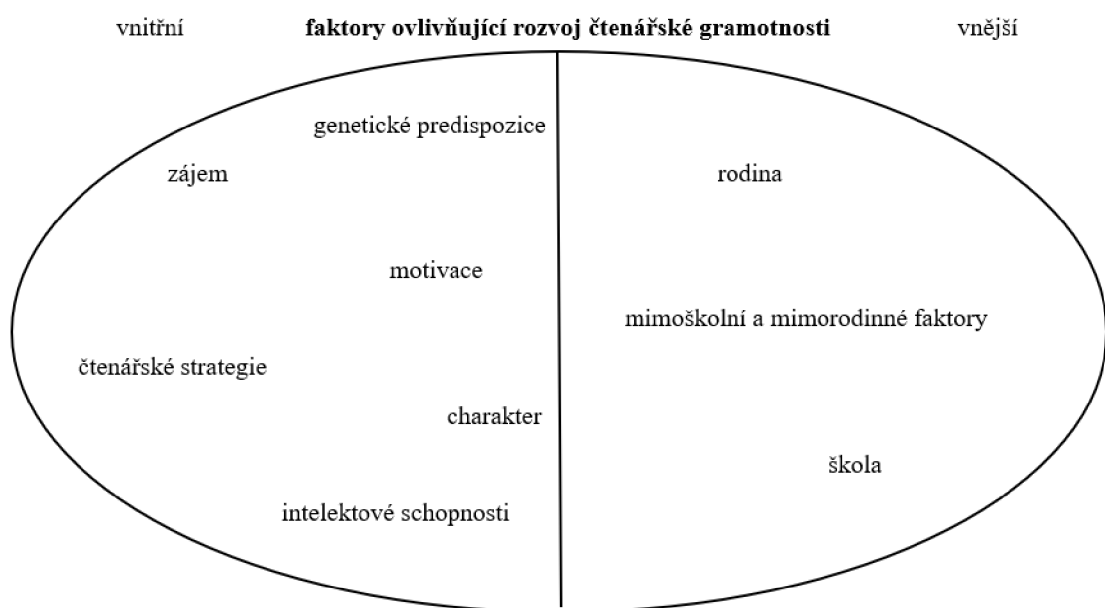
- **Čtenářská gramotnost** je dovednost, schopnost, postoj, hodnota a vědomost člověka, která je potřeba pro užívání všech druhů textů v různých sociálních i individuálních kontextech. Jedná se o celoživotně se rozvíjející schopnost. Čtenářská gramotnost obsahuje několik rovin, které nelze přehlédnout.
- **Vztah ke čtení:** Nelze předpokládat, že se u žáka začne rozvíjet čtenářská gramotnost bez potěšení z četby a vnitřní potřeby číst.
- **Doslovné porozumění:** Zde je velmi důležitá dovednost dekódování psaných textů a budování porozumění na doslovné úrovni se začleněním dosavadních znalostí, dovedností a zkušeností.
- **Vysuzování a hodnocení:** Čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.
- **Metakognice:** Součástí čtenářské gramotnosti je obratnost a návyk seberegulace, tj. schopnost zhodnotit účel a cíl vlastního čtení, tzn. schopnost správně zvolit text a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění

čteného textu a úmyslně volit strategie pro lepší porozumění a překonávat tak obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.

- **Sdílení:** Člověk čtenářsky gramotný je schopen sdílet své prožitky, pocity, porozumívání, pochopení i nepochopení s dalšími čtenáři. Dokáže porovnávat svoje postoje s postoji jiných lidí. Všimá si shodných názorů a přemýšlí o těch rozdílných.
- **Aplikace:** Velmi důležité je využívat čtení v reálném životě k seberozvoji a zúročovat ho v dalších fázích života.

1.2 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Rozvoj čtenářské gramotnosti je dlouhodobý, dynamický, aktivní proces. V průběhu osvojování této dovednosti na něj působí velká řada faktorů, které podmiňují, ovlivňují kvalitu a úroveň čtenářské gramotnosti. Tyto faktory dělíme na vnitřní (endogenní) a vnější (exogenní). (Havel, Najvarová, 2011).



Obrázek 1: Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

Některé z faktorů, které ovlivňují rozvoj čtenářské gramotnosti si následně popíšeme podrobněji.

1.2.1 Vnější faktory

Rodinné prostředí

Jedná se o jedno z nejdůležitějších prostředí, které ovlivňuje čtenářské aktivity dětí. V případě, kdy rodina využívá dostupné prostředky, jakými lze dítě přivést ke čtení a ke knize, podílí se na tvorbě základu čtenářských návyků dítěte. Mezi charakteristiky, které jsou pro rozvoj čtenářské gramotnosti důležité řadíme např. čtenářské zázemí v rodině, rodinné prostředí a sociálně-ekonomické zázemí rodiny. (Havel, Najvarová, 2011). Jakmile děti vyrůstají ve vyšším standardu rodiny mají vyšší šanci dosáhnout čtenářské gramotnosti. (Havel, Najvarová, 2011).

Školní prostředí

Jedním z hlavních cílů povinné školní docházky je nabytí gramotnostních dovedností žáků. (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001). V prvopočátcích práce s knihou je důležitá interaktivita a zapojování kolektivu. Nicméně bez přítomnosti literárně podnětného prostředí se pravděpodobnost rozvoje čtenářské gramotnosti snižuje. (Zápotočná 2001).

Tyto dva okruhy vysvětlíme na příkladech z praxe.

A. Sociálně-interaktivní dimenze v počáteční zkušenosti dítěte s psanou kulturou

Úkolem školy je vytvořit žákům podnětné prostředí a umožnit tím rozvoj jejich osobnosti. Z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti by měla škola žákům umožnit dostatečné množství čtenářských příležitostí. Aktéři programu RWCT (Reading and Writing to Critical Thinking, v ČR používán pojem Kritické myšlení, podrobněji v kapitole 2) uvádějí jako minimální čas pro dostatečný rozvoj čtenářských dovedností jako hodinu aktivního čtení denně. Aktivní čtení je samostatné tiché čtení žáků, po kterém následuje diskuse o přečteném textu s dalšími čtenářskými úkoly. (Havel, Najvarová, 2011).

B. Přítomnost bohatého literárně podnětného, resp. gramotného prostředí

Učitel by měl vytvářet příležitosti k mluvení, myšlení, čtení a psaní žáků ve všech předmětech, ale vždy brát ohled na to, aby vybrané texty odpovídaly schopnostem a zájmu žáků. Většina učitelů spoléhá na učebnice. Je to dáno tradičním přístupem k učebnici, situaci ale ovlivňuje i finanční situace některých škol. Můžeme se setkat s učebnicemi, které neodpovídají věkové náročnosti pro cílovou věkovou skupinu žáků. Jelikož jsou učebnice školním majetkem, žákům není umožněno do nich vpisovat poznámky, podtrhávat, čímž se zhoršuje možnost osvojení si dovedností práce s textem. Využívání více zdrojů textu, včetně internetu je vhodné pro rozvoj náročnějších myšlenkových operací u žáků a pro získání dovedností hodnocení zdroje textu. (Havel, Najvarová, 2011).

1.2.2 Vnitřní faktory

Motivace

V následujícím textu se pokusíme přiblížit problematiku motivace ke čtení a zájem o čtení jako ovlivňující faktor rozvoje čtenářské gramotnosti. Jelikož spolu tyto faktory úzce souvisí, budeme je charakterizovat souhrnně.

Motivace vyvolává, aktivuje, obstarává energii lidského jednání a prožívání. Povzbuzuje člověka k prožívání, jednání a snaze orientované určitým směrem. Motivovaný člověk je schopen řídit průběh a způsob dosahování výsledků. Též je schopen ovlivnit reakce na své vlastní jednání a prožívání, jeho postoje k dalším lidem a světu. (Průcha, Mareš, Walterová, 2009.)

Motivaci dělíme na vnitřní a vnější. Vnitřní motivaci častěji nacházíme u dobrých čtenářů, protože je spojena se zájmem o čtení. Kdežto vnější motivace vychází ze sociálního okolí jedince – od rodičů, učitelů, popř. vychovatelů a spolužáků. Je prokázáno, že lepších čtenářských výsledků a lepšího porozumění čtenému dosahují žáci, kteří jsou motivováni. (Havel, Najvarová, 2011).

Zájem o čtení řadíme k vnitřní motivaci žáka. Podle J. Čápa se jedná o pozitivní vztah člověka k určité realitě, činnosti, člověku, případně knize, který se projevuje soustředěním pozornosti určitým směrem k činnosti, radosti z ní, a naopak nevolí při jejím omezování. Jedná se o čtenářství žáka. (Čáp, 2001).

1.3. Nutné podmínky pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Pravidla a zásady

Čtení je každodenně zakomponováno do vyučování.

- Žákům je umožněno čtení celých knih (nejen úryvků).
- Žáci čtou knihy, ne pouze časopisy nebo učebnice.
- Žákům je umožněno sdílení knih, pocitů, názorů, hodnocení v kolektivu.
- Je na žákovi, jaký text bude číst.
- Učitelé rozvíjí čtenářství od stupně, ve kterém se žák nachází (neočekávají, že žák se příchodem do školy stává čtenářem.
- Učitelé si počínají v souladu s předpokladem, že mohou z každého svého žáka vychovat čtenáře. (Šafránková, 2012).

Prostředí a materiální zajištění

- Ve škole nalezneme školní knihovnu, případně informační centrum s proškoleným knihovníkem.
- Ve třídách mohou být třídní knihovny nebo učitelé mají možnost mít knihovnu v kabinetě a využívat ji ve výuce.
- V prostorách tříd je prostor pro uložení knih např. z domova – v případě použití ve výuce.
- Žáci mají desky na čtenářské záznamy a možnost uložení desek v prostorách třídy.
- Ve třídách i na chodbách je prostor pro sdílení – nástěnka; k tomuto účelu slouží web.
- Ve třídách a na chodbách se nacházejí vhodné prostory pro čtení s vhodným osvětlením (včetně slavnostního křesla pro čtenáře). (Šafránková, 2012).

Organizace a plánování dne a roku

- Vždy je pamatováno na dostatečný čas na čtení (ve školním i třídním plánu).
- Čas na čtení je vyčleněn i v „nečtenářských“ předmětech (informace získané četbou).
- Uskutečňují se pravidelné celoškolské akce (i s rodiči a veřejností).

- Školní knihovna (informační centrum) je používána přímo pro výuku a ve výuce.
- Na prvním i druhém stupni jsou zavedeny čtenářské dílny. (Šafránková, 2012).

Dovednosti učitele

- Učitel je zapáleným čtenářem knih jak pro dospělé, tak i pro děti a mládež (čte pravidelně, sleduje novinky, baví se s kolegy i žáky o své četbě).
- Je schopen podle prosby a zájmu žáka najít a doporučit atraktivní knihu.
- Vždy při plánování výuky přemýšlí nad dostatečným časem pro čtení.
- Rozvíjí čtenářství na základě moderních metod a postupů.
- Modeluje čtenářské postupy.
- Popisná a korektivní zpětná vazba a formativní hodnocení žáka je samozřejmostí.
- S ohledem na individuální potřeby a možnosti jednotlivých žáků plánuje rozvoj čtenářských dovedností. Nepodnětnou domácí výchovu v oblasti čtenářství se pokouší dostatečně kompenzovat.
- Je schopen rodičům přijatelně vysvětlit strategii, kterou při čtení využívá.
- Pro pomoc při rozvoji čtenářství u žáků využívá ochotných rodičů. (Šafránková, 2012).

Bez spolupráce učitelů, žáků, rodičů i vedení školy (případně i obce či komunity) není možný rozvoj čtenářství. Bez podpory kolegů a vedení školy bude práce jednotlivého učitele osamocená. Stejně tak důležité je vypracování jasně formulovaných dlouhodobých cílů a strategií pro rozvoj čtenářské gramotnosti, do kterých můžeme zakomponovat mnoho akcí (např. Noc s Andersenem, pasování čtenářů). (Šafránková, 2012).

1.4 Projekty podporující čtenářskou gramotnost

V předchozí podkapitole byly popsány nutné podmínky pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Cílem této podkapitoly je popsat problematiku projektů, které se zabývají podporou čtenářské gramotnosti. Cílem zakládání projektů podporujících rozvoj čtenářství je oslovení co nejširšího spektra veřejnosti. Propagovat četbu a motivovat k ní.

Rosteme s knihou

Občanské sdružení Svaz českých knihkupců a nakladatelů a jeho společnost Svět knihy, s.r.o. zahájilo propagační kampaň na podporu knih v České republice. Vznikl projekt Rosteme s knihou, který je zaměřený na podporu čtení knih a zvyšování čtenářské gramotnosti. (Svět knihy, 2007). Umožňuje vzájemnou spolupráci několika organizací zaměřených na rozvoj dětského čtenářství. Projekt je určen nejen dětem, ale také jejich rodičům, učitelům a knihovníkům. Zde se mohou dozvědět o teorii čtenářství, o projektech zaměřených na jeho podporu. Mohou čerpat inspiraci pro výběr doporučených titulů pro jednotlivé dětské kategorie. Kampaň nabízí množství aktivit např.:

- Literární a čtenářské soutěže,
- Souboje čtenářů,
- Čtenář na jevišti,
- Spisovatelé do škol,
- Putovní výstavy,
- Čtením k demokratickému myšlení. (Rosteme s knihou, 2007).

Celé Česko čte dětem

Asociace Celé Česko čte dětem bylo založeno v roce 2006. Posláním projektu Celé Česko čte dětem je budovat pevné vazby v rodinách. Pro emocionální zdraví dětí má pravidelné čtení obrovský význam. Předčítání se podílí na rozvoji paměti, představivosti a učí děti myšlení. Dalším pozitivním aspektem, které předčítání přináší, je utváření pevného pouta mezi rodičem a dítětem. Denně stačí předčítat 20 minut. Důležité je číst opravdu každý den. (Celé Česko čte dětem, 2014).

Jedním z pilířů psychického, morálního a myšlenkového vývoje dítěte je rodičovské předčítání. Jde o moudrý a přirozený kontakt s dítětem. Prohlubuje vzájemné vztahy, dítě se cítí v bezpečí, důležité a milované, roste u něho důvěra v rodiče. Předčítání napomáhá rozvoji slovní zásoby. Později napomáhá k rozvoji přirozené touhy po knize. (Celé Česko čte dětem, 2014).

Co přináší pravidelné čtení dětem:

- Mezi rodičem a dítětem buduje pevné pouto.
- Posiluje sebevědomí a psychický rozvoj dítěte.

- Podílí se na rozvoji jazyka, slovní zásoby.
- Učit samostatnému myšlení (logickému a kritickému myšlení).
- Trénuje paměť, zdokonaluje soustředění a rozvíjí představivost.
- Napomáhá k dosažení úspěchů ve škole.
- Učit děti rozlišovat dobro a zlo. Učit děti morálním hodnotám.
- Zabráňuje vniknutí závislosti na mobilním telefonu, počítači, případně televizi.
- Podílí se na rozvoji smyslu pro humor a je výbornou zábavou. Zároveň představuje ideální únik od nudy, neúspěchů a problémů.
- Je prevencí vzniku patologických jevů. (Celé Česko čte dětem, 2014).

LiStOVáNí

Projekt LiStOVáNí byl založen v roce 2003 v Českých Budějovicích. Na prvním LiStOVáNí se podílel známý herec Lukáš Hejlík ve spolupráci s Pavlem Oubramem. Již v druhém představení se k nim přidala Věra Hollá. Projekt tvořilo dlouho toto trio HejHolOu. (LiStOVáNí).

Projekt LiStOVáNí se zaměřuje na scénické čtení na jevištích. Každý měsíc asociuje zajímavé a aktuální knihy. Před diváky jsou tato díla či specifické knihy interpretovány v podobě scénického čtení. Divadelní představení trvá vždy přibližně jednu hodinu. Náplní tohoto projektu je přenášet děj knihy, jazyk autora a atmosféru dané knihy na publikum. Projekt LiStOVáNí se pokouší navrátit do současnosti kulturu a literaturu a vrací se k tomu, co zde bylo jako první – kniha. Za cíl si klade oslovit diváky, obzvláště žáky a studenty a vyvolat v nich zájem o čtení a sebevzdělání. LiStOVáNí je pomocníkem pedagogů i rodičů při motivaci dítěte ke knize. Nejedná se o pouhé čtení určených pasáží knih, nýbrž o celistvé představení se vším všudy. Představení má začátek i konec, využívá rekvizity, kostýmy, hudbu. Projekt se mimo jiné zabývá knižní osvětou. Svá představení hrají po knihovnách a školách. (LiStOVáNí).

Noc s Andersenem

Noc s Andersenem je dalším projektem, který svádí boj o zájem dětí a dětské čtenářství. Cestou ke čtenářství je ukázat dětem, že čtení je dobrodružství. V rodinách, v kterých čtou rodiče nemají děti velké problémy. Předčítání z rodinných kruhů vedla k první noci v knihovně v roce 2000, kdy se oslavoval Mezinárodní den dětské knihy, který se slaví každoročně 2. dubna po celém světě. Večer se četly pohádky, soutěžilo se, hrály se

hry a večer se neobešel bez překvapení. Díky Klubu dětských knihoven SKIP se tato noc stala věhlasnou, a právě tento klub rozvinul předčítání do mnoha knihoven, které v roce 2001 první společnou Nocí s Andersenem oslavily svátek dětských knih. (Noc s Andersenem).

2 Program čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking) byl založen v USA a mezinárodně zaveden v roce 1997. Program založilo Consorciium for Democratic Pedagogy, jehož členem je například i organizace International Reading Association (IRA). Cílem programu bylo a je rozvíjet demokracii prostřednictvím rozvoje kritického myšlení. (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

V roce 2000 Hana Košťálová a Ondřej Hausenblas založili občanské sdružení Kritické myšlení, které se od té doby věnuje rozvoji programu v České republice. Později se z něho stal zapsaný spolek. Koordinátor International Reading Association udělil Kritickému myšlení postavení „National Council“ v mezinárodním žebříčku RWCT. (Klooster, Kubešová, a kol. 2000).

Základním principem kritického myšlení je analyzování, hodnocení a vysvětlování myšlenek. Je to zábavní, produktivní a pozitivní činnost. Může být emotivní i racionální. Mění se podle kontextu, v jakém se nachází. Identifikace a výzva k uchopení problému je nejdůležitější pro kritické myšlení. (Hally, 2011).

„Kritické myšlení znamená uchopení myšlenky, její důsledné prozkoumání, porovnání s opačnými názory a s tím, co už o tématu víme. Kritické myšlení je o zvědavosti, používání různých strategií zjišťování informací, kladení otázek a systematickém hledání odpovědi, řízení se zdravou skepsí, nalézání alternativ k obvyklým ustáleným postupům a o pochybnostech k hotovým soudům. Týká se nejen pochybování, ale i dospívání k rozhodnutím, zaujímání stanovisek a dovednosti svůj názor racionálně obhájit při pečlivém zvážení argumentů druhých a prozkoumání logiky těchto argumentů.“ (Klooster, D. in Grecmanová, H., Urbanovská, E., Novotný, P., 2000, s. 8).

Kritické myšlení je nepostradatelnou osvobozující silou v procesu vzdělávání, ale také je nutným nástrojem zkoumání života jedince. Abychom byli schopni prožívat svůj život kvalitně, musíme se postavit svým problémům a musíme analyzovat, vyhodnocovat, dedukovat, vysvětlit naše východiska, metody našeho kritického myšlení. Kritické myšlení tedy není pouhým nástrojem k zlepšení edukace, ale je také velmi důležitým aspektem pro úspěšné zvládnutí nároků reálného života. (Hally, 2011).

Charakteristické vlastnosti kritického myšlení

Nezávislé myšlení je kritické myšlení. Tím, že se žáci učí kritickému myšlení si vytváří své vlastní názory, hodnoty, postoje. Každý člověk vlastní individuální vztah ke

svým myšlenkám. Důležitá je svoboda myšlení. Být schopen přemýšlet o složitých otázkách a nebát se říct svůj názor, zdůvodnit ho a stát si za ním. Kritické myšlení nemusí být vždy originální, leckdy se může stát, že žák převezme názor od druhé osoby, s kterým souhlasí. Stěžejní věc pro kritické myšlení je schopnost myslet sám za sebe. První a možná nejdůležitější vlastnost kritického myšlení je tudíž nezávislost myšlení. (Klooster, 2000).

Východiskem kritického myšlení je získávání informace. Ještě dřív, než student začne získávat o věc zájem potřebuje o věci vědět značné množství informací. Bez pojmů, dat, hypotéz, textů, nápadů, faktů, teorií se velmi těžko vedou složité úvahy. Avšak kritické myšlení se neobejde bez tradičního učení se faktů. Učitelovým úkolem není pouze naučit studenty kritickému myšlení, ale také je naučit porozumět textům a vybrat si z nich potřebné informace. Kritické myšlení promění tradiční učení v osobnější, smysluplnější a trvalejší formu. (Klooster, 2000).

Začátek kritického myšlení se promítá v otázkách a problémech, které je třeba vyřešit. Základní životní orientací je zvědavost ohledně okolního světa. Jedná se o potřebu dosáhnout naléhavé intelektové kontroly nad situacemi, které se vzájemně protínají. V žakově vlastním zájmu odpovídat na otázky a jeho potřeby, které se objevují. Probuzení vnímavosti žáka vůči okolním problémům je jedním z nejtěžších úkolů při výuce kritického myšlení. (Klooster, 2000).

Kritické myšlení je spjato s kladením otázek nad problémem, který se snaží vyřešit. Nejpodstatnější jsou otázky, které si klademe v souvislosti s nějakou situací, zkušeností, problémem. Tyto otázky v žácích podněcují přirozenou zvědavost a podporují kritické myšlení. Žák přemýšlí především při hledání vhodné cesty směřující k vyřešení problému. (Klooster, 2000).

Úlohou učitele je zjistit, jaké mají žáci problémy a pomoci jim je formulovat. Pedagogika kritického myšlení se stane přínosnou teprve v situaci, kdy bude žák schopný využívat jeho nově nabytých schopností v reálném životě. Bude schopen texty rozebírat, sbírat údaje a zvažovat problém z různých úhlů pohledu. Hledat správné řešení problémů. (Klooster, 2000).

Rozumné argumenty jsou další vlastností, která je pro kritické myšlení stěžejní. Každý kriticky smýšlející člověk je schopen vytvářet vlastní řešení problémů a vymyslet pro tato řešení dobré argumenty a důvody, které přesvědčí. Jsou si vědomi, že neexistuje pouze jedno východisko, a proto se snaží prokázat logičnost a praktičnost jejich řešení. (Klooster, 2000).

Argument dává určité tvrzení. Je pro autora tou nejpodstatnější myšlenkou, srdcem argumentu. Dále je tvrzení podporováno řadou důvodů a každý důvod má pak důkaz. Dobré argumenty se často vyznačují konkurujícími argumenty. Myslitel se s nimi dokáže vyrovnat tak, že na ně buď přistoupí, anebo je dokáže vyvrátit. Vždy lze argument posílit tím, že připustíme jiné možné pohledy na věc. Kritičtí myslitelé vytvářením argumentů prověřují platnost textů, tradic, většinových postojů a odolávají manipulaci. V popředí kritického myšlení stojí právě rozumová schopnost tvorby argumentů, které usnadňují rozhodování o hodnotách nebo o činech. Právě schopnost vytvářet argumenty umožňuje složitá rozhodování o hodnotách nebo o činech. (Klooster, 2000).

Kritické myšlení je myšlením ve společnosti. Tím, že se o myšlenky dělíme se společnostmi je ověřujeme a zdokonalujeme. Naše vlastní postoje a názory prohlubujeme a propracováváme diskusí s ostatními lidmi. Rozvoj kritického myšlení využívá mnoho výukových strategií, kterými podněcují dialog, debaty, ale také například práci ve skupinkách. Učitelé kritického myšlení učí žáky plodnou výměnu myšlenek, toleranci k postojům, pečlivé naslouchání druhým, zodpovědnost za svůj postoj. Snaží se sblížit učení ve třídě s životem mimo třídu. (Klooster, 2000).

Kritické myšlení se dá využít ve školních činnostech, avšak nejlépe v psaní. Psaní nutí žáka být aktivním. Jeho myšlenky se stávají viditelnými a dostupnými. Autor musí zapojovat své dosavadní znalosti, zkušenosti, vědění. Psaní je pro žáky velmi těžké. Je to nejtěžší práce, kterou dostávají. Učitel se musí zajímat o čem žáci píší. Zároveň jim dát příležitost podělit se o jejich práci se spolužáky, rodiči, učiteli. (Klooster, 2000).

Také je velmi důležité vymezit si některé druhy myšlení, které nelze přiřadit pod pojem kritické myšlení. Paměťové učení je velmi důležitá schopnost mysli, kterou potřebuje každý jedinec, který se učí, avšak o kritické myšlení se nejedná. Kritickému myšlení nestačí *pouhé* zapamatování. Porozumění složitým myšlenkám je důležitá schopnost potřebná ve škole, jedná se o velice komplexní myšlenkovou operaci. Začátek procesu, kdy se snažíme porozumět složitým myšlenkám vyžaduje pasivní část, ve které pouze nasloucháme přednášejícímu, což není optimální část pro kritické myšlení. Přesto jsou tyto dva body nepostradatelné přípravné aktivity pro kritické myšlení. (Klooster, 2000).

Intuitivní nebo tvořivé myšlení není kritické. Tímto myšlením disponují především sportovci, případně umělci, kteří jej využívají zřídka vědomě tzn., že nepřemýšlí nad všemi aspekty vstřelení gólu, ale udělají to bez většího rozmyslu. (Klooster, 2000).

Výroky o kritickém myšlení D. Kloostera:

- *Kritické myšlení je nezávislé.*
- *Výchozím bodem kritického myšlení je informovanost a informace.*
- *Kritické myšlení hledá a uvádí otázky a problémy.*
- *Kritické myšlení pátrá po promyšlených zdůvodnění.*
- *Myšlením ve společnosti je kritické myšlení.*
- *Nejcennějším nástrojem pro kritické myšlení je psaní.* (Klooster, 2000, s. 9).

2.1 Třífázový model učení

Vzdělávání pomocí tzv. spontánního učení je hlavním cílem programu RWCT. Výhodu shledáváme v tom, že si žáci snadněji zapamatují ty informace, které sami objevili. Další výhodou je zhodnocení a rozбором vlastních chyb, což napomáhá k celoživotnímu vzdělávání. (Rutová a kol., 2003).

Výuka programu Čtení a psaní ke kritickému myšlení (RWCT) je založena na třífázovém modelu procesu učení a tím je evokace, uvědomění si významu nových informací a reflexe (E – U – R). Jedná se o zjednodušující model popisující průběh učení. (Hausenblas, Košťálová, 2006).

2.1.1 Evokace

Jedná se o první fázi procesu učení. Žáci si evokují myšlenky o tématu, které mají studovat. Informace, které o něm vědí, co se jen domnívají a jaké o něm mají otázky. V další fázi mohou nové informace zařadit na vhodné místo. V procesu evokace je velmi důležité vyvolat vnitřní motivaci. Ta představuje touhu dozvědět se, jak to doopravdy je, vyvolává chuť něco zažít a ukotvuje potřebu nalézt odpovědi a vyřešit nezodpovězené otázky. V této fázi nejde jen o přípravu na proces učení, ale žáci se již učí. (Hausenblas, Košťálová, 2006).

2.2.2 Uvědomění si významu nové informace

Jedná se o druhou fázi procesu učení, v kterém žáci procházejí novou zkušeností. Učí se aktivně zpracovávat zdroj nových informací. Zároveň se snaží propojovat nové informace, které mají vnější původ (například testy připravené učitelem, videoprojekce, pokusy, exkurze atd.) s informacemi, které se jim vybavily v první fázi procesu učení, tzn. v evokaci. (Hausenblas, Košťálová, 2006).

2.2.3 Reflexe

Jedná se o třetí fázi procesu učení, kdy se žák vrací zpět procesem učení, kterým právě prošel. Formuje si svůj vlastní obraz o tématu nebo problému, kterým se právě zabýval. Uceluje si nové informace, které si potvrdil, případně opravil, jaké otázky zůstaly nezodpovězeny nebo co by se chtěl dozvědět příště. (Hausenblas, Košťálová, 2006).

Evokace, uvědomění si a reflexe umožňuje učitelům naplánovat svou výuku tak, aby zachoval koncept přirozeného učení, které představuje nejefektivnější model. Pro plánování výuky existuje celá řada modelů a pomůcek. Model E – U – R je jednoduchým a zároveň účinným prostředkem plánování výuky. (Hausenblas, Košťálová, 2006).

Co E – U – R je, jak slouží co vykonává a co E – U – R není, k čemu není určen, jak nefunguje.

Co E – U – R je, jak slouží, co vykonává?	Co E – U – R není, k čemu není určen, jak nefunguje?
E – U – R slouží jako model pro naši představu o tom, co se děje, když se někdo učí novým poznatkům. Je to model využívaný pedagogickým konstruktivismem a myslí především na to, co a v jakém pořadí má při učení dělat žák, aby se skutečně něčemu naučil = pochopil to a uměl to použít.	I tradiční pedagogika má své modely pro výuku. V těchto modelech je východiskem pro plánování učivo a učitelova činnost, nikoli žákovo učení. Navzdory vnější podobnosti s takovými popisy výuky (např. „opakování z minule – motivace – expozice – shrnutí – upevnění – kontrola“) je E – U – R podstatně jiný model.
Model E – U – R je pomůckou pro plánování a realizaci takové výuky, ve které chceme, aby se žáci učili aktivně, aby výuka byla účinná a měla hlavu a patu.	Není to předpis ani zaručeně platný zákon. Neslouží jako závazný vzor s předepsaným obsahem. Má pomáhat, ne svazovat.
Je to rámec pro naše chápání uceleného průběhu učení – učební situace.	E – U – R není metoda výuky! Jednotlivými vyučovacími metodami teprve naplňujeme tento rámec.
Je to model odvozený z psychologických výzkumů učení a výzkumů o fungování mozku. Výzkumy probíhaly v posledních sto letech po celém světě.	E – U – R není novota podle cizích vzorů nebo podle západní módy. Nejde ani o výmysl jednotlivého teoretika, ani o model, který napadl jednoho učitele z praxe.
E – U – R umožňuje i ve větší třídě individualizovat žákovi učení, protože u každého jednotlivého žáka navazuje jeho učení v tom bodě, kde žák se svými vědomostmi a dovednostmi i postojí právě je. I v rámci stejných činností a práce s týmiž zdroji umožňuje mnoho různých cest k pochopení látky.	E – U – R není jednotný tematický plán pro celou třídu najednou.
Model E – U – R je vhodný zejména pro učební situace, v nichž si mají žáci osvojit nové poznatky , uspořádat je do nových souvislostí, propojit se svými prožitky a zkušenostmi. Zároveň umožňuje plánovat výcvik v sociálních a kognitivních dovednostech či přímo kompetencích.	Pro zážitkové učení anebo učení postavené pouze na vlastním vývoji je lepší sáhnout po jiných plánovacích modelech, např. po Kolbově cyklu.

(Hausenblas, Košťálová, 2006. s. 54-55)

Tabulka 1: E-U-R

2.2 Mezinárodní standardy pro práci učitele RWCT

V této kapitole se snažíme přiblížit jednotlivé standardy, které jsou nezbytné pro vytvoření správných podmínek pro práci učitele RWCT.

Klima třídy

Učitel RWCT vytváří takové vzdělávací prostředí, ve kterém je ve středu zájmu žák. (Klooster, 2000).

Žáci jsou uznáváni jako individuality. Cílem učitele je žáky povzbuzovat, aby se nebáli sdělovat a prokazovat své myšlenky a názory. Dále je zapotřebí vytvářet různé aktivity a situace, ve kterých si žáci mohou vyzkoušet nové postřehy a dovednosti. Žáci se nebojí vzájemné interakce se spolužáky i učiteli. Ve třídě je vytvářena atmosféra důvěry a vzájemného respektu. Při vzájemné výměně názorů se spolužáky žáci ukazují, jak správně sdělit své myšlenky. Mají promyšlené důvody, důkazy i příklady. Učitelé povzbuzují své žáky k psaní textů a rozhovorů. Vytvářejí prostor pro učení, aby se mohl zapojit každý. (Klooster, 2000).

Vhodné uspořádání metod, učebních aktivit, principů pro danou lekci RWCT je výrazem učebního prostředí ve třídě učitele. (Klooster, 2000).

Učitel umožňuje žákům kontakty a seskupování pro účinnou spolupráci tak, aby nábytek ve třídě vyhovoval potřebám práce v hodině. Stará se o nástěnky, tabule, police, aby vypovídaly o učivu, které žáci právě probírají. Zároveň učí žáky, jak o tento prostor pečovat a svěřuje jim část rozhodování o uspořádání třídy a jejím vybavení. (Klooster, 2000).

Plánování výuky a výuka

Učitel RWCT připravuje výuku tak, aby podporovala aktivní učení a kritické myšlení. (Klooster, 2000).

Hodiny stavějí na principu modelu E – U – R (evokace – uvědomění si významu – reflexe). Při vyučování požadovaného učiva využívají aktivní výukové postupy, které u žáka podněcují kritické myšlení a zároveň nabádají žáky k spolupráci. Učitel do vyučovacích hodin často zahrnuje kooperativní strategie. Vždy je pro učitele důležité sledování interakce žáků a podle ní přizpůsobovat výuku. Snaží se získat pozornost žáků, zvyšovat jejich zájem o danou problematiku a učit je alternativním pohledům. Cílem je dosažení výukových cílů. K pochopení a objasnění myšlenek slouží čtení a psaní. K obohacování výuky učitel

zajišťuje a zpřístupňuje žákům další příručky nebo dostatečné výukové materiály. Učitel k plánování učebních aktivit do hodin RWCT využívá více zdrojů, kterými rozšiřuje výuku za hranice třídy a podporuje zvědavost i trvalé zkoumání žáků. (Klooster, 2000).

Učitelé RWCT vedou žáky k vyjádření názoru a podněcují myšlení vyššího řádu použitím promyšlených otázek. (Klooster, 2000).

Snahou učitele je povzbudit žáka k vyjadřování rozmanitých myšlenek, mínění a reakcí pomocí otevřených otázek vyššího řádu. Učitel poskytuje žákovi dostatečný prostor pro dokončení odpovědi bez jeho zásahu. Důležité je vytvoření vhodného prostředí, ve kterém žáci pracují. Učitelé RWCT se spolu s žáky zúčastňují aktivního naslouchání. (Klooster, 2000).

Hodnocení

Učitelé RWCT vedou takové způsoby hodnocení, které pomáhají žákům v rozvoji učení a ve výuce. (Klooster, 2000).

Učitelé hodnotí autentickými (přímo spojenými s konkrétní prací žáka), konstruktivními, spravedlivými a jasnými postupy. Do hodnocení se promítají jak procesy učení, tak jeho výsledky. Ke komplexnímu hodnocení učitel využívá mnoho různých metod, aby zhodnotil pochopení, přístup, postoj, dovednosti i znalosti žáka. Učitelé vedou žáky k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení. Výuku je třeba upravovat podle průběžného pozorování, hodnocení a znalostí žáků. Žáci musí předem znát kritéria hodnocení a také se účastnit jejich tvorby. (Klooster, 2000).

Osobnostní a profesní kvality

Sebereflexe a péče o svůj rozvoj je stěžejní k práci učitele RWCR. (Klooster, 2000).

Učitelé jsou vzorem zvědavosti pro své žáky i kolegy. Umí kriticky myslet. Pro úpravu výukových postupů a zlepšení vzdělávacího klima třídy učitelé využívají zpětnou vazbu od žáků. Pomocí sebehodnocení v psaných zpětných vazbách o svých postupech, znalostech i postojích sledují svoji efektivitu. Pravidelně zvou své kolegy do vyučování, aby pozorovali a konzultovali postřehy o výuce jejich kolegů a vzájemně prodiskutovali a zhodnotili svoji práci během vyučování. Spolupráce učitelů na škole je velmi důležitá. Vzájemně se mohou obohacovat o svá pozorování, nápady, postupy, porozumění i o vzdělávací prameny. Učitelé tvoří plán svého osobního profesního rozvoje, aby mohli

neustále zdokonalovat vyučovací postupy a výuka tak pro žáky nikdy nebyla stereotypní. (Klooster, 2000).

2.3 Metody a postupy rozvíjející čtenářskou gramotnost

V rámci RWCT vzniklo několik didaktických metod a postupů, které přispívají k aktivnímu zapojení žáků do hodiny. Metody vychází z kritického myšlení a jsou koncipovány na principu E-U-R, neboli evokace, uvědomění si významu, reflexe. Jednotlivé metody vyžadují důkladnou přípravu učitele a jsou vysoce efektivní. (Chlupíková, Macháčová, 2014).

Než začneme s dětmi ve výuce využívat metody a techniky RWCT nesmíme zapomenout na to, že je nejprve musíme naučit s těmito metodami pracovat. (Košťálová, Hausenblas, 2010).

V různých vyučovacích předmětech k vybudování kvalitní čtenářské gramotnosti bychom měli využívat metody práce s textem především za účelem porozumění a učení z textu prostřednictvím realizace principů moderního vyučování. Jak již bylo v textu zmíněno, veškerá činnost by měla být zaměřena na kvalitní čtenářské dovednosti a utváření zájmu dětí o knihu. Velmi důležitým aspektem výuky je komunikace ve skupinových (kooperativních) formách. Metody analyticko-syntetická a genetická jsou využívány v našich podmínkách za účelem osvojování základů čtení a čtenářských dovedností v prvopočátcích výuky čtení (tzn. v 1. třídě a částečně ve 2. třídě základní školy). Ve vyšších ročnících jsou využívány metody navozující umělecké osvojení textu, anebo metody učení z textu. Rovněž jsou navozovány různé druhy čtení, tzn. hlasité i tiché čtení, a různé organizační formy (hromadná výuka, individuální, individualizovaná i kooperativní a jejich různé kombinace). (Doležalová, 2014).

Metody dramatické výchovy si ve výuce především literární výchovy získaly oblibu především v uplynulých desetiletích. V českém prostředí se ve výuce stále častěji objevují metody, které vedou ke kritickému myšlení, porozumění čtenému textu a k učení. Jsou to např. metoda řízeného čtení, metoda expertních skupin, metoda zvaná „učíme se navzájem“ nebo metoda párového čtení. Tzv. dílna čtení a dílna psaní jsou již komplexem různých metod a organizačních forem práce. (Doležalová, 2014).

Volné a řízené čtenářství

Metoda volného a řízeného čtenářství neustále překvapuje svými pozitivními výsledky. Žáci, kteří si mohou zvolit knihu, kterou chtějí číst, nemusí plnit při čtení žádné úkoly a soustředí se pouze na prožitek z knihy jako takový, prokazují daleko lepší výsledky. Například mají větší slovní zásobu, lépe se písemně vyjadřují, lépe zvládají úkoly zaměřené na čtenářskou gramotnost a mají lepší vztahy se spolužáky ve třídě. Tohoto výsledku dosáhneme v případě, že aktivita volného čtení bude pravidelná a velmi četná, např. každý den 20 minut. Bez dostatečného množství knih pro danou věkovou kategorii dětí tohoto efektu docílíme velmi těžko. (Šafránková, Šlapal, 2017).

Metoda volného čtení je jedním ze základních předpokladů k vytvoření skutečného čtenářství, ale bez dostatečného přísunu nových podnětů může začít vývoj stagnovat. Dítě se musí setkávat s kognitivními příležitostmi, které mu umožní lepší porozumění textu a zároveň budou rozvíjet myšlení. Zadávání úkolů při četbě vytváří prostor pro individuální, ale i společenské přemýšlení. Některým žákům dokonce pomáhá s motivací. Avšak i toto s sebou nese úskalí v podobě „přehlcení úkolem“. Jedním z nejtěžších úkolů při přípravě jednotlivých dílen čtení je najít rovnováhu mezi prožitkem a rozvojem čtenářské dovednosti a znalosti. (Šafránková, Šlapal, 2017).

Podvojný deník

Podvojný deník je metoda kritického myšlení. Pro žáky je užitečné přenést vlastní pocity, otázky z četby do písemné podoby, podle které pak individuálně pracují. Účel této metody je vést žáky k tomu, aby byly schopni dát svým dojmům, pocitům, myšlenkám, které je během četby napadají, příslušné místo. Aby je brali jako něco, co k smyslu čtení i textu samému patří. (Košťálová, a kol., 2010).

Trojité deník je metoda rozšiřující podvojný deník, která zapojuje celý třídní kolektiv. Žáci mají za úkol napsat citaci (doslovný opis pasáže ze čteného textu) a komentář (dopisují také číslo strany, aby byla citace dohledatelná v kontextu knihy), který je zaujal a předat svůj sešit vylosovanému spolužákovi. Ten po jeho přečtení připojí svůj vlastní komentář. Metoda učí žáky nejen cíleně přemýšlet nad knihou, ale zároveň je učí odlišovat citaci od komentáře. (Košťálová, a kol., 2010).

Po této metodě může následovat:

- Diskuse ve dvojicích žáků nad podvojným deníkem.

- Diskuse v celé třídě (často je nutná z důvodu porozumění komentářům, můžeme žáka požádat o jeho upřesnění. NIKDY žáka věcně neopravovat!). (Šlapal, a kol. 2012).

Cíl metody:

- Učit žáky porovnávat své čtenářské reakce na text s jinými lidmi a reagovat na ně.
- Učit žáky hledat v textu pasáže, které v něm vyvolávají nějaké pocity, formulovat je a být je schopen objasnit. (Šlapal, a kol. 2012).

Čtení s otázkami

Tato metoda je založena na práci s textem ve dvojicích. Nejdříve si text prohlédnou a vzájemně se dohodnou, po jak velkých úsecích budou číst. Dále si oba tiše přečtou první pasáž, na které se předem domluvili. Jeden druhému pokládají otázky k textu. Takové otázky, na které je možné najít odpovědi přímo v textu (tzv. kontrolní otázky). Mohou pokládat i takové otázky, které se ptají na kontext knihy, na souvislosti mezi tímto a jinými texty, případně na souvislosti tohoto textu a zkušenostmi žáka. Jedná se o otázky, které vycházejí z textu, ale pronikají hlouběji do textu. Druhý žák na otázky odpovídá. Informace, které neví může dohledávat přímo v textu. Jakmile zodpoví všechny otázky, přejdou k tichému čtení další části, po něm si své role vystřídají. Tímto způsobem postupují po celou dobu, dokud nedočtou celý text. (Šlapal a kol., 2012).

Snahou učitele je naučit žáky klást hlubší otázky k textu. Učitel přečte část textu, který mají žáci před sebou. Žáci pokládají učiteli otázky, které je k textu napadají. Úkolem učitele je odpovídat. Po dokončení všech otázek od žáků učitel přečte své otázky, které si předem připravil a které ještě nezazněly. S jedním žákem učitel předvádí správný proces kladení otázek a odpovědí. (Šlapal a kol., 2012).

Po této metodě může následovat:

- Žáci společně shromáždí informace, které si zapamatovali.
- Učitel může klást další otázky. Např. „Znali jste něco z textu už před jeho četbou?“ „Překvapilo Vás něco?“ „Získali jste odpovědi na své otázky? Na které ano a na které ne?“ „Napadají Vás další otázky?“ atp.

- Diskuse může být vedena i o tom, jaké otázky si žáci vzájemně kladli. Zda se zaměřili pouze na kontrolní otázky nebo zda formulovali i otázky jdoucí za text. Učitel žáky k vytvoření takovýchto otázek povzbuzuje. (Šlapal a kol., 2012).

Cíl metody:

- Naučit čtenáře vnímat otázky, které se při čtení objevují v mysli.
- Formulovat otázky, které souvisejí s textem.
- Hledat vhodné a logické odpovědi na otázky ve spolupráci s textem.
- Při kladení otázek na text si všimnout rozporů mezi svou odpovědí a odpovědí spolužáka. (Šlapal a kol., 2012).

Čtení s předvídáním

Žáci postupně dostávají text, který čtou tiše a samostatně (jakmile se žáci touto metodou naučí pracovat, postačí části graficky oddělit, případně očíslovat). Úkolem žáků je po dočtení každé části textu samostatně předvídat, jak bude text pokračovat. Vycházejí z vlastních čtenářských zkušeností, znalostí, ale také z náznaků, které jim nabídl přečtený text. Své předpovědi mohou prodiskutovat ve dvojích, ve skupinách, případně v celé třídě. Následně žáci pokračují v četbě. Přemýšlí, nakolik se jejich předpovědi vyplnily a předvídají další pokračování textu. (Šlapal a kol., 2012).

Kvůli přesnějšímu záznamu předvídání mohou žáci využívat metodu „čtení s tabulkou předpovědi“, do níž si žáci vpisují poznámky k přečtenému textu. Mohou pracovat i ve dvojicích. (Šlapal a kol., 2012). Tabulka může mít následující podobu:

Úryvek textu	Jak podle Vás bude příběh pokračovat (pište v celých větách, ne jen v bodech).	Proč si to myslíte?	Co se opravdu dosud stalo (pište celými větami, ne jen v bodech).
Předvídání před textem			
První část textu			
Druhá část textu			

Tabulka 2: Čtení s tabulkou předpovědi

(Šlapal a kol., 2012)

Cíl metody:

- Žáci se učí rozpoznávat podstatné informace od nepodstatných.
- Snažit se předvídat pokračování z náznaků v textu.
- Pro svá tvrzení hledají v textu důkazy.
- S nově získanými informacemi porovnávají své dosavadní názory.
- Své předpovědi korigují literární zkušeností a propojují s vodítky, která se nacházejí v textu.
- Učit se formulovat své myšlenky. (Šlapal a kol., 2012).

Skládkové učení

Žáci jsou rozděleni do tzv. domovských skupin (po třech či čtyřech). Každý žák dostane text (většinou naučný) týkající se jednoho tématu. Jeho úkolem je si tento text přečíst. Doba, po kterou budou žáci číst je předem oznámena. Po přečtení se žáci přemístí do tzv. expertní skupiny, ve které mají všichni žáci stejný text, který právě četli. Společně o něm diskutují, studují ho, vysvětlují si, jak mu porozuměli, vybírají z něj podstatné informace. Selektují informace, které budou chtít naučit své spolužáky z domovské skupiny. Jakým způsobem nové znalosti předají. Po domluvě se žáci vrací z expertních skupin zpátky do domovských a postupně každý z nich učí své spolužáky nové informace ze svého textu. Texty by měli probírat v logickém pořadí, které předem určil pedagog. Členové tzv. domovské skupiny se ptají na každou nejasnost, na kterou při svém učení narazí. Nejdůležitější poznatky si žáci zapisují do sešitu.

Po této metodě může následovat:

- Žáci budou dokládat, jak novou látku zvládli. Mohou odpovídat na náhodně vybranou otázku, případně vyplnit pracovní list. (Šlapal a kol., 2012).

Cíl metody:

- Žáci se učí hledat podstatné informace, které by se měli všichni naučit.
- Ověřující, zda novým informacím z textu porozuměli.
- Převádějí text do podoby, které žáci dobře porozumí a budou schopni se ji naučit.
- Učí se hledat nové strategie k předání informací svým spolužákům. (Šlapal a kol., 2012).

Učíme se navzájem

Žáci pracují ve čtyřčlenných či početnějších skupinách. Po částech čtou společný text (zpravidla naučného charakteru). Jeden z žáků se po přečtení každé části stane učitelem. Postupně plní pět úkolů. Zadání má napsané, aby na nic nezapomněl. (Šlapal a kol., 2012).

- Shrnout informace, o kterých se v úryvku dočetl. Doptává se ostatních, zda by to řekli stejně nebo by něco přidali.
- Dále vymyslet několik otázek, které se vztahují k textu, aby mohli ostatní odpovědět.
- Objasnit ta místa v textu, která nemusela být pro všechny plně srozumitelná. Ptá se na ně a společně si je vyjasňují.
- Předvídat, jak by mohl text dále pokračovat. Zároveň svá tvrzení odůvodňuje. Ptá se ostatních na jejich předpovědi.
- Určit úsek, kterým budou žáci dále pokračovat. (Šlapal a kol., 2012).

Pokud chceme touto metodou s žáky pracovat, musíme je to nejprve naučit. Touto metodou procvičujeme základní čtenářské strategie – shrnutí, kladení otázek, vyjasňování a předvídání. S žáky musíme nejprve procvičovat každou oblast zvlášť. Učitel předvádí žákům roli „učitele“, pak sleduje práci v jednotlivých skupinách a navrhuje je k úspěšnému provedení této metody. (Šlapal a kol., 2012).

Cíl metody:

- Žáci se učí hledat hlavní myšlenku textu a zrekapitulovat nové poznatky.
- Učit se vymýšlet vhodné otázky pro hlubší pochopení textu.
- Rozvíjet schopnost nalézat v textu odpovědi na otázky, které mu kladou spolužáci. Odpovědi může hledat v textu případně mezi souvislostmi s jinými texty nebo díky svým zkušenostem.
- Učit se objasňovat místa, kterým sám nerozumí. Díky kontextu nebo analýze použitých slov odhaduje význam nepochopené pasáže textu.
- Předvídat, jak se bude text dále vyvíjet. Nejen díky obsahu textu, ale také díky svým znalostem s výstavbou podobných textů. (Šlapal a kol., 2012).

I.N.S.E.R.T

Metoda I.N.S.E.R.T (neboli Znaménkování) slouží k vyhodnocování informací v textu. Žáci se učí přemýšlet o textu, který čtou, zvažovat, zda mohou informacím

důvěřovat, nebo zda je třeba si nové informace ověřit i v jiných zdrojích. (Košťálková, a kol., 2010). Úkolem žáků při práci touto metodou je výběrově si značkovat informace čtyřmi značkami již v průběhu samotného čtení. Značkami neoznačují každou větu v textu, ale označují je podle zadaného množství na odstavec, které určí pedagog. (Šlapal a kol., 2012).

Metodě I.N.S.E.R.Tu předchází evokační fáze, ve které si žáci evokují informace, které již o probíraném tématu vědí. Lze je provádět metodou individuálního brainstormingu se zápisem, který posléze žáci sdílí ve dvojicích, případně v celé skupině. Důležité je označit informace, v kterých nemá skupina jistotu. (Šlapal a kol., 2012).

✓ „fajfka“ potvrzuje informaci, kterou už žáci věděli.
+ „plus“ představuje informaci, která je pro žáky nová a důvěryhodná zároveň.
– „mínus“ znázorňuje informaci, která je nedůvěryhodná, protože je v rozporu s tím, co sami žáci vědí případně s dalšími informací v samotném textu.
? „otazník“ představuje informaci, kterou je zapotřebí si ověřit, doplnit nebo jí nerozumí.

(Šlapal a kol., 2012).

Po této metodě může následovat:

- Porovnání ve dvojicích. Žáci si porovnají své značky, důvody, proč použili tuto konkrétní značku. Vzájemně si vymění názory, myšlenky, informace, poznatky.
- Dále může následovat diskuse v celé třídě. Každý žák může přednést tři konkrétní příklady s danou značkou.
- Lze postupovat pomocí tabulky I.N.S.E.R.T, do níž si žák zapisuje nejdůležitější informace z textu. Důležité je, aby si žák vpsával celé informace, ne pouhé pojmy, body. (Šlapal a kol., 2012).

Cíl metody:

- Učit žáky vybírat z textu podstatné informace již v průběhu prvního čtení.
- Pomáhá jim uvědomovat si případný rozpor mezi tím, co se nově naučili a tím, co se dříve o tématu domnívali.
- Učit kritickému myšlení. Ověřovat informace v jiných zdrojích, zda je pro něj informace adekvátní.
- Učit žáka vybírat z textu vhodné množství informací.

- Při diskusi se odkazuje na konkrétní místa v textu. (Šlapal a kol., 2012).

Pětilístek

Jedná se o jednoduchou a časově nenáročnou metodu. Tato metoda je určena pro prvotní obeznámení se s učivem či pro závěrečné zařizování učiva (vytvoření myšlenkové mapy o získaných vědomostech). Učitel vybere téma, které je vyjádřeno podstatným jménem a napíše ho na tabuli. První řádek obsahuje podstatné jméno, na druhý řádek musí žáci vymyslet dvě přídavná jména, která budou seskupovat na základě svých vědomostí. Přídavná jména musí charakterizovat nejdůležitější vlastnosti vybraného tématu. Na třetí řádek vymyslí tři slovesa, která vystihnou dějovou linku tématu. Čtvrtý řádek obsáhne čtyřslovný výraz vztahující se opět k tématu. Pátý řádek je výsledkem celé práce. Bude vyjádřen jednoslovným podstatným jménem. Nabízí se využití synonyma k slovu použitému v prvním řádku. (Červenková, 2013).

Kostka

Tato metoda podporuje žákovu myšlení náročnější strategií. Na začátku hodiny učitel určí téma. Učitel hodí kostkou, na které jsou zaznamenány místo čísel logické operace: porovnej, popiš, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj. Žáci na základě metody volného psaní vymýšlí věty k daným pokynům. Začíná se od nejjednodušších operací ke složitějším. Na jednu myšlenku bývají vyhrazeny přibližně tři minuty. Následuje čtení výsledků ve dvojicích. Některé myšlenky mohou být prezentovány před celou třídou. (Grecmanová, Urbanovská, 2007).

V této kapitole jsme se zabývali jednotlivými metodami rozvíjející čtenářskou gramotnost. V kapitole následující bychom se věnovali problematice čtenářství. Cílem je přiblížit problematiku vývoje čtenářství, a také současného prostředí, kde lze výše zmíněné metody uplatnit.

3 Čtenářství ve školním prostředí

Výzkumy společnosti PISA opakovaně ukazují slabší výsledky českých žáků ve čtenářské gramotnosti. Ačkoliv je jistou průřezovou kompetencí, není doslovně vyžadováno ani v RVP. Čtení je klíčovou schopností nejen pro učení ve všech vzdělávacích oblastech, ale také nepostradatelným pilířem kulturního růstu žáků. (Šafránková, 2012).

V následujících podkapitolách se budeme zabývat historickými aspekty čtenářství a zásadami, jak lze tyto nedostatky odstranit.

3.1 Historická perspektiva

Od počátku dvacátých let 20. století jsme mohli na našem území pozorovat systematický zájem o čtenářství, čtenářské preference, čtenářské zvyklosti, oblíbenost konkrétních autorů a publikací. Touto problematikou se zabývali především učitelé a knihovníci, díky kterým disponujeme odbornými pracemi s množstvím informací o čtení, čtenářských zálibách mládeže, ale i o teoretických principech, na nichž byly výzkumy založeny. V této době byla teorie čtenářství v prvopočátcích. K prestižním aktivitám v meziválečném období se řadilo čtení umělecké literatury. Spisovatelé patřili k významným a vlivným osobnostem společnosti (jako příklad si můžeme uvést přátelství Karla Čapka a prezidenta Masaryka – skupina Pátečníci). (Zachová, 2013).

V meziválečné době u nás rostl zájem o bibliopsychologii, vědu zabývající se knihou, založenou N. A. Rubakinem. Rubakin popisoval bibliopsychologii jako psychologii knižního díla v jeho vývoji. Bibliopsychologie by měla odkrýt dynamiku a dialektiku knižního díla. Do tohoto procesu zasahuje také nakladatel, spisovatel, jeho dětství, čtenář, kniha, formy řeči, gramatika, rétorika apod. Okrajově se také zaměřil na typy čtenářů, metodologické výzkumy a jejich klasifikaci. (Zachová, 2013).

Výsledky B. Koutníka podle Rubakinova bádání do čtyř postojů:

- Účelem knihy je vyvolávat vnitřní zkušenost, nikoli ji přenášet.
- Na čtenáře nejvíce působí literární díla, u kterých se jeho mysl podobá myslí spisovatele.
- Podobnost osobnosti čtenáře se odvíjí od podobnosti doby, ve které žije.
- Čím důvěrnější vztah je mezi předky daných jedinců, tím snadněji jsou schopni sdělit si svůj důvěrný stav. (Koutník, 1926).

Když přemýšlíme o literatuře, bereme v úvahu vztahy probíhající mezi autorem, dílem a čtenářem. Tuto souvislost musíme řešit v každé době odlišným způsobem. (Zachová, 2013).

Mezi autory první teoretické publikace u nás popisující vztah mezi čtenářem a knihou řadíme Jaroslava Freye. Čtenářství vnímá celistvě, s počátkem v procesu čtení, vytváření si vlastních představ až po vžití a ztotožnění se s obsahem knih a jejich hrdinů. Čtenáře zkoumá z pozice knihovníka. Dále se zabývá čtenářem (vývojem jeho četby) a knihou (jejím vzhledem, dobovými vlivy, hodnocení významu knihy). (Zachová, 2013).

Podle J. Freye proces četby ovlivňuje řada okolností např. výběr knihy podle jména autora, vizuální atraktivita knihy, velikost a typ písma, ilustrace, název, ale i zkušenosti, že se jednalo o zakázaný titul. Z historie víme, že zakázaná kniha vzbuzuje zájem čtenáře ve všech obdobích. (Zachová, 2013).

Čtenářství J. Frey převedl do tzv. bibliopedagogiky, odvození od bibliopsychologie, zabývající se nejen vztahy mezi čtenářem a knihou, ale i výchovným vlivem na čtenáře. Pedagogika čtenáře se zaměřuje především na veřejné knihovny, nesouvisí pouze se školní výchovou. Zdůrazňuje tři úkoly bibliopedagogiky: rozumovou výchovu, uměleckou výchovu a mravní výchovu. Snažil se zabránit poklesu úrovně čtenářovy četby např. pomocí seznamu knih rozřazené podle žánrů, obsahující i literárního průvodce. (Zachová, 2013).

V roce 2012 se uskutečnil výzkum, který probíhal na základních školách Pardubického kraje a Královehradeckého kraje. Byl zaměřen na četbu 11 – 15letých respondentů. (Zachová, 2013). Z výsledků lze konstatovat, že s nejvyšší pravděpodobností se budou stále vyskytovat rozdíly mezi dětmi, které čtou kvalitní a náročnou literaturu a na straně druhé dětmi, které nečtou vůbec. Důvodem je současná společnost, rodinné zázemí, vydavatelská politika. Přesto se nedal podpořit výrok, že by stav současného čtenářství v porovnání s historickým kontextem byl nepříznivý. (Zachová, 2013).

Historie čtenářství nás jasně utvrzuje v tom, že se jedná o jev společenský, dobově podmíněný, který nelze vnímat pouze v současnosti. Kulturní podmínky souvisejí s dostupností, informovaností, propagací knihy, místem knihy v hodnotovém žebříčku, kvalitou školního vzdělání apod. (Zachová, 2013).

3.2 Zásady pro rozvoj čtenářství

Jednou z příčin nedostatečného rozvoje čtenářské gramotnosti je RVP ZV (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání), které nevymezuje jednoznačné pojetí čtenářství a čtenářské gramotnosti. Z tohoto důvodu zde nenacházíme čtenářskou gramotnost v pozici komplexního a dlouhodobého vzdělávacího cíle. Nedostává se dostatečné metodické podpory školám ani jednotlivým učitelům. V očích pedagogů i širší veřejnosti často vnímáme výukovou složku čtenářské gramotnosti pouze v předmětu český jazyk. Vzájemný vztah mezi čtenářstvím a čtenářskou gramotností není dostatečně promyšlen. (Šlapal, 2012).

Následují kroky, které mohou školy a učitelé podniknout, aby došlo k účinnému rozvoji a podpoře čtenářství ve školách.

Cesta ke čtenářské gramotnosti vede přes čtenářství

Zejména by u dětí měl být udržován prožitek z četby (ten nemusí být nutně spojen pouze s uměleckými texty, mnoha žákům přináší čtenářský zážitek i podnětné texty z publicistické či odborné literatury). (Šlapal, 2012).

Cílený rozvoj čtenářské gramotnosti musí prostupovat všemi předměty

Především by žákům ani učitelům neměl rozvoj čtenářství připadat nepotřebný. Čtení textů slouží a je využíváno nejen rozvoji čtenářství žáků, ale současně jeho pomocí plníme výukové cíle předmětu. Žákům dává větší smysl zapojení práce s odborným textem z historie v hodinách dějepisu, než pouze jeho neúčelné cvičné využití pro potřeby rozvoje čtenářské gramotnosti v českém jazyce. (Šlapal, 2012).

Koordinovaný postup školy výrazně zvyšuje šanci na úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti

Jednou z možností je vytvoření Programu rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. Spolupráce učitelů českého jazyka a odborných předmětů je nezbytností pro dosažení správného rozvoje čtenářské gramotnosti. Učitelé českého jazyka nemohou obsáhnout problematiku čtenářské gramotnosti v jejím celkovém rozsahu. Pro žáky (jak již bylo řečeno výše) je v odborných předmětech mnohem efektivnější a přirozenější práce s odbornými, populárně naučnými, publicistickými texty, ale i s prameny primárními či sekundárními, s nelineárními texty (tabulky, grafy, diagramy, mapy, karikatury, atd.). (Šlapal, 2012).

Učitelé českého jazyka by měli ovládat potřebné metody a strategie, které vedou k úspěšnějšímu rozvoji čtenářské gramotnosti. Jakmile učitel v českém jazyce naučí žáky metodu práce s textem, může ji pak jeho kolega využívat ve svých předmětech. Čtenářství a čtenářskou gramotnost nelze rozvíjet bez dostatečného množství dostupných různorodých knih a textů. (Šlapal, 2012).

Pedagogové se musí vzdělávat v oblasti čtenářské gramotnosti

Existují vzdělávací programy, které se dlouhodobě čtenářskou gramotností zabývají – u nás Kritické myšlení, o. s. Zaměřují se na zlepšení čtenářských strategií pro porozumění textu, zlepšení modelování a vyučování, využívají metodu hlasitého přemýšlení, poskytují žákům popisné a korektivní zpětné vazby, umějí vést žáky k výběru textu, a především se zabývají hlubším zkoumáním průběhu svých vyučovacích hodin. (Šlapal, 2012).

Proč vůbec věnovat čtenářství a čtenářské gramotnosti takovou pozornost?

Jeden ze společných prvků úspěšných žáků je pravidelné čtenářství a vztah ke knihám, a to bez ohledu na jejich rodinné poměry, vzdělání rodičů, sociální postavení či kvalitu školy. Někteří publicisté v USA zdůrazňovali, že úpadek čtení je nepřímým ohrožením demokracie. Toto tvrzení vyplývalo z průzkumu, podle kterého silní čtenáři beletrie byli ti neaktivnější lidé v různých komunitních a společenských činnostech, tedy v základní síti demokratické společnosti. Vzrůstající počet funkčně negramotných absolventů škol je pro společnost devastující. Vyplývají z ní další problémy viz. omezená zaměstnatelnost, náklady na asociální následky, manipulativnost a příklon k jednoduchým řešením. (Šlapal, 2012).

Souhrn základních podmínek pro rozvíjení čtenářství

- Čtení není považováno za ztrátu času.
- Žákům je věnován dostatek času a prostoru na čtení přímo ve škole s určitou pravidelností a s dostatečnou frekvencí.
- Předčítat žákům a to i v případě, že umí číst sami.
- Prostředí školy je naplněné různorodými knihami a texty, které jsou pro každého snadno dostupné (včetně jednoduchého výpůjčního systému).
- Žáci si mohou vybírat knihy a texty podle vlastního prevalence.
- Žáci čtou celé knihy, ne pouze ukázky nebo úryvky.
- Žáci mohou okamžitě po dočtení sdílet osobní pocity z četby.

- Žáci píšou své reakce na přečtený text (osobní záznamy četby).
- Učitelé ovládají čtenářské strategie pro porozumění textu. Umějí modelovat a vyučovat. Ovládají metodu hlasitého přemýšlení, poskytování popisné zpětné vazby a korektivní zpětné vazby. Učitelé umějí dovést žáky k selekci textu.
- Učitelé znají knihy, které mohou zaujmout jejich žáky. Umějí každému žákovi přímo na míru doporučit vhodnou knihu. Sledují novinky na literárním trhu. (Košťálová, 2010).

V následující podkapitole se věnujeme problematice čtenářské dílny, v které můžeme uplatnit poznatky výše zmíněné např.: metody RWCT.

3.3 Čtenářské dílny

Prožitkové čtenářství je jedním z pevných pilířů, o které se žák může při svém čtenářském růstu opřít. Umělecká literatura (beletrie) nezastupitelnou roli na cestě žáka k přijetí vyšších hodnot má umělecká literatura (beletrie). Rozvíjí citový život a intelekt, kultivuje a obohacuje sociální vztahy a rozvíjí schopnost komunikace. Pravidelné čtení, které v žákovi vyvolá prožitek z četby zvyšuje šance k ovládnutí i náročné čtenářské dovednosti. Dílna čtení je jedna z možností, která nám nabízí cílené a pravidelné rozvíjení (nejen) prožitkového čtenářství. Jedná se o celoroční systém práce, který napomáhá žákům v tom, aby se stali skutečnými čtenáři. Praktický systém je určený dětem od 3. do 9. třídy a vychází z programu RWCT (program RWCT navázal na tradici dílen čtení (reading workshop) v zahraničí). Cílem tohoto programu je snaha rozečtení dětí, které se četbě vyhýbaly, rozvoj čtenářské dovednosti a vytvoření čtenářského společenství ve třídě. Vede žáky k náročnější četbě a vyspělejšímu čtenářství. Dílnu čtení lze využívat i v mateřských školách, 1. a 2. třídách po provedení různých modifikací, abychom četbu, případně metody přizpůsobili věku a způsobilosti žáků. Pravidelné čtení beletrie u žáků zlepšuje učení ve všech předmětech. Pokud se nám podaří přivést naše žáky k pravidelné četbě, můžeme velmi výrazně ovlivnit vzdělávací výsledky jednotlivých žáků. (Šafránková, Šlapal, 2017).

3.3.1 Průběh dílny čtení

Výhodou dílen čtení je především žákův svobodný výběr knížky, určení si svého vlastního tempa, dopřívání si nerušeného čtení jen pro sebe. Právě tyto výhody lákají ke knize i žáky, které nemají ke čtenářství vztah a nemají s ním dobrou zkušenost. Čtení knih

není čistě individuální činnost, ba právě naopak. Snaží se podporovat vzájemnou kooperaci, probudit v žácích zájem, hovořit s ostatními o zajímavých, závažných, vtipných, smutných či společenských tématech, které nám knížka odkrývá. Právě tyto hovory posilují vzájemný kolektiv dětí. Nicméně na cestě za zlepšující se úrovní dětského čtenáře musí stát pedagog, který se snaží pomoci promyšleně sestavenou učební příležitostí. Proto se v dílně čtení promítá čas ke čtení určený a zároveň jistá volnost. (Šafránková, Šlapal, 2017).

A. Dílna pro volné čtení

Žáci si sami určí, jakou knihu budou číst, jakým způsobem budou na četbu reagovat a jak se o své dojmy podělí s ostatními. Učitel pouze udá čas na čtení a sdílení, aby se žáci vzájemně nerušili. Jinak se učitel do volného čtení nezapojuje.

B. Dílna pro řízenější čtení a její obecná struktura

- Úvodní část je zaměřená na jev, kterým se budeme zabývat (případně dovednost, kterou budeme rozvíjet). Zde zařazujeme modelování, hovoříme se žáky o dané problematice (např. žánr, postavy, vypravěč, konflikty), společně diskutujeme o dalším postupu. Úvodní část je poměrně krátká – trvá maximálně 10 minut.
- Následuje samostatné čtení. Zde žáka nerušíme žádnými úkoly, otázkami, pohybem žáků. Necháme žáky číst okolo 20-30 minut.
- Individuální zhodnocení četby (ústní nebo písemné). Žáci si mohou zapisovat poznámky z četby anebo aplikovat své znalosti, které získali v úvodní části a najít je v četbě.
- Se spolužáky nebo v malé skupině sdílet své dojmy.
- Společně v kruhu si sdělovat, prezentovat a vyvozovat poznatky nabyté četbou. Důležité je počítat s tím, že žáci přečetli pouze část knihy, tudíž nemuseli právě v ní najít odpověď na různé otázky. Také mohou sami pro sebe registrovat, kolik stran stihli přečíst, zhodnotit zajímavost, krásu textu, případně ji doporučit jiným. Stále klademe důraz na to, aby se mohl zapojit každý, kdo má o čtení zájem. (Šafránková, Šlapal, 2017).

Modelování v dílně čtení

Modelování využívá učitel při zadávání úkolů. Učitel ukazuje žákům, jak by daný úkol plnil on. Jde o zveřejnění myšlenkového procesu, který vede ke splnění úkolu (já

dělám), nikoli o vysvětlení zadání (vy byste měli dělat). Učitel přečte úryvek ze svého textu (většinou dětské knihy), jestliže chce, aby děti vyplňovali grafický organizér či pracovní list, předvede dětem, jak by postupoval on. Každý svůj krok nahlas komentuje a zapisuje si. Vyplněný papír pověsí na viditelné místo, aby sloužil dětem jako opora v jejich budoucí samostatné práci. Cílem učitele je autenticita a vlastní pojetí práce. Modelování nevnímáme jako předvedení vzoru práce, ale jako jedinečné uvažování nad textem či úkolem. Pro žáky je nejdůležitější cesta k řešení, díky které se učí strategickému myšlení a čtení. (Šafránková, Šlapal, 2017).

Čtenářská atmosféra

Pro společné činnosti, tedy i dílnu čtení si pokročilé třídy vytváří pravidla. Jednou z možností je stanovení pravidel dětským kolektivem anebo ve spolupráci s učitelem. Zapojení žáků do vlastní sebeorganizace zvyšuje vnitřní motivaci a vede k tomu, aby daná pravidla žáci i učitel dodržovali. (Šafránková, Šlapal, 2017).

Pouze učitelé, kteří učí důležitost čtení a čtenářství mohou na své žáky působit jako vzor. Učitel vytváří prostředí, ve kterém uvažujeme a diskutujeme o čtení a jeho významu. Učitel modeluje obtížnější čtenářské dovednosti, věnuje se během dílny čtení činnostem souvisejících s knihou – sám ji čte, konzultuje se žákem jeho dotazy, organizuje spolupráci ve třídě. Aby byl učitel schopen děti nadchnout pro čtení knih, musí sám pravidelně číst knihy nejen pro dospělé, ale také dětské žánry a knihy pro mládež. Je schopen dětem doporučit knihy, které stojí za to číst. (Šafránková, Šlapal, 2017).

Dílna čtení je založena na skupinové spolupráci. Zahájení dílny čtení se doporučuje ve výukovém kruhu, který usnadňuje vzájemnou skupinovou spolupráci a komunikaci. V další části žáci pracují samostatně, poté si v malých skupinkách sdělují vzájemné interakce na přečtené části knihy nebo spolupracují na zadaných úkolech. V ideálním případě zakončujeme dílnu čtení opět ve výukovém kruhu. Společné čtení v dětech probouzí komunikaci ohledně knih. Společně komunikují o určitých knihách, často si knihy zamlouvají a vzájemně půjčují. Dílna čtení má velký potenciál pro vytvoření příznivého prostředí pro čtení a učení. (Šafránková, Šlapal, 2017).

Pravidla dílny čtení

- *„Čteme po celou dobu.*
- *Nikoho nevyrušujeme.*

- *Vybereme si knihu načtení před začátkem dílny čtení.*
- *Můžeme sedět pohodlně kdekoli, pokud tím nerušíme sebe ani ostatní.*“ (Šafránková, Šlapal, 2017, s. 9).

Pravidla dílen si můžeme odvodit ze zkušenosti (např. tvorba třídních pravidel), nebo učitel žáky seznámí s pravidly a společně reflektují jejich důležitost. Pravidlo „nevyrušujeme“ je důležité především proto, aby se žák mohl do knihy začíst. Každé vyrušení snižuje koncentraci na knihu. Při četbě můžeme také zavést pravidlo „můžeme pohodlně sedět kdekoliv“. Žáci si vyberou místo, které je pro ně pohodlné, a mnohdy jen možnost sedět mimo lavici zvyšuje zájem a pocit výjimečné situace. Také tím narůstá ochota žáka a dochází k vytvoření příjemného posezení nad knihou. Pravidel by nemělo být velké množství. Maximálně se doporučuje kolem 6 pravidel. (Šafránková, Šlapal, 2017).

Materiální podmínky pro dílnu čtení

Jedním z nejdůležitějších pilířů při vytváření dílny čtení je zajištění čtenářsky podnětného prostředí. Knihy by měly být volně k dispozici na chodbách i ve třídách. V tzv. třídních knihovnách by mělo být zajištěno pravidelné obměňování knih a neměli by chybět ani novinky a bestsellery. Výpůjční systém knih by měl být co nejjednodušší a měl by být založený na vzájemné důvěře mezi žáky a učiteli. Žáci, kteří se podílejí na organizaci školní knihovny (výběr knih, jejich rozřazení, půjčování a opravování) považují knihovnu či čtenářský koutek za svůj a starají se o něj. Ve škole by měla být k dispozici velká knihovna, která umožňují práci alespoň celé jedné třídy. V této místnosti mohou probíhat aktivity zaměřené na rozvoj čtenářství, případně mnoho dalších aktivit. Učitelé se podílejí na zajištění materiálních podmínek vhodných k rozvoji čtenářství, ale také škola a její vedení. (Šafránková, Šlapal, 2017).

Principy dílny čtení

- Žák si vybírá knihu ke čtení, a to především beletristickou.
- Žáci mají pravidelnou a častou příležitost ke čtení, mají dostatek nerušeného času na čtení v duchu přímo ve škole při vyučování.
- Žáci sdílejí svůj čtenářský zážitek se spolužáky. (Šafránková, Šlapal, 2017).

Rozdíl mezi dílnou čtení a jinými výukovými útvary

V českém školství mnohdy označujeme určité aktivity, jako aktivity dílen čtení, bohužel neprávem. Dílnou čtení je leckdy označována jakákoliv činnost, při které se čte. Nevyjasněnost termínu často doprovází nejasnosti v definování cílů, obsahu i průběhu samotné dílny čtení. O dílně čtení nemluvíme, pokud děti čtou knihy z povinného seznamu nebo když děti společně čtou knihu nebo jeden text. Dále za dílnu čtení nepovažujeme čtení, které předchází jiné činnosti (např. divadelní, výtvarné, hudební či jiné činnosti) a slouží nám k motivaci žáků. (Šafránková, Šlapal, 2017).

Dílna čtení představuje samostatné čtení žáka, při kterém si žák sám vybírá knihu, kterou chce číst. Minimální doba čtení je 15 minut. Optimální doba se pohybuje kolem 20-30 minut denně. Bohužel takováto časová dotace čtení, především na druhém stupni základních škol není možná. Pravidelné čtení, které v žácích vyvolává zážitek z četby je velmi důležitý k budování lásky ke knize. Touha číst se nedá nakázat. Dílna čtení není schopna naučit žáky všechny čtenářské dovednosti. Na rozvoji čtenářských dovedností se podílí celá řada dalších metod a strategií (např. učíme se navzájem, literární kroužky, poslední slovo patří mně, I.N.S.E.R.T). Velmi důležitá je také aktivita s beletristickými a nebeletristickými texty pro komplexní rozvoj čtenářské gramotnosti (grafy, tabulky, diagramy, publicistické, populárně naučné a odborné texty). (Šafránková, Šlapal, 2017).

3.3.2 Postupy k založení čtenářské dílny

Abyste byli dobrými učiteli čtenářských dílen, musíte disponovat jistými vlastnostmi. Sledovat nové dětské knihy, které vycházejí a jevit o ně zájem. Rozvíjet metody aktivního učení a zajímat se o rozšiřování vlastních obzorů. Práce s dětmi vás musí bavit a zároveň musíte sami rádi číst. Práce ve čtenářských dílnách klade poměrně velké časové nároky na přípravu a pak přibližně hodinu a půl času na dílny samotné každý týden. Při přípravě si jasně stanovte konkrétní cíle, jasně si rozdělte role. Mnohdy méně znamená více. Připravte si menší počet aktivit, ale dejte dětem dostatek prostoru splnit je a prožít. Věnujte dostatek času zpětné vazbě a hodnocení výuky čtenářských dílen ze strany dětí. (Poláková, Bělinová, Ingrová, 2014).

Mějte na mysli, že během dílen čtení nejste učitel, proto se nebojte tuto roli opustit. Dětem naslouchejte, přizpůsobte cíle dětem tak, aby jim vyhovovaly. Dejte dostatečný prostor pro vyjádření. V případě, kdy bude děti dílna bavit, budou zahloubaně naslouchat a

pracovat. Váš jiný přístup nesníží autoritu během běžného vyučování, naopak ji děti ocení. (Poláková, Bělinová, Ingrová, 2014).

Pokud máte možnost, najděte si vhodného spolupracovníka, který vám s vedením čtenářských dílen pomůže. Dva lidé podstatně přispívají k úspěchu práce. Spolupráce pedagoga a knihovníka je velmi obohacující pro obě instituce. Učitel může také spolupracovat s rodičem, znalého pedagogického povolání případně s pedagogem volného času, kterého zajímá literatura. Aby byla čtenářská dílna přínosem, musí se jednat o pravidelnou aktivitu. (Poláková, Bělinová, Ingrová, 2014).

Aby byly čtenářské dílny zábavné a radostné vyžadují od vedoucích velmi náročnou přípravu. I když každý vedoucí dělá čtenářské dílny s entuziasmem, je zapotřebí je za jejich práci náležitě odměnit. I když se mohou inspirovat hotovými náměty např. z Kritických listů, jejich přizpůsobení pro konkrétní děti čas zabere. (Poláková, Bělinová, Ingrová, 2014).

Důležitým krokem při založení čtenářských dílen je vytvořit vhodné místo pro setkávání. Mohou to být prostory školní knihovny, případně třída. Je však nutné prostory přizpůsobit tak, aby prostředí bylo pro děti příjemné, pohodlné, klidné. Čtenářský kout si mohou vyzdobit děti. Vhodné je využití kobereců a sedacích pytlů. Vhodné zvolení času pro čtenářskou dílnu je klíčové. Jelikož se jedná o velmi náročnou aktivitu na přemýšlení, i když je to odpočinková aktivita, je vhodné navazovat na vyučování. Pokud by byla větší pauza, objevuje se možnost, že děti na čtenářské dílny nepočkají. Čtenářské dílny lze také zahrnout do běžných vyučovacích hodin českého jazyka. (Poláková, Bělinová, Ingrová, 2014).

Bez současných a lákavých knížek bude čtenářský klub stěží úspěšný. Samozřejmě lze využít knihy, které se v prostorách školy již nacházely, ale bez využití novodobých knih nelze vytvořit lákavé čtenářské dílny. (Poláková, Bělinová, Ingrová, 2014).

Není vhodné hodnotit běžným školním hodnocením. Sledujte aktivitu žáků, knihy, které si půjčují, kolik jich přečetli, pokud ne, hledejte důvody. Veďte si záznamy o četbě. Sledujte pokroky žáků při čtenářských dovednostech. Zajímejte se, jaké knihy mají rádi. Doporučujte knihy, které je baví. Naslouchejte. Dále sledujte rozvoj komunikačních a osobnostně-sociálních schopností. Jakým způsobem se rozšiřuje slovní zásoba. Hodnocení je možné sepsat písemně, v čem se dítě zlepšilo, kde se nacházejí jeho silné stránky, co může dál rozvíjet a jakým způsobem. Motivované dítě se vytváří během dílen čtení, avšak valným hodnocením můžeme motivaci dítěte prohloubit. (Poláková, Bělinová, Ingrová, 2014).

V další podkapitole se budeme zabývat vhodnými přístupy při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto informace jsou stěžejní pro pedagogy pracující v současném školství.

3.4 Vhodné přístupy k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami

Pracovnicím a pracovníkům klubů (učitelkám, učitelům, knihovnicím a knihovníkům) v projektu čtenářských klubů zajišťuje metodickou podporu speciální pedagog. Práce ve čtenářských klubech byla primárně určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, proto do činnosti zapojujeme speciální pedagogy. (Poláková, Bělinová, Ingrová, 2014).

Mezi činnosti speciální pedagoga patří zejména:

- Podpora a výpomoc při výběru vhodných klubových dětí (koho oslovit, kdo spadá do cílové skupiny a kdo naopak ne).
- Speciální pedagog konzultuje a doporučuje vhodné metody práce pro děti s výraznějšími výukovými obtížemi.
- Stálá možnost zpětné vazby klubové práce od odborníka určená pedagogům. Zpětná vazba může být vedena prostřednictvím hospitací na klubových setkáních, osobních konzultací, ale také se nabízí možnost dotazů přes email či telefon. (Poláková, Bělinová, Ingrová, 2014).

Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami může mít pravidelná aktivita ve čtenářských klubech jasný přínos. A to i v takovém případě, kdy se nezaměřuje na nápravu postižení nebo znevýhodnění žáka. Práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nabízí také široké spektrum výhod pro pracovnice klubů. Například mohou pracovat s menším počtem žáků, což jim umožní pracovat více do hloubky, mohou pracovat podle zásad individuálního plánu a využívat tak speciálně pedagogické metody doporučené pro žáky v integraci. Knihovník se může setkat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a vybrat pro ně vhodné knihy přímo v knihovně. (Poláková, Bělinová, Ingrová, 2014).

Logopedické obtíže

Vady řeči negativně ovlivňují žakovy možnosti řečové produkce, porozumění verbálnímu projevu. Dochází k vzniku překážky při zařazení žáka do kolektivu. Vady řeči mohou mít významný dopad na správný vývoj života žáka. Vývojová dysfázie bývá jednou z nejzávažnějších logopedických obtíží. Problémy vyplývají z nevyzrálosti, případně

z poškození mozkových funkcí. U žáka se vývojová dysfázie projevuje sníženou schopností porozumění nebo tvorby řeči. Při čtení se může projevit sníženou motivací při práci s psaným textem. Důležité je, aby žáci dostávali stejně prostoru jako ostatní spolužáci. Učit ostatní spolužáky ohleduplnosti, naslouchání žákovi s logopedickými problémy, ale též motivace jejich chápavým a nápomocným přístupem pro žáka s logopedickými problémy mnoho znamená. Jakmile odstraníme strach žáka z aktivní verbální komunikace, bude postupně docházet ke zlepšování komunikace, ale i sebevědomí žáka. (Poláková, Bělinová, Ingrová, 2014).

ADHD

ADHD je porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou. Žáci s touto poruchou se vyznačují nepozorností, neposedností a impulzivitou. Při čtení mohou mít problém s udržení pozornosti především u delšího textu. Také jim může činit problém vydržet v klidné pozici a číst si, což je v rozporu s jejich přirozenou potřebou být neustále v pohybu. Z tohoto důvodu žákům v průběhu čtenářských dílen pomáhá zapojení dramatizace knih. Žák se může stát vypravěčem, pomáhat spolužákům při výpadku textu. Fakt, že z žáka s ADHD uděláme vedoucího celého představení napomáhá k rozvoji jeho sebevědomí. (Poláková, Bělinová, Ingrová, 2014).

Dyslexie a dysgrafie

Mezi specifické vývojové poruchy učení patří dyslexie a dysgrafie. Žákům s těmito poruchami školních dovedností činí problémy zapamatovat si tvary písmen, skládat i rozkládat slova na jednotlivá písmena, osvojovat si čtenářské techniky, udržet tempo při čtení i psaní, porozumět obsahu psaného textu. Při psaní dělají velké množství chyb, rukopis je hůře čitelný, ale také pro ně psaní i čtení představuje velkou psychickou i fyzickou zátěž. Tyto žáky je velmi těžké motivovat k výuce, neboť se jejich diagnóza promítá i do dalších výukových předmětů. Klíčová je především individuální podpora dítěte s poruchami školních dovedností včetně podpory sebevědomí. (Poláková, Bělinová, Ingrová, 2014).

Žáci se sociálním znevýhodněním

Žáci se sociálním znevýhodněním představují velmi specifickou skupinu, která se vyznačuje rodinnými problémy (špatné materiální podmínky, nedostatečná domácí příprava na vyučování, malý důraz na vyučování, chybí pracovní a studijní vzory v okolí dítěte). Rodiny často řeší závažnější problémy spojené se zabezpečením základních životních

potřeb. Dětem absentují knihy v domácím prostředí. U žáků s nedostatečným rozvojem čtenářství se objevuje horší slovní zásoba a nižší motivace ke čtení. (Poláková, Bělinová, Ingrová, 2014).

U žáků se sociálním znevýhodněním je značně důležité zapojení asistentů pedagoga do výuky, ale i mimo ni. Znalost rodinné situace může velmi napomoci při pochopení žáka a ukáže pedagogovi cestu k odstranění nežádoucích vlivů. Důkladná znalost sociálního prostředí může být také zajištěna doučováním žáků u nich doma po ukončení vyučování. (Šebová, 2013).

Žáci s jazykovou bariérou

V průběhu vzdělávání žáků může být jazyková bariéra jednou z nejzávažnějších komplikací. Učitelé se při svém zájmu více zabývají žáky s logopedickými problémy či žáky z cizojazyčných rodin, kde je příčina zjevná. Žáci, u kterých není jasná etiologie vzniku jazykové bariéry bývají pozorností pedagogů opomíjeni. V oblasti čtenářství se projevují menší slovní zásobou a horším porozuměním psanému textu. Může se jednat například o žáky slyšící, kteří se narodí neslyšícím rodičům. (Poláková, Bělinová, Ingrová, 2014).

Romské děti

V první řadě romské děti narážejí na problémy sociální povahy. Často mají nedostatečnou domácí přípravu, pocházejí ze socioekonomicky slabých rodin, a také se pohybují ve společnosti, kde se zvyšuje riziko výskytu sociálně patologických jevů. Další obtíže mohou být kulturní. Je pro ně těžké přijmout školní prostředí za své, když se v něm nevyskytují prvky romské kultury, například psané slovo v romském jazyce. V oblasti čtenářství mají problém s volbou vhodných knižních titulů. Motivace romských žáků je problematická v případě, kdy postrádají jakékoliv čtenářské vzory. Motivace je pro úspěšné zapojení romského žáka do výuky čtenářských dílen stěžejní. (Poláková, Bělinová, Ingrová, 2014).

Žáci-cizinci

Žáci-cizinci, neboli žáci s odlišným mateřským jazykem. V českém školství tak označujeme žáky, kteří mají odlišné občanství, případně žáky se sociálním znevýhodněním. Tito žáci mají buď minimální znalost českého jazyka, případně český jazyk vůbec neovládají. Učitel využívá speciální pedagogické metody a postupy. V rámci výuky a její přípravy využívají individuální podpory pro tyto žáky. Využívají poradenské služby školy,

školské poradenské zařízení, individuální vzdělávací plán a asistenta pedagoga. (Poláková, Bělinová, Ingrová, 2014).

4 Komparace výsledků čtenářské gramotnosti u žáků 5. tříd základní školy

Empirická část je zaměřena na zjištění rozdílu čtenářské gramotnosti u žáků 5. třídy základní školy, kteří mají v rámci výuky českého jazyka zařazeny hodiny čtenářských dílen a žáků, kteří čtenářské dílny zařazeny nemají. Čtenářská gramotnost je zjišťována prostřednictvím didaktického testu, jeho porozuměním, prací s textem a interpretací. Dále je test orientován na vztah žáka ke čtení, zhodnocení vlastních čtenářských dovedností a aktivit, na vztah rodinného a školního prostředí a postoje žáka ke čtenářským aktivitám. Součástí výzkumu je posouzení čtenářských podmínek v životě žáka.

4.1 Předmět a východiska výzkumu

Čtenářská gramotnost je jeden z nejdůležitějších faktorů ovlivňující kvalitu života. Život v dnešním světě bez čtenářské gramotnosti je zcela nemožný. (Fasnerová, 2020). Aby nedocházelo k jejímu poklesu v rámci populace, je třeba ji neustále rozvíjet. Úspěšnost v rámci výuky je závislá na schopnosti dětí správně pochopit zadání, efektivně třídit informace, být schopen využít větší spektrum dostupných informačních zdrojů a ověřovat jejich pravdivost. Výsledky výzkumu mohou pomoci k zobrazení rozdílu mezi žáky, které se čtení věnují v rámci výuky a kteří ne. Výzkum by mohl vést pedagogy k nápravě a snížení těchto rozdílů založením čtenářských dílen, popř. čtenářských klubů. Vypracovat metodický materiál, který rozšíří a usnadní založení a vyučování čtenářských dílen začínajícím pedagogům. V ideálním případě by měla být kniha jedním z hlavních vzdělávacích materiálů během vyučování, ale také nepostradatelnou každodenní aktivitou v životě žáka vedoucí k potěšení i sebevzdělání.

4.2 Cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit a zhodnotit rozdíl čtenářské gramotnosti u žáků 5. třídy základní školy, kteří mají v rámci výuky českého jazyka zařazeny hodiny čtenářských dílen a žáků, kteří čtenářské dílny zařazeny nemají.

4.3 Výzkumný problém a hypotézy

Vzhledem k určeným cílům výzkumného šetření byla stanovena výzkumná otázka: **Přispívá realizace čtenářských dílen v rámci výuky českého jazyka k zvýšení úrovně čtenářské gramotnosti u žáků na prvním stupni základních škol?**

Na základě této výzkumné otázky byly stanoveny hypotézy, které porovnávají výsledky experimentální a kontrolní skupiny respondentů. Na základě hypotéz lze zjistit, zda existuje mezi těmito skupinami statisticky významný rozdíl.

Vzhledem k určeným cílům výzkumného šetření byly stanoveny hypotézy:

Hypotéza č. 1:

Žáci, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny získali v didaktickém testu výrazně lepší hodnocení než žáci, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují.

Hypotéza č. 2:

Žáci, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny získali v položkách zaměřených na práci s textem výrazně lepší hodnocení než žáci, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují.

Hypotéza č. 3:

Žáci, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny získali v položkách zaměřených na vztah ke čtení výrazně lepší hodnocení než žáci, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují.

Hypotéza č. 4:

Žáci, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny získali v položkách zaměřených na sdílení čtení výrazně lepší hodnocení než žáci, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují.

Hypotéza č. 5:

Žáci, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny získali v položkách zaměřených na metakognici výrazně lepší hodnocení než žáci, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují.

Hypotéza č. 6:

Žáci, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny získali v položkách zaměřených na aplikaci výrazně lepší hodnocení než žáci, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují.

4.4 Statistické metody a jejich popis

Pro hodnocení textu jsme vybrali bodový systém 0, 1, 2, 3, 4, čímž jsme hodnotili správnost odpovědí v rámci položek zaměřených na práci s textem. Chybná položka byla hodnocena 0 body, správná odpověď 2, 3, 4 body podle náročnosti otázky. Nepřesná, nebo z části správná odpověď byla hodnocena 1 nebo 2 body. Abychom byli schopni didaktický test vyhodnotit, sečetli jsme celkový získaný počet bodů jednotlivých žáků, a také body dle jednotlivých testových úloh. Pro vyhodnocení testu byl využit program Microsoft Excel.

Abychom byli schopni ověřit stanovené hypotézy, postupovali jsme pomocí Mann-Whitneyho U-testu, který se používá k porovnání četností u dvou na sobě nezávislých souborů dat. Porovnáváme ho s tabulkou kritických hodnot Mann – Whitneyova testu pro příslušné n_1 , n_2 a hladinou významnosti $\alpha = 0,05$.

Z důvodu zjednodušení vyhodnocení jsme věcné hypotézy převedli na hypotézy statické, hypotézy H_0 – hypotéza nulová a H_A – hypotéza alternativní (Chráška, 2016).

Dalším postupem pro vyhodnocení byl stanoven výpočet pro četnost, kde jsme porovnávaly otázky bez možnosti bodového ohodnocení.

4.5 Důkazy hypotéz

K výsledkům výzkumného šetření jsme dospěli pomocí Mann-Whitneyova testu a vyjádřením četností jednotlivých testových úloh.

Při vyhodnocení Mann-Whitneyova testu vycházíme ze stanovení statistických hypotéz, které vyhodnocujeme na základě výpočtu z testu a porovnáváme je s kritickou hodnotou. Mann-Whitneyho test funguje na principu určení pořadí bodového ohodnocení jednotlivých naměřených hodnot. V případě, kdy dojde k naměření shodných hodnot, jejich očíslování je vypočítáno jako aritmetický průměr všech shodných bodových ohodnocení. Následně dosadíme vypočítané hodnoty do níže zobrazeného vzorce:

$$U_1 = n_1 \times n_2 + \frac{n_1 \times (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 \times n_2 + \frac{n_2 \times (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

$$|u| = \frac{U - \frac{n_1 \times n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 \times n_2 \times (n_1 + n_2 + 1)}{12}}}$$

Absolutní četnost první třídy je vyjádřena n_1 , absolutní četnost druhé třídy n_2 . R_1 vyjadřuje součet pořadí v rámci první skupiny a R_2 celkový součet pořadí v druhé skupině.

Při výpočtu četností jsme určili počet odpovědí u jednotlivých možnostech. Určili jsme procentuální úspěšnost v rámci třídy pomocí přímé úměry.

4.6 Charakteristika respondentů

Třída se čtenářskými dílnami		
Pohlaví	Četnost	%
Chlapci	9	56,3
Dívky	7	43,7
Celkem	16	100

Tabulka 3: Přehled respondentů (ČD)

Třída bez čtenářských dílen		
Pohlaví	Četnost	%
Chlapci	6	37,5
Dívky	10	62,5
Celkem	16	100

Tabulka 4: Přehled respondentů (bez ČD)

Pro empirickou část diplomové práce bylo zvoleno 16 žáků v každé skupině z páté třídy základní školy z Pardubického kraje. Výběr žáků se odvíjel od tříd, které mají v rámci výuky zahrnutou výuku čtenářských dílen a tříd, kde tuto výuku nemají. V rámci skupiny, která zahrnuje výuku čtenářských dílen nalezneme z 16 dětí 9 chlapců a 7 dívek. V rámci skupiny, která nezahrnuje výuku čtenářských dílen nalezneme z 16 dětí 10 dívek a 6 chlapců. Pro lepší přehlednost uvádím tabulku.

5 Vyhodnocení hypotéz

Hypotéza č. 1:

Žáci, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny získali v didaktickém testu výrazně lepší hodnocení než žáci, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují.

Výsledek pro tuto hypotézu jsme získali prostřednictvím výsledku z oblasti práce s textem (viz. hypotéza č. 2) a prostřednictvím výsledků dalších hypotéz (viz. hypotéza č. 3, 4, 5 a 6), které se zaměřovaly na posouzení čtenářské gramotnosti třídy se čtenářskými dílnami a třídy bez čtenářské dílny.

Na základě výsledků didaktického testu zahrnující práci s textem lze předpokládat, že žáci, kteří absolvují výuku čtenářských dílen oplývají vyššími dovednostmi při práci s textem, lepším porozuměním a orientací v textu oproti žákům, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují. Ovšem nejedná se o převratné rozdíly. (viz. hypotéza č. 2).

$$n_1 = 16$$

$$n_2 = 16$$

$$U = 61$$

$$R_1 = 331$$

$$R_2 = 197$$

$$U' = 195$$

$$|u| = 2,525158$$

Z výsledků zaměřujících se na vztah ke čtení lze usoudit, že žáci se čtenářskými dílnami mají lepší vztah ke čtení než žáci bez čtenářských dílen, ovšem nejedná se o výrazný rozdíl. (viz. hypotéza č. 3).

Na základě výsledků zaměřujících se na zájem žáků o četbu lze předpokládat, že žáci, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny oplývají větším zájmem o četbu než žáci, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují. (viz. hypotéza č. 4).

Na základě výsledků zaměřujících se na metakognici se nám podařilo prokázat, že výsledky žáků, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny jsou v položkách zaměřených na metakognici lepší o 0,2 % pokud zohledňujeme samostatnou schopnost poradit si s problémem než žáci bez čtenářských dílen. Nejedná se tedy o převratný rozdíl. (viz. hypotéza č. 5).

Na základě výsledků zaměřujících se na aplikaci lze předpokládat, že žáci, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny oplývají větší schopností aplikovat své znalosti

z četby v běžném životě než žáci, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují. (viz. hypotéza č. 6).

Na základě jednotlivých výsledků můžeme tedy konstatovat, že třída absolvující čtenářské dílny v rámci výuky dosahuje vyšších výsledků v didaktickém testu, ovšem nejedná se o převratné rozdíly.

Dílčí závěr: Na základě výsledků jednotlivých hypotéz lze předpokládat, že žáci, kteří absolvují výuku čtenářských dílen oplývají vyššími dovednostmi při práci s textem, mají větší zájem o četbu, jsou schopni své znalosti aplikovat v běžném životě, jsou schopni své zážitky sdílet. Ve schopnosti metakognice jsou na srovnatelné úrovni s žáky, kteří v rámci vyučování čtenářské dílny neabsolvují. Ovšem nejedná se o převratné rozdíly.

Hypotéza č. 2:

Žáci, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny získali v položkách zaměřených na práci s textem výrazně lepší hodnocení než žáci, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují.

H_0 – Mezi výsledky žáků, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny a žáků bez čtenářských dílen v položkách zaměřených na práci s textem není žádný významný rozdíl.

H_A - Mezi výsledky žáků, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny a žáků bez čtenářských dílen v položkách zaměřených na práci s textem je významný rozdíl.

Tento výpočet jsme získali prostřednictvím vyhodnocení 4 otázek z didaktického testu zaměřeného na práci s textem. Na základě získaných bodů v didaktickém testu bylo vypočítáno pořadí žáků. Pomocí pořadí jsme vypočítali U , U' a následně $|u|$.

$$n_1 = 16$$

$$n_2 = 16$$

$$U = 61$$

$$R_1 = 331$$

$$R_2 = 197$$

$$U' = 195$$

$$|u| = 2,525158$$

Jelikož výsledek $|u|$ je vyšší než kritická hodnota 1,96 musíme zamítnout nulovou hypotézu. Na základě výsledků testu se nám podařilo prokázat, že výsledky žáků, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny jsou v položkách zaměřených na práci s textem lepší než výsledky žáků, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují.

Dílčí závěr: Na základě výsledků lze předpokládat, že žáci, kteří absolvují výuku čtenářských dílen oplývají vyššími dovednostmi při práci s textem, lepším porozuměním a orientací v textu oproti žákům, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují. Ovšem nejedná se o převratné rozdíly.

Hypotéza č. 3:

Žáci, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny získali v položkách zaměřených na vztah ke čtení výrazně lepší hodnocení než žáci, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují.

Otázka č. 2. Baví tě čtení knížek?

Třída se čtenářskými dílnami		
Odpovědi	Četnost	%
Ano	8	50
Částečně	4	25
Ne	4	25
Celkem	16	100

Tabulka 5: Přehled odpovědí u položky č. 2 (ČD)

Třída bez čtenářských dílen		
Odpovědi	Četnost	%
Ano	6	37,5
Částečně	8	50
Ne	2	12,5
Celkem	16	100

Tabulka 6: Přehled odpovědí u položky č. 2 (bez ČD)

V rámci třídy se čtenářskou dílnou uvedlo 50 % žáků, že je čtení baví. Částečně čtení baví 25 % žáků, a naopak čtení nebaví 25 % respondentů.

V rámci třídy bez čtenářské dílny uvedlo nejvíce žáků, že je čtení baví částečně (50 %), velmi čtení baví 37,5 % žáků, a naopak nebaví 12,5 % respondentů.

Na základě výsledků testu se nám podařilo prokázat, že žáci, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny mají lepší vztah ke čtení než žáci, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují. Čtení baví větší počet žáků, kteří v rámci výuky absolvují čtenářskou dílnu (50 % oproti 37,5 %). Čtení částečně baví větší počet žáků, kteří v rámci výuky neabsolvují čtenářské dílny (50 % oproti 25 %). Čtení nebaví větší počet žáků, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny (12,5 % oproti 25 %). Přijímáme tedy hypotézu, že žáci, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny získali v položkách zaměřených na vztah ke čtení lepší hodnocení než žáci, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují.

Dílčí závěr: Z výsledků lze usoudit, že žáci se čtenářskými dílnami mají lepší vztah ke čtení než žáci bez čtenářských dílen, ovšem nejedná se o výrazný rozdíl. Mezi žáky, které v rámci výuky absolvují čtenářské dílny nalézáme větší počet žáků, které čtení nebaví vůbec. Tento problém může být zapříčiněn nevhodným výběrem titulů, které žáci čtou, nevhodným přístupem k dítěti, případně zájmem žáků, který je obrácen jiným směrem.

Hypotéza č. 4:

Žáci, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny získali v položkách zaměřených na sdílení čtení výrazně lepší hodnocení než žáci, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují.

Otázka č. 11: S kým sdílíš svoje zážitky ze čtení?

Třída se čtenářskou dílnou		
Odpověď	Četnost	%
S nikým	2	6,25
Kamarádi	8	25
Pan(i) učitel(ka)	6	18,75
Rodiče	10	31,25
Jiné	6	18,75
Celkem	32	100

Tabulka 7: Přehled odpovědí u položky č. 11 (ČD)

Třída bez čtenářské dílny		
Odpověď	Četnost	%
S nikým	6	18,75
Kamarádi	9	28,13
Pan(i) učitel(ka)	6	18,75
Rodiče	7	21,88
Jiné	4	12,5
Celkem	32	100

Tabulka 8: Přehled odpovědí u položky č. 11 (bez ČD)

V rámci třídy se čtenářskou dílnou uvedlo celkem 93,75 % žáků, že své zážitky ze čtení s někým sdílí. Konkrétněji 25 % s kamarády, 18,75 % s vyučujícím, 31,25 % žáků s rodiči a 18,75 % žáků si zvolilo jinou možnost. Celkem 6,25 % respondentů uvádí, že své zážitky ze čtení s nikým nesdílí.

V rámci třídy bez čtenářských dílen uvedlo 81,26 % žáků, že své zážitky ze čtení s někým sdílí. Konkrétněji 28,13 % s kamarády, 18,75 % s vyučujícím, 21,88 % s rodiči, 12,5 % si zvolilo jinou možnost. Celkem 18,75 % respondentů uvádí, že své zážitky ze čtení s nikým nesdílí.

Na základě výsledků testu se nám podařilo prokázat, že výsledky žáků, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny jsou v položkách zaměřených na sdílení lepší o 12,49 % než výsledky žáků, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují. Hypotézu č. 4 tedy přijímáme.

Dílčí závěr: Na základě výsledků lze předpokládat, že žáci, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny oplývají větším zájmem o četbu než žáci, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují. Jsou schopni interpretovat své dojmy, zážitky, názory z četby a vést o ní přiléhavý rozhovor. Oplývají vyšší schopností obhájit své názory. Ovšem nejedná se o převratné rozdíly.

Hypotéza č. 5:

Žáci, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny získali v položkách zaměřených na metakognici výrazně lepší hodnocení než žáci, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují.

Otázka č. 10: **Když něco v textu nechápeš, jak si poradíš?**

Třída se čtenářskými dílnami		
Odpověď	Četnost	%
Zeptám se pana/í učitele/ky	13	39,4
Zeptám se rodičů	10	30,3
Sám najdu řešení	8	24,2
Neřeším to	2	6,1
Celkem	33	100

Třída bez čtenářských dílen		
Odpověď	Četnost	%
Zeptám se pana(i) učitele(ky)	9	36
Zeptám se rodičů	6	24
Sám najdu řešení	6	24
Neřeším to	4	16
Celkem	25	100

Tabulka 9: Přehled odpovědí u položky č. 10 (ČD)

Tabulka 10: Přehled odpovědí u položky č. 10 (bez ČD)

V rámci třídy se čtenářskou dílnou uvedlo celkem 24,2 % žáků, že sami najdou řešení. Celkem 69,7 % žáků uvedlo, že v případě nevědomosti se někoho zeptají. Konkrétněji 39,4 % respondentů uvedlo, že se v případě nevědomosti zeptá vyučujícího a 30,3 % respondentů se zeptá rodičů. Celkově 6,1 % respondentů v případě, že si neví rady problému si dál nevyšmá.

V rámci třídy bez čtenářské dílny uvedlo celkem 24 % žáků, že sami najdou řešení. Celkem 60 % žáků uvedlo, že v případě nevědomosti se někoho zeptají. Konkrétněji 36 % respondentů uvedlo, že se v případě nevědomosti zeptá vyučujícího a 24 % respondentů se zeptá rodičů. Celkově 16 % respondentů v případě, že si neví rady problému si dál nevyšmá.

Na základě výsledků testu se nám podařilo prokázat, že výsledky žáků, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny jsou v položkách zaměřených na metakognici lepší o 0,2 % pokud zohledňujeme samostatnou schopnost poradit si s problémem než žáci bez čtenářských dílen. Nedošlo tedy k potvrzení hypotézy, že žáci, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny získali v položkách zaměřených na metakognici výrazně lepší hodnocení než žáci, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují. Avšak rozdíly můžeme pozorovat ve schopnosti snažit se nějaké řešení najít. Žáci se čtenářskými dílnami oplývají větším zájmem řešení nalézt. Pouze 6 % žáků nehledá řešení, pokud ho neví. Naopak u třídy bez čtenářské dílny celkem 16 % dětí řešení nehledá, pokud ho neví. Hypotézu č. 6 tedy nelze přijmout z důvodu vyrovnaných výsledků obou tříd.

Dílčí závěr: Na základě výsledků lze předpokládat, že schopnosti žáků, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny jsou v metakognici srovnatelné s výsledky žáků, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují. U obou skupin vzorků lze předpokládat snahu nalézt vhodné řešení, buď vlastním přičiněním, nebo se s někým poradit.

Hypotéza č. 6:

Žáci, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny získali v položkách zaměřených na aplikaci výrazně lepší hodnocení než žáci, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují.

Otázka č. 16: **Umíš číst z papírových map a jízdnicích řádů?**

Třída se čtenářskými dílnami			Třída bez čtenářských dílen		
Odpovědi	Četnost	%	Odpovědi	Četnost	%
Ano	6	37,5	Ano	3	18,75
Částečně	8	50	Částečně	10	62,5
Ne	2	12,5	Ne	3	18,75
Celkem	16	100	Celkem	16	100

Tabulka 11: Přehled odpovědí u položky č. 16 (ČD)

Tabulka 12: Přehled odpovědí u položky č. 16 (bez ČD)

V rámci třídy se čtenářskou dílnou uvedlo celkem 37,5 % žáků, že umí číst z jízdnicích řádů či map. Alespoň částečnou schopností číst z map či jízdnicích řádů oplývá 50 % respondentů a 12,5 % žáků tuto schopnost vůbec nemá.

V rámci třídy bez čtenářské dílny uvedlo celkem 18,75 % žáků, že umí číst z jízdnicích řádů či map. Alespoň částečnou schopností číst z map či jízdnicích řádů oplývá 62,5 % respondentů a 18,75 % žáků tuto schopnost vůbec nemá.

Na základě výsledků testu se nám podařilo prokázat, že výsledky žáků, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny jsou v položkách zaměřených na aplikaci lepší o 18,75 % než žáci bez čtenářských dílen. Žáci se čtenářskými dílnami mají ucelenější schopnost aplikovat znalosti v běžném životě oproti žákům bez čtenářských dílen, ovšem větší počet žáků bez čtenářských dílen oplývá alespoň částečnou schopností aplikovat své znalosti. Hypotézu č. 6 přijímáme.

Dílčí závěr: Na základě výsledků lze předpokládat, že žáci, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny oplývají větší schopností aplikovat své znalosti z četby v běžném životě než žáci, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují. Jsou schopni lepší orientace v textu, mají vyšší porozumění, lepší vyjadřovací schopnosti. Ovšem výsledky této didaktické otázky jsou ovlivněny moderními technologiemi. Dle výsledků lze konstatovat, že se nejedná o převratné rozdíly mezi oběma třídami.

5.2 Analýza konkrétních položek didaktického testu

Dle výše uvedených výsledků lze konstatovat, že žáci, kteří v rámci výuky absolvují čtenářské dílny dosahují v oblasti čtenářské gramotnosti statisticky lepších výsledků než žáci, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují. Ovšem schopnosti metakognice jsou v rámci obou tříd na srovnatelné úrovni. Na základě výsledků lze konstatovat, že výsledky obou skupin nevyjadřují výrazné rozdíly.

Následující tabulka představuje výsledky žáků v práci s textem.

Úspěšnost třídy se čtenářskými dílnami		
Dosažené body	Počet žáků	%
11 (max)	3	18,8
10	0	0
9	0	0
8	5	31,3
7	1	6,3
6	6	37,5
5	0	0
4	1	6,3
3	0	0
2	0	0
1	0	0
0	0	0
Celkem	16	100

Úspěšnost třídy bez čtenářských dílen		
Dosažené body	Počet žáků	%
11 (max)	0	0
10	0	0
9	1	6,3
8	1	6,3
7	4	25
6	1	6,3
5	2	12,5
4	3	18,8
3	1	6,3
2	3	18,8
1	0	0
0	0	0
Celkem	16	100

Tabulka 13: Analýza úspěšnosti tříd v rámci práce s textem (ČD)

Tabulka 14: Analýza úspěšnosti tříd v rámci práce s textem (bez ČD)

Abychom byli schopni správně vyhodnotit výsledky testu, níže nalezneme detailnější rozbor jednotlivých položek didaktického testu.

Otázka č. 1: **Práce s textem.**

a) **Zaškrtni pravdivá tvrzení:**

- Billie a Simona křikem vzbudily maminku.
- Billie našla v pokoji starý dětský deník.
- Billie a Simona slyšely děsivý zvuk vycházející z pokoje pro hosty.
- Simona v noci dostala hlad a Billie šla s ní.

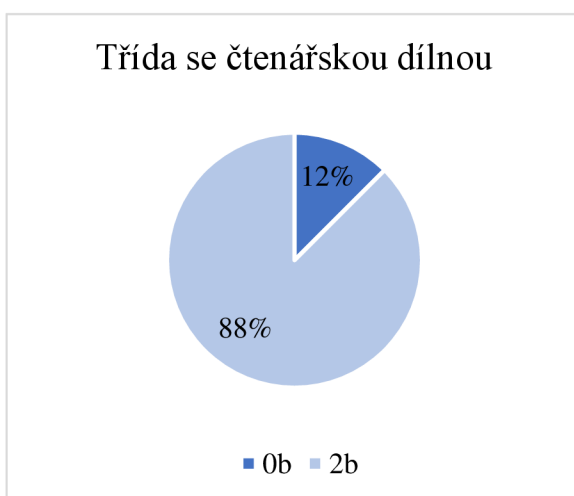
Správná odpověď: Billie a Simona slyšely děsivý zvuk vycházející z pokoje pro hosty.

Třída se čtenářskou dílnou		
Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	2	12,5
2 body	14	87,5
Celkem	16	100

Tabulka 15: Přehled odpovědí u položky č. 1a) (ČD)

Třída bez čtenářské dílny		
Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	5	31,25
2 body	11	68,75
Celkem	16	100

Tabulka 16: Přehled odpovědí u položky č. 1a) (bez ČD)



Obrázek 2: Položka č. 1a) (ČD)



Obrázek 3: Položka č. 1a) (ČD)

Komentář: Úkolem žáků bylo najít pomocí textu pravdivá tvrzení. První byla v ukázce zmíněna, ovšem v tomto znění nebyla pravdivá. Druhá a čtvrtá výpověď nebyla v textu zahrnuta. Tudíž třetí výpověď je správná. Tato informace se v ukázce doslovně nachází. V rámci třídy se čtenářskou dílnou odpovědělo 88 % respondentů správně, pouze 12 % zvolilo chybnou odpověď. V rámci třídy bez čtenářské dílny odpovědělo 69 % správně a 31 % chybně. Tento úkol je založený na správném pochopení textu.

b) Napiš, co znamená slovo „hausbót“. Pokud víš, nakresli.

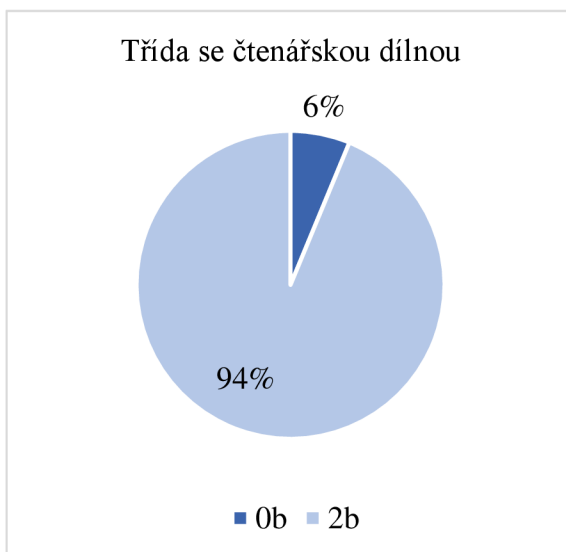
Správná odpověď: Obytná loď.

Třída se čtenářskou dílnou		
Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	1	6,25
2 body	15	93,75
Celkem	16	100

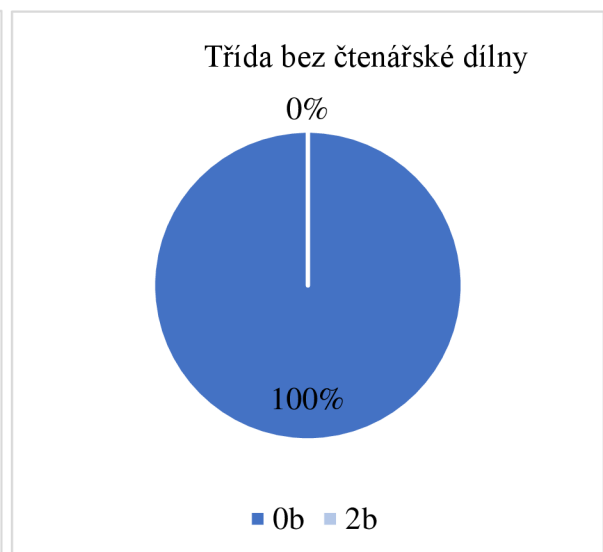
Tabulka 17: Přehled odpovědí u položky č. 1b) (ČD)

Třída bez čtenářské dílny		
Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	16	100
2 body	0	0
Celkem	16	100

Tabulka 18: Přehled odpovědí u položky č. 1b) (bez ČD)



Obrázek 4: Položka č. 1b) (ČD)



Obrázek 5: Položka č. 1b) (bez ČD)

Komentář: Úkolem žáků bylo vysvětlit, co znamená slovo „hausbót“. Zajímalo nás, jakým způsobem jsou žáci schopni porozumět slovu cizího původu. Zda jsou schopni nalézt správné řešení i v případě, že toto slovo neznají. Ke správnému řešení mohou dospět rozborem slov pomocí anglického jazyka, kde slovo house [haus] = dům a boat [bōt]= loď. Zároveň v ukázce je zmíněno „šplouchání vlnek“, které čtenáři napovídá. V rámci třídy se čtenářskou dílnou zvolilo 94 % respondentů správnou odpověď a pouze 6 % respondentů odpověď chybnou. V rámci třídy bez čtenářské dílny odpovědělo 0 % správně a chybnou odpověď zvolilo 100 % respondentů. Rozboru obrázků se v této práci věnovat nebudeme – tato schopnost náleží odborníkům v této oblasti. Tento úkol je založený na schopnosti porozumět slovu, které je čtenářovi neznámé pomocí dedukce a práce s textem.

c) **Doplň na vynechaná místa v textu vhodný zvuk, který podle tebe mohly dívky slyšet. Drž se daného pořadí slov.**

- Zaťukání, ťukání, ťuká.
- Zatroubení, troubení, troubí.
- Malování, malování, maluje.
- Zaštěbetání, štěbetá, štěbetání.

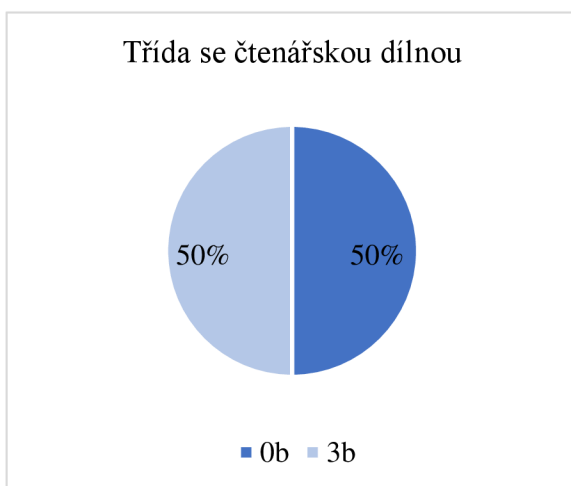
Správná odpověď: Zaťukání, ťukání, ťuká.

Třída se čtenářskou dílnou		
Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	8	50
2 body	8	50
Celkem	16	100

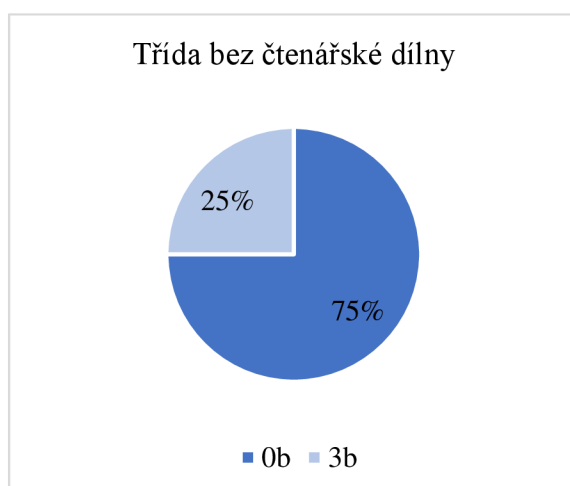
Tabulka 19: Přehled odpovědí u položky č. 1c) (ČD)

Třída bez čtenářské dílny		
Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	12	75
2 body	4	25
Celkem	16	100

Tabulka 20: Přehled odpovědí u položky č. 1c) (bez ČD)



Obrázek 6: Položka č. 1c) (ČD)



Obrázek 7: Položka č. 1c) (bez ČD)

Komentář: Úkolem žáků bylo vhodně do textu doplnit slova, která nebyla doplněna. Jelikož jsme si vědomy náročnosti tohoto úkolu, mohli si žáci pomoci dedukcí. Dle kontextu dává smysl po obsahové stránce pouze první možnost. Ostatní možnosti nejsou vhodné z důvodu nesmyslnosti či se do textu nehodí po stránce morfologicko-syntaktické. V rámci třídy se čtenářskou dílnou zvolilo 50 % respondentů správnou odpověď a 50 % respondentů odpověď chybnou. V rámci třídy bez čtenářské dílny odpovědělo 25 % správně a chybnou odpověď zvolilo 75 % respondentů. Tento úkol je založený na schopnosti správného porozumění textu a schopnosti doplnit do textu vhodná slova.

d) Vyber místo podtrženého slova otisk vhodná synonyma (2):

- ŠLÉPĚJ KROK STOPA NÁPLAST

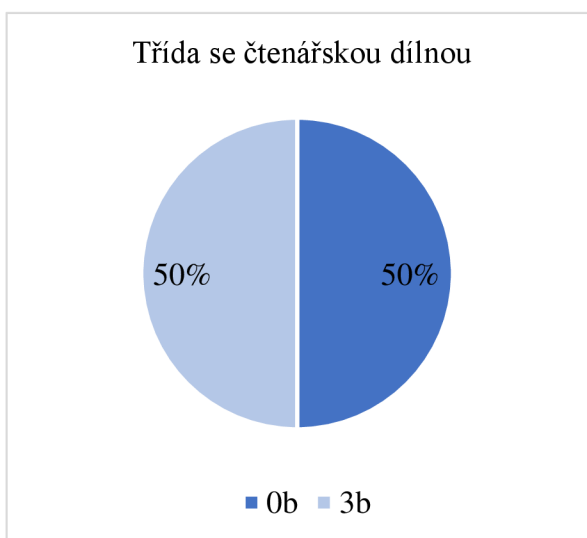
Správná odpověď: šlépěj, stopa.

Třída se čtenářskou dílnou		
Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	8	50
2 body	8	50
Celkem	16	100

Tabulka 21: Přehled odpovědí u položky č. 1d) (ČD)

Třída bez čtenářské dílny		
Počet bodů	Četnost	%
0 bodů	13	81,3
2 body	3	18,8
Celkem	16	100

Tabulka 22: Přehled odpovědí u položky č. 1d) (bez ČD)



Obrázek 8: Položka č. 1d) (ČD)



Obrázek 9: Položka č. 1d) (bez ČD)

Komentář: Úkolem žáků bylo vhodně vybrat slova jinak znějící, ale mající stejný význam. Tato schopnost je velmi důležitá např. ve slohové výchově. V rámci třídy se čtenářskou dílnou zvolilo 50 % respondentů správnou odpověď a 50 % respondentů odpověď chybnou. V rámci třídy bez čtenářské dílny odpovědělo 19 % správně a chybnou odpověď zvolilo 81 % respondentů. Tento úkol je založený na rozvinuté znalosti slovní zásoby, kterou žáci získávají například pravidelnou četbou.

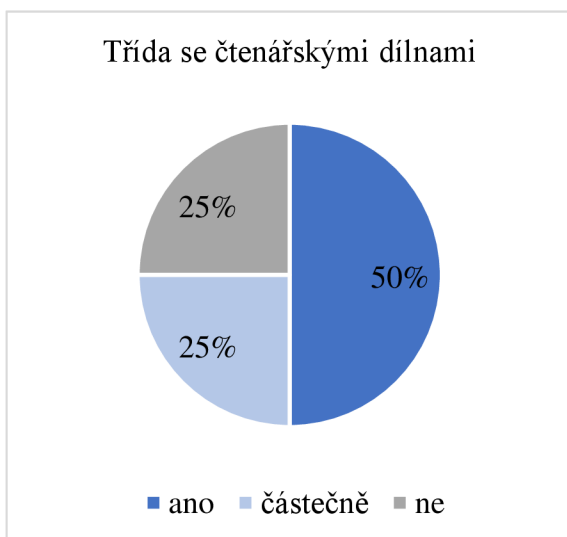
Otázka č. 2: **Baví tě čtení knížek?**

Třída se čtenářskými dílnami		
Odpovědi	Četnost	%
Ano	8	50
Částečně	4	25
Ne	4	25
Celkem	16	100

Zdroj viz. 5.1

Třída bez čtenářských dílen		
Odpovědi	Četnost	%
Ano	6	37,5
Částečně	8	50
Ne	2	12,5
Celkem	16	100

Zdroj viz. 5.1



Obrázek 10: Položka č. 1d) (ČD)



Obrázek 11: Položka č. 1d) (bez ČD)

Komentář: Tato otázka byla zaměřena především na zjištění zájmu žáků o četbu. V rámci třídy se čtenářskou dílnou zvolilo 50 % respondentů, že je čtení baví, 25 % uvedlo, že je čtení baví částečně a 25 % uvedlo, že je čtení nebaví vůbec. V rámci třídy bez čtenářské dílny zvolilo 37 % respondentů, že je čtení baví, 50 % uvedlo, že je čtení baví částečně a 13 % uvedlo, že je čtení nebaví vůbec.

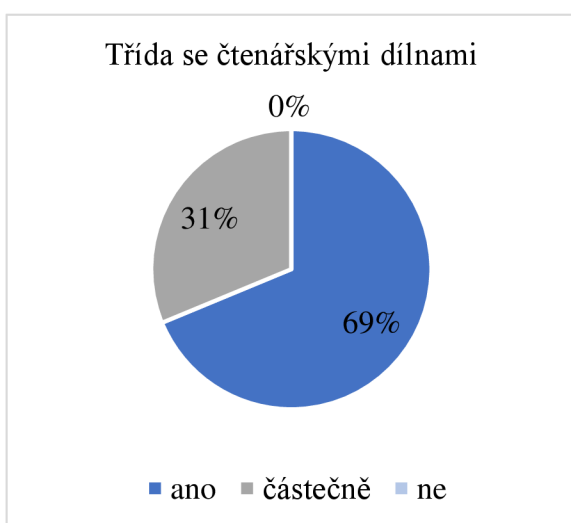
Otázka č. 3: Četli ti rodiče, když jsi byl(a) malý(á)?

Třída se čtenářskými dílnami		
Odpovědi	Četnost	%
Ano	11	68,75
Částečně	5	31,25
Ne	0	0
Celkem	16	100

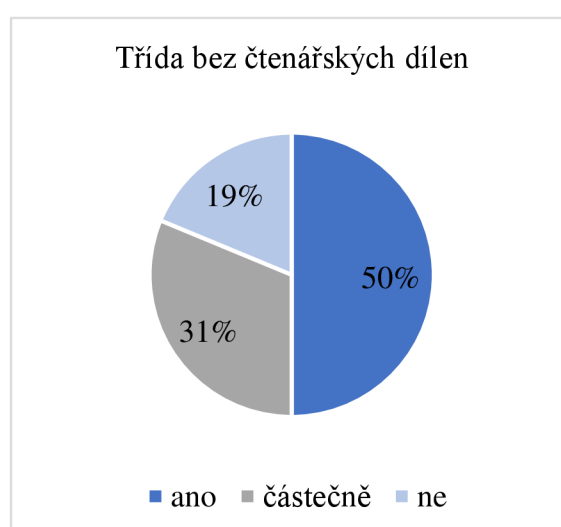
Tabulka 23: Přehled odpovědi u položky č. 3 (ČD)

Třída bez čtenářských dílen		
Odpovědi	Četnost	%
Ano	8	50
Částečně	5	31,25
Ne	3	18,75
Celkem	16	100

Tabulka 24: Přehled odpovědi u položky č. 3 (bez ČD)



Obrázek 12: Položka č. 3 (ČD)



Obrázek 13: Položka č. 3 (bez ČD)

Komentář: Tato otázka byla zaměřena především na zjištění kolik rodičů svým dětem čte, případně četlo. V rámci třídy se čtenářskou dílnou zvolilo 69 % respondentů, že jim rodiče četli, 31 % uvedlo, že jim rodiče četli alespoň příležitostně. Nikdo z respondentů neuvedl, že jim rodiče nečetli. V rámci třídy bez čtenářské dílny zvolilo 50 % respondentů, že jim rodiče četli, když byli malí. Celkem 31 % uvedlo, že jim četli alespoň příležitostně a 19 % respondentů uvedlo, že jim rodiče nikdy nečetli.

Otázka č. 4: **Myslíš si o sobě, že jsi dobrý čtenář?**

Třída se čtenářskými dílnami		
Odpovědi	Četnost	%
Ano	4	25
Částečně	10	62,5
Ne	2	12,5
Celkem	16	100

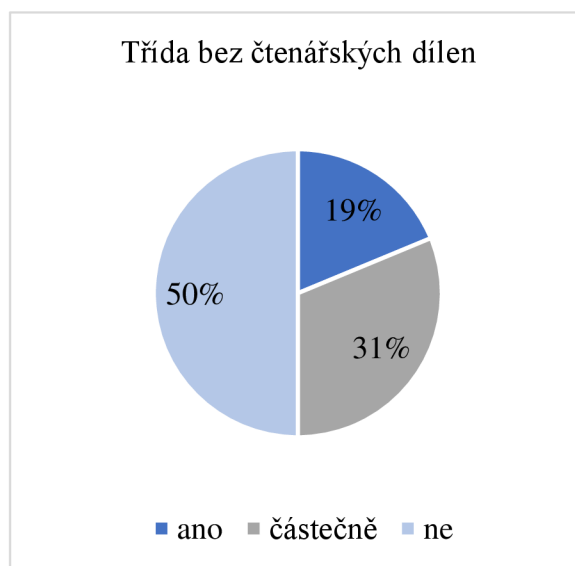
Tabulka 25: Přehled odpovědí u položky č. 4 (ČD)

Třída bez čtenářských dílen		
Odpovědi	Četnost	%
Ano	3	18,75
Částečně	5	31,25
Ne	8	50
Celkem	16	100

Tabulka 26: Přehled odpovědí u položky č. 4 (bez ČD)



Obrázek 14: Položka č. 4 (ČD)



Obrázek 15: Položka č. 4 (bez ČD)

Komentář: Touto otázkou jsme se snažili zjistit, jak vnímají žáci své čtenářské schopnosti. V rámci třídy se čtenářskou dílnou zvolilo 25 % respondentů, že se považují za dobrého čtenáře, 62 % za částečně dobrého čtenáře a 13 % respondentů uvedlo, že se za dobrého čtenáře nepovažuje. V rámci třídy bez čtenářské dílny zvolilo 19 % respondentů, že se považuje za dobrého čtenáře a 31 % se považuje za částečně dobrého čtenáře. Celkem 50 % respondentů uvedlo, že se nepovažuje za dobrého čtenáře.

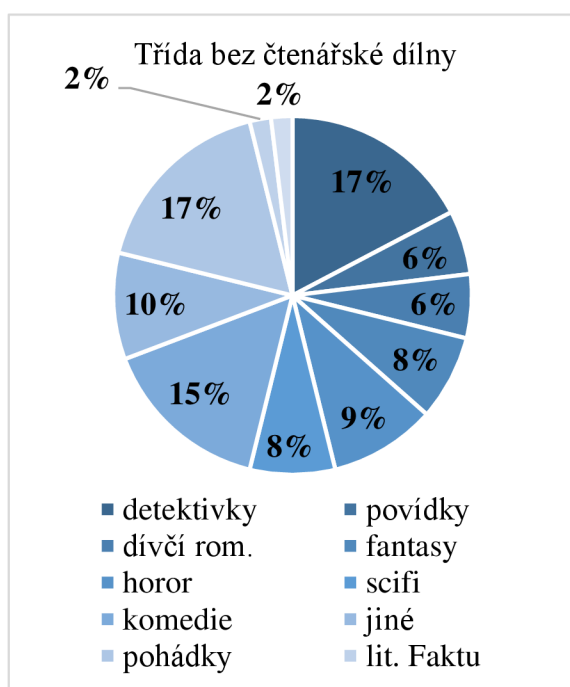
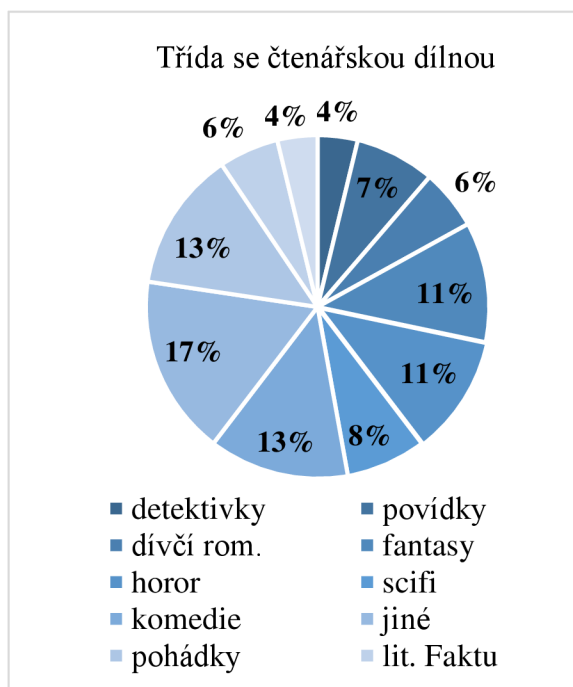
Otázka č. 5: **Jaké knihy rád(a) čteš?**

Třída se čtenářskými dílnami		
Odpovědi	Četnost	%
Detektivky	2	3,77
Povídky	4	7,55
Dívčí román	3	5,66
Fantasy	6	11,32
Horor	6	11,32
Sci-fi	4	7,55
Komedie	7	13,21
Jiné	9	16,98
Pohádky	7	13,21
Literatura faktu	3	5,66
Cestopisy	2	3,77
Celkem	53	100

Třída bez čtenářských dílen		
Odpovědi	Četnost	%
Detektivky	9	17
Povídky	3	6
Dívčí román	3	6
Fantasy	4	8
Horor	5	9
Sci-fi	4	8
Komedie	8	15
Jiné	5	10
Pohádky	9	17
Literatura faktu	1	2
Cestopisy	1	2
Celkem	52	100

Tabulka 27: Přehled odpovědí u položky č. 5 (ČD)

Tabulka 28: Přehled odpovědí u položky č. 5 (bez ČD)



Obrázek 16: Položka č. 5 (ČD)

Obrázek 17: Položka č. 5 (bez ČD)

Komentář: Touto otázkou jsme chtěli zjistit, jaké žánry žáci nejraději čtou. Žáci v rámci čtenářských dílen volili především jinou možnost (16,98 %), pohádky (13,21 %), komedie (13,21 %), fantasy (11,32 %) a horor (11,32 %). Méně často volí povídky (7,55 %), sci-fi (7,66 %), literaturu faktu (5,66 %), dívčí román (5,66 %), cestopis (3,77 %) a detektivky (3,77 %).

Žáci bez čtenářských dílen upřednostňují detektivky (17 %), pohádky (17 %), komedie (15 %), jinou možnost (10 %), horor (9 %), fantasy (8 %), sci-fi (8 %). Méně často volí povídku (6 %), dívčí román (6 %), literaturu faktu (2 %) a cestopis (2 %).

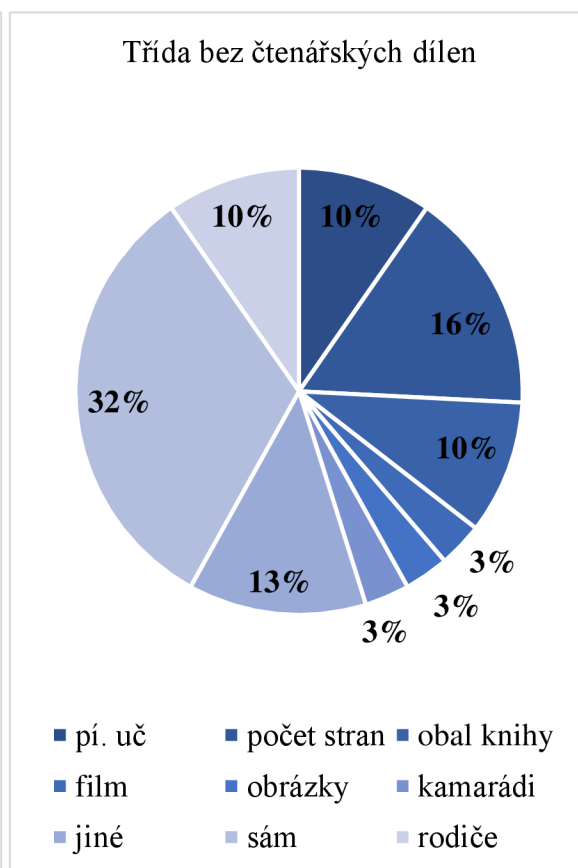
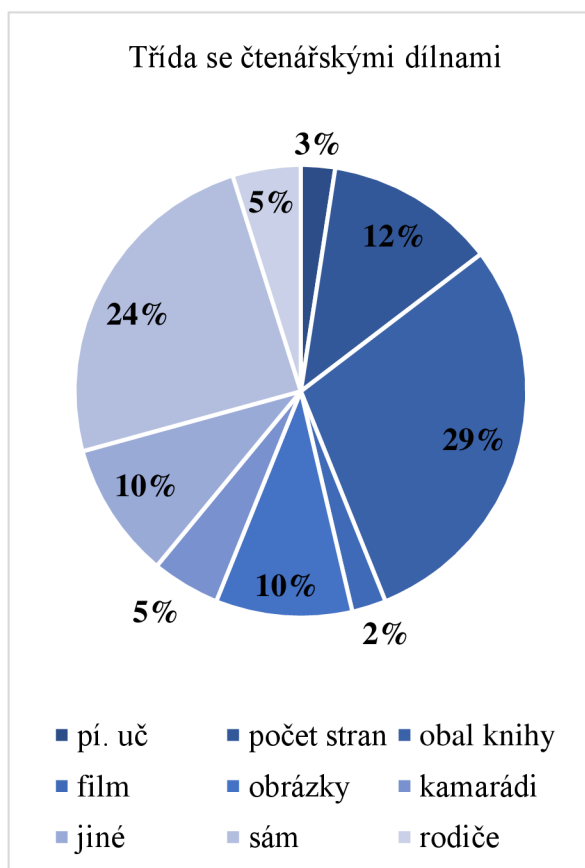
Otázka č. 6: Podle čeho nebo koho si vybíráš knihy ke čtení?

Třída se čtenářskou dílnou		
Odpovědi	četnost	%
Pan(i) učitel(ka)	1	2,4
Počet stran	5	12,2
Obal knihy	12	29,3
Film	1	2,4
Obrázky	4	9,8
Kamarádi	2	4,9
Jiné	4	9,8
Sám	10	24,4
Rodiče	2	4,9
Celkem	41	100

Třída bez čtenářských dílen		
Odpovědi	četnost	%
Pan(i) učitel(ka)	3	9,7
Počet stran	5	16,1
Obal knihy	3	9,7
Film	1	3,2
Obrázky	1	3,2
Kamarádi	1	3,2
Jiné	4	12,9
Sám	10	32,3
Rodiče	3	9,7
Celkem	31	100

Tabulka 29: Přehled odpovědí u položky č. 6 (ČD)

Tabulka 30: Přehled odpovědí u položky č. 6 (bez ČD)



Obrázek 18: Položka č. 6 (ČD)

Obrázek 19: Položka č. 6 (bez ČD)

Komentář: Touto otázkou jsme zjišťovali, podle jakého kritéria si žáci vybírají knihy ke čtení. Žáci v rámci čtenářských dílen vybírají především podle obalu knihy (29,3 %), podle svého uvážení si knihu vybírá až 24,4 %. Dalšími kritérii je například počet stran knihy (12,2 %), obrázky (9,8 %), jiné (9,8 %), kamarádi (4,9 %), rodiče (4,9 %), paní učitelka (2,4 %), film (2,4 %).

Ve třídě bez čtenářských dílen si většina žáků knihy ke čtení vybírá sama (32,3 %). Dalšími kritérii jsou například počet stran (16,1 %) a jiné (12,9 %), obal knihy (9,7 %), rodiče (9,7 %), pan(i) učitel(ka) (9,7 %), film (3,2 %), obrázky (3,2 %), kamarádi (3,2 %).

Otázka č. 7: Čtou tvoji rodiče knihy?

Třída se čtenářskou dílnou		
Odpověď	Četnost	%
Ano	12	75
Ne	4	25
Celkem	16	100

Tabulka 31: Přehled odpovědí u položky č. 7 (ČD)

Třída bez čtenářské dílny		
Odpověď	Četnost	%
Ano	9	56,25
Ne	7	43,75
Celkem	16	100

Tabulka 32: Přehled odpovědí u položky č. 7 (bez ČD)



Obrázek 20: Položka č. 7 (ČD)



Obrázek 21: Položka č. 7 (bez ČD)

Komentář: Cílem této otázky bylo zjistit, kolik rodičů dětí čte knihy. Jestliže rodiče čtou, pozitivně ovlivňují četbu svých dětí. Ve třídě se čtenářskou dílnou odpovědělo celkem 75 % dětí, že jejich rodiče čtou a 25 % dětí odpovědělo, že jejich rodiče se četbě nevěnují. Ve třídě bez čtenářské dílny děti vypověděly, že 56 % jejich rodičů čte a 44 % rodičů se četbě nevěnuje.

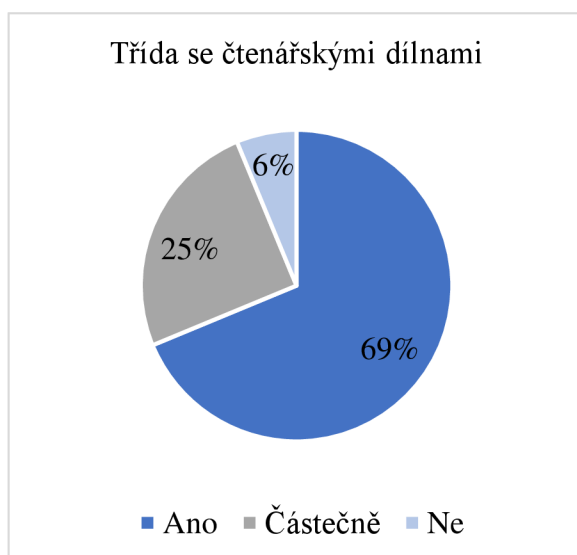
Otázka č. 8: **Líbí se ti hodiny čtení ve škole? (ČD) / Přál by sis čtenářský kroužek ve škole? (bez ČD)**

Třída se čtenářskými dílnami		
Odpovědi	Četnost	%
Ano	11	68,75
Částečně	4	25
Ne	1	6,25
Celkem	16	100

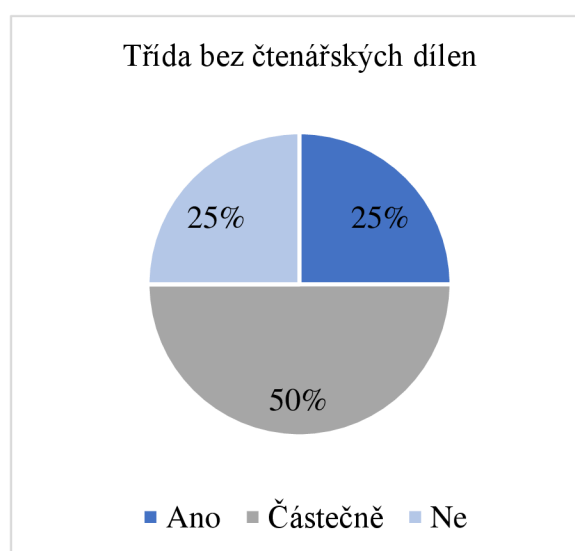
Tabulka 33: Přehled odpovědí u položky č. 8 (ČD)

Třída bez čtenářských dílen		
Odpovědi	Četnost	%
Ano	4	25
Částečně	8	50
Ne	4	25
Celkem	16	100

Tabulka 34: Přehled odpovědí u položky č. 8 (bez ČD)



Obrázek 22: Položka č. 8 (ČD)



Obrázek 23: Položka č. 8 (bez ČD)

Komentář: Cílem této otázky bylo zjistit, zda jsou děti spokojeny s dílnou čtení. U dětí, které ve škole dílnu čtení nemají jsme se dotazovali, zda by si přály čtenářský kroužek. Ve třídě se čtenářskou dílnou odpovědělo celkem 69 % dětí, že se jim čtení ve škole líbí, 25 % respondentů uvedlo, že je čtení ve škole baví částečně a 6 % uvedlo, že je čtení ve škole nebaví vůbec. Ve třídě bez čtenářské dílny děti vypovědělo 25 % dětí, že by si čtenářský kroužek nepřálo, 50 % uvedlo, že by si čtenářský kroužek částečně přálo a 25 % respondentů o čtenářský kroužek vůbec nemá zájem.

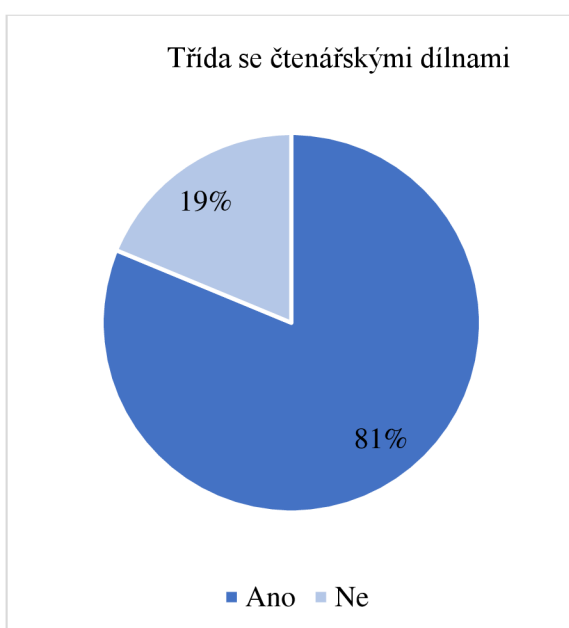
Položka č. 9: Půjčuješ si knihy v knihovně?

Třída se čtenářskými dílnami		
Odpověď	Četnost	%
Ano	13	81,25
Ne	3	18,75
Celkem	16	100

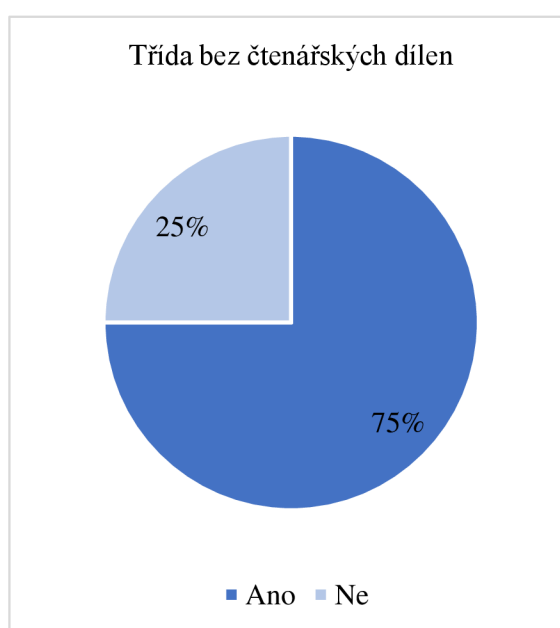
Tabulka 35: Přehled odpovědí u položky č. 9 (ČD)

Třída bez čtenářských dílen		
Odpověď	Četnost	%
Ano	12	75
Ne	4	25
Celkem	16	100

Tabulka 36: Přehled odpovědí u položky č. 9 (bez ČD)



Obrázek 24: Položka č. 9 (ČD)



Obrázek 25: Položka č. 9 (bez ČD)

Komentář: Cílem této otázky bylo zjistit, zda si děti půjčují knihy v knihovně. Ve třídě se čtenářskou dílnou odpovědělo celkem 81 % dětí, že knihovnu navštěvují (např. jako důvod uvádějí „abych pokaždé četla něco jiného“) a 19 % uvedlo, že knihovnu nenavštěvuje. Ve třídě bez čtenářské dílny děti vypovědělo 75 % dětí, že knihovnu navštěvuje a 25 % respondentů uvedlo, že do knihovny nechodí.

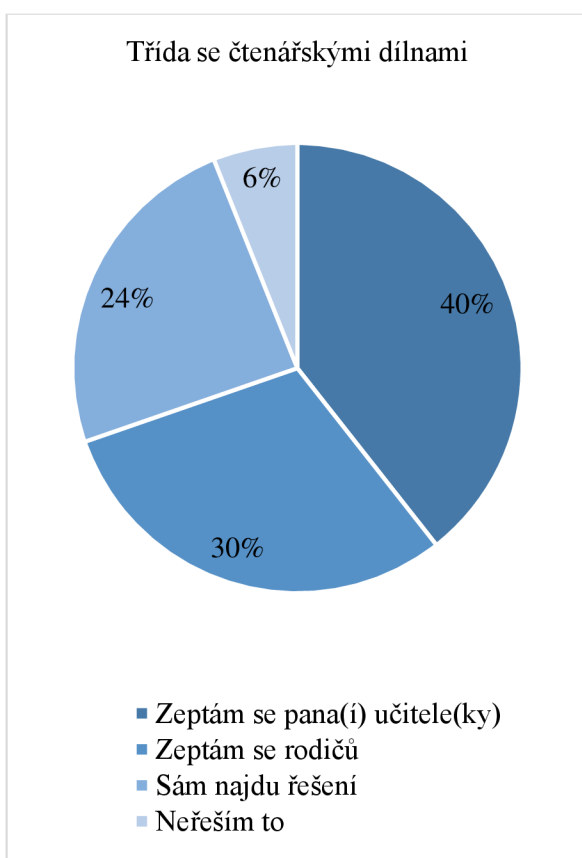
Položka č. 10: **Když něco v textu nechápeš, jak si poradíš?**

Třída se čtenářskými dílnami		
Odpověď	Četnost	%
Zeptám se pana(i) učitele(ky)	13	39,4
Zeptám se rodičů	10	30,3
Sám najdu řešení	8	24,2
Neřeším to	2	6,1
Celkem	33	100

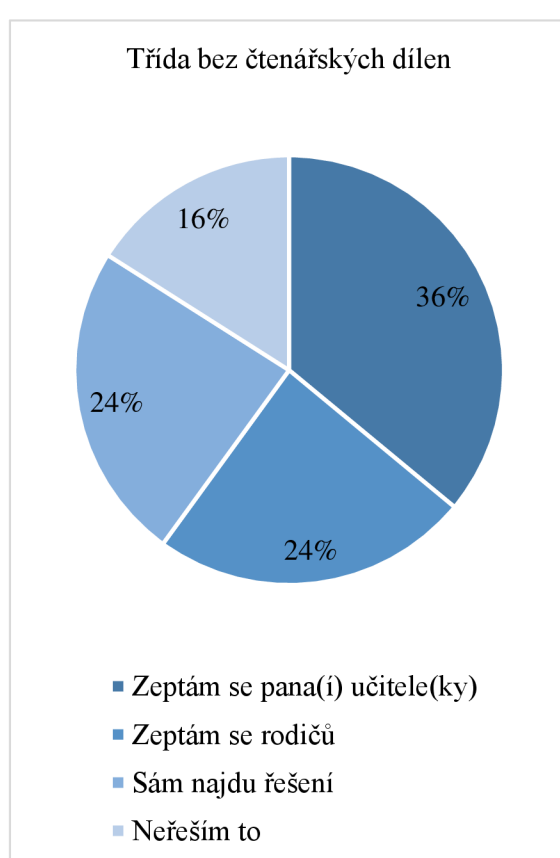
Zdroj viz. 5.1

Třída bez čtenářských dílen		
Odpověď	Četnost	%
Zeptám se pana(i) učitele(ky)	9	36
Zeptám se rodičů	6	24
Sám najdu řešení	6	24
Neřeším to	4	16
Celkem	25	100

Zdroj viz. 5.1



Obrázek 26: Položka č. 10 (ČD)



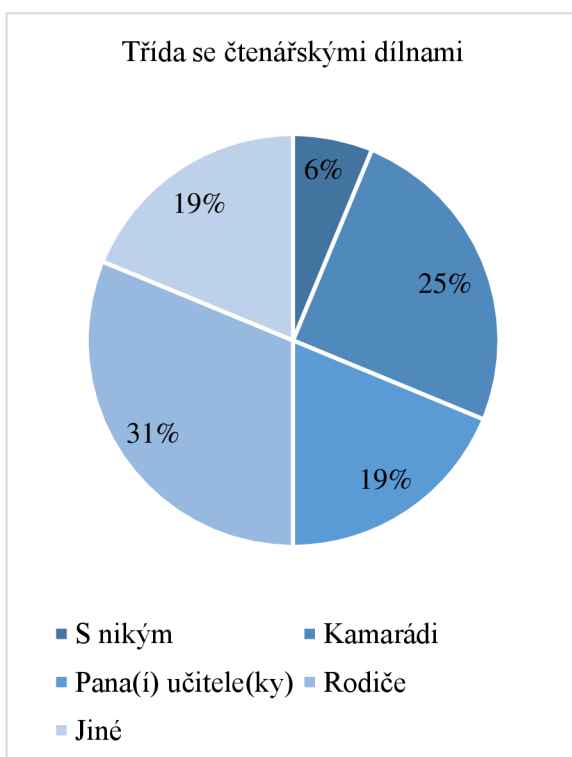
Obrázek 27: Položka č. 10 (bez ČD)

Komentář: Cílem této otázky bylo zjistit, na koho se dítě obrátí v případě, kdy si s něčím neví rady. Ve třídě se čtenářskou dílnou se 40 % respondentů obrací na pana(i) učitele(ku), 30 % se zeptá rodičů, 24 % najde samo řešení a 6 % problém dál neřeší. Ve třídě bez čtenářské dílny se 36 % respondentů obrací na pana(i) učitele(ku), 24 % se zeptá rodičů, 24 % najde samo řešení a 16 % si problému dál nevíšmá.

Položka č. 11: S kým sdílíš svoje zážitky ze čtení?

Třída se čtenářskými dílnami		
Odpověď	Četnost	%
S nikým	2	6,25
Kamarádi	8	25
Pana(i) učitele(ky)	6	18,75
Rodiče	10	31,25
Jiné	6	18,75
Celkem	32	100

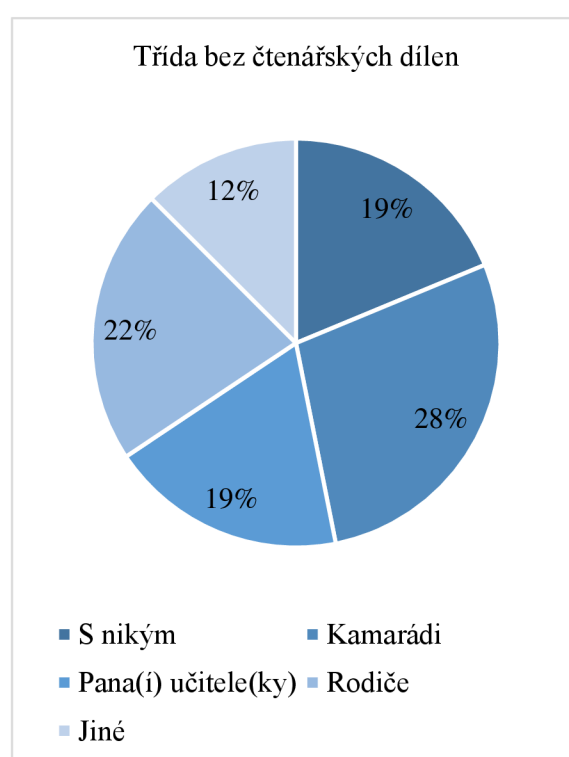
Zdroj viz. 5.1



Obrázek 28: Položka č. 11 (ČD)

Třída bez čtenářských dílen		
Odpověď	Četnost	%
S nikým	6	18,75
Kamarádi	9	28,13
Pana(i) učitele(ky)	6	18,75
Rodiče	7	21,88
Jiné	4	12,5
Celkem	32	100

Zdroj viz. 5.1



Obrázek 29: Položka č. 11 (bez ČD)

Komentář: Cílem této otázky bylo zjistit, s kým žák sdílí své zážitky z četby. Ve třídě se čtenářskou dílnou 31 % respondentů sdílí své zážitky s rodiči, 25 % s kamarády, 19 % s panem(i) učitelem(kou), 19 % s někým jiným a 6 % respondentů uvedlo, že své zážitky s nikým nesdílí. Ve třídě bez čtenářské dílny 28 % respondentů sdílí své zážitky s kamarády, 22 % s rodiči, 19 % s panem(i) učitelem(kou), 12 % uvedlo jiný důvod a 19 % své zážitky z četby s nikým nesdílí.

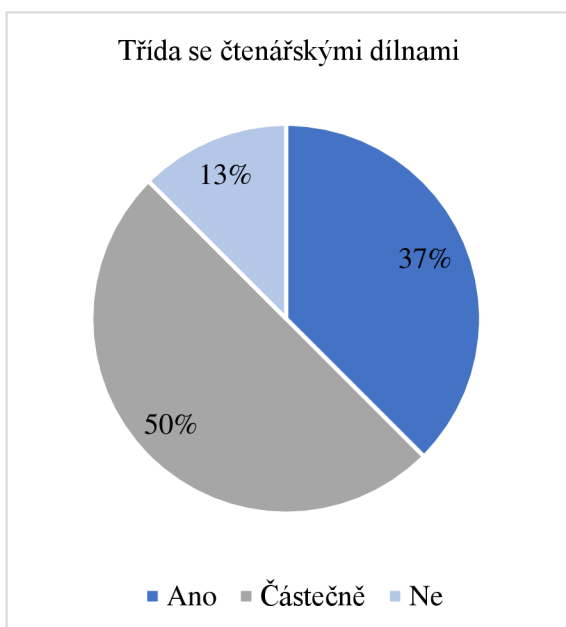
Položka č. 12: Umiš číst z papírových map a jízdních řádů?

Třída se čtenářskými dílnami		
Odpovědi	četnost	%
Ano	6	37,5
Částečně	8	50
Ne	2	12,5
Celkem	16	100

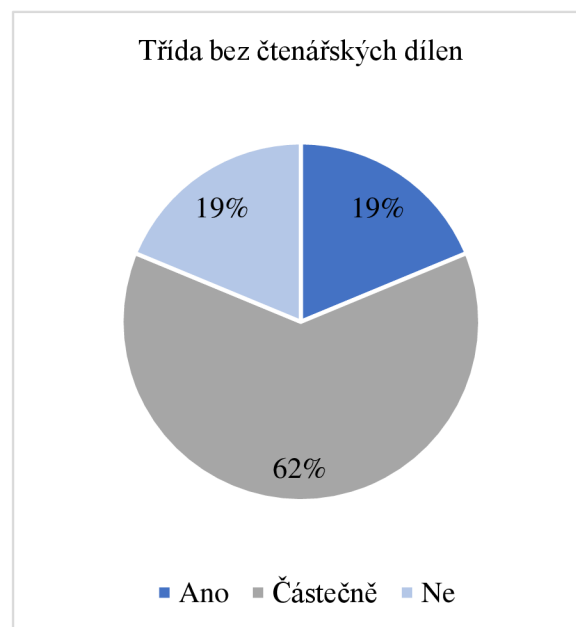
Zdroj viz. 5.1

Třída bez čtenářských dílen		
Odpovědi	četnost	%
Ano	3	18,75
Částečně	10	62,5
Ne	3	18,75
Celkem	16	100

Zdroj viz. 5.1



Obrázek 30: Položka č. 12 (ČD)



Obrázek 31: Položka č. 12 (bez ČD)

Komentář: Cílem této otázky bylo zjistit, zda žák dokáže aplikovat čtenářskou gramotnost v běžném životě pomocí otázky, zda dokáže číst z papírových map. Ve třídě se čtenářskou dílnou 37 % respondentů je z papírových map schopno číst, 50 % částečně a 13 % respondentů z papírových map číst neumí. Ve třídě bez čtenářské dílny 19 % respondentů je z papírových map schopno číst, 62 % částečně a 19 % respondentů z papírových map číst neumí.

5.3 Diskuse

V současnosti vstupuje do popředí problematika čtenářské gramotnosti především z důvodu šíření množství způsobů, jakým způsobem mohou děti trávit svůj volný čas. Tento celosvětový problém má výrazný vliv na pedagogy a rodiče žáků na základních školách. Čtenářská gramotnost se prolíná Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání v rámci jednotlivých klíčových kompetencí. Tato diplomová práce se zabývá porovnáním čtenářské gramotnosti v rámci třídy, která má ve vyučování zařazeny čtenářské dílny a třídy, která v rámci výuky čtenářské dílny zařazeny nemá.

Pomocí hypotéz jsme byli schopni prozkoumat vliv čtenářských dílen na rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků páté třídy základní školy, což bylo cílem této práce. Celkem bylo stanoveno šest hypotéz, které jsme ověřovali pomocí Mann-Whitneyho U-testu, Chí kvadrátu a četnosti. Jednalo se o kvantitativní výzkum, do kterého se zapojilo celkem 16 respondentů z třídy se čtenářskými dílnami a 16 respondentů bez čtenářských dílen, obě skupiny spadají do druhého období dle Rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání (5. třída). Didaktický test byl rozdělen do dvou částí. První část didaktického testu byla zaměřena na práci s textem, ve které mohl žák dosáhnout maximálně 11 bodů. Druhá část byla zaměřena na ověření rovin čtenářské gramotnosti. Výsledky z obou částí jsme porovnávali v rámci výše uvedených skupin.

V první hypotéze výzkumného šetření jsme zjistili, že žáci se čtenářskými dílnami mají lepší hodnocení než žáci bez čtenářských dílen, ovšem nejedná se o převratné rozdíly. V rámci práce s textem dosahují žáci se čtenářskými dílnami výrazně lepších výsledků. V rámci čtenářské gramotnosti mají lepší výsledky žáci se čtenářskými dílnami než žáci bez čtenářských dílen ovšem kromě roviny metakognice, v které mají výsledky obě třídy srovnatelné.

Ve druhé hypotéze výzkumného šetření jsme zjistili, že žáci se čtenářskými dílnami mají lepší hodnocení než žáci bez čtenářských dílen v položkách zaměřených na práci s textem. Celkem byly hodnoceny čtyři položky zaměřené pro práci s textem, ovšem didaktický test obsahoval položek více. Pro výzkum byly vybrány položky, které pro výzkum měly výrazně vyšší vypovídající hodnotu. Náš předpoklad se potvrdil, ovšem nejednalo se o převratné rozdíly.

Třetí, čtvrtá, pátá a šestá hypotéza byla zaměřena na roviny čtenářské gramotnosti u žáků se čtenářskými dílnami a u žáků bez čtenářských dílen. Jednalo se o roviny vztahu ke

čtení, sdílení, metakognice, aplikace. Ve všech rovinách kromě metakognice se nám hypotézy potvrdily, tzn. výsledky třídy se čtenářskými dílnami byly lepší než výsledky třídy bez čtenářských dílen, ovšem nejednalo se o převratné rozdíly. Výsledky z oblasti metakognice byly srovnatelné v obou třídách. Vzhledem k výsledkům hypotéz můžeme předpokládat, že žáci se čtenářskými dílnami mají větší zájem o četbu, vyšší schopnosti slovního vyjádření myšlenek, sdílení svých zážitků spojených s četbou a aplikace těchto znalostí v běžném životě. Také lze předpokládat vyšší schopnosti čtenářských strategií.

V další kapitole jsme se zabývali podrobnějším analyzováním jednotlivých položek didaktického testu.

Rozborem jednotlivých odpovědí respondentů jsme dospěli k výsledkům zkoumaného problému. Potvrdilo se, že čtenářské dílny pozitivně ovlivňují čtenářskou gramotnost žáků na základních školách ve všech jednotlivých rovinách (kromě metakognice, kde výsledky byly srovnatelné v obou třídách). Tyto rozdíly můžeme přisuzovat schopnostem pedagoga rozvíjet u žáků jednotlivé roviny čtenářských rovin. Domníváme se, že důležitou roli hrají také rodiče a jejich vztah ke čtení, který ovlivňuje jejich děti. Dalším vlivem může být dostupnost knih dětem, zda mají doma svoji knihovnu, případně mají možnost si zajít do knihovny knihu vypůjčit. Tato možnost ovlivňuje širší spektrum knih, ke kterým má žák přístup a značně rozšiřuje výběr vhodné knihy dle jeho vkusu. Čtenářská dílna umožňuje žákům výběr knihy dle jejich vkusu. Umožňuje žákům pracovat individuálně, ale zároveň se může podílet na podpoře dobrého třídního klimatu z důvodu společného zájmu komunikovat o knihách a jejich vzájemné kooperace. Z dlouhodobého hlediska čtenářské dílny a četba celkově zlepšuje schopnosti v morfologicko-syntaktické, fonologicko-fonetické, lexikálně-sémantické a pragmatické rovině. Pozitivně ovlivňuje další vzdělávání žáků, ale i život obecně.

Nelze rozporovat tvrzení, že čtenářské dílny pozitivně ovlivňují vzdělávání žáků, ale i jejich budoucí život. Z tohoto důvodu by mělo docházet k jejich šíření do škol, dalšímu vzdělávání učitelů zaměřenému přímo na výuku čtenářských dílen.

Závěr

Diplomová práce se zabývá problematikou komparace čtenářské gramotnosti u žáků se čtenářskými dílnami a u žáků, kteří mají v rámci výuky běžnou výuku čtení. V obou případech se jedná o žáky páté třídy základní školy. Teoretická část je věnována čtenářské gramotnosti, jejím rovinám, faktorům, podmínkám a projektům podílejícím se na rozvoji čtenářské gramotnosti. V další kapitole jsme se věnovali problematice RWCT, konkrétněji modelu E-U-R, mezinárodním standardům, dále metodám a postupům rozvíjející čtenářskou gramotnost v rámci tohoto programu. V poslední kapitole teoretické části jsme se věnovali čtenářství ve školním prostředí, kde jsme pomocí odborné literatury rozebrali historii, zásady, čtenářské dílny a také vhodné přístupy k žákům se SVP, což v době inkluze považuji za nepostradatelnou kapitolu. Pomocí teoretické části jsme uskutečnili výzkumné šetření, které je rozpracováno v empirické části.

Cílem výzkumného šetření bylo zjištění vlivu čtenářských dílen na rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků a jejich schopností při práci s textem. Stanovené cíle diplomové práce byly naplněny. Výzkum byl aplikován prostřednictvím didaktického testu, který byl určen pro žáky druhého období dle RVP ZV.

Ve výzkumném šetření se potvrdilo tvrzení, že čtenářské dílny mají pozitivní vliv na úroveň čtenářské gramotnosti u žáků pátých tříd. Ve všech dílčích oblastech čtenářské gramotnosti (kromě metakognice) i při práci s textem dosahovali žáci se čtenářskými dílnami lepších výsledků, než žáci vyučováni bez čtenářských dílen.

Lze tedy konstatovat, že stanovené cíle diplomové práce byly naplněny. Prokázali jsme rozdíl ve výsledcích žáků se čtenářskými dílnami a žáků vzdělávaných bez čtenářských dílen. Diplomová práce by mohla být přínosem nejen pro studenty pedagogických fakult, ale také pro pedagogy, kteří se podílí na rozvoji čtenářských dílen v praxi a pro každého, kdo se problematikou čtenářských dílen zabývá.

Seznam použité literatury a pramenů

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele: Učebnice pro vysoké školy*. 2. Praha: Portál, 2001, s. 149. ISBN 80-7178-463-X.

ČERVENKOVÁ, Iva. *Metody výuky a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-238-8.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.

FASNEROVÁ, Martina a kol. *Zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků ZŠ: po prvním hodnoticím období podle současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5786-4.

GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-80-85783-73-5.

GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva, NOVOTNÝ, Petr. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000.

GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 8085783738.

HALLY, Thomas. *Critical Thinking and Creative Thinking*. *Mensa International Journal*, 2011, číslo 555, přeložil Petr Psutka. Myšlení kritické a kreativní. Dostupné z: http://casopis.mensa.cz/veda/myšlení_kritické_a_kreativní.html

HAUSENBLAS, Ondřej., KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Máme jasno? Co je E – U – R. Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách* [online]. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2006 [cit. 2021-9-22]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL22_web.pdf

HAVEL, Jiří, NAJVAROVÁ, Veronika, BLAŽKOVÁ, Růžena, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, KUBIATKO, Milan, TUŠKOVÁ, Jana Marie. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.

CHLPÍKOVÁ, Klára, MACHÁČKOVÁ, Jitka. *Rozvíjíme čtenářskou gramotnost na základní škole: Metodická příručka pro učitele s multimediální podporou pro výuku českého jazyka*. Základní škola Bernarda Bolzana, 2014. ISBN 978-80-260-6750-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

KLOOSTER in *Kritické listy 1,2: Občasník pro kritické myšlení* [online]. Občanské sdružení kritické myšlení, 2000 [cit. 2021-9-20]. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf

KOŠTÁLKOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej, ŠLAPAL, Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010 [cit. 3. 7. 2021]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

KOŠTÁLOVÁ, Hana, a kol., 2010. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce. [cit. 3. 7. 2021]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

KOUTNÍK, Bohuslav. *Čtenář a kniha*. Praha: Spolek československých knihovníků, 1926, s. 16-17.

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

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

OHLSSON, Kristina. *Skleněné děti*. Praha: Mladá fronta, 2015. ISBN 978-80-204-3201-8.

POLÁKOVÁ, Irena, BĚLINOVÁ, Eva, INGROVÁ, Alžběta. *S knihou po škole: Školní čtenářské kluby*. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-905807-0-1.

POTUŽNÍKOVÁ, Eva, JANOTOVÁ, Zuzana, BLAŽEK, Radek. *Koncepční rámec hodnocení čtenářské gramotnosti: Mezinárodní šetření PISA 2018*. Praha, 2019. Dostupné také z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/ID_99_Koncepcni-ramec-PISA-2018_pro_web.pdf

PROCHÁZKOVÁ, Ivana. *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?*. Metodický portál: Články [online]. 18. 01. 2006, [cit. 2021-02-17]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html>>. ISSN 1802-4785.

RUTOVÁ, Nina. a kol. *Učím s radostí: zkušenosti, lekce, projekty*. Praha: Strom, 2003. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. ISBN 80-86106-09-8.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, ŠLAPAL, Miloš, a kol. *Dílna čtení: Principy a zkušenosti z programu RWCT*. Dobříš: Kritické myšlení, 2017.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Metodika čtenářství* [online]. Praha, 2012 [cit. 2021-7-3]. Dostupné z: https://www.varianty.cz/download/docs/64_metodika-c-tena-r-stvi.pdf

ŠEBOVÁ, Barbora. *Kritické listy: Jak pomoci sociálně znevýhodněným dětem?*. o. s. Kritické myšlení, 2013. ISSN 1214-5823.

ŠLAPAL, Miloš, KOŠŤÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej, a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, 2012 [cit. 2021-9-11]. ISBN 978-80-905036-8-7.

ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013. ISBN ISBN 978-80-904449-7-3.

ZÁPOTOČNÁ, Olga. *Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti*. In Z. KOLLÁRIKOVÁ, Z; PUPALA, B (ed): *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001, s. 276.

Internetové zdroje

CELÉ ČESKO ČTE DĚTEM [online]. 2014 [cit. 2021-9-27]. Dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/>

CELÉ ČESKO ČTE DĚTEM [online]. 2014 [cit. 2021-9-27]. Dostupné z: *Celé Česko čte dětem* [online]. 2014 [cit. 2021-9-27]. Dostupné z: file:///C:/Users/volfr/Downloads/2019_zakladni_informace%20.pdf

LiStOVáNí: *Co je LiStOVáNí?* [online]. [cit. 2021-9-28]. Dostupné z: <https://www.listovani.cz/>

NOC S ANDERESENEM: *O projektu* [online]. [cit. 2021-9-28]. Dostupné z: <http://www.nocsandersenem.cz/>

ROSTEME S KNIHOU [online]. 2007 [cit. 2021-9-27]. Dostupné z: <https://www.rostemesknihou.cz/>

Seznam zkratk

E-U-R – evokace, uvědomění si a reflexe

IRA – International Reading Association

RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking

PISA – Programme for International Student Assessment

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

RVP ZV – Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání

I.N.S.E.R.T – Interactive Notation System for Effective Reading and Thinking

Seznam tabulek

Tabulka 1: E-U-R.....	21
Tabulka 2: Čtení s tabulkou předpovědí	27
Tabulka 3: Přehled respondentů (ČD)	49
Tabulka 4: Přehled respondentů (bez ČD).....	49
Tabulka 5: Přehled odpovědí u položky č. 2 (ČD)	53
Tabulka 6: Přehled odpovědí u položky č. 2 (bez ČD).....	53
Tabulka 7: Přehled odpovědí u položky č. 11 (ČD)	54
Tabulka 8: Přehled odpovědí u položky č. 11 (bez ČD).....	54
Tabulka 9: Přehled odpovědí u položky č. 10 (ČD)	55
Tabulka 10: Přehled odpovědí u položky č. 10 (bez ČD).....	55
Tabulka 11: Přehled odpovědí u položky č. 16 (ČD)	57
Tabulka 12: Přehled odpovědí u položky č. 16 (bez ČD).....	57
Tabulka 13: Analýza úspěšnosti tříd v rámci práce s textem (ČD)	58
Tabulka 14: Analýza úspěšnosti tříd v rámci práce s textem (bez ČD).....	58
Tabulka 15: Přehled odpovědí u položky č. 1a) (ČD)	59
Tabulka 16: Přehled odpovědí u položky č. 1a) (bez ČD).....	59
Tabulka 17: Přehled odpovědí u položky č. 1b) (ČD)	60
Tabulka 18: Přehled odpovědí u položky č. 1b) (bez ČD)	60
Tabulka 19: Přehled odpovědí u položky č. 1c) (ČD)	61
Tabulka 20: Přehled odpovědí u položky č. 1c) (bez ČD).....	61
Tabulka 21: Přehled odpovědí u položky č. 1d) (ČD).....	62
Tabulka 22: Přehled odpovědí u položky č. 1d) (bez ČD)	62
Tabulka 23: Přehled odpovědí u položky č. 3 (ČD)	64
Tabulka 24: Přehled odpovědí u položky č. 3 (bez ČD).....	64
Tabulka 25: Přehled odpovědí u položky č. 4 (ČD)	65
Tabulka 26: Přehled odpovědí u položky č. 4 (bez ČD).....	65
Tabulka 27: Přehled odpovědí u položky č. 5 (ČD)	66
Tabulka 28: Přehled odpovědí u položky č. 5 (bez ČD).....	66
Tabulka 29: Přehled odpovědí u položky č. 6 (ČD)	68
Tabulka 30: Přehled odpovědí u položky č. 6 (bez ČD).....	68
Tabulka 31: Přehled odpovědí u položky č. 7 (ČD)	70
Tabulka 32: Přehled odpovědí u položky č. 7 (bez ČD).....	70

Tabulka 33: Přehled odpovědí u položky č. 8 (ČD)	71
Tabulka 34: Přehled odpovědí u položky č. 8 (bez ČD).....	71
Tabulka 35: Přehled odpovědí u položky č. 9 (ČD)	72
Tabulka 36: Přehled odpovědí u položky č. 9 (bez ČD).....	72

Seznam obrázků

Obrázek 1: Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti.....	9
Obrázek 2: Položka č. 1a) (ČD).....	59
Obrázek 3: Položka č. 1a) (ČD).....	59
Obrázek 4: Položka č. 1b) (ČD).....	60
Obrázek 5: Položka č. 1b) (bez ČD).....	60
Obrázek 6: Položka č. 1c) (ČD).....	61
Obrázek 7: Položka č. 1c) (bez ČD).....	61
Obrázek 8: Položka č. 1d) (ČD).....	62
Obrázek 9: Položka č. 1d) (bez ČD).....	62
Obrázek 10: Položka č. 1d) (ČD).....	63
Obrázek 11: Položka č. 1d) (bez ČD).....	63
Obrázek 12: Položka č. 3 (ČD).....	64
Obrázek 13: Položka č. 3 (bez ČD).....	64
Obrázek 14: Položka č. 4 (ČD).....	65
Obrázek 15: Položka č. 4 (bez ČD).....	65
Obrázek 16: Položka č. 5 (ČD).....	66
Obrázek 17: Položka č. 5 (bez ČD).....	66
Obrázek 18: Položka č. 6 (ČD).....	68
Obrázek 19: Položka č. 6 (bez ČD).....	68
Obrázek 20: Položka č. 7 (ČD).....	70
Obrázek 21: Položka č. 7 (bez ČD).....	70
Obrázek 22: Položka č. 8 (ČD).....	71
Obrázek 23: Položka č. 8 (bez ČD).....	71
Obrázek 24: Položka č. 9 (ČD).....	72
Obrázek 25: Položka č. 9 (bez ČD).....	72
Obrázek 26: Položka č. 10 (ČD).....	73
Obrázek 27: Položka č. 10 (bez ČD).....	73
Obrázek 28: Položka č. 11 (ČD).....	74
Obrázek 29: Položka č. 11 (bez ČD).....	74
Obrázek 30: Položka č. 12 (ČD).....	75
Obrázek 31: Položka č. 12 (bez ČD).....	75

Seznam příloh

Příloha č. 1: Didaktický test

Příloha č. 2: Data pro výpočet hypotézy č. 2

Příloha č. 3: Ukázka vyplněného testu

Příloha č. 1: Didaktický test

DIDAKTICKÝ TEST OVĚŘUJÍCÍ ÚROVEŇ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ 5. TŘÍDY ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Křížkem označ správnou odpověď.

<i>UKÁZKA VYPLNĚNÍ</i>		
<i>Máš rád/a hodiny českého jazyka?</i>		
<input checked="" type="radio"/> ANO	<input type="radio"/> ČÁSTEČNĚ	<input type="radio"/> NE

1. Práce s textem (*Kristína Ohlssonová: Skleněné děti*)

a) O čem si myslíš, že vypráví děj knížky?

Přečti si ukázkou a pokus se odpovědět na otázky.

„Musím se jít vyčůrat,“ prohlásila Simona, právě když si Billie lehla do postele.

„Půjdu s tebou dolů,“ řekla Billie a odhodila přikrývku.

Po tom, co se stalo, přece kamarádka nemůže chodit po domě sama. Pomalu otevřela dveře, aby nezaskřípaly a neprobudily maminku. Simona po špičkách sestupovala po schodech a Billie se držela těsně za ní. Rozhodla se, že si také dojde na záchod.

Simona se zavřela na záchodě a Billie na ní čekala v předsíni, neodvažovala se odejít. Dům byl plný zvuků. Všude kolem to praskalo, jako by rostl a bolelo ho to. Na Aladinově hausbótu to určitě takové není. Billie si představila, že slyší šplouchání vlnek a že by se jí při něm báječně usínalo. Kdyby se s Aladinem skamarádila, možná by mohly se Simonou jít k němu na návštěvu a přespat tam.

V tom ale znovu uslyšela Stejný tichý zvuk podobný šepotu. Ale přesto zřetelný. Billie se znovu rozbušilo srdce jako zběsilé. Kdy už ta Simona vyjde ze záchodu?

Zdalo se, že zvuk vychází z místnosti vedle kuchyně, z pokoje pro hosty. Billie poslouchala tiché a vzpomněla si na otisk ručičky na zaprášeném stolku. Tatáž ručička teď na okenní tabulku, tím si byla naprosto jistá.

Simona spláchla a otevřela dveře.

„Slyšíš to?“ zašeptala Billie. Než Simona stihla cokoliv říct.

Simona se soustředěně zaposlouchala. Čelo měla svraštělé.

„Ne, co bych měla slyšet?“

Simona měla pravdu, teď nebylo slyšet nic.

„Znělo to úplně stejně jako u mě v pokoji,“ řekla Billie. Znovu se zaposlouchaly. Ale nic se neozývalo.

„To je ale divné,“ prohlásila Simona. „Odkud to přicházelo tentokrát?“

„Z pokoje pro hosty.“

Pohlédly na sebe. Pak se opatrně odplížily k pokoji pro hosty a nakoukly dovnitř. Zastavily se na prahu. V místnosti bylo všechno jako vždycky. Krabice narovnané na sobě a pár kusů nepoužívaného nábytku. Stoleček, který se Billii tolik líbil, stál pořád v rohu. Ale už ho nechtěla.

„Kde jsi našla ten otisk ručičky?“ zašeptala Simona.

„Tamhle...“ řekla Billie a ukázala jí to.

V pokoji byla tma, ale na oknech ještě žádné závěsy nevisely. Simona přistoupila k oknu, vykoukla ven a Billie se postavila vedle ní. Všude panovalo úplné ticho, venku nebyla živá duše. Simona se odvrátila od okna a vydala se ke stolečku.

„Co je to za časopis?“ řekla.

Billie se k němu sklonila. Ve tmě na něj sice nebylo moc vidět, ale nevadilo to, protože Billie okamžitě poznala, co to je. Na stoleček, kde našla otisk, někdo položil starý komiksový časopis, který, jak si pamatovala, hned první den uložila do krabice.

Zdalo se jí, že je na něm něco napsané. Když se Billie sklonila ještě níž a přečetla si, co tam bylo načmárané dětským písmem, srdce se jí rozbušilo tak rychle, až měla pocit, že jí snad vyskočí z hrudi.

Zmizte!

(Ohlssonová, 2014, s. 42 - 45)

b) Jak na tebe ukázka působila?

(lze označit více odpovědí)

- | | | |
|------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|
| <input type="radio"/> LÍBILA SE MI | <input type="radio"/> NELÍBILA SE MI | <input type="radio"/> NAPÍNAVÁ |
| <input type="radio"/> NIC MOC | <input type="radio"/> NUDNÁ | <input type="radio"/> DĚSIVÁ |
| <input type="radio"/> ZÁBAVNÁ | <input type="radio"/> POUČNÁ | <input type="radio"/> TĚŽKÁ |

c) Zaškrtni pravdivá tvrzení:

- Billie a Simona křikem vzbudily maminku.
- Billie našla v pokoji starý dětský deník.
- Billie a Simona slyšely děsivý zvuk vycházející z pokoje pro hosty.
- Simona v noci dostala hlad a Billie šla s ní.

d) Jaká slova nejlépe vystihují postavu Billie?

Lze označit více odpovědí

- | | | |
|-------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| <input type="radio"/> ODVÁŽNÁ | <input type="radio"/> CHYTRÁ | <input type="radio"/> VYSTRAŠENÁ |
| <input type="radio"/> ČESTNÁ | <input type="radio"/> ZLÁ | <input type="radio"/> PŘÁTELSKÁ |
| <input type="radio"/> ULHANÁ | <input type="radio"/> ZVÍDAVÁ | <input type="radio"/> ZNUDĚNÁ |

e) Napiš, co znamená slovo „hausbót“. Pokud víš, nakresli.

f) Napiš, jak bys nazval kapitolu, ze které je tato ukázka.

g) Doplně na vynechaná místa v textu vhodný zvuk, který podle tebe mohly dívky slyšet.

Drž se daného pořadí slov.

- Zaťukání, ťukání, ťuká.
- Zatroubení, troubení, troubí.
- Malování, malování, maluje.
- Zaštěbetání, štěbetá, štěbetání.

h) Kdo podle tebe napsal vzkaz, který dívky našly?

ch) Napiš stručně, jak podle tebe bude děj pokračovat?

i) Vyber místo podtrženého slova otisk vhodná synonyma (2):

- ŠLÉPĚJ KROK STOPA NÁPLAST

Křížkem označ správnou odpověď, případně napiš/nakresli.

2. Zaškrtni, zda jsi děvče nebo chlapec.

- CHLAPEC DÍVKA

3. Baví tě čtení knížek? Proč? (*stručně vysvětli*)

- ANO ČÁSTEČNĚ NE

4. Četli ti rodiče, když jsi byl(a) malý(á)?

- ANO ČÁSTEČNĚ NE

5. Myslíš si o sobě, že jsi dobrá(á) čtenář(ka)?

- ANO ČÁSTEČNĚ NE

6. Jaké knihy rád/a čteš?

(lze označit více odpovědí)

- DETEKTIVKY POVÍDKY POHÁDKY DÍVČÍ ROMÁNY
- FANTASY HOROR SCI-FI LITERATURA
FAKTU
- CESTOPISY KOMEDIE JINÉ

7. Podle čeho nebo koho si vybíráš knihy ke čtení?

(lze označit více odpovědí)

- RODIČE PAN/Í UČITEL/KA SÁM/SAMA
- OBAL KNIHY KAMARÁDI FILM
- POČET STRAN OBRÁZKY JINÉ

8. Máš doma vlastní knihovnu? Pokud ano, uveď přibližný počet knížek.

- ANO ČÁSTEČNĚ NE

9. Kolik přečteš knih za měsíc?

10. Čtou tvoji rodiče knihy?

- ANO NE

11. Líbí se ti hodiny čtení ve škole? Napiš stručně proč? / Přál by sis čtenářský kroužek ve škole? Napiš stručně proč?

- ANO ČÁSTEČNĚ NE

12. Půjčuješ si knihy v knihovně? Proč?

- ANO NE

13. Když něco v textu nechápeš, jak si poradíš?

- ZEPTÁM SE PANA/Í UČITELE/KY ZEPTÁM SE RODIČŮ
 NEŘEŠÍM TO SÁM/A NAJDU ŘEŠENÍ

14. S kým sdílíš svoje zážitky ze čtení?

- KAMARÁDI RODIČE S NIKÝM
 PAN/Í UČITEL/KA JINÉ

15. Využil/a jsi znalosti z knih mimo školní prostředí? Kde?

- ANO ČÁSTEČNĚ NE

16. Umíš číst z papírových map a jízdních řádů?

- ANO ČÁSTEČNĚ NE

Příloha č. 2: Data pro výpočet hypotézy č. 2

Třída se čtenářskými dílnami	
Počet bodů	Pořadí
2	2
2	2
2	2
3	4
4	6,5
4	6,5
4	6,5
5	9,5
5	9,5
6	14
7	20
7	20
7	20
7	20
8	25,5
9	29

$n_1 = 16$

$R_1 = 197$

Třída bez čtenářských dílen	
Počet bodů	Pořadí
4	6,5
6	14
6	14
6	14
6	14
6	14
6	14
7	20
8	25,5
8	25,5
8	25,5
8	25,5
8	25,5
11	31
11	31
11	31

$n_1 = 16$

$R_1 = 331$

Úspěšnost třídy se čtenářskými dílnami		
Dosažené body	Počet žáků	%
11 (max)	3	18,8
10	0	0
9	0	0
8	5	31,3
7	1	6,3
6	6	37,5
5	0	0
4	1	6,3
3	0	0
2	0	0
1	0	0
0	0	0
Celkem	16	100

Úspěšnost třídy bez čtenářských dílen		
Dosažené body	Počet žáků	%
11 (max)	0	0
10	0	0
9	1	6,3
8	1	6,3
7	4	25
6	1	6,3
5	2	12,5
4	3	18,8
3	1	6,3
2	3	18,8
1	0	0
0	0	0
Celkem	16	100

Celková úspěšnost obou tříd dohromady		
Dosažené body	Počet žáků	%
11 (max)	3	9,4
10	0	0
9	1	3,1
8	6	18,8
7	5	15,6
6	7	21,9
5	2	6,3
4	4	12,5
3	1	3,1
2	3	9,4
1	0	0
0	0	0
Celkem	32	100

Příloha č. 3: Ukázka vyplněného testu

DIDAKTICKÝ TEST OVĚŘUJÍCÍ ÚROVEŇ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ 5. TŘÍDY ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Křížkem označ správnou odpověď.

UKÁZKA VYPLNĚNÍ

Máš rád/a hodiny českého jazyka?

ANO

ČÁSTEČNĚ

NE

1. Práce s textem (*Kristina Ohlssonová: Skleněné děti*)

a) O čem si myslíš, že vypráví děj knížky?

Někdy o skutečnosti co by se mohla stát,
ale někdy o smyšlených postavách. Jinak je o přátelství,
dobrodružství, vědě a i o životě.

Přečti si ukázkou a pokus se odpovědět na otázky.

„Musím se jít vyčůrat,“ prohlásila Simona, právě když si Billie lehla do postele.

„Půjdu s tebou dolů,“ řekla Billie a odhodila přikrývku.

Po tom, co se stalo, přece kamarádka nemůže chodit po domě sama. Pomalu otevřela dveře, aby nezaskřípaly a neprobudily maminku. Simona po špičkách sestupovala po schodech a Billie se držela těsně za ní. Rozhodla se, že si také dojde na záchod.

Simona se zavřela na záchodě a Billie na ní čekala v předsíni, neodvažovala se odejít. Dům byl plný zvuků. Všude kolem to praskalo, jako by rostl a bolelo ho to. Na Aladinově hausbótu to určitě takové není. Billie si představila, že slyší šplouchání vlnek a že by se jí při něm báječně usínalo. Kdyby se s Aladinem skamarádila, možná by mohly se Simonou jít k němu na návštěvu a přespat tam.

V tom ale znovu uslyšela ^{zabukání}..... Stejný tichý zvuk podobný šepotu. Ale přesto zřetelný. Billie se znovu rozbušilo srdce jako zběsilé. Kdy už ta Simona vyjde ze záchodu?

Zdalo se, že zvuk vychází z místnosti vedle kuchyně, z pokoje pro hosty. Billie poslouchala tiché ^{tukání} a vzpomněla si na otisk ručičky na zaprášeném stolku. Tatáž ručička teď ^{tuka} na okenní tabulku, tím si byla naprosto jistá.

Simona spláchla a otevřela dveře.

„Slyšíš to?“ zašeptala Billie. Než Simona stihla cokoliv říct.

Simona se soustředěně zaposlouchala. Čelo měla svraštělé.

„Ne, co bych měla slyšet?“

Simona měla pravdu, teď nebylo slyšet nic.

„Znělo to úplně stejně jako u mě v pokoji,“ řekla Billie. Znovu se zaposlouchaly. Ale nic se neozývalo.

„To je ale divné,“ prohlásila Simona. „Odkud to přicházelo tentokrát?“

„Z pokoje pro hosty.“

Pohlédly na sebe. Pak se opatrně odplížily k pokoji pro hosty a nakoukly dovnitř. Zastavily se na prahu. V místnosti bylo všechno jako vždycky. Krabice narovnané na sobě a pár kusů nepoužívaného nábytku. Stoleček, který se Billii tolik líbil, stál pořád v rohu. Ale už ho nechtěla.

„Kde jsi našla ten otisk ručičky?“ zašeptala Simona.

„Tamhle...“ řekla Billie a ukázala jí to.

V pokoji byla tma, ale na oknech ještě žádné závěsy nevisely. Simona přistoupila k oknu, vykukla ven a Billie se postavila vedle ní. Všude panovalo úplné ticho, venku nebyla živá duše. Simona se odvrátila od okna a vydala se ke stolečku.

„Co je to za časopis?“ řekla.

Billie se k němu sklonila. Ve tmě na něj sice nebylo moc vidět, ale nevadilo to, protože Billie okamžitě poznala, co to je. Na stoleček, kde našla otisk, někdo položil starý komiksový časopis, který, jak si pamatovala, hned první den uložila do krabice.

Zdalo se jí, že je na něm něco napsané. Když se Billie sklonila ještě níž a přečetla si, co tam bylo načmárané dětským písmem, srdce se jí rozbušilo tak rychle, až měla pocit, že jí snad vyskočí z hrudi.

Zmizte!

(Ohlssonová, 2014, s. 42 - 45)

b) Jak na tebe ukázka působila?
(lze označit více odpovědí)

- | | | |
|---|--------------------------------------|---|
| <input checked="" type="radio"/> LÍBILA SE MI | <input type="radio"/> NELÍBILA SE MI | <input checked="" type="radio"/> NAPÍNAVÁ |
| <input type="radio"/> NIC MOC | <input type="radio"/> NUDNÁ | <input type="radio"/> DĚSIVÁ |
| <input type="radio"/> ZÁBAVNÁ | <input type="radio"/> POUČNÁ | <input type="radio"/> TĚŽKÁ |

c) Zaškrtni pravdivá tvrzení:

- Billie a Simona křikem vzbudily maminku.
- Billie našla v pokoji starý dětský deník.
- Billie a Simona slyšely děsivý zvuk vycházející z pokoje pro hosty.
- Simona v noci dostala hlad a Billie šla s ní.

d) Jaká slova nejlépe vystihují postavu Billie?
(lze označit více odpovědí)

- | | | |
|--|-------------------------------|---|
| <input checked="" type="radio"/> ODVÁŽNÁ | <input type="radio"/> CHYTRÁ | <input checked="" type="radio"/> VYSTRAŠENÁ |
| <input type="radio"/> ČESTNÁ | <input type="radio"/> ZLÁ | <input checked="" type="radio"/> PŘÁTELSKÁ |
| <input type="radio"/> ULHANÁ | <input type="radio"/> ZVÍDAVÁ | <input type="radio"/> ZNUDĚNÁ |

e) Napiš, co znamená slovo „hausbót“. Pokud víš, nakresli.

Dám na vodě...



f) Napiš, jak bys nazval kapitolu, ze které je tato ukázka.

Strášíliví dům!!!



g) Doplni na vynechaná místa v textu vhodný zvuk, který podle tebe mohly dívky slyšet.
Drž se daného pořadí slov.

- Zaťukání, ťukání, ťuká.
- Zatroubení, troubení, troubí.
- Malování, malování, maluje.
- Zaštěbetání, štěbetá, štěbetání.

h) Kdo podle tebe napsal vzkaz, který dívky našly?

Maminka

i) Napiš stručně, jak podle tebe bude děj pokračovat?

Vykřikne na ně maminka a oni se léknou.

j) Vyber místo podtrženého slova otisk vhodná synonyma (2):

- ŠLÉPĚJ
- KROK
- STOPA
- NÁPLAST

Křížkem označ správnou odpověď, případně napiš/nakresli.

2. Zaškrtni, zda jsi děvče nebo chlapec.

- CHLAPEC DÍVKA

3. Baví tě čtení knížek? Proč? (stručně vysvětli)

- ANO ČÁSTEČNĚ NE

V každé knížce je jiný příběh, alespoň ty co jsem četla. A to mě baví!

4. Četli ti rodiče, když jsi byl(a) malý(á)?

- ANO ČÁSTEČNĚ NE

5. Myslíš si o sobě, že jsi dobrá(á) čtenář(ka)?

- ANO ČÁSTEČNĚ NE

6. Jaké knihy rád/a čteš?

(lze označit více odpovědí)

- DETEKTIVKY POVÍDKY POHÁDKY DÍVČÍ ROMÁNY
 FANTASY HOROR SCI-FI LITERATURA FAKTU
 CESTOPISY KOMEDIE JINÉ

7. Podle čeho nebo koho si vybíráš knihy ke čtení?

(lze označit více odpovědí)

- RODIČE PAN/Í UČITEL/KA SÁM/SAMA
 OBAL KNIHY KAMARÁDI FILM
 POČET STRAN OBRÁZKY JINÉ Na doporučení

8. Máš doma vlastní knihovnu? Pokud ano, uveď přibližný počet knížek.

- ANO ČÁSTEČNĚ NE

Mám v pokojíčku 5 knihoven takže asi hodně, cca 350.

9. Kolik přečteš knih za měsíc?

Jak kdy, ale jednou jsem přečetla čtyři Verne ovky, zadržny.
asi čtyři až deset.

10. Čtou tvoji rodiče knihy?

- ANO NE

11. Líbí se ti hodiny čtení ve škole? Napiš stručně proč? / Pál by sis čtenářský kroužek ve škole? Napiš stručně proč?

- ANO ČÁSTEČNĚ NE

Čtení ve škole je super... Ve škole bych asi chtěla kroužek čtení...

12. Půjčuješ si knihy v knihovně? Proč?

- ANO NE

Za prvé je moje babička knihovnice a za druhé některé knihy co bych si chtěla půjčit doma nemám.

13. Když něco v textu nechápeš, jak si poradíš?

- ZEPTÁM SE PANA/Í UČITELE/KY ZEPTÁM SE RODIČŮ
 NEŘEŠÍM TO SÁM/A NAJDU ŘEŠENÍ
(encyklopedie, slovník, internet...)

14. S kým sdílíš svoje zážitky ze čtení?

- KAMARÁDI RODIČE S NIKÝM
 PAN/Í UČITEL/KA JINÉ

15. Využil/a jsi znalosti z knih mimo školní prostředí? Kde?

- ANO ČÁSTEČNĚ NE

Na internetu.

16. Umíš číst z papírových map a jízdních řádů?

- ANO ČÁSTEČNĚ NE

Anotace

Jméno a příjmení:	Radka Volfová
Katedra nebo ústav:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Čtenářské dílny a jejich realizace na 1. stupni základní školy
Název v angličtině:	Readers Workshops and their Implementation in Primary Schools
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá problematikou čtenářských dílen a jejich vlivem na rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků základních škol. Cílem práce bylo prokázat rozdíly ve výsledcích žáků, které v rámci výuky absolvují čtenářské dílny a žáků, kteří v rámci výuky čtenářské dílny neabsolvují. Teoretická část se věnuje čtenářské gramotnosti, problematice RWCT včetně E-U-R modelu a metodám rozvoje čtenářské gramotnosti. Poslední kapitola teoretické části je věnována čtenářství ve školním prostředí včetně problematiky dílen čtení.</p> <p>V empirické části rozebíráme a vyhodnocujeme didaktický test, který je zaměřený na práci s textem a jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti. Komparujeme třídu se čtenářskými dílnami a třídu bez čtenářské dílny. Šetření se týkalo žáků pátých tříd základních škol.</p>

Klíčová slova:	čtení, čtenářská gramotnost, čtenářské dílny, RWCT, kritické myšlení, roviny čtenářské gramotnosti, základní škola
Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis deals with the issue of reading workshops and their influence on the development of reading literacy of primary school pupils. The purpose of the work was to prove the differences in the results of students who complete reading workshops and students who do not complete reading classes. The theoretical part deals with reading literacy, Reading and Writing for Critical Thinking issues, including the E-U-R model and methods of reading literacy development. The last chapter of the theoretical part is devoted to reading in the school environment, including the problems of reading workshops.</p> <p>The empirical part analyzes and evaluates the didactic test, which is focuses on working with the text and individual levels of reading literacy. The survey compares a class with a reading workshop and a class without a reading workshop both in fifth grades of primary schools.</p>
Klíčová slova v angličtině:	reading, reading literacy, reading workshops, Reading and Writing for Critical Thinking, levels of reading literacy

Přílohy vázáné k práci:	Příloha č. 1: Didaktický test Příloha č. 2: Data pro výpočet hypotézy č. 2 Příloha č. 3: Ukázky vyplněných didaktických testů
Rozsah práce:	87 stran
Jazyk práce:	český