Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra slovanských jazyků a literatur
Oddělení českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Realizace čtenářských dílen na ZŠ

Vypracovala: Bc. Barbora Tischlerová
Vedoucí práce: Mgr. Iva Mrkvičková, Ph.D.

České Budějovice 2016

Můj velký dík patří Mgr. Ivě Mrkvičkové, Ph.D., vedoucí diplomové práce, a to nejen za odborné vedení, cenné připomínky a rady, ale i za velmi vstřícný přístup a podporu. Dále bych ráda poděkovala paní ředitelce ZŠ Prachatice, Národní 1018 Mgr. Haně Bolkové a všem pedagogům za to, že mi poskytli dostatek informací, materiálů a že věnovali výzkumu svůj volných čas.

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se schválením mého autorského práva k odevzdávanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledky obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 29. dubna 2016

……

Barbora Tischlerová

Anotace

Předkládaná diplomová práce se zaměřila na zařazení metody čtenářská dílna do výuky v hodinách českého jazyka a literatury na základní škole. Práce je rozdělena na část teoretickou, jejíž hlavní cíl je vymezení základních pojmů souvisejících s tématem. Součástí teorie je tedy vymezení definice čtenářská dílna, čtenářská gramotnost a popis Výzvy č. 56, která se mimo jiné zaměřila na podporu rozvoje čtenářství na českých školách. V této části jsou také charakterizovány jednotlivé výukové metody zaměřující se na rozvoj čtenářství a český i mezinárodní výzkumy zjišťující úroveň čtenářské gramotnosti u žáků.

Praktická část se snaží několika kvalitativními výzkumy zhodnotit přípravu a realizaci projektu Výzva č. 56 na jedné základní škole. Byly provedené rozhovory s pedagogy a paní ředitelkou, z nichž vyplynuly klady a zápory čtenářských dílen. Prostřednictvím přímého pozorování metody při hodinách českého jazyka a literatury byly zaznamenány reakce žáků na četbu a práci s textem. Součástí praktické části je také charakteristika materiálů, které v rámci projektu na základní škole vznikly. Cílem těchto výzkumů je zjistit, jak na tuto metodu reagují učitelé i žáci, zda přinesla do vyučování nový rozměr vzdělávání a zda bude i nadále v hodinách praktikována.

Klíčová slova: čtenářská dílna, čtenářská gramotnost, četba, Výzva č. 56, výuková metoda, kniha, výzkum čtenářské gramotnosti.

Abstract

This thesis deals with the inclusion of the reading workshop methods in the primary schools and its application to the lessons of the Czech language and literature. The main aim of the theoretical part is to define key concepts connected with the topic. It describes the definitions of the reading workshop, the reading literacy and the description of "The formal notice no. 56", which has been focused on the support of the development of reading in the Czech schools. In this part the particular educational methods, which are focused on the development of reading, and the Czech and international researches are characterized.

The practical part of the thesis, using the qualitative surveys, appraises the preparation and the realization of the project "The formal notice no. 56" at the particular primary school. There were realized the interviews with the educators and the head master. The assets and negative features of the reading workshop were followed by those dialogues. According to the direct observation of the methods during the lessons of the Czech language and literature, there were recorded the reactions of pupils to the reading and working with a text. In the practical part there are also the characteristics of the materials which were created under the project in the school. The purpose of these researches is to find out how the teachers as well as the schoolchildren react to the method and if it brought to the classes any new elements and if it could be still the part of education in the future.

Keywords: reading workshop, reading literky, reading, The formal notice no. 56, educational method, book, research of reading workshop

OBSAH

ÚVOD……..8
I. TEORETICKÁ ČÁST …… 10
1 SEZNÁMENÍ S DÍLNOU ČTENÍ …….. 10
1.1 Průběh dílny čtení …… 13
1.2 Čtenářská reakce a zápisy z četby ……14
2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST …… 19
2.1 Pojetí a definice čtenářské gramotnosti …….. 19
2.2 Roviny čtenářské gramotnosti …… 21
2.3 Výukové metody …… 23
2.3.1 Členění výukových metod …….. 23
2.3.2 Metody rozvíjející čtenářskou gramotnost …….. 24
2.4 Výzkumy čtenářské gramotnosti …… 30
2.4.1 Výzkum PISA …….. 30
2.4.2 Výzkum PIRLS …… 32
2.4.3 České děti jako čtenáři v roce 2013 …… 33
3 VÝZVA Č. 56 …… 38
3.1 Šablony klíčových aktivit …… 38
3.2 Podmínky realizace projektu ……40
3.2.1 Doba realizace projektu …… 40
3.2.2 Závěrečná monitorovací zpráva ……40
II. PRAKTICKÁ ČÁST …… 41
4 ROZHOVORY S UČITELI …… 43
5 ROZHOVOR S PANÍ ŘEDITELKOU …… 52
6 REFLEXE DÍLNY ČTENÍ NA 1. STUPNI ……57
6.1 Třída 1. A …… 57
6.2 Třída 2. A …… 59
6.3 Třída 2. B …… 62
6.4 Třída 3. A …… 65
6.5 Třída 3. B …… 68
6.6 Třída 4. A …… 71

7 MATERIÁLY VZNIKLÉ BĚHEM PROJEKTU 74
7.1 Aktivity před čtením – 1. fáze 74
7.1.1 První stupeň..... 74
7.1.2 Druhý stupeň 77
7.2 Čtení – 2. fáze 81
7.3 Aktivity po čtení – 3. fáze 83
7.3.1 První stupeň 83
7.3.2 Druhý stupeň 101

ZÁVĚR 111

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 112
INTERNETOVÉ ZDROJE 114
SEZNAM PŘÍLOH 116
PŘÍLOHY 117

ÚVOD

S rozvojem moderních technologií, které dětem různého věku zabírají čím dál tím více času, dochází k opomíjení literatury a čtení vůbec. Z toho plynou samozřejmě neblahé následky; žáci neumí pracovat s textem a s informacemi v něm získanými, nemají dostatečně vyvinutou slovní zásobu, nejsou zvyklí přemýšlet, protože počítačové hry a televize od nich nevyžadují žádnou aktivní účast. Jednoduše řečeno děti podléhají lenosti a pasivnímu přístupu ke všemu, nejen k četbě. Přestože rodina má v tomto ohledu nezastupitelnou roli, také pedagogové se snaží zvýšit úroveň čtenářské gramotnosti u žáků na českých školách. K tomu jim dopomáhají inovativní metody, které se zaměřují na práci s literaturou a knihami, mezi ně lze také zařadit čtenářské dílny, kterými se tato diplomová práce zabývá.

Důvodem výběru tohoto tématu byl samozřejmě velmi pozitivní osobní vztah ke zmiňované metodě. Práce vychovatelky v družině a osobní asistentky pedagoga na Základní škole Prachatice, Národní 1018 mi přinesla mnoho zkušeností, které mi pomohly práci napsat. Naše škola se taktéž zapojila do projektu Výzva č. 56 a čtenářskými dílnami „žili“ všichni pedagogové více než tři měsíce.

Práce je rozdělena na dvě velké části; teoretickou a praktickou. S ohledem na téma diplomové práce *Realizace čtenářských dílen na ZŠ* byl ponechán větší prostor zvláště empirickým výzkumům. Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly. První z nich se zabývá metodou čtenářská dílna, její definicí, průběhem, členěním a mnohými nápady pro realizaci. V druhé kapitole je rozebírána z několika úhlů pohledů čtenářská gramotnost. Tento termín je samozřejmě nejprve definován a členěn. Součástí je také výčet nejznámějších výukových metod, které se zabývají rozvojem čtenářské gramotnosti a jejichž zařazování do výuky může být oživující složkou. Úroveň čtenářské gramotnosti u českých žáků dle výsledků českého i mezinárodních výzkumů je popisována taktéž v této kapitole. Poslední teoretická část se zabývá samotným projektem Výzva č. 56.

Praktická část se zaměřuje na realizaci popisovaného projektu na Základní škole Prachatice, Národní 1018 z několika pohledů. Formou polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy a paní ředitelkou Mgr. Hanou Bolkovou byly zjištěny názory a postoje vyučujících. Jejich shrnutím se zabývají kapitoly čtvrtá a pátá. Prostřednictvím přímého pozorování byly zhodnoceny v šesté kapitole průběhy šesti čtenářských dílen

ve třídách na prvním stupni. Součástí jsou také popisy reakcí žáků na metodu nejen při sledované hodině, ale díky konzultacím s třídními učitelkami po celou dobu, co je metoda ve třídě praktikována. Poslední kapitola shrnuje a hodnotí materiály, které díky projektu na základní škole vznikly, v práci jsou také obsaženy některé originální pracovní listy.

Hlavní cíle vytyčené pro empirickou část diplomové práce byly následující. Zda metoda podnítila žáky k častější četbě a zda učitelé zaznamenali zvýšení obliby ve čtení. Z čehož plyne další podstatná otázka, zda si tuto metodu oblíbili i vyučující a budou ji tedy zařazovat do výuky i nadále. Dalším cílem bylo zjištění, zda projekt přinesl naší škole pozitiva, přínosy a posunul ji ve vývoji tím správným směrem.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SEZNÁMENÍ S DÍLNOU ČTENÍ

Na začátku této práce je nutné definovat pojmy a jasně vysvětlit hlavní kritéria a cíle této metody. Čtenářská dílna neboli dílna čtení je jednou z metod rozvíjející čtenářskou gramotnost. Žáci při hodinách českého jazyka pravidelně čtou beletristické texty, přemýšlí o nich, sdílejí své názory se spolužáky nebo si o knize vedou podrobné záznamy. Zásadní myšlenka pochází z materiálů programu RWCT (ReadingWritingforCriticalThinking), pro který je typické promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuze. Přínos tkví i v rozvíjení myšlení žáků a tvořivého přístupu, schopnosti spolupráce a v akceptování názorů druhých.[1]

Každý učitel, který se poprvé setkal se zde popisovanou metodou, si určitě kladl otázku: „Co ještě dílna čtení je a co není?“ Pokud žáci čtou odlišné knihy, které si buď sami přinesli, nebo si je zapůjčili ve třídní knihovně a následně s nimi pracující, jedná se o čtenářskou dílnu. Pokud však vyučující přinese společný text, nebo všichni čtenáři mají totožnou publikaci (knihy, které se využívají na prvním stupni v hodinách čtení), lze tuto hodinu označit jako čtenářskou lekci. Během lekcí se učitelé při aktivitách mohou zaměřit na podrobnější detaily, žáci mohou vyhledávat v textu určité znaky a vyučující mají i možnost kontroly. Čtenářská dílna v pravém slova smyslu ponechává větší zodpovědnost na čtenáři, většinou on sám zná svůj text a dále ho prezentuje spolužákům.

Čtenářská dílna napomáhá žákům různého věku k tomu, aby si ke knize vytvořili bližší vztah. „*Je jednotlivou, ale velmi důležitou součástí celého Systému praktické češtiny, k němuž dále patří dílna psaní a dílna mluvení kombinovaná s mluvnicí.*“[2] Žáci si navzájem knihy doporučují, hodnotí jejich klady či zápory a během hodiny vytváří určité „čtenářské společenství“, toto vše jim napomáhá, aby se s knihou sblížili a vyhledávali tuto zábavu i ve volném čase.

Z výzkumů PISA, o které se opírá i Miloš Šlapal, vyplývá skutečnost, že existuje souvislost mezi čtenářskou kompetencí a vzdělávacími výsledky žáků.[3] Ovšem v českých kurikulárních dokumentech nenalezneme koncepci rozvoje čtenářství, není

[1] http://ikaros.cz/program-ctenim-a-psanim-ke-kritickemu-mysleni

[2] ŠLAPAL, M.: *Dílna čtení v praxi. Kritické listy.* Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách. 2007

[3] PALEČKOVÁ J., TOMÁŠEK V., BASL J.: *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?* UIV, Praha 2010, ISBN 978-80-211-0608-6

zde rozšířeno pojetí o tom, že škola hraje důležitou roli v rozvoji čtenářství. Z toho vyplývá, že zodpovědnost leží čistě na rodině, ta se ale ne vždy zhostí tohoto úkolu zodpovědně.

Prožitkové čtenářství může být pro žáky zásadní pomocí při rozvoji čtenářské gramotnosti. Pokud si žák zvykne pravidelně číst a ještě mu tato činnost bude přinášet příjemné zážitky, zvyšují se v budoucnu možnosti, že bude ovládat v široké míře čtenářskou gramotnost. A právě čtenářská dílna je jednou z možností, jak rozvíjet prožitkové čtenářství.[4]

Pokud budou učitelé chtít zavést dílnu čtení do výuky, Šlapal jmenuje několik podmínek, které jsou potřeba splnit.

a) Množství různorodých knih

Velké množství různorodých knih je základní a nejdůležitější podmínkou pro zavedení dílen čtení do výuky. Třídní popřípadě školní knihovna by měla být zásobena publikacemi různých žánrů, obtížností a oblíbené knihy je vhodné pořizovat po více kusech. Pokud učitel přemýšlí o koupi knih, mohl by si ve třídě udělat malý průzkum a zjistit tak, které žánry by udělaly žákům největší radost.

Samozřejmě, že ti nejvyspělejší čtenáři si nosí do školy knihy vlastní, ostatním však dostatečná nabídka školních knih může napomoci k „rozečtení“. Šlapal považuje za ideální stav, kdy 5 knih připadá na jednoho žáka.

b) Pravidla dílny čtení – viz níže

c) Výukový kruh

Čtení je považováno za samostatnou a individuální činnost zvláště proto, že člověk drží knihu fyzicky v ruce a vnímá text sám. Ovšem čtení je také závislé na prostředí a okolnostech. Zjednodušeně řečeno, pokud žák vidí všechny spolužáky číst, i o sám se bude věnovat stejné činnosti. Nejen žáci, ale i lidé o svých čtenářských zážitcích rádi hovoří, porovnávají kvalitu i kvantitu textu, doporučují si zajímavé tituly apod. Toto sdílení je také důležitou součástí čtenářských dílen, a proto je potřebné vytvořit ve třídě prostor pro výukový kruh, kde by všichni žáci mohli prezentovat své myšlenky a názory. Mnohé knihy dosáhly velké obliby díky doporučení ze strany spolužáků.

d) Čtenářské záznamy

Písemný záznam je mnohem vhodnější než pouhé ústní sdělení. Pokud si mají žáci své myšlenky zapsat, musí o nich více přemýšlet, zformulovat je a zpřesnit. K písemné

[4] KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.:*Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti.* KVIC, Nový Jičín 2012, s. 30

podobě se později mohou vracet a vnímat případný posun svého myšlení. Učitelé buď připravují pro žáky pracovní listy, které se zakládají do desek, nebo založí pro čtenářské dílny speciální sešit, což je určitá podoba čtenářského deníku.[5]

e) Pokyny, návody a postupy

Učitelé chtějí rozvíjet čtenářskou gramotnost u každého žáka, vyřešit rozdíly v pokročilosti pomohou srozumitelně formulované pokyny, návody či postupy. Žáci se tak učí samostatné práci dle písemných pokynů a mohou se připravit na stěžejní hodnocené činnosti ve čtenářské dílně.

Například studenti obdrží přesnou osnovu, jak má být vypracován referát o knize, kterou při hodinách čtou.

f) Seznam přečtených knih a graf přečtených stran

Seznamy a grafy jsou přehlednými ukazateli pro žáky i učitele o průběhu četby. V těchto záznamech nacházejí žáci velkou oblibu, baví je sledovat vlastní pokrok a dávat si do budoucna kvantitativní cíle. Otázkou ovšem zůstává, zda kvantita s sebou přináší i kvalitu. Žáci by proto neměli být hodnoceni za samotný počet knih či stran. Důležitou podmínkou pro vedení seznamů a grafů je diskrétnost ze strany učitele. Šlapal upozorňuje na to, že učitelé nesmí zveřejňovat přehledy přečtených knih a stran, nesmí porovnávat žáky mezi sebou a nevyhlašovat různé čtenářské soutěže zaměřené na množství.

g) Losovací kartičky

Kartičky se jmény žáků jsou zdánlivou maličkostí, ale přináší do výuky mnohé výhody. Během práce je potřeba žáky rozdělit do dvojic či skupinek a losování je bezesporu rychlým a spravedlivým způsobem. Žáci si také zvyknou pracovat s kýmkoli ve třídě, zpočátku se jim výběr nemusí vždy líbit, ale postupem času si zvyknou a tuto metodu si oblíbí. Učitel s jistotou ví, koho oslovuje, což může být v novém kolektivu velkou výhodou. Tím, že žáky oslovuje křestním jménem, odbourává u dětí sklouzávání k příjmení a přezdívkám.

h) Promýšlení vzdělávacích cílů a organizace dílny čtení

Stejně jako u jiných výukových metod je zapotřebí promyšlení výukových cílů. Náročnost by se tedy měla neustále zvyšovat, referát o knize 9. ročníku by měl být

[5] KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.:*Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. KVIC, Nový Jičín 2012, str. 30-31

propracovanější, s většími detaily a hlubším zamyšlení než práce žáka o 3 roky mladšího.[6]

1.1 Průběh dílny čtení

Proto, aby byla čtenářská dílna úspěšnou metodou, je vhodné pravidelné začleňování do výuky. Dílna čtení by měla probíhat v hodinách českého jazyka alespoň jednou týdně, žáci tak mohou samostatně číst 20-30 minut (délka čtení závisí na věku žáků a zkušenostem s touto metodou). Co se týká výběru knih, studenti v naprosté většině volí beletrii, žánrově se samozřejmě text liší dle věku, zájmu, pohlaví a okamžité nálady žáka. Po čtení mají následně děti prostor pro sdílení svých názorů.

V příručně *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* autoři Košťálová, Hausenblas a Šlapa vytvořili obecné schéma práce v dílnách čtení. Činnosti během čtenářské dílny člení do šesti částí, pro názornost je také můžeme rozdělit na aktivity před čtením, vlastní čtení a aktivity po čtení.

I. **Úvodní minilekce**
II. **Zadání sledovaného jevu**
III. **20-30 minut samostatného čtení**
IV. **Reakce na četbu**
V. **Společná práce v kruhu**
VI. **Proces čtení**

První dvě části souhrnně nazvané **aktivity před čtením** se především zaměřují na seznámení žáků se sledovaným jevem (např. popis postavy, prostředí, hledání společných rysů postav atd.). Úvodní povídání může probíhat klasicky v lavicích, nebo v kruhu na volném místě ve třídě, to samozřejmě záleží na prostorových možnostech třídy.

Samotné čtení probíhá 20-30 minut. Jak už bylo zmíněno výše, časové rozmezí záleží na věku a zkušenostech žáků. Zpočátku je lepší, pokud je na čtení kratší čas (10-15 minut) a následně se doba čtení prodlužuje.[7] Během čtení by žáci i učitelé měli dodržovat určitá pravidla, které si v ideálním případě sestaví společně, zvyšuje se tak

[6] KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.:*Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. KVIC, Nový Jičín 2012, str. 32-37
[7] KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.:*Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. KVIC, Nový Jičín 2012, str. 37

motivace žáků, že se budou dle nich opravdu řídit. I autoři zmíněné publikace vytvořili 6 základních obecných pravidel, které byly mnohými učiteli přijaté za vlastní.

1) Musíte číst po celou dobu.
2) Nikoho nevyrušujte.
3) Žádné přestávky na toaletu a pití.
4) Vyberte si knihu nebo text na čtení před začátkem čtenářské dílny.
5) Během minilekcí naslouchejte.
6) Můžete sedět pohodlně kdekoliv.[8]

Aktivity po čtení mohou být různorodé. Buď mohou žáci reagovat na četbu ve dvojicích, malých skupinkách nebo si individuálně zapíší záznam. Způsobů pro vytvoření dvojic či skupinek je nespočetně mnoho, určitě je vhodné odlišné rozdělení každou hodinu, žáci tak pokaždé komunikují s jiným spolužákem a poznávají tak jiný pohled na problematiku. Po sdílení názorů se opět všichni posadí do kruhu a prezentují své myšlenky před celou třídou. V tomto okamžiku žáci zároveň trénují svůj přednes a schopnosti prezentovat vlastní názory před větším počtem posluchačů. Na závěr hodiny je užitečné zhodnotit smysl a průběh čtení.[9]

1.2 Čtenářské reakce a zápisy z četby

Jak už je zřejmé z předcházející podkapitoly, během dílen čtení se nelze obejít bez důležitých styčných bodů, které detailně popisuje Miloš Šlapal v publikaci *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka.* O **souvislé četbě beletristického textu,** o **seznamu přečtených knih** a o **referátech** bylo již dostatek informací řečeno. Tato kapitola se zaměří právě na **čtenářské reakce** a **zápisy**, na způsoby zachycení myšlenek a dojmů ze čtení a také na **sebehodnocení četby**.[10]

Šlapal ve zmiňované publikaci uvádí 3 vhodné metody, pomocí nichž mohou žáci reagovat na čtený text. Pro začínající třídy je vhodné nejprve ve fázi „aktivity po čtení“

[8] KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.:*Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti.* KVIC, Nový Jičín 2012, str. 30-31
[9] KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.:*Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti.* KVIC, Nový Jičín 2012, str. 38
[10] KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka.* ČŠI, Praha 2010, str. 30

zařazovat **hovory o knihách**. Učitelé by měli volit taková témata či sledované jevy umožňující otevřené a zajímavé rozvory. Autor pro inspiraci nabízí několik možností:

- hlavní postava/y – co je na nich sympatického
- záporná postava v příběhu
- věk postav
- co bych dělal/a na místě postavy
- jaké jsou vztahy mezi postavami – kdo koho miluje, obdivuje, nenávidí
- s jakou postavou by ses rád skamarádil
- jaký ne/příjemný zážitek postava zažila
- stručný děj
- v jakém prostředí děj probíhá
- objevuje se v příběhu zvíře/předmět, jakou má roli
- získal si během čtení nové či zajímavé informace
- vtipná či zábavná scéna
- jaké konflikty či problémy postavy řešily
- problém v příběhu
    - má postava plán, jak problém vyřešit
    - podařil se tento plán
    - co bys postavě poradil
- čím se moje kniha liší od ostatních knih
- vyber jednu zajímavou větu a nahlas ji spolužákům přečti[11]

Po určité době je vhodné se zkušenějšími žáky volit takové metody, které vyžadují více zamyšlení nad vlastními názory. **Podvojný/Trojitý deník** nenutí žáky jen přemýšlet, ale zároveň je učí odlišovat citaci od komentáře a také trénují svůj písemný projev. Úkolem je doslovně vypsat zajímavou pasáž a následně vlastními slovy okomentovat, proč si tuto část žáci vybrali, čím je zaujala. V trojitém deníku je nutné ještě napsat vlastní komentář k již zmíněným dvěma úkolům.[12] Posledním doporučeným způsobem, jak prezentovat své názory, je napsání **dopisu** některé z postav nebo

[11] KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.:*Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. KVIC, Nový Jičín 2012, str. 31
[12] KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.:*Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. KVIC, Nový Jičín 2012, str. 32

autorovi. Tato metoda je u žáků oblíbena zřejmě proto, že s hrdiny mohou mluvit jako se svými kamarády, spolužáky, vytýkají jim špatné rozhodnutí, chválí je apod.[13]

Velkým úskalím jsou zápisy z četby, klasicky vedený čtenářský deník s sebou nese mnohé nedostatky. Žáci například volí k zápisu nevhodnou knihu, ať už příliš náročnou či jednoduchou, zpracovanou v deníku starších sourozenců nebo přehledně okomentovanou na internetových stránkách. Co se týká jazykové stránky, často používají předepsané formulace. V ideálním případě (což neplatí jen pro dílny čtení, ale i pro běžnou výuku českého jazyka) by měli žáci samostatně formulovat vlastní názor, jasně a stručně shrnout děj. Učitelé by měli připravit jasnou osnovu, jak mají žáci při zápisu knihy postupovat, ti pak mohou dle pokynů samostatně pracovat. Důraz by měl být kladen především na vlastní prožitky z četby, emoce, názory, nápady, hledání společných rysů s vlastními životními zkušenostmi a dokládání obecných tvrzení na konkrétních příkladech. Během let by se měla úroveň zvyšovat, je logické, že žáci 6. a 9. ročníku nebudou mít zápisy totožné.

Učitelé starších a vyspělejších čtenářů se mohou v publikaci nechat inspirovat Šlapalovými speciálními osnovami, které autor člení na **postavový, prostřeďový, jazykový a problémový, zkušenostní zápis.** Autor také ke každému záznamu vytvořil seznam navozujících otázek, které žákům pomohou s napsáním souvislého textu. Tyto dotazy mohou být pro vyučující pouhou inspirací k vytvoření vlastního seznamu.

a) zápis postavový

1. Jak se v průběhu knihy jednotlivé postavy vyvíjely? Proč tomu dle tvého názoru tak bylo?
2. Jak se vývoj postavy odrazil na ostatních postavách?
3. Co by si udělal/a jinak, kdyby si byl/a v kůži postavy?
4. Zachoval/a by ses stejně, či odlišně jako hlavní hrdina při řešení problému?
5. Připomíná ti některá z postav lidi z tvého okolí?
6. Naučil/a ses něco z jednání a chování postavy?
7. Chovaly se postavy v příběhu věrohodně? Proč ano a proč ne?
8. Chtěl/a by sis přečíst jiné knihy se stejnými hrdiny? Proč ano a proč ne?
9. Kterou z postav máš nejraději, která je ti nejvíce sympatická?

[13]KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.:*Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. KVIC, Nový Jičín 2012, str. 32-33

b) zápis prostřeďový

1. V jakém prostředí se děj odehrává? Podařilo se autorovi popsat prostředí srozumitelně?
2. Které detaily (předměty, pachy, vůně, zvuky, barvy, živly) jsou pro prostředí knihy charakteristické?
3. Bylo prostředí něčím zvláštním? Čím? Hrálo to v příběhu nějakou roli?
4. Připomnělo ti prostředí knihy něco z tvého okolí? Byl/a si již na podobném místě?

c) zápis jazykový a problémový

1. Použil autor v příběhu nezvyklá slova? Proč je dle tvého názoru použil?
2. Odlišují se některé postavy svou mluvou od ostatních? Čím?
3. Používá autor nezapomenutelné obraty? (například vtipná spojení, cizí slova, napínavé věty)
4. Ovlivňuje výběr jazykových prostředků působivost děje?

1. Jaký hlavní problém nebo konflikt se v knize objevuje? Jak je řešen?
2. Co nebo kdo prohlubuje problém? Co nebo kdo ho řeší?
3. Nastoluje autor ještě další problémy?
4. Byl/a si už někdy v podobné situaci? Řešil/a si už někdy podobný/é problém/y?
5. Připadal ti konflikt v knize zajímavý?
6. Jak autor docílil toho, že tě kniha bavila?

d) zápis zkušenostní

1. Co chtěl autor knihou sdělit čtenářům?
2. Co z toho má smysl právě pro tebe?
3. Přinesla ti kniha nové poučení?
4. Je možné v knize najít názory samotného autora?
5. Kdyby si psal tuto knihu ty, co by si sdělil/a čtenářům? Kladl/a by si důraz na jiné detaily, problematiku?

6. V čem spočívá největší kouzlo knihy?[14]

Velmi podstatnou součástí každá práce je hodnocení. Odměnění autora dobrou kritikou je jedna stránka, ovšem zamyšlení se nad sebehodnocením a nad přínosy, které žákům čtení přináší je věc druhá. Kvantitativními ukazateli jsou seznamy přečtených knih a graf přečtených stran (viz výše). Žáci si jistě postupem času uvědomí, že četba jim rozšiřuje slovní zásobu, zlepšuje jejich pravopis a pozornost, zdokonaluje písemný projev či zbystřuje myšlení.[15]

[14]KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.:*Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti.* KVIC, Nový Jičín 2012, str. 36-38
[15]KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.:*Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti.* KVIC, Nový Jičín 2012, str. 40

2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Tento termín je v posledních letech známý téměř každému pedagogovi, nebo minimálně každému řediteli školy. Důvodů je několik, ať už se jedná o mezinárodní srovnávací projekty nebo o Rámcové vzdělávací programy či klíčové kompetence. Mnohým pedagogům je zřejmý problém snižování obliby čtení u žáků, proto se učitelé českého jazyka a literatury snaží přiblížit krásu knihy při vyučování a zlepšit tak čtenářskou gramotnost žáků na základních školách. Čtenářství určuje úspěšnost při studiu, v zaměstnání a po celý život. Václav Jindráček ve své publikaci také zdůrazňuje důležitou roli literatury pro osobní rozvoj člověka. „*Umělecká literatura spolu s výtvarným a hudebním uměním vytvářejí kouzelný (symbiotický) svět umění, který člověka nejen zjemňuje, emocionalizuje, socializuje, axiologizuje a motivuje, ale také kognitivizuje.*“[16] Nezastupitelnou roli sehrává rodina, protože gramotnost lze u dětí rozvíjet už v předškolním věku pomocí hlasitého čtení rodičů. V mediích i v městských knihovnách je propagováno několik akcí, které apelují na rodiče, aby tuto svou roli nezanedbávali a začali u svých dětí probouzet zájem o četbu. Jednou z nejznámějších kampaní je „*Celé Česko čte dětem*“, občanské sdružení připravující různé akce je „*Čítárna u čerta s knihou*“, také knihovny se snaží podporovat nejmladší čtenáře například akcemi „*Noc s Andersenem*“, „*Čtenářská liga*“ nebo pomocí anket či besed s autory oblíbených knih.

2.1 Pojetí a definice čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost je vnímána jako nejdůležitější složka tzv. funkční gramotnosti, která slouží především k osvojování si nových informací a poznatků, které přináší různé vědní obory. Významnost čtenářské gramotnosti je patrna i z faktu, že je součástí ostatních oblastí funkční gramotnosti (dokumentová, informační, jazyková, matematická, přírodovědná, sociální, umělecká). Ivana Procházková ve svém článku *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?* hovoří ještě o gramotnosti komunikačních technologií. Jako nadřazený pojem všech oblastí uvádějí také odborníci termín informační gramotnost. Z názvu je patrná i další důležitá funkce – schopnost

[16] JINDRÁČEK, V., ŠKODA, J., DOULÍK, P., GERMUŠKOVÁ, M. *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace.* Ústí nad Labem: UJEP, 2011, s. 133

rozeznat důležitost informace, vyhledat ji a následně ji efektivně využít. V současné době již není pro charakteristiku gramotnosti dostačující pouze dovednost čtení, psaní a počítání. Důležité jsou také dovednosti, znalosti, schopnosti a postoje, které zapojí člověka do sociálního, kulturního, hospodářského, politického života v dané společnosti.[17] Z toho vyplývá, že dnes čtenáři nestačí „pouze" přečíst text, musí se také zamyslet nad získanými informacemi, efektivně si vybrat poznatky a následně je i prezentovat.

Co se týká definice zmiňovaného pojmu, bývá vymezována různými způsoby, zvláště díky neustálému vývoji společnosti. Velký vliv na objevující se nové přístupy má zapojování České republiky do mezinárodních srovnávacích výzkumů světových organizací. Již v polovině 90. let jsme se zapojili do studie organizace IEA (Mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků vzdělávání) a později do výzkumu Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Pro účely první zmiňované studie došlo k vytvoření definice čtenářské gramotnosti – jedná se o „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo mají význam pro jednotlivce, a tyto formy používat*".[18] Podobné vymezení přijímaly i další provedené výzkumy. Autorka článku upozorňuje na fakt, že tyto formulace kladly důraz na čtení jako způsob dosažení cílů, opomíjely aktivní účast čtenáře na porozumění a následném využití získaných poznatků. Tyto aspekty byly do definice zařazeny až v rámci výzkumů IEA PIRLS a OECD PISA. Studie kladly důraz nejen na porozumění textu, ale také na další uplatnění informací.[19] Výzkum PISA 2009 definoval čtenářskou gramotnost jako „*schopnost porozumět psanému textu, zabývat se jím, přemýšlet o něm a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*"[20]. Stejný postoj ke čtenářské gramotnosti přijal i výzkum o 3 roky později, který se především zabýval gramotností matematickou.

Další definice čtenářské gramotnosti je obsažena v *Pedagogickém slovníku;* „*Čtenářská gramotnost je komplex znalostí a dovedností jedince, které umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti*

[17] ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. IRIS, Bratislava: 2002, s. 212
[18] PROCHÁZKOVÁ, I. *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?*
[19] PROCHÁZKOVÁ, I. *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?*
[20] PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK V., BASL J.: *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?* UIV, Praha 2010, ISBN 978-80-211-0608-6

nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat a srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu, aj.“.[21]

Ovšem ani tyto definice nejsou dokonalé, odborný panel pro čtenářskou gramotnost VÚP upozorňuje na opomíjení postojové a hodnotové roviny (např. vztah ke čtení). Skupina tedy vymezila obsah čtenářské gramotnosti jako „*celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“ [22] Tento výklad také poukazuje na čtenářskou gramotnost jako na neukončený stav, závěrem studia nemusí člověk přestat rozvíjet svou čtenářskou gramotnost.

2.2 Roviny čtenářské gramotnosti

Jak již problematika definice naznačila, čtenářská gramotnost je nadřazený pojem zahrnují mnohé roviny. Každá tato část je podstatná pro osvojování si čtenářských dovedností a zvyšování čtenářské gramotnosti jedince. V publikaci *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka* hovoří autoři o 6 rovinách. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* tyto roviny detailněji definuje.

Vztah ke čtení

Základní předpoklad pro rozvoj čtenářské gramotnosti je pozitivní vztah k četbě, ten následně napomáhá vývoji dalších rovin. Jak již bylo zmíněno, v tomto směru je zodpovědnost přesunuta na rodinu, čtenářská gramotnost lze rozvíjet i u dětí předškolního věku každodenní hlasitou četbou rodičů. Čtení by pro člověka mělo být zábavou, zážitkem, ale i zdrojem poznání. Pokud má čtenář vytvořený ke knize kladný vztah, snaží se neustále vyvíjet svou osobnost četbou nových publikací, témat, autorů.

Doslovné porozumění

Tato rovina se netýká pouhého dešifrování znaků a doslovného pochopení významu slov ve větách, ale také porozumění hlavní myšlenky textu. Čtenářsky gramotný člověk je schopen oddělit nepodstatné informace od podstatných, při četbě díky svým zkušenostem hledá podobnosti s jinými texty a na základě nových informací

[21] MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E.: *Pedagogický slovník*. Portál, Praha: 2009, s. 42
[22] ALTMANOVÁ A KOL.: *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka.* NÚV, Praha: 2011, s. 8

přehodnocuje své postoje a názory. Neznámá slova je schopen si vysvětlit pomocí kontextu nebo předcházejících zkušeností. Uvědomuje si zároveň formální stránku textu, struktura (např. členění textu) mu napomáhá pochopit smysl díla.

Vysuzování a hodnocení

Čtenář dokáže zformulovat hlavní myšlenku textu, která nemusí být jasně vyjádřena. Ztvárňuje hlavní ideu díla, jednotlivé motivy a interpretaci porovnává s jinými texty. Je schopen dílo zasadit do literárního a společenského kontextu. Umí posoudit, jakému adresátu je text určen. Získané informace si dává do souvislostí, vyvozuje závěry, přehodnocuje svá stanoviska a postoje. Dokáže odlišit fakta od názorů, posuzuje věrohodnost informací, odlišuje různé typy textů a zpracovává určitá data.

Metakognice

Nepříliš využívána rovina při vyučování se týká návyku seberegulace, tj. schopnost vzít v úvahu záměr vlastního čtení. Tato část čtenářské gramotnosti je specifická svým zaměřením na jedince, jeho schopnost vnímat vlastní potřeby, uspokojovat je a vybírat pro sebe ten nejvhodnější text. Čtenář si stanovuje vlastní cíle, uvědomuje si záměr četby konkrétního textu a na tomto základě si volí vhodné strategie způsobu čtení. Přehodnocuje svoje čtenářské preference a potřeby, na které může nadále navazovat a rozvíjet je. Tato složka čtenářské gramotnosti usnadňuje čtenáři výběr vhodného textu, kterému je schopen dle svých možností a zkušeností porozumět.

Sdílení

Dalším pilířem čtenářské gramotnosti je sdílení vlastních dojmů, názorů, pocitů a prožitků s ostatními lidmi. Poté, co čtenář pochopil smysl textu, je schopen zformulovat svůj postoj k němu a následně ho prezentovat. Důležitou součástí je i akceptování odlišných postojů druhých lidí, vnímání a tolerování jejich argumentů. Na základě diskuze si uvědomuje nové pohledy na danou problematiku, nechá se jimi obohacovat a inspirovat.

Aplikace

Tato rovina čtenářské gramotnosti se zaměřuje na osobní život čtenáře a schopnost uplatňovat zjištěné zprávy v budoucnosti. Jedinec nově získané informace vnímá jako obohacující vědomosti, které mu rozšíří jeho všeobecný přehled. Text nevidí jako

samostatnou jednotku, ale jako součást komplexního celku; propojuje přečtené zprávy s jinými texty, komparativní metodou porovnává dané informace. Zároveň díky společné zálibě v četbě získává nové přátele a navazuje mezilidské vztahy, rozšiřuje svou slovní zásobu a komunikační schopnosti.

2. 3 Výukové metody

2. 3. 1 Členění výukových metod

Existuje velké množství výukových metod, které se snaží více či méně rozvíjet klíčové kompetence u žáků, ne všechny ale zároveň podporují čtenářskou gramotnost. V této části práce budou popsány metody rozvíjející čtenářskou gramotnost, ale nejprve je nutné klasifikovat jednotlivé výukové metody. Způsobů členění metod je několik, Maňák je rozděluje na 3 velké skupiny.[23]

1. Klasické výukové metody
    - 1.1. Metody slovní
        - 1.1.1. Vyprávění
        - 1.1.2. Vysvětlování
        - 1.1.3. Přednáška
        - 1.1.4. Práce s textem
        - 1.1.5. Rozhovor
    - 1.2. Metody názorně demonstrační
        - 1.2.1. Předvádění a pozorování
        - 1.2.2. Práce s obrazem
        - 1.2.3. Instruktáž
    - 1.3. Metody dovednostně-praktické
        - 1.3.1. Napodobování
        - 1.3.2. Manipulování, laborování a experimentování
        - 1.3.3. Vytváření dovedností
2. Aktivizující metody
    - 2.1. Metody diskusní
    - 2.2. Metody heuristické, řešení problémů
    - 2.3. Metody situační

[23] MAŇÁK, J., ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Paido, Brno: 2003, str. 49

2.4. Metody inscenační
2.5. Didaktické hry

3. Komplexní výukové metody
   3.1. Frontální výuka
   3.2. Skupinová výuka
   3.3. Partnerská výuka
   3.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
   3.5. Kritické myšlení
   3.6. Brainstorming
   3.7. Projektová výuka
   3.8. Učení dramatem
   3.9. Otevřené učení
   3.10. Učení v životních situacích
   3.11. Televizní výuka
   3.12. Výuka podporovaná počítačem
   3.13. Sugestopedie a superlearning
   3.14. Hypnopedie

Další způsob klasifikace výukových metod přináší například I. J. Lerner, který je roztřídil dle charakteru poznávací činnosti žáka při osvojování obsahu vzdělání.[24] Svobodová klasifikuje vyučovací metody dle několika kritérií: 1. podle myšlenkového postupu (metody poznávací), 2. podle zdrojů poznatků (metody slovní, názorné, programové), 3. podle subjektu vyučování (metody kolektivní, skupinové, individuální), 4. podle způsobu výběru učební látky (například metoda encyklopedická, exemplární, instrumentální), 5. podle fáze vyučovacího procesu (metody motivační, výkladové, fixační).[25]

2.3.2 Metody rozvíjející čtenářskou gramotnost

Ondřej Hausenblas a Hana Košťálová vytvořili v publikaci *Čtenářská gramotnost jako cíl pro každého žáka* přehled výukový postupů, které napomohou rozvíjet

[24]LERNER, I. J.: *Didaktické základy metod výuky.* Státní pedagogické nakladatelství, Praha: 1986, s. 85
[25]SVOBODOVÁ, J. A KOL.: *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky.* Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Ostrava: 2003, s. 41

čtenářské dovednosti u žáků. Samozřejmě záleží na učiteli, aby odhadl schopnosti žáků a zařazoval tyto metody do výuky tak, aby žákům přinesl užitek a potěšení. Je samozřejmostí, že výukové postupy pracují s knihou, nebo alespoň se společným textem. Pokud učitel zařazuje následující metody do výuky, je vhodné nejprve žákům průběh modelovat a uvést jim příklady. Velmi přínosný je i postup, kdy si žáci zkusí pracovní postup společně, učitel jim pak může poskytnout zpětnou vazbu.

Dílna čtení je metodou, která bezesporu rozvíjí čtenářskou gramotnost u žáků základní školy. Poněvadž bylo již o tomto výukovém procesu napsáno mnoho informací v předcházející části práce, v této kapitole o něm již zmíněno nebude.

Čtení s otázkami

Tato metoda je určena pro dvojice, ve kterých si žáci společně stanoví úsek určité knihy (odstavec), v tichosti si ho přečtou a následně si navzájem pokládají otázky. Dotazy se mohou týkat informací, které lze v textu dohledat, nebo domněnek lehce z úryvku vyvozujících. Po vyčerpání všech možných otázek žáci v jedné větě shrnou danou pasáž a domluví se na dalším úseku ke čtení.

Výhodou této metody je jak zamyšlení se nad přečtenou částí, tak hlubší přemýšlení o textu a vytváření domněnek dle vlastních postojů a zkušeností. Možným záporem může pro některé vyučující být hluk, který je s ohledem na styl práce pochopitelný.

Čtení s předvídáním

Nejčastěji je pro tuto metodu volen text společný pro všechny čtenáře, ale nemusí to být nutnou podmínkou. Žáci mohou předvídat děj i u vlastní knihy například v rámci dílny čtení. Před samotnou četbou je text rozdělen na kratší úryvky, stejně jako tomu bylo i u předcházející metody. Čtenáři naopak nehodnotí část, kterou četli, ale zamyslí se nad následujícím pokračováním. Žáci by měli uvádět i důkazy svých předpovědí. Ty mohou pramenit z vlastních čtenářských či životních zkušeností, z odkazů na jiné části textu, popřípadě na jiné knihy. Zde popsaný postup nemusí být vždy směrodatný, jsou možné různé obměny, například učitel prozradí základní charakteristiku příběhu (místo, čas), nebo připraví pro žáky několik klíčových slov apod. Velmi důležitá je i reflexe, učitelé by neměli zapomenout vrátit se k předpovědím čtenářů.

Čtení s tabulkou předpovědí

Princip je stejný jako u předcházející metody. Zde však žáci čtou samostatně, své předpovědi, odůvodnění a skutečný děj si zapisují do předem připravené tabulky. Ve fázi po čtení začnou pracovat žáci ve dvojici, proto by měli mít tabulku společnou a na zápisu by se měli domluvit. I tato metoda nabízí mnoho varianty, učitel by dle svých zkušeností s jednotlivými třídami měl volit tu nejvhodnější.

Metoda I.N.S.E.R.T.

Tato metoda staví na samostatné práci žáka s textem. Čtenáři během čtení zapisují k informacím příhodná znaménka a provádí tak osobní hodnocení dané části textu.

- ✓ označení informací, které jsou již pro žáka známé
- \+ označení nových a zároveň důvěryhodných informací
- \- označení informací, které jsou pro čtenáře nedůvěryhodné, jsou v rozporu s dosavadními znalostmi
- ? označení informací, kterými si nejsou žáci jisti, potřebují se ještě dotázat

Tato metoda by neměla být užívána samostatně bez přípravné fáze, při ní si žáci uvědomí, co o daném tématu již vědí. Také po fázi čtení musí proběhnout fáze hodnotící ať už ve dvojicích, v rámci celé třídy, popřípadě individuálně.

Nespornými výhodami, které zároveň značí rozvoj čtenářské gramotnosti během této metody, je důraz na zamýšlení se nad textem, výběr podstatných informací a jejich porovnávání s dosavadními znalostmi. Žák se učí o textu přemýšlet a vnímat ho v širším kontextu, uvědomuje si, co mu bylo v úryvku nejasné.

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

Tato metoda si našla příznivce nejen mezi učiteli českého jazyka. Stejně jako u předcházející metody, i zde žáci musí o tématu či textu přemýšlet v širších souvislostech. Čtenáři zaznamenávají do tabulky o třech sloupcích informace, které již znají, které se chtějí dozvědět a které se po skončení práce dozvěděli. Poté co vyučující seznámí žáky s hlavní myšlenkou, všichni si zapíší do sloupečku „vím“ vlastní vědomosti o dané problematice. Ve dvojicích dále diskutují nad otázkami a problémy, které jim nejsou jasné a které by se v textu rádi dozvěděli. Po této přípravné fázi následuje samostatné čtení, během něhož si žáci zapíší do posledního sloupce „dozvědět jsem se“ nejdůležitější postřehy. Následně dojde k porovnání informací, které se chtěli

dozvědět a které se dozvěděli. Nezodpovězené otázky si mohou podtrhnout a při závěrečné společné práci s učitelem hledají odpovědi.

Volné psaní

Tato metoda je ohraničena určitým časovým úsekem (3-5 minut), během něhož žáci bez přestání píší. Není zde prostor na dlouhé přemýšlení a stylizování slohu, ale žáci zaznamenávají svůj proud myšlenek, asociace. Nemusí také přemýšlet nad pravopisem, z čehož plyne hlavní zásada této metody; učitel práci žáků nekontroluje a neznámkuje. Vyučující by také měl psát společně se žáky, tím se oprostí od kontroly i dohledu a žáci vidí v pedagogovi nejen příklad, ale zároveň necítí nad sebou dozor a lépe si při psaní uvolní.

Pokud není téma příliš osobní, může proběhnout následně sdílení ve třídě.

Velkou výhodou této metody je, že se dá využít v jakémkoli vyučovacím předmětu, nebo i při třídnických hodinách. Učitel nechá prostřednictvím volného psaní vyjádřit se žáky k problémům v kolektivu a s jejich souhlasem si je přečte, lehce tak odhalí jádro komplikací a lépe tak své studenty pozná. Volné psaní může být také první aktivitou při práci s knihou, lze ji kombinovat s mnohými (i v této práci zmíněnými) metodami.[26]

Myšlenková mapa

Taktéž tento způsob práce je vhodný nejen pro hodiny české jazyka a literatury, opět je kladen důraz na přemýšlení žáků, jejich vědomosti, asociace i fantazii. Myšlenkovou mapu lze vytvořit jak na odborné téma, sociální problematiku, na obsah knihy apod.

Uprostřed listu je napsáno téma nebo problematika, myšlenky dále žáci zapisují v různých větvích. Je jen na nich ponecháno, jak zvýrazní strukturu informací, které vztahy zaznamenají a jakým způsobem vše znázorní. Fantazii se meze nekladou, žáci mohou k zápisu využívat šipky, obrázky, barvy, značky aj.

Pro jednodušší práci si žáci mohou různé výroky zaznamenat na kartičky, ty pak po rozmyšlení na čtvrtku přilepí.

Samozřejmě by neměla chybět hodnotící fáze, při níž žáci prezentují své výtvory, diskutují o svých myšlenkách a pro svůj postoj podávají argumenty. Na základě reakcí

[26] HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠLAPAL, M. A KOL.: *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti.* Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, Nový Jičín: 2012, str. 16-21

od spolužáků může dojít k nalezení závěru. Tuto metodu lze kombinovat i s dalšími pracovními postupy při vyučování.[27]

Skládankové učení

Tato metoda může zpočátku působit velmi komplikovaně a chaoticky, ovšem v praxi přinese mnoho úspěchů. Žáci jsou rozděleni do tzv. domovských skupin, každý dostane individuální text týkající se stejného tématu. Po uplynutí doby na čtení se čtenáři přesouvají do tzv. experimentálních skupin, v nichž mají všichni stejný text. Během několika minut si spolužáci povídají o úryvcích, hodnotí ho a diskutují nad zásadními informacemi, které následně předají ve své domovské skupině. Po navrácení do svých skupin si žáci předávají informace, na případné nejasnosti se samozřejmě mohou doptávat.

Při této metodě se žák učí nejen poznat podstatné informace v textu, ale musí je také přeformulovat tak, aby je pochopili i spolužáci, kteří jsou odkázáni na jeho výklad.

Učíme se navzájem

Jak je již patrné z názvu metody, čtenáři se vžijí do role učitele a snaží se předávat získané informace spolužákům. Podstatou je práce ve skupinách, v nichž žáci čtou po částech společný text. Po přečtení úryvku se stává jeden ze žáků „přednášejícím“ a musí splnit 5 úkolů:

- shrne informace získané v úryvku
- vymyslí pro členy ze své skupiny otázky vztahující se k textu a položí jim je
- pokud se objeví u ostatních nejasnosti vyplývající z textu, objasní jim je
- předvídá další pokračování, což doloží pádnými argumenty
- určí další úsek ke čtení

Jak je z popisu metody patrné, na žáky je kladeno několik úkolů najednou, proto je vhodné, aby vyučující nejprve roli „učitele ve skupině“ předvedl a objasnil důležité prvky, které přednes nesmí postrádat. Žáci se nejen učí zformulovat si poznatky získané četbou, ale také je předávat spolužákům, kteří ho i zároveň kontrolují. Rovněž dochází k trénování slovního projevu před vrstevníky a díky úkolu předvídání i k rozvoji fantazie.

[27] BUZAN, T.: *Mentální mapování*. Portál, Praha: 2007, str. 165

Literární kroužky

Ve skupině čtou žáci společný text, ale každý se na něho zaměří z jiného úhlu pohledu, který jim předem učitel zadá. Po čtení probíhá společná diskuze, v níž žáci prezentují svou roli a požadavky s ní spojené. Role učitel volí dle cílů hodiny z široké škály možností:

- tazatel – připravuje otázky k diskuzi
- vykladač postav – diskutuje o jednotlivých postavách
- spojovatel – hledá souvislost mezi textem a běžným životem
- badatel – hledá informace o tématech vážících se k textu, popřípadě k autorovi
- hledač citací – vybírá ty části textu, které považuje za nejdůležitější
- hledač slov – vyhledává v textu zajímavá, neznámá či cizí slova
- ilustrátor – formou kresby vyjádří nejdůležitější části textu
- popularizátor – převádí text do jednodušší formy tak, aby mu rozuměli mladší žáci

Další role mohou být spojené s následujícími aktivitami.

Grafické metody

Velkou skupinou metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost jsou tzv. grafické organizéry, které se snaží žáky přimět pracovat s textem a hledat v něm základní informace. Například metoda „Pětilístek“ či rozšířenější podoba „Diamant“ vede žáky k tomu, aby do určité podoby zachytili základní rysy textu, popřípadě tématu hodiny. Během těchto metod jsou do určité grafické podoby sepsány hlavní znaky textu, žáci se učí zdůraznit to nejdůležitější, protože k reflexi nemají mnoho slov.

Dalšími možnostmi, jak graficky zaznamenat získané informace je „Vennův diagram“ či „T-graf“. U diagramu žáci porovnávají dva prvky a hledají jejich jedinečné a společné vlastnosti. Graf slouží k porovnávání dvou protikladných pohledů; žáci například zaznamenávají klady a zápory určité problematiky.[28]

Velkou výhodou grafických organizmů je přehlednost, žáci se proto mohou k problematice po čase vracet a po rychlém zorientováni si opět vše připomenou.

[28]HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠLAPAL, M. A KOL.: *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti.* Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, Nový Jičín: 2012, str. 16-21 str. 26-28

2.4 Výzkumy čtenářské gramotnosti

Výzkumy zabývající se čtenářskou gramotností jsou v Evropě realizovány již od 2. poloviny 18. století. V průběhu se samozřejmě měnil koncept, cíle i zaměření těchto výzkumů, proměny byly vázány na společenskou, kulturní, ekonomickou i hospodářskou situaci v daném státě. V České republice proběhlo několik výzkumů zabývající se zmiňovanou problematikou a tato podkapitola se bude zaměřovat na jejich výsledky. Detailněji budou popsány výzkumy, které se týkaly čtenářské gramotnosti dětí.

V roce 2007 proběhl průzkum zjišťující stav čtenářství v České republice, na přípravě se podílely Národní knihovna ČR a Ústav pro českou literaturu Akademie věd ČR, v. v. i. Vzorek respondentů byl věkově omezen hranicí nad 15 let. Autoři koncepce průzkumu se ve svém pojetí opírali o 3 podstatné body: **kniha** (typologie čtenářů, nákup a půjčování), **čas** (kolik volného času je věnováno čtení), **motivace a hodnoty** (očekávání od knih, preference, nejoblíbenější kniha, autor). Z výzkumu vyplývá, že 83% Čechů přečte za rok alespoň jednu knihu, průměrně jeden člověk přečte za rok 16 knih. Četbě knih se průměrný občan České republiky věnuje 41 minut denně, což je ve srovnání se sledováním televize (111 minut denně) téměř třetinový časový úsek. Co se týká koupě knih, průměrně bylo zakoupeno jedním člověkem 7 knih za rok, nejčastěji lidé knihy nakupují v knihkupectví (14%), překvapivě pouhých 11% čerpá ze zdrojů knihoven. Jak z výzkumu a názorů odborníků vyplývá, na čtenářství a četbu má největší vliv rodina.[29] Pokud děti neuvidí příklad u svých rodičů a v domácnostech bude minimálně knih, přes veškerou snahu učitelů a knihovníků lze v žácích podnítit zálibu ve čtení s velkými obtížemi.

2. 4. 1 Výzkum PISA

Tento projekt se zaměřil na zjištění úrovně čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků v zemích OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development; Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj). Poskytuje důležité informace o fungování vzdělávacích systémů jednotlivých zemí.

[29] TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Host, Brno: 2008, s. 207

Jedná se o testování v tříletých cyklech, pokaždé je kladen větší důraz na jednu ze zmíněných oblastí. Česká republika se do výzkumu zapojila již při prvním testování v roce 2000, který se zaměřil převážně na čtenářskou gramotnost. O tři roky později (2003) byl kladen důraz na gramotnost matematickou, následně v roce 2006 na přírodovědnou gramotnost. Dále se cykly pravidelně opakují; 2009 zaměřeno na čtenářskou gramotnost, 2012 na matematickou gramotnost a 2015 na přírodovědnou gramotnost.[30] Výsledky z posledního mezinárodního zjištění PISA budou zveřejněny v prosinci 2016. Školy zapojené do výzkumu již obdržely pro vlastní využití předběžné výsledky. Poskytnuté údaje mohou naznačit srovnání se žáky z ostatních českých škol stejného druhu, naopak mezinárodní porovnání patrné ze zprávy není.[31]

Úroveň čtenářské gramotnosti v rámci projektu PISA je zjišťována pomocí písemného testu, na který jsou vyčleněny 2 hodiny. Test obsahuje jak úkoly s výběrem dopovědi (výběr z několika možností, odpovědi ANO/NE), tak úlohy vyžadující vlastní formulaci žáků. Ve zkoušce jsou zahrnuty různé typy textů, k nimž musí žáci vyřešit různé úkoly a zodpovědět na otázky. Výzkum PISA si všímá třech hlavních okruhů dovedností: získávání informací, zpracování informací, zhodnocení textu. Čtenáři se během testu setkávají jak s texty souvislými (uspořádanými do odstavců), tak nesouvislými (seznamy, tabulky, grafy, diagramy atd.), v některých úlohách dochází ke kombinaci obou druhů. Žáci také vyplňují dotazník o svém rodinném a sociálním zázemí, o svých názorech a postojích, o škole a vyučování.

Co se týká hodnocení českých žáků, v testu čtenářské gramotnosti v roce 2009 dosáhli podprůměrných výsledků a ve srovnání s ostatními zeměmi se umístili v nejhorší třetině. Od roku 2000 došlo v České republice k výraznému zhoršení.[32] Šetření z roku 2012 přineslo z této oblasti optimističtější zprávy. Po třech letech se výsledky žáků výrazně zlepšily (o 15 bodů), po období neustálého zhoršování se v roce 2012 žáci opět ocitli na úrovni z roku 2000.[33] Bohužel výsledky z roku 2015 nejsou ještě k dispozici, nelze tedy posoudit, zda se tento zlepšující trend bude opakovat. V roce 2018 by se mělo šetření opět zabývat čtenářskou gramotností a lepší výsledky by byly v českých školách jen vítány.

[30] PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASL, J.: *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?* UIV, Praha 2010

[31] http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Skolni-zpravy/Skolni-zpravy-pro-ucastniky-setreni-PISA-2015

[32] PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASL, J.: *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?* UIV, Praha 2010 s. 7

[33] PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. A KOL.:*Hlavní zjištění PISA 2012; Matematická gramotnost patnáctiletých žáků.* ČŠI, Praha: 2013, s. 24

Od roku 2009 se zhoršily výsledky převážně žáků základních škol, žáků maturitních i nematuritních oborů na středních odborných školách. Výsledky žáků gymnázií se prakticky nezměnily. Opět se potvrdil trend zhoršujících se čtenářských dovedností chlapců, dívky si vedly během testování podstatně lépe. Výhodou výzkumu PISA je také zjištění týkající se vztahů žáků k četbě i k výuce. Velmi znepokojujícím faktem jsou i odpovědi žáků, že se ve škole často nudí (více než polovina) a třetina do školy nechce chodit. Snížil se také počet žáků, kteří čtou pro radost.

2. 4. 2 Výzkum PIRLS

Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) provádí pravidelně každých pět let výzkum PIRLS zaměřený na čtenářskou gramotnost v různých zemích. Projekt byl zahájen v roce 2001 a soustředí se na čtenářské dovednosti žáků 4. ročníku.[34] Tento rok na jaře (29. března až 20. dubna) opět proběhl tento výzkum, tentokrát bylo do něho zapojeno dle informací České školní inspekce 157 českých škol.[35]

Jádrem výzkumu je hodnocení účelů čtení, postupů porozumění a jejich vzájemných vztahů. Všechny tyto aspekty jsou samozřejmě ovlivňovány prostředím, ve kterém se žáci pohybují. Čtenářská gramotnost úzce souvisí s důvody, proč lidé čtou. Účely vedoucí k četbě u dětí mladšího školního věku je získávání literárních zkušeností a hledává potřebných informací. V testu jsou zastoupeny texty zaměřující se na oba zmíněné účely stejnou měrou. Pokud se žák snaží porozumět textu, musí provádět určité postupy vedoucí k poznání. Pod pojem **vyhledávání informací** lze zařadit mnohé činnosti např. vyhledávání myšlenek, definic, slovních spojení, nalezení postav, charakterizování prostředí atd. Postup **vyvozování závěrů** například znamená pochopení souvislostí a vztahů v textu, vyvození hlavní myšlenky, popsání vztahu mezi postavami aj. Dalším postupem porozumění je **interpretace**, díky níž žáci rozpoznají hlavní téma, porovnávají informace v textu, uplatňují čtenářské zkušenosti v běžném životě atd. Při **posuzování textu** si žáci uvědomují věrohodnost textu a dílčích

[34] POTUŽNÍKOVÁ, E.: *PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti.* Ústav pro informace ve vzdělání, Praha: 2011, s. 9

[35] http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/CSI-realizuje-zapojeni-Ceske-republiky-do-dalsiho

informací, rozpoznávají názor a postoj autora, posuzují úplnost a srozumitelnost textu aj.[36]

Vyhodnocení testů přineslo pro Českou republiku velmi pozitivní výsledky, ve srovnání s ostatními zeměmi čeští žáci dosáhli v nejvyšší úrovni způsobilosti na mezinárodní medián, u ostatních úrovní se umístili nad ním. Na celkové škále dosáhlo 8% žáků velmi vysoké úrovně, 42% úrovně vysoké, 37% úrovně střední a nízké 11%, necelé 2% žáků nedosáhlo ani nejnižší úrovně. Výzkum PIRLS taktéž potvrzuje zlepšující stav čtenářské gramotnosti u českých žáků, narostl zvláště počet těch, kteří dosáhli alespoň vysoké, nebo střední úrovně. Taktéž výzkum potvrzuje, že dívky si při testování vedly ve všech škálách lépe než chlapci, s výjimkou *škály čtení pro získávání a používání informací*, kde byly hodnoty téměř totožné. Součástí výzkumu bylo tvrzení, „Do školy chodím rád", žáci s ním vyjadřovali svůj souhlas. Výsledky nebyly pro ČR vůbec příjemné: pouze necelá třetina souhlasila, což bylo nejméně ze všech 25 zúčastněných zemí.[37]

2. 4. 3 České děti jako čtenáři v roce 2013

Na podzim roku 2013 připravila Národní knihovna ČR za finanční podpory Ministerstva kultury ČR průzkum čtenářství a vtahu dětí ke knihám a knihovnám ve věkovém rozmezí 9 až 14 let. Pomocí kvalitativních i kvantitativních metod byly získány informace od 1519 respondentů. Díky tomuto projektu (co se týká čtenářské gramotnosti zatím nejnovějšímu) byly získány zajímavé informace z oblasti čtenářství a obliby žáků základních škol v četbě.

Vít Richter vytvořil přehled výsledků pomocí zajímavých grafů, nejprve však představil hlavní témata výzkumu:

- **Čtou knihy více nebo méně?**
- **Čtení mezi zábavou a nudou**
- **Co čtou?**
- **Čtenářské zázemí v rodině**
- **Čtení a škola**
- **Děti a jejich volný čas**

[36]POTUŽNÍKOVÁ, E.: *PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti.* Ústav pro informace ve vzdělání, Praha: 2011, s. 19-25
[37]*PIRLS 2011 &TIMSS 2011 – hlavní zjištění.* Česká školní inspekce, Praha: 2012, s. 4-12

- **Veřejné a školní knihovny**

V každém tomto okruhu byly dětem pokládány otázky zjišťující informace k danému tématu. V následující části práce budou výsledky jednotlivých okruhů shrnuty dle grafů a tabulek z práce Víta Richtera.

Čtou knihy více nebo méně?

Aby bylo odpovězeno na otázku stojící v názvu tématu, byly žákům položeny dotazy: „*Kolik knih přečteš za měsíc?*“, „*Jak často čteš knihy kromě učebnic?*“ Pokud se budeme zabývat odpověďmi na první otázku, celkem 29% (z toho 20% dívky a 38% chlapci) nepřečtou za měsíc ani jednu knihu. 48% (51% dívky a 45% chlapci) přečte alespoň jednu knihu měsíčně. 16% čtenářů (20% dívky a 13% chlapci) přečtou 2 knihy za měsíc a zbývajících 7% (9% dívky a 4% chlapci) přečtou tři a více knih za měsíc. Z výsledků jasně vyplývá, že zdatnějšími čtenáři jsou dívky. Kromě učebnic čte knihy denně 12% dotazovaných, 29% několikrát týdně, 21% jednou za týden, 7% jednou za 14 dní, 8% jednou měsíčně, 5% jedenkrát za 3 měsíce, méně často pak 8%. Naprosté odmítnutí čtení potvrdilo během výzkumu 10% žáků.

Čtení mezi zábavou a nudou

Tento okruh se dotazoval především na oblibu knih, jaké jsou důvody odmítání čtení a jaký je názor žáků na čtení knih. 81% dětí jednoduše potvrdilo, že je čtení nebaví, 63% zná mnoho zábavnějších činnosti, 44% vyhledává informace na internetu, 31% argumentuje nedostatkem času, pro 18% dotazovaných je čtení příliš namáhavé, 15% by možná i četlo, ale neví co, 12% nezná žádné zajímavé knihy a 11% se dozvídá podstatné informace v televizi, novinách či v rádiu. Mnohé argumenty žáků jsou pouhé výmluvy pramenící z různých příčin. Pouze 46% čtenářů vnímají čtení jako zábavu, 34% si uvědomuje důležitost knih pro vzdělání, 27% má čtení spojené s povinností, 26% vidí důležitost četby pro každého, 23% žáků cítí nátlak ze strany rodičů, 18% žáků vnímá čtení jako nudnou činnost. Pod hranici 10% se zařadily názory, že je čtení ztráta času, nebo je zastaralé a nemoderní a někteří ho vnímají jako trapnost. Samozřejmě existuje souvislost mezi vyspělostí čtenáře a jeho názory na čtení. Výborní čtenáři hodnotí četbu jako zábavu, uvědomují si jeho důležitost pro vzdělání, zároveň je pro ně povinnou součástí školy. Na druhé straně „nečtenáři“ vidí v četbě nudnou činnost, do které je nutí zvláště rodiče, ale pro ně je to pouhá ztráta času. Celkem 47% chlapců a 27% dívek nebaví číst knížky.

Co čtou?

Na výběr knih mají velký vliv jak učitelé a zadaná povinná četba (odpovědělo 51% respondentů), tak doporučení kamarádů (50%) a rodičů (43% žáků). 28% se nechává inspirovat doporučenou četbou. Vliv na výběr knihy mají také veřejné i soukromé knihovny, recenze na internetu nebo reklamy. Čím jsou žáci starší, tím se odpoutávají od názorů a vlivu rodičů a spíše dbají buď na doporučení spolužáků nebo na vlastní výběr podle doporučení z internetu či v knihovně. Dívky si nejraději vybírají knihy o přírodě, příběhy o dětech, pohádky či dobrodružné knihy. Chlapci preferují převážně dobrodružné příběhy, komiksy, knihy o přírodě a zvířatech, encyklopedie a naučnou literaturu. Obliba různých žánrů se neliší jen z pohledu pohlaví, ale také dle věku. Ve věku 9-10 let čtenáři čtou hlavně knihy o přírodě a zvířatech, pohádky a pověsti, komiksy, dobrodružné knihy. Téměř stejné žánry jsou v oblibě i v 11-12 letech, pouze se omezila četba pohádek a pověstí, naopak v oblibě stouply knihy o dětech. Nejstarší žáci zapojeni do výzkumu (13-14 let) rádi čtou dobrodružné knihy, fantasy příběhy, knihy o přírodě a zvířatech a dívky samozřejmě knihy o lásce a romantické příběhy. Na pomyslném stupni vítězů v disciplíně nejoblíbenější autor se na prvním místě umístila J. K. Rowling, na druhém Jeff Kinney a na třetím J. R. R. Tolkien. Mezi 10 autorů oblíbených knih se dostali i čeští zástupci Jaroslav Foglar a Božena Němcová.

Čtenářské zázemí v rodině

Jak již bylo zmíněno v předcházejících kapitolách, velmi důležitým faktorem při rozvoji čtenářské gramotnosti je pozitivní vliv a příklad rodiny. Z výzkumu také vyplývá, že čím mají rodiče vyšší vzdělání, tím mají i lepší vztah ke čtení. Pokud rodiče například před spaním dětem již v předškolním věku četli a sami jsou pravidelnými čtenáři, je pravděpodobné, že i jejich potomci budou mít knihy rádi a budou je brát jako důležitou součást života. Od útlého věku děti svoje rodiče napodobují zvláště z toho důvodu, že do 3 let neznají jiné vzory. 12% dotazovaných uvedlo, že jim rodiče nikdy nečetli, a knihu jako dárek nedostává 25%.

Čtení a škola

Během povinné školní docházky mohou čtenářskou gramotnost a oblibu žáků v četbě ovlivnit také učitelé. Je mnoho způsobů, jak „donutit“ děti číst, jedním z nich je povinná a doporučená četba. Učitelé v tomto ohledu nejsou dle výzkumu už tak nekompromisní.

42% žáků ve věku 9-10 let uvedlo, že žádné seznamy povinné literatury nedostávají, stejný fakt uvedlo 33% žáků ve věku 11-12 let a 26% žáků ve věku 13-14 let. 16% nejstarších čtenářů musí tyto povinné seznamy číst.

Literární výchova může být některými učiteli uchopena jako předmět, ve kterém se žáci seznamují se spisovateli, jejich životopisnými daty a celkovým vývojem literatury. Cílem tohoto vzdělávacího předmětu je však nabídnout žákům porozumění uměleckých textů. Díky tomu je následně možné pochopit jednotlivé etapy vývoje, literaturu jako celek.[38]

Děti a jejich volný čas

Projekt se také zaměřil na otázky týkající se volného času a zálib v něm praktikujících. Čtení často nahrazují aktivity jako například sledování televize, hraní doma nebo venku, internet, hudba, Facebook, hry na počítači, domácí práce a starost o mazlíčky, hry na mobilu, filmy, sport. Nejvíce se žáci věnují přípravě na vyučování, což tedy nelze v pravém slova smyslu posuzovat za náplň volného času. Tyto výsledky bohužel prokázaly, že knihy v mnohých případech nemohou konkurovat sociálním sítím, hrám a sledování televize, což jsou činnosti, při kterých žáci nemusí moc přemýšlet a jsou spíše pasivními pozorovateli. Čtení od nich naopak vyžaduje aktivní zapojení, což už se dětem po vyučování nechce.

Veřejné a školní knihovny

Knihovny jsou významnými institucemi, které se snaží napomáhat prostřednictvím různých akcí k rozvoji čtenářské gramotnosti. Bohužel žáci často nevyužívají jejich služeb. 31% dotazovaných čtenářů uvedlo, že ve veřejných knihovnách si nikdy nepůjčují knihy. Školní knihovny dokonce nenavštěvuje 56% žáků. Naopak 25% ve veřejných knihovnách získávají knihy nejčastěji, ve školních pak jen 8%. 51% dotazovaných uvedlo, že školní knihovnu nikdy nenavštívilo a 33% nikdy nebylo v knihovně veřejné. Důvodů nenavštěvování knihoven uvedli žáci mnoho, nejčastěji (54%) mají jinou zábavu, 45% knihy vůbec nezajímají, 42% žáků se do knihoven nechce a 26% čtenářů uvedlo, že mají vlastní knihy doma. Výzkum také částečně potvrdil všeobecný mýtus, že knihovna je pouhé místo, kde se půjčují knihy. Malé procento dotázaných si v knihovně půjčuje CD a DVD, navštěvuje akce, chodí na

[38]STUCHLÍKOVÁ, I., JANÍK, T. A KOL.: *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy.* Masarykova univerzita, Brno: 2015, s. 48

internet či si čte naučnou literaturu. Žáci často ani nevědí, že knihovny pořádají zajímavé akce, besedy s autory či ankety.[39]

- [39] RICHTER, V.: *České děti jako čtenáři v roce 2013.* Národní knihovna ČR, Praha: 2014

3 VÝZVA Č. 56

MŠMT vyhlásilo výzvu k předkládání žádostí o finanční podporu individuálních projektů ostatních pro oblast podpory 1.1 – Zvyšování kvality ve vzdělávání, Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost. Podmínky výzvy byly stanoveny tak, aby žádost mohla podat a získat tak dotaci jakákoli základní a střední škola se sídlem mimo Prahu. Žádosti musely být zaslány nejpozději do 22. května 2015.[40]

Výzva č. 56 se blíže zaměřila na rozvoj čtenářské gramotnosti, výuku cizích jazyků a podporu výuky matematiky, přírodovědných a technických oborů. Důvody vyhlášení tohoto projektu jsou jednak snaha o rozvoj problematických okruhů ve vzdělávání, ale také změna RVP ZV od 1. 9. 2013, kdy byla zavedena do kurikula 2. stupně ZŠ povinná výuka druhého cizího jazyka.

3. 1 Šablony klíčových aktivit

Podporované aktivity stanovené v Prováděcím dokumentu OP VK byly pro účely výzvy omezeny do šablon klíčových aktivit, které si školy vybraly a tím sestavily projektovou žádost. MŠMT definovalo šablony způsobem, aby byly jasně stanovené činnosti, výstupy klíčových aktivit, či počty zapojených žáků a pedagogů, ale zároveň aby školy měly prostor pro vlastní způsoby realizace.

Škola si mohla vybrat jednu nebo více šablon, které následně realizovala. Také si mohla zvolit libovolný typ šablony v libovolném počtu tak, aby celková suma respektovala minimální i maximální možnou výši financí (200 tis. až 1 mil. Kč). Důležitou podmínkou také bylo, že na škole nesmí být podpořeny aktivity, které již byly financovány z jiných projektů OP VK.

Šablony klíčových aktivit

1. Čtenářské dílny jako prostředek ke zkvalitnění čtenářství a čtenářské gramotnosti.
2. Zahraniční jazykový kurz učitele.

[40] http://www.op-vk.cz/cs/zadatel/vyzvy-op-vk/vyzvy-op-vk/nove-vyzvy/vyzvy-ipo/vyhlaseni-vyzvy-k-predkladani-individualnich-projektu-ostatnich-oblast-podpory-1-1.html

3. Stínování (shadowing) pro pedagogy cizích jazyků, matematiky, přírodovědných a technických předmětů v zahraničí.
4. Zahraniční jazykově-vzdělávací pobyt žáků.

Vzhledem k tématu diplomové práce se budeme dále zabývat pouze šablonou klíčových aktivit čtenářských dílen.

Hlavní cílem realizace klíčových aktivit bylo zavedení čtenářské dílny do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura jako nástroje pro zlepšení čtenářské gramotnosti u žáků základních škol. Druhým sledovaným cílem bylo získání či zdokonalení kompetencí pedagogů v tématu dílna čtení.

Co se týká realizace projektu, učitelé měli za úkol vytvořit dva odlišné tematické plány čtenářských dílen pro dva vybrané ročníky na školní rok 2015/2016. Každý plán musel obsahovat popis minimálně deseti dílen, z toho muselo být realizováno během trvání projektu (do prosince 2015) nejméně 6 příprav čtenářských dílen v každém ročníku. Součástí projektu bylo také zajištění materiálních podmínek pro realizaci: povinný nákup nejméně 100 kusů knih, nepovinný nákup elektronických čteček a odborné literatury pro pedagogy.

Škola musela vytvořit Závěrečnou monitorovací zprávu, která byla podána jak formou elektronickou, tak písemnou a obsahovala:

- 2 roční tematické plány pro 2 různé ročníky (10 čtenářských dílen pro jeden ročník)
- zprávu o průběhu a zkušenostech z ověřování minimálně 6 čtenářských dílen v hodinách českého jazyka a literatury ve vybraných ročnících (každý učitel vypracuje popis průběhu hodiny: jaké knihy žáci četli, jakých bylo využito metod atd.)
- seznam pořízené literatury a dalších pomůcek.

V případě kontroly na místě byly ověřovány zápisy v třídních knihách potvrzující průběh 6 čtenářských dílen v každém ročníku i roční tematické plány. Dále byla fyzicky kontrolována pořízená literatura či další pomůcky a výběrová/zadávací zařízení.[41]

[41] *Příručka pro žadatele a příjemce výzvy č. 56. Operační program Vzdělávání pro konkurence schopnost.* Řídící orgán OP VK. 2015, s. 3-6

3. 2 Podmínky realizace projektu

3. 2. 1 Doba realizace projektu

Škola musela ve své projektové žádosti uvést také datum zahájení projektu, nejdříve mohl být zahájen 1. 7. 2015. Ukončení projektu bylo stanoveno na 31. 12. 2015, do tohoto dne musela být zaslána Monitorovací zpráva, jejíž sounáležitosti byly vypsány výše v této kapitole. Pokud se žadatel ze závažných důvodů rozhodl ke změně začátku realizace projektu, nebo potřeboval prodloužit dobu realizace projektu, musel poslat žádost ke změně termínu. Součástí žádosti muselo být samozřejmě vysvětlení závažných důvodů, proč nemohla škola stanovený termín dodržet.[42]

3. 2. 2 Závěrečná monitorovací zpráva

Jak už bylo zmíněno výše, škola (příjemce) byla povinná předložit Závěrečnou monitorovací zprávu, jejíž součástí byly všechny dosažené výstupy projektu a vykázání dosažených monitorovacích indikátorů. V závěrečné zprávě je také škola povinna popsat průběh realizace projektu, dosažení cílů, zhodnocení úspěšnosti šablon, veškeré změny, které během realizace nastaly, popřípadě další podstatné informace týkající se projektu. Tento dokument byl vázaný na datum ukončené projektu, podán měl být nejpozději do posledního pracovního dne následujícího měsíce po skončení programu (tedy do 29. 1. 2016).[43]

Nedílnou součástí zprávy byly monitorovací indikátory, které byly již v rámci předešlých programů definovány jako: „*Indikátory slouží k získávání zpětné vazby, o tom, zda poskytnutá finanční podpora splnila svůj účel, zda byly naplněny kvantifikované cíle projektu. Indikátory měří, jaký je vytyčený cíl, jaké jsou výsledky realizace, kvalita a kontext daného programu či projektu.*“[44] Přehled indikátorů byl uvedený u každé šablony.

[42] *Příručka pro žadatele a příjemce výzvy č. 56. Operační program Vzdělávání pro konkurence schopnost.* Řídící orgán OP VK. 2015, s. 22-25
[43] *Příručka pro žadatele a příjemce výzvy č. 56. Operační program Vzdělávání pro konkurence schopnost.* Řídící orgán OP VK. 2015, s. 29
[44] *Metodika monitorovacích indikátorů. Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost.* MŠMT ČR, Řídící orgán OP VK. 2009, s. 4

II. PRAKTICKÁ ČÁST

V této části diplomové práce se zaměřím na praktickou realizaci metody čtenářské dílny na Základní škole Prachatice, Národní 1018. Díky vstřícnosti, otevřenosti a vřelé komunikaci kolegů i paní ředitelky je možné různými metodami kvalitativního výzkumu pozorovat průběh projektu.

Na začátku praktické části je velmi důležité si vytyčit zásadní cíle, kterých by mělo být dosaženo. Podstatnou otázkou je, zda tento projekt naši školu posunul dál, zda nás obohatit a přinesl nové možnosti. Na to navazuje další a neméně důležitý bod, zda tato metoda napomůže žákům rozvíjet jejich čtenářskou gramotnost a podnítí je k četbě. Klíčový je samozřejmě názor pedagogů a jejich vztah k této metodě. Mnozí mají dlouholetou praxi, mohou tedy porovnávat zkušenosti a posoudit, zda čtenářskou dílnu pravidelně zařadí do výuky.

V prvních dvou kapitolách praktické části se zaměřím na názory a postřehy pedagogů. Nejprve jsem formou polostruktorovaného rozhovoru vedla dialogy s kolegy, zaznamenávala si jejich myšlenky a názory. Díky tomu, že se v mnohých odpovědích kolegové shodovali, členění probíhá dle otázek, které jsou vypsané na začátku kapitoly. Následně jsem si o dílně čtení povídala s paní ředitelkou a v práci je zaznamenaný doslovný rozhovor. Otázky se týkají jak samotného projektu (zapojení školy, administrativní záležitosti), tak příprav jednotlivých dílen, protože paní ředitelka se taktéž zapojila do vytváření jednotlivých příprav.

Další kapitola se věnuje reflexím, které vznikly na základě přímého pozorování jednotlivých hodin českého jazyka. S kolegyněmi z I. stupně jsem si domluvila náslechy a jako nezúčastněný pozorovatel jsem sledovala průběh hodiny, reakci žáků na četbu i zadané úkoly. Text má jak funkci popisnou, tak hodnotící. Průběh vyučovací hodiny je členěn dle fází čtenářské dílny: aktivity před čtením, čtení, aktivity po čtení.

Původně jsem zamýšlela rozdat žákům na druhém stupni dotazníky týkající se této metody. Ovšem nepravidelné zařazování dílen čtení do výuky starších žáků mě dovedlo k přesvědčení, že bych se od žáků nedozvěděla mnoho podstatných informací a z dotazníků by nebylo možné vyvodit věrohodné závěry. Z rozhovorů s kolegy i dle mého vlastního názoru jsem přesvědčena, že starší žáky čtenářské dílny zajímají, rádi si čtou, ale většinou vnímají dílnu čtení jako odpočinkovou hodinu, při které nemusí vynaložit mnoho úsilí. Někteří žáci četbu odmítají i přes vynaloženou snahu učitelů,

často jsem se setkala s názory typu: „*Čtení mě nebaví, když musím číst v hodině, je to nuda.*“

Poslední kapitola praktické části shrnuje materiály vzniklé díky projektu. Všechny přípravy jsou uložené na společném disku, každý vyučující má k nim přístup, a proto slouží jako neustálý zdroj inspirace. Tato kapitola je opět členěna dle jednotlivých fází čtenářské dílny, které jsou nadále rozděleny na I. a II. stupeň. V každé části jsou shrnuty nejčastější používané metody a vyučující postupy, součástí jsou i ukázky zajímavých pracovních listů.

Realizace projektu na ZŠ Prachatice, Národní 1018

Již na konci minulého školního roku (2014/2015) mělo vedení školy informace o tom, že se škola zapojí do projektu Výzva 56. Na první poradě v srpnu 2015 byly pedagogům sděleny podstatné zprávy a kroky v následujících měsících. Škola využila maximálních možností a vyučující měli vytvářet dílny čtení pro 8 ročníků (od 2. do 9. třídy). Učitelé se tedy rozdělili do skupinek po 3-4 podle ročníků a začali pracovat. Začleněno bylo celkem 26 pedagogů, kolegové s aprobací matematika, fyzika, chemie se zapojili do projektu Výzva 57.

4 ROZHOVORY S UČITELI

Jak již bylo zmíněno v úvodu praktické části, tato kapitola bude zaměřena na rozhovory s pedagogy, kteří se zapojili do přípravy čtenářských dílen. Hned na začátku je podstatné uvést zásadní číselné údaje.

<table>
<tr><td colspan="8">Zapojeno 26 pedagogů</td></tr>
<tr><td>Z pohledu funkce</td><td colspan="2">paní ředitelka</td><td colspan="2">12 učitelů na I. st.</td><td colspan="2">8 učitelů na II. st.</td><td>5 asistentek pedagoga</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Z pohledu učící X neučící čj</td><td colspan="4">I. st.</td><td colspan="3">II. st.</td></tr>
<tr><td>11 češtinářů</td><td>1 učitelka neučící čj</td><td>4 asistentky pedagoga</td><td>paní ředitelka</td><td>4 češtináři
2 učící čj | 2 neučící čj</td><td>4 „nečeštináři“</td><td>1 asistentka pedagoga</td></tr>
<tr><td>Práce na ČD</td><td colspan="4">Dílny pro 2., 3., 4. a 5 ročník
14 pedagogů</td><td colspan="3">Dílny pro 6., 7., 8. a 9. ročník
12 pedagogů</td></tr>
</table>

Jak z tabulky vyplývá, do projektu nebyli zapojeni jen učitelé učící český jazyk, ale i „nečeštináři“ a asistentky pedagoga. Toto rozhodnutí paní ředitelky nebylo zpočátku přijato s velkým nadšením, kolegové se obávali tématu, které jim není příliš blízké. Vzájemná pomoc však dovedla práci do zdárného konce.

Pro své kolegy jsem si připravila seznam otázek týkajících se školení, přípravy, realizace a administrativních záležitostí. Díky celkově přátelské atmosféře na naší škole nepojali kolegové náš rozhovor jako výzkum, ale povídání nad kávou. Často se tedy rozpovídali a já jsem se dozvěděla i informace navíc.

Co se týká členění této kapitoly, odpovědi na jednotlivé otázky budou rozděleny na odpovědi od učitelů na I. st. a od učitelů na II. st. Důvodem tohoto dělení je shoda v názorech učitelů na jednotlivých stupních. Ze všech odpovědí se pokusím vytvořit shrnutí a poukázat na případná rozdílná stanoviska.

K otázce 5 jsou přidány zajímavé výroky ze závěrečného hodnocení ze Zprávy o průběhu a zkušenostech realizace Čtenářských dílen, jež mi kolegové pro účely

diplomové práce poskytli. Tímto způsobem budou shrnuty názory učitelů na přínosy čtenářských dílen pro výuku, jejich postřehy a nové nápady. Myšlenky z těchto dokumentů se shodovaly s názory, které mi kolegové sdělili při našich rozhovorech.

Přestože se paní ředitelka také pracovně zapojila do dílen čtení, její odpovědi nejsou zařazeny v této kapitole. Rozhovor s paní ředitelkou byl detailnější a rozsáhlejší než u ostatních kolegů, proto je mu věnovaná samostatná následující kapitola.

Seznam otázek pro učitele:

1) Kolik čtenářských dílen nebo lekcí jste vypracoval/a?
2) Jaký názor jste zpočátku měl/a na metodu dílna čtení?
3) Absolvoval/a jste školení? Bylo pro Vás přínosné? Jaké poznatky jste si odnesl/a?
4) Potýkal/a jste se s problémy při přípravě čtenářských dílen? Kde jste čerpal/a inspiraci?
5) Zařazujete pravidelně čtenářské dílny do výuky? Pokud ano, v čem vidíte přínos této metody? Pokud ne, proč?
6) Co bylo největším problémem/nedostatkem projektu?

1. Kolik čtenářských dílen nebo lekcí jste vypracoval/a?

Kolegové z obou stupňů většinou vypracovali 2-4 čtenářské dílny, převážně záleželo na počtu kolegů ve skupině. Mnozí pedagogové také uváděli, že pro projekt vypracovali 3-4 čtenářské dílny, ovšem příprav mají o mnoho více, protože s metodou pravidelně pracují. Asistentky pedagoga vypracovaly příprav méně, což je vzhledem k jejich práci pochopitelné.

2. Jaký názor jste zpočátku měl/a na metodu dílna čtení?

I. st.

V odpovědi na tuto otázku se kolegové rozdělili na polovinu. První skupina byla ze čtenářských dílen od samého začátku nadšena a měli k nim pozitivní přístup. Líbil se jim nápad, jak žáky nenásilným způsobem dovést ke čtení. Jedna paní učitelka si hledala informace již před začátkem projektu, zhlédla různá videa na internetu a lákalo ji tento způsob výuky vyzkoušet již dříve. Ostatní vyučující k dílně čtení přistupovali

buď s nejistotou a rozpačitostí, s vidinou práce navíc nebo s nechutí. Často jsem od nich slýchávala povzdechy: „*Nevěděl/a jsem, do čeho jdu.*“ nebo „*Pod tímto pojmem jsem si nejprve nedokázala nic představit.*“ Postupem času ale dostávali podrobnější informace a tato metoda začala oslovovat více a více kolegů.

II. st.

Na vyšším stupni se názory kolegů často hodně rozcházely. 2 učitelé metodu znali a těšili se na její zařazení do vyučování. Učitelky českého jazyka se přiznaly k tomu, že projekt nejprve vnímaly jako zbytečnost a nesmyslnost. Díky předcházejícím zkušenostem z minulých projektů se obávaly nadměrné práce a předpokládaly, že jako češtinářky budou mít příliš byrokratické práce. Metodu neznaly a přistupovaly k projektu velmi skepticky. Asi nejodmítavější a nejpesimističtější postoj zaujaly kolegyně „nečeštinářky“. Negativně přistoupily k celému projektu, nechtěly se na něm podílet, zvláště proto, že se obávaly své neodbornosti v oblasti českého jazyka. Zpočátku také dostaly nepřesné informace a snažily se vytvořit čtenářskou dílnu na svůj předmět. Na druhou stranu uznávaly vhodnost této metody v hodinách literární výchovy.

3. Absolvoval/a jste školení? Bylo pro Vás přínosné? Jaké poznatky jste si odnesl/a?

13. října 2015 se zúčastnili téměř všichni pedagogové (kromě jedné nemocné kolegyně) školení k dílně čtení. 20 učitelů, nehledě na stupeň, na kterém učí, se shodovali, že školení bylo velmi přínosné, dozvěděli se podstatné informace a pro některé to byl zlomový bod, od kterého dali čtenářským dílnám šanci. Bylo zakoupeno i dostatek materiálů pro inspiraci a i tento krok byl u pedagogů velmi vítaný. Kolegyně „nečeštinářky“ si ujasnily rozdíl mezi čtenářskou dílnou a lekcí, ukotvily si dříve nepřesné informace a nabraly inspiraci. Na druhé straně zbylí učitelé (5) měli ze školení pocit, že bylo zbytečně dlouhé, že chyběly názorné ukázky a školení bylo spíše obecné a teoretické. Některé informace se kolegům zdály příliš chaotické, neúplné a raději tedy čerpaly z internetových stránek, na kterých učitelé sdílejí své zkušenosti a názory.

Přestože se školení k Dílně čtení nesetkalo s naprostým uspokojením, většina pedagogů dostala odpovědi na své otázky a čas strávený v lavicích hodnotí pozitivně.

S odstupem času se všichni shodnou na tom, že pozvání školitelek přineslo do řad učitelů trochu jistoty, nápadů a uklidnění.

4) Potýkal/a jste se s problémy při přípravě čtenářských dílen? Kde jste čerpal/a inspiraci?

I. st.

10 učitelů na nižším stupni ZŠ se nesetkalo během přípravy s žádnými většími problémy a o realizaci při hodině měli jasnou představu. 5 pedagogů si ale nebyli jistí formální stránkou věci; jak mají vypadat pracovní listy, jaké dokumenty vyplnit, které informace jsou podstatné při vytváření tematického plánu a závěrečného hodnocení apod. Zmatek do celé věci vnesly také rozdílné názory na vypracování a realizaci. Jedna kolegyně nakonec shrnula svůj postoj do výstižných vět: „*Když už jsem věděla, co to má všechno obsahovat, až tak velký problém ta příprava nebyl. Nejdelší dobu mi trvá přijít na nápad – to, co budeme sledovat, jak položit otázky a „co" vymyslet na pracovní list.*" Inspiraci nacházeli učitelé v různých zdrojích – internetové stránky, na sociálních sítích, na kterých učitelé sdílejí své přípravy, v publikacích zakoupených na školení či z dlouholetých zkušeností.

II. st.

Na vyšším stupni se kolegové potýkali s většími problémy a přípravy si u mnohých vyžádaly dlouhé hodiny práce. Samozřejmě jsem se setkávala s odpověďmi, že se kolegům problémy vyhýbaly a přípravy jim trvaly pár hodin, ale těchto názorů bylo méně. Nejvíce si vyučující stěžovali na nepřesné informace o formě a obsahu čtenářských dílen, které se upřesňovali až v době samotné realizace.

Kolegyně „nečeštinářky" zpočátku vůbec nechápaly, jak čtenářské dílny uchopit a proč zrovna ony musí (zjednodušeně řečeno) dělat přípravy pro český jazyk. Po dlouhých poradách a díky radě paní školitelky vytvářely čtenářské lekce směřované k jejich předmětu. Mnoho času jim trvalo vybrat vhodný text, vymyslet otázky a následně se potýkaly s problémem realizace při hodinách českého jazyka.

Co se týká ověřování čtenářských dílen, nastaly další komplikace. Na druhém stupni učí český jazyk a literaturu pouze dvě paní učitelky, obě po dvou ročnících. Každá z nich musela ověřovat nebo věnovat hodiny kolegům k ověřování 20 čtenářských dílen (10 dílen na jeden ročník). Do prosince 2015 muselo být z každého ročníku ověřeno 6

dílen, což není dlouhá doba. Mnoho hodin literární výchovy věnovaly vyučující čtenářským dílnám, proto ještě dlouhou dobu po ukončení projektu nestíhaly vykládat látku a zaostávaly tak za ročním tematickým plánem. Dle názoru jedné z češtinářek „*to vše bylo uchvátané*“. Paní učitelka se mi svěřila s dalšími navazujícími problémy: „*Čtenářské dílny je třeba už od samého začátku včlenit do tematického plánu učiva literární výchovy na školní rok. My jsme vlastně do plánu učiva vytvořeného v září 2015 realizaci dílen často násilně a nekoncepčně začleňovali*.“ Hodin českého jazyka na druhém stupni je podstatně méně než na prvním a každá neuskutečněná hodina chybí v plnění ŠVP. V době ověřování žáci téměř vůbec neměli tradiční hodiny literatury, což je další z problémů.

Díky přátelské a kolegiální atmosféře hledali zvláště „nečeštináři“ pomoc u zkušenějších kolegů. Starší učitelé čerpali ze své dlouholeté praxe, jiní například z internetu, z publikací či ze školení. Paní učitelka přírodopisu dokonce absolvovala skvělé školení v Českých Budějovicích „*Čtenářská gramotnost v enviromentální výchově*“, na kterém získala mnoho zajímavých zkušeností a nechala se inspirovat při tvorbě čtenářských dílen.

5) Zařazujete pravidelně čtenářské dílny do výuky? Pokud ano, v čem vidíte přínos této metody? Pokud ne, proč?

I. st.

Většina učitelů na prvním stupni zařazuje pravidelně čtenářské dílny do výuky, kromě 3 pedagogů, kteří k tomu mají své důvodu. Tento nápad mnohé nadchl, shodují se na tom, že hodiny žáky baví, nosí si jak svoje knihy, tak využívají třídní knihovny. Žáci opravdu při vyučování čtou a o knihy se začínají více zajímat. Většina kolegů mluví o metodě v superlativech a domnívají se, že čtení při vyučování má opravdu smysl. Co se týká „Klubíku“ první stupeň ho nevyužívá, ale vyučující by v budoucnu určitě chtěli. Pravdou ovšem je, že třídy na prvním stupni jsou zařízené pohodlněji, s příjemnějším nábytkem, proto je možná zbytečné chodit do „Klubíku“. Mladší žáci mají svoji neměnnou třídu, v některých je koberec, často i pohovka v zadní části třídy a to navozuje pro děti „domáckou atmosféru“. Společenské hry v „Klubíku“ by možná žáky rozptylovaly a ti by se nemohli tolik soustředit na čtení.

Ze závěrečných hodnocení kolegů:

„*Zájem žáků o čtenářské dílny je mimořádný. Velmi rádi čtou potichu, velmi rádi si přinášejí vlastní literaturu a diskutují s ostatními*.“

„*Při individuálním čtení počet žáků nehraje roli, pro práci a sdílení ve dvojicích je lepší počet žáků do 20, může docházet k větší hlučnosti, při sdílení v kruhu je ve více dětech problém, aby se dostalo na všechny, kteří chtějí hovořit.*“

„*Náročnost přípravy dílny čtení závisí od tématu, které jsme si vybrali. Nejužitečnější je děti nechat číst a pak je volně nechat mezi sebou vyprávět o přečteném.*“

„*Děti začaly ve škole víc číst (někteří i o přestávkách), mají větší přehled o dětských knihách a o tom, co čtou spolužáci*.“

„*Porovnávali jsme střídavé čtení během klasických hodin českého jazyka a individuální čtení při čtenářských dílnách a všichni upřednostnili tiché samostatné čtení. Při střídavém čtení je ruší odlišné tempo, síla hlasu, chyby při čtení*.“

„*Žáci jsou schopni dodržovat domluvená pravidla. Diskutovali o různých rušivých momentech během čtení a hledali možnosti, jak jim příště předcházet.*“

„*Přínos dílen je opravdu obrovský. Žáky čtení velmi bavilo. Podpořilo to jejich zájem o čtení, učili se formulovat své myšlenky, hledali informace v textu, seznámili se s poezií, zkoušeli pracovat s* odbornou literaturou, *v neposlední řadě rozvíjeli svou fantazii a zdokonalovali své sociální dovednosti – práce ve dvojici, ve skupině, naslouchání druhým. Neopomenutelným přínosem bylo také ticho, které ve třídě během samostatného čtení panovalo. Většina čtenářských dílen i lekcí byla zdařilá, drobné nedostatky, které vyplynuly při realizaci, půjdou snadno odstranit. Mnoho žáků čtenářské dílny motivovaly ke čtení doma, měly potřebu rozečtené příběhy nebo celé knihy dočíst.*“

„*Třídy 4. ročníku jsou obě velmi početné – 30 žáků, přesto byli žáci ukáznění, dodržovali pravidla, která jsme si pro tento způsob práce vytyčili. Důvod, proč i s takto početnými třídami dílny čtení fungují téměř bez problémů, považuji ten, že děti prostě něco baví a v ten okamžik nezlobí a dá se s nimi dobře vycházet.*“

„*Práce ve čtenářských dílnách je opravdu zajímavá a žákům se moc líbila. Všichni nadšeně přivítali tiché samostatné čtení. Každý si našel místečko ve třídě, kde mu bylo dobře. Při čtení byl klid a byl vidět i zájem o čtení. Všichni ocenili tento způsob čtení. V klasických hodinách musí dobří čtenáři čekat na ty pomalejší a začínají se nudit. Chtěli by číst dopředu a rychleji, ale to ne vždy jde.*“

II. st.

Oběma kolegyním, které učí český jazyk, se tato metoda přes počáteční nejistoty moc líbí. „*Celkově však považuji nápad se čtenářskými dílnami za skvělý. Děti se na dílny těší, čtou i žáci, kteří doma o knížku téměř nezavadí, protože na ně působí PEER PRESSURE. Bohužel v každé třídě se vždy objevil jedinec či dva, kteří dílnu narušují a číst odmítají.*“ I vyučující, které realizovaly s žáky odborné čtenářské lekce, se domnívají, že tyto hodiny měly pro žáky veliký přínos. Z oblasti zeměpisu, přírodopisu, dějepisu či výchovy k občanství se žáci prostřednictvím knih seznámili se zajímavými tématy, vyzkoušeli si jiné vyučující metody a objevili kouzlo odborné publikace.

Problémem ovšem zůstává časová dotace českého jazyka, proto kolegyně nezařazují čtenářské dílny pravidelně do výuky. Ovšem v jakémkoli volnějším období se snaží realizovat čtenářské dílny co nejvíce. Pokud jedna z kolegyň není ve škole, suplující většinou jdou se žáky do „Klubíku“ a čtou. Obě češtinářky se během našich rozhovorů zamýšlely i nad důvodem, proč mají žáci tyto hodiny tak rádi. Realisticky si obě přiznaly, že ne všichni jsou nadšeni ze samotného čtení, některé děti berou dílnu čtení jako úlevu od každodenního učiva. Zajímavé je pro žáky i prostředí „Klubíku“, pohodlné sedací soupravy navozují rodinnou atmosféru a samotné uspořádání do kruhu připomíná žákům otevřenost jak k sobě navzájem, tak k učiteli. Zaujal mě i názor další názor kolegyně: „*Během té doby čtení se žáci dostanou do naprostého klidu, ticha, nic je neruší a také si odpočinou od neustálého školního ruchu. Někteří žáci se do takového nerušivého prostředí nedostanou ani doma a logicky si to užívají při čtenářských dílnách.*“

Ze závěrečných hodnocení kolegů:

„*Aktivity v čtenářských dílnách i čtenářských lekcích od počátku přijímali žáci pozitivně. Mají rádi změnu a dílny navíc přinášejí určité odlehčení od běžné výuky. Žáci se po dobu tichého čtení zklidní, četbou relaxují a ticho uvítá i učitel. Překvapivé bylo, že už během prvního setkání s čtenářskou dílnou se většina dětí dokázala do knížky začíst. Někteří měli po vypršení času dokonce problém od čtení se odtrhnout a jen málo jedinců se pokoušelo rušit. Obecně platí, že dílny děti baví, vítají je a dožadují se jich.*“

„*Doba trvání dílen – 45 minut se zatím ukázala být krátká a činnosti vycházející z četby dětí pak byly uspěchané. Lepší se zdá dvouhodinová dotace. Jsme ale na*

začátku, na práci v dílnách si zvykáme my učitelé i děti, a je proto možné, že potřebujeme více času.“

„*Děti čtenářské dílny hodnotí velmi dobře. Zlepšuje se porozumění čtenému textu. U slabých čtenářů se zdokonalil vztah ke knížkám.(Bylo třeba hezké slyšet, když typický „nečtenář“ řekl: „Mě doma číst nebaví, líbí se mi to ve škole …“, nebo když jiný, jemu podobný, přišel a povídá: „Paní učitelko, já tuhle knížku dostal od Ježíška.“) A ti nejvíce problémoví žáci, kteří nemají žádnou podporu čtenářství z rodiny, ti potřebují čas.*“

„*Některé děti projevily zájem o půjčení knihy a její dočtení.*“

„*Čtenářská dílna vedla ke kreativitě.*“

„*Čtenářské dílny vedly k posílení spolupráce a komunikace mezi žáky, žáci měli možnost se lépe poznat.*“

„*Jako vhodné lze označit jednoznačně knihy, které mají co říct této věkové skupině žáků. Jsou pro ně zábavné, pojednávají o nějakém problému, se kterým se žáci setkali sami, který je zajímá.*

„*Jeden ze žáků vyhodnotil, že touto metodou si daleko více pamatuje než frontální výukou. Požádala jsem rovněž žáky i o radu, co by bylo vhodné změnit, přidat, co jim nevyhovovalo. Ale vše zhodnotili pouze pozitivně.*“

„*Žáci byli tématem války velmi zaujati, rádi si ukázky navzájem četli, projevovali zájem o to, jak příběh nebo kniha dopadne, hodně se probírala otázka viny a trestu.*“

6. Co bylo největším problémem/nedostatkem projektu?

Kromě problémů, o kterých bylo řečeno již výše, asi největším nedostatkem byl čas. Učitelé i paní ředitelka se shodli na tom, že časová tíseň zapříčinila mnohé problémy. O zařazení naší školy do projektu se vedení dovědělo na konci školního roku 2014/2015, v září 2015 se učitelé seznamovali s úkoly, 13. října proběhlo školení, díky kterému učitelé pochopili podstatu věci. Ukončení projektu bylo stanoveno na konec prosince 2015, z čehož vyplývá, že na realizaci zbývaly čistého času dva měsíce. To opravdu není dostatek na ověření 6 dílen. Pokud si uvědomíme, že například žáci 7. ročníku mají jednu hodinu literární výchovy týdně, tedy 8 hodin za zmiňované dva měsíce, je pochopitelné, že se učitelé dostávali do časového presu.

Velkou hrozbou byla také administrativa. Vyplnění závěrečného hodnocení, tematického plánu a jiných dokumentů s sebou přineslo nejistotu. Dnes už nikdo

nezjišťuje, zda byla chyba v podávání informací od vedení, nebo v přijímání ze strany kolegů.

Domnívám se, že na problémy se už díky pozitivním zkušenostem při hodinách zapomíná. Při položení této otázky se kolegové jen pousmějí a odvětí: „*Dneska už je to jedno, máme projekt za sebou a metoda se ukázala jako skvělá fungující obnova našich příprav.*“

5 ROZHOVOR S PANÍ ŘEDITELKOU

V této kapitole je zaznamenán rozhovor s paní ředitelkou Mgr. Hanou Bolkovou, která ochotně odpovídala na dotazy spojené s projektem a realizací čtenářských dílen na ZŠ Prachatice, Národní 1018.

Důvodů, proč jsem nezařadila odpovědi paní ředitelky společně s názory ostatních kolegů do předcházející kapitoly je několik. Právě paní ředitelka zapojila školu do projektu a má o něm mnoho informací a vlastních názorů. Je také velkým „nadšencem" zajímavých a netradičních metod ve výuce a dokáže díky svým zkušenostem porovnávat klady a zápory různých přístupů k učení. Velkým pozitivem byla také osobní aktivní účast paní ředitelky na přípravách a samotné realizaci čtenářských dílen.

V mnohých názorech se paní ředitelka shodovala s ostatními kolegy. V drobném rozporu byla v otázkách mířících na informovanost a přesné znění zadání projektu. Některým kolegům zpočátku chyběly zásadní informace a považovali celou situaci za zmatenou a nejasnou. Během září 2015 panoval ve škole často chaos, názory na projekt se různily, mnozí čerpali zprávy i z internetu, což problém ještě prohlubovalo, ale dle slov většiny učitelů bylo vše napraveno a ujasněno díky školení. Paní ředitelka si této atmosféry nepovšimla a organizaci od samého začátku považovala za výbornou. Postupem času se ale názory ujednotily a metoda získala u pedagogů velkou oblibu.

1) Kolik učitelů se zapojilo do projektu čtenářské dílny?

Do dílen bylo zapojeno 26 pedagogů, včetně učitelů „nečeštinářů". V podstatě šlo o to, pokud by se měli zapojit jen kolegové učící český jazyk (2 učitelky z II. stupně a 11 učitelů z I. stupně), byl by to omezený počet lidí. Chtěla jsem, aby tuto metodu poznalo co nejvíce lidí.

2) Jaké byly důvody zapojení školy do projektu? Oslovila Vás čtenářská dílna už od samého začátku?

Čtenářská gramotnost, které se projekt zásadně dotýká, je jedna z oblastí, která mě velmi zajímá, a chci, aby ji škola určitým způsobem prosazovala do výuky. Je to téma vyzdvihované nejen MŠMT, ale i já ho považuji za velmi užitečné a stává se určitým trendem ve výuce. Je důležité, aby žáci rozuměli tomu, co čtou. My jsme již ve škole

v minulosti měli podobné projekty zaměřené na čtenářskou gramotnost. A opět jsem byla utvrzena v tom, že je to věc velmi důležitá.

3) Jaké administrativní kroky jste musela podstoupit, aby se škola do projektu mohla zapojit?

MŠMT vyhlásilo v rámci projektu OP VK (Operační program Vzdělání pro konkurenceschopnost – dnes už je trochu pozměněn) program - tzv. šablony. Škola vypracovala žádost, která byla následně schválena.

Projekt byl ukončen v prosinci 2015 a během měsíce se musela vypracovat obšírná monitorovací zpráva, ke které byly připojeny výstupy z projektu, což jsou vlastní čtenářské dílny, tematický plán a zpráva o hodnocení (jakým způsobem probíhalo ověření těch dílen). Toto vše se poslalo na ministerstvo. V současné době probíhá zevrubná kontrola a již mi přišly některé připomínky, které byly převážně administrativního charakteru.

4) Když jste si pročítala jednotlivé práce a podívala jste se na ně z pedagogického pohledu, přišlo Vám, že byly precizně vypracované? Byla jste s nimi spokojena?

Největším problémem asi bylo, že někteří kolegové nepochopili formální stránku věci. Co se týká obsahu, jednotlivé čtenářské dílny se svou propracovaností lišily. Někdo si s tím dal větší práci, udělal své vlastní pracovní listy, vnesl do toho víc svých myšlenek. Byli ale i tací, kteří se hodně nechali inspirovat školením, které zde proběhlo a zakoupenými publikacemi. To samozřejmě není nic proti ničemu.

5) Již jste se zmínila o školení. Připadalo Vám přínosné?

Určitě přínosné bylo. Zvláště proto, že jsme si ujasnili rozdíl mezi čtenářskou dílnou a čtenářskou lekcí. V předchozím projektu jsme na jednu společnou knihu vypracovávali pracovní listy a zpočátku jsme se domnívali, že i čtenářská dílna se musí týkat jedné knihy. Díky školení jsme ovšem pochopili, že základem čtenářské dílny je to, že si žák vybere jakoukoli knihu a poté také vypracovává pracovní list.

6) Domníváte se, že projekt naši školu obohatí, posune nás správným směrem?

Stále se zamýšlím nad tím, zda nás všeobecně ty projekty někam posouvají. Někteří učitelé už jsou z různých programů zatíženi, nechce se jim neustále vypracovávat administrativu a celkově je to práce navíc. A tak člověk přemýšlí, zda má toto činnost ještě nějaký význam. Pokud vezmu zpětně všechny naše projekty, tak si myslím, že nás to vždy někam posunulo. A teď se dostávám ke čtenářským dílnám. Ty nás určitě velmi obohatily. Učitelé si uvědomili důležitost čtenářské gramotnosti. Děti v dnešní době málo čtou, nezajímá je literatura a jsou tedy o mnohé ochuzeni a pedagogové pochopili svou podstatnou roli v tom, aby svým aktivním přístupem tento fakt změnili. Já osobně jsem velkým příznivcem čtení a myslím si, že čtení vytváří i emocionální stránku osobnosti dítěte. Domnívám se, že i kolegové si to uvědomili a chtějí na negativním přístupu žáků ke čtení něco změnit. Co se týká samotné metody, tak ohlasy učitelů jsou převážně pozitivní, s negativním postojem jsem se ještě nesetkala. Možná se některým vyučujícím nezamlouvalo to administrativní zpracování, ale myšlenka – zavádění čtenářských dílen do výuky rozhodně nebylo hodnoceno negativně.

7) Přestože jsou ty ohlasy pozitivní, bohužel na druhém stupni se z časových důvodů nezařazují čtenářské dílny pravidelně do výuky. A to následně ztrácí význam. Byla by reálná možnost přidat hodinu českého jazyka na druhém stupni z důvodu praktikování dílny čtení?

Od toho existují školní vzdělávací programy a ty nejsou dogmatem pro školy, je to materiál, který se neustále přepracovává. Je jen na nás, abychom se nějak poradili v rámci předmětové komise českého jazyka. Já se bohužel obávám, že toto není problém časové dotace, protože tam jsme tak svázáni, že počet hodin českého jazyka nenavýšíme, to by šlo zase na úkor jiných předmětů. Na druhou stranu se domnívám, že je zde možnost pojmout jinak učivo v literární výchově. Češtináři by se měli zamyslet nad tím, jak tyto hodiny probíhají. Často se mluví o tom, že by se literatura neměla vyučovat jen ve faktech a žáci by se neměli biflovat životopisná data autorů. Jsem příznivec právě toho netradičního způsobu výuky, kdy je žákům podávána látka zajímavým způsobem. A tím bychom mohli vnést do literární výchovy čtenářské dílny. Dělá se to běžně na středních školách, kde na základě díla se studenti dostávají k osobnosti autora, ale je to na základě rozboru četby. To vidím jako určitou cestu i pro základní školu, jak víc zapojit čtenářské dílny do výuky na druhém stupni.

8) V souvislosti s tímto projektem naše škola dovybavila „Klubík“ a pojali jsme tento prostor jako vhodné místo i pro realizaci čtenářských dílen. Využila jste „Klubík“ pro výuku?

Někteří učitelé uvádějí, že to není zrovna vhodný prostor pro tu čtenářskou dílnu, ale momentálně se mi ve škole jiné vhodnější místo nezdá. Samozřejmě je zde ještě jedna učebna – učebna mediální výchovy, kterou bychom mohli předělat. Ale já si myslím, že díky zařízení (sedací soupravy, knihovna) si žáci najdou pohodné místo, kam si mohou s tou knihou zalézt a o to hlavně jde. Dítě si místo vybere, protože je mu sympatické, uvelebí se tam do příjemné polohy, a může číst. Proto si myslím, že je to vhodné místo. Výuka probíhá dopoledne a to tam neprobíhá činnost toho zájmového klubu a jdou stranou hry. Sama s tím zkušenost mám, uskutečnila jsem tam svoji čtenářskou dílnu a celkem se mi moje názory potvrdily. Žáci si vzali knížku, vzali si pracovní list a zalezli si do té místnosti, kam chtěli. Někdo ležel, někdo seděl, někdo byl na zemi, na židli, využívali i sedací pytle. Takže se domnívám, že je to vhodné místo pro čtenářskou dílnu a nakonec se to potvrdilo i v praxi. Učitelé mají sešit, do kterého se zapisují a tu místnost si rezervují.

9) Máte informace o tom, že by se také jiná škola v Prachaticích zapojila do projektu?

Já si myslím, že se zapojily všechny školy, které já znám. Vím o tom, že se určitě zapojily ZŠ Vodňanská i ZŠ Zlatá stezka. Nemám přesné informace, ale myslím si, že jsme možná byli jediní, kteří využili té maximální možnosti, ne všichni to dělali pro všechny ročníky. My jsme využili čtyři šablony a každá šablona byla pro dva ročníky. To znamená, že my jsme od druhé do deváté třídy to využili pro všechny. Vím o tom, že jiné školy tolik šablon nečerpali. Pojala jsem to tak, že když jsem vypracovávala tu žádost, tak jsem chtěla z toho projektu dostat to maximum, co šlo, už proto, že na jednu šablonu bylo povoleno koupit sto knih. A nakoupení 400 knih bylo pro školu také velkým přínosem.

10) Jak z předchozích otázek vyplývá, i Vy sama jste vytvářela čtenářské dílny. Jak probíhala příprava a následná realizace čtenářské dílny?

Vypracovala jsem 3 přípravy pro čtenářskou dílnu a následně jsem je ověřovala v 7. ročníku. Jedna příprava mi zabrala maximálně 2 hodiny a musím říci, že na rozdíl od některých kolegů, jsem se nepotýkala s žádnými velkými problémy. Samozřejmě velkou pomocí mi bylo již zmiňované školení, literatura a nechala jsem se inspirovat i na internetu. Díky tomuto projektu vzniklo mnoho zajímavých internetových stránek, kde učitelé sdíleli své přípravy, názory a postřehy. Domnívám se, že při té realizaci ta práce děti nadchla, většinu třídy to bavilo a musím se přiznat, že i já jsem si tu hodinu užila. Žáci opravdu četli, snažili se vyplnit pracovní listy samostatně a poctivě. K práci přistoupili mnozí svědomitě už jen díky tomu, že si přinesli vlastní rozečtené knihy, jiní zase využili nabídky školní knihovny. Určitě jsou tyto hodiny přínosné pro žáky různého věku.

Jedna z čtenářských dílen byla oživena i návštěvou Lucie Seifertové, autorky známé knihy Dějiny udatného národa českého. Tato beseda vyvolala u žáků zájem nejen o literaturu, ale i o české dějiny. Tento titul je také možné najít v naší školní knihovně a myslím si, že se tato kniha stala jednou z oblíbených.

6 REFLEXE DÍLNY ČTENÍ NA 1. STUPNI

Tato část diplomové práce se bude zabývat praktickým náslechům, které jsem absolvovala na hodinách českého jazyka na prvním stupni, při nichž učitelé k výuce používali metodu čtenářská dílna. Jak z rozhovorů s vyučujícími vyplývá, tato metoda získala své příznivce zvláště na prvním stupni a učitelé ji proto do svých hodin zařazují pravidelně nejen díky vyšší časové dotaci. Žáci jsou tedy na čtení zvyklí a je možné vidět v jejich výsledcích určitý posun. Přímé pozorování bylo zvoleno s ohledem na věk žáků a jejich nezkušenost s dotazníky. Své poznatky jsem samozřejmě před náslechem i po něm konzultovala s kolegy a velmi mě potěšilo, že jsme se ve většině myšlenek shodovali.

Náslechy jsem absolvovala ve třídách 1. A, 2. A, 2. B, 3. A, 3. B a 4. A. Paní učitelka 1. B prozatím čtenářské dílny do výuky nezařazuje a třídní učitelé 4. B a 5. A nechtějí tuto metodu v hodinách využívat.

6. 1 TŘÍDA 1. A

Počet žáků: 16

4. 2. 2016 mě paní učitelka Mgr. Alena Štěpánková pozvala do své třídy na první čtenářskou dílnou nejmladších žáků naší školy. Přestože první třídy nebyly do projektu zapojeny, kolegyni tato metoda velmi zaujala a rozhodla se pravidelně zařazovat dílnu čtení do své výuky. Zpočátku jsme se trochu obávaly, jak budou žáci na společné čtení reagovat, ale jak jsme následně zjistily, naše obavy byly naprosto zbytečné.

Vzhledem k tomu, že se jednalo nejen o první dílnu, ale dokonce o první práci s knihou, spojila paní učitelka dvě vyučovací hodiny a práce mohla trvat 90 minut. Žáky čtenářská dílna velmi bavila, proto jim poměrně dlouhý časový úsek nevadil a hodina jim rychle utekla.

Žáci jsou nadšeni z toho, že si při hodinách mohou pravidelně číst, paní učitelka se mi svěřila i s dalšími pracovními úspěchy. I následující čtenářské dílny se setkaly s radostí žáků, ti se vžili do rolí šerifů, kteří musí přesně popsat jednu z postav, nebo darovali hrdinovi dárek či jí psali dopis. Byla jsem svědkem, kdy za paní učitelkou přišel žáček a prosil jí, aby se čtenářská dílna konala ve čtvrtek, místo v pátek, protože on nebude ve škole a nechce o dílnu přijít. Na žákovském úspěchu má velkou zásluhu

paní učitelka, která dokáže malé čtenáře skvěle motivovat, připravuje pro ně zajímavé atraktivní pracovní listy a každý úkol jim názorně předvede na své knize.

1. fáze – práce v kruhu

Žáci si vybrali z třídní knihovničky zajímavou knihu, někteří si přinesli publikaci vlastní. Všichni se posadili do kruhu a společně přemýšleli o tom, k čemu jsou knihy dobré. Některé odpovědi byly úsměvné, jiné zajímavé: „*dostaneme poučení*“, „*naučíme se nová slova*“.

Následně si žáci společně přečetli a vysvětlili pravidla, kterými se musí během čtení řídit.

1. *Vyber si na čtení místo, kde se dobře cítíš.*
2. *Připrav si knihu před začátkem dílny.*
3. *Během dílny nikam neodcházej (WC, napít se ...).*
4. *Nevyrušuj ostatní spolužáky.*
5. *Čti po celou dobu.*

Poté, co si pravidla ještě jednou zopakovali, vysvětlila paní učitelka práci po čtení. Žáci si museli do speciálního sešitu na dílny čtení zapsat název a autora knihy, také se proměnili na ilustrátory a měli za úkol nakreslit, o čem četli.

2. fáze – čtení

Před začátkem čtení si všichni našli pohodlné místo, mnozí si lehli pod lavici, jiní zůstali v kruhu, některé dívky si četly v zadní části místnosti. Každý se snažil najít alespoň kousek vlastního prostoru, kde nebyl s nikým v kontaktu. Takto malí žáci nejsou ještě zvyklí číst si potichu, proto byl ve třídě slyšet slabý šum, jak si žáčci pro sebe hláskovali.

Stanovený čas na čtení (10 minut) byl pro některé žákyně příliš dlouhý, přibližně po 5 minutách už je čtení přestávalo bavit, naštěstí nevyrušovaly ostatní a alespoň si prohlížely obrázky. Paní učitelka mi potvrdila, že jsou to dívky, kterým čtení a celkově učení moc nejde. Pokud bychom byly s kolegyní optimistické, rády bychom věřily tomu, že jim pravidelné čtení pomůže ke zlepšení. Po skončení limitu všichni ihned reagovali na zvonek a v tichosti šli opět na kruh. Již během první hodiny bylo patrné, že se někteří žáci do knihy začetli a byl to pro ně užitečně a příjemně strávený čas.

Paní učitelka pojala čtenářskou dílnu jako pravidelnou práci, důkazem toho nejsou jen zavedené speciální sešity, ale i záložky vlastnoručně vyrobené během výtvarné výchovy, či nově vzniklá knihovnička.

3. fáze – aktivity po čtení

Paní učitelka rozdala žákům sešity a ještě jednou jim vysvětlila pokyny pro zápis – zapsání názvu knihy, autora a ilustrace. Žáci byli výborně motivováni, a proto se do role kreslíře snadno vžili.

3.1samostatná práce v lavicích

Někteří čtenáři měli potíže s poznání autora. Důvodem byla pestře barevná obálka a jméno autora se ukrývalo uvnitř knihy, což žáky samozřejmě nenapadlo. Vzhledem k věku vypracovávali žáci zadané úkoly poměrně delší dobu, přibližně 15 minut. S anglickými jmény autorů potřebovali mnozí pomoci, vzhledem k neznalosti všech malých písmen, musela paní učitelka některá jména a názvy přepsat do velkých hůlkových písmen. Přestože se však jednalo o první záznam, vedli si všichni výborně.

3. 2 sdílení odpovědí v kruhu

Poslední částí dílny bylo společné sdílení a prohlížení obrázků. Každý žák se posadil na židli paní učitelky, ukázal namalovaný obrázek a spolužáci tipovali, co se jejich kamarád v knize dočetl. Následně „malý ilustrátoři“ krátce shrnuli děj ukázky. Téměř všichni si chtěli o své knize dlouho povídat, hodnotit a porovnávat s jinými knihami. Jedna z prací je k této diplomové práci přiřazena jako *Příloha č. 1.*

6. 2 TŘÍDA 2. A

Počet žáků: 21

Na čtenářskou dílnu v této třídě jsem byla velmi zvědavá z několika důvodů. Již v říjnu 2015, když projekt na naší škole začínal, jsem v 2. A týden suplovala. Již tehdy mě žáci informovali o tom, že mají ve čtvrtek číst svoje knížky, které si všichni přinesli. Četba je velmi bavila, když jsme si následně povídali o tom, co se dozvěděli, navzájem se poslouchali a byli zvědaví, co ostatní čtou a zda by si tuto knihu mohli od nich později vypůjčit. 12 žáků z této třídy chodí každý den do mé družiny, znám jejich

temperamentní chování i nadšení pro pohyb, proto jsem šla do hodiny se zvědavostí a očekáváním, zda se dokážou (zvláště chlapci) uklidnit a nerušeně číst.

Kolegyně se mi svěřila s tím, že většina dětí čtenářské dílny doslova miluje. Doporučují si knížky, klidnější žáci vždy přivítají tiché chvilky při četbě a mnozí díky dílnám začali navštěvovat městskou knihovnu, která má v naší škole pobočku. Paní učitelka nikdy nepraktikuje čtenářské lekce, je zastánkyní názoru, že společný text mohou číst při hodinách literatury.

Asi poprvé jsem měla při hodině pocit, že působím jako rušivý element. Žáci na moji přítomnost reagovali, ve třídě mě přivítali hlasitým jásotem, chtěli si se mnou povídat o knihách, které čtou nebo mi ukazovali obrázky. Během četby si chtěla jedna dívka sednout ke mně na klín, stejně jako je zvyklá i v družině. Na jednu stranu jsem byla potěšená jejich vřelým chováním, ale vůči kolegyni mi bylo to líto.

Nadšení dětí pro knihy ten den pokračovalo i po skončení hodiny. Když jsme šli se žáky do družiny, chtěli si někteří chlapci dojít do knihovny a založit si čtenářský účet. Po celou cestu mi vtipným a nadšeným způsobem vysvětlovali výhody návštěv v knihovně. Hned si vypůjčili knihy, po kterých toužili a měli z nich takovou radost, že je začali pročítat už v družině. Tento fakt mě velmi překvapil, protože doposud jsem netušila, že i takto „živí“ sportovci budou číst knihy s radostí.

1. fáze – práci v kruhu

Před samotnou přípravnou fázi řeší paní učitelka se žáky organizační záležitosti. Ve třídě jsou k dispozici knihy, které jsou kromě jedné všechny vypůjčené. Paní učitelka se ptala čtenářů, kdo má ostatní publikace a kolik toho mají přečteno. O některé knihy je veliký zájem a žák, který má knihu půjčenou si pamatuje, kdo ji má zamluvenou. Dočtení knížky pak nahlásí paní učitelce a ta ji předá zájemci. Čtenáři se o knihy v některých případech doslova pohádali, v určitém momentu mi připadalo, jako by děti stály na hřišti a přely se o míč. Do „dražby“ knih se zapojili i žáci, kteří měli rozečtené vlastní knihy, ale díky doporučení spolužáků si chtěli přečíst i ty knihy třídní.

Po úvodní rekapitulaci půjčování knih se žáci přesunuli před tabuli, ovšem jejich hlučné chování zapříčinilo opětovný návrat do lavice, po uklidnění zkusili přesun podruhé. Společně v kruhu si žáci zopakovali pravidla chování. Vzhledem temperamentnějším povahám mnohých žáků kolegyně poupravila znění pravidel a přetvořila je k obrazu třídy:

- *Jsem potichu.*
- *Najdu si svůj prostor, kde nebudu v těsném kontaktu se spolužáky.*
- *Nemluvím s kamarády.*
- *Neruším.*
- *Nikam nechodím.*
- *Čtu po celou dobu.*
- *Nereaguji na případný hluk ve třídě.*

Následně paní učitelka losovala pomocí kartiček se jmény tři žáky, kteří ostatním řekli, jakou knihu četli o Velikonocích. Dotázaní čtenáři reagovali velmi hbitým a vtipným způsobem.

2. fáze – čtení

Čas určený pro čtení paní učitelka vymezila na 10 minut. Přechod ze společného kruhu na oblíbené místo pro čtení proběhlo hlučněji než v jiných třídách. K mému velkému překvapení se většina čtenářů soustředila, přestože se během četby čas od času někdo nadzvedl, prohlédl si třídu či činnost ostatních a následně se zase vrátil k četbě. Ti, co leželi na zemi, nedokázali být v naprostém klidu po celou dobu, měnili neustále polohu, naopak žáci sedící v lavicích, kterých bylo přibližně 8, se soustředili víc, nevnímali okolí a četli v tichosti. Mnozí si čtení opravdu užívali, bylo na nich vidět zaujetí a do textů byli začtení. Paní učitelka četla také vlastní knihu, tím tak dává žákům příklad a oni možná o to méně vyrušují.

Jeden ze žáků byl ale četbou po cca 3 minutách znuděn, knihu odložil a ležel na zemi. Ani oční kontakt s paní učitelkou ho nedonutil k četbě, tak byl ze strany kolegyně napomínán a byla mu dána na výběr i možnost, že mohl jít za trest do zadní části místnosti psát do písanky. Jeho přechod vyrušil mnohé čtenáře z koncentrace, ale ti se opět do svých knih začetli. Důvod chování tohoto chlapce byl kolegyni i mně neznámý. Problém spočívá pravděpodobně v tom, že tento žák není z domova zvyklý přísnému režimu, pokud si něco usmyslí, nic a nikdo to nezmění. V tento okamžik prostě číst nechtěl, přestože často do knihovny chodí a knihy si například i do družiny nosí a se zájmem čte.

Přestože se jedná o žáky druhého ročníku, někteří si přinesli knihy poměrně obsáhlé. Velmi oblíbenými publikacemi byly převážně humorné příběhy s dětskými hrdiny, nebo příběhy k počítačovým hrám.

3. fáze - aktivity po čtení

3.1 práce ve dvojicích

Po ukončení čtení se žáci nejprve přesunuli do prostoru před tabulí, kde jim paní učitelka sdělila úkol, který bude následovat. Pomocí losovacích kartiček byly vybrány dvojice, během rozhovorů si čtenáři představili knihu, autora a vyprávěli spolužákovi o tom, co se dozvěděli. Žáci si opravdu povídali k tématu, ukazovali si navzájem obrázky, hodnotili, co jim přišlo v příběhu zajímavé, vtipné a někteří argumentovali, proč by si měl kamarád danou knihu přečíst. Pokud bylo někomu něco nejasné, dále se doptávali. Díky lichému počtu žáků ve třídě se zapojila i kolegyně, chlapec paní učitelku se zájmem poslouchal a sám jí představil svou knihu velmi barvitým způsobem.

3. 2 práce v kruhu

Cca po 7 minutách si žáci opět sedli do kruhu před tabulí a hodnotili průběh čtení i práci ve dvojicích. Paní učitelka se jich zeptala, zda co se jim líbilo či nelíbilo a zda se objevil nějaký problém. Každý žák pak odpovídal na stejnou otázku: „*Zažil si někdy nějakou podobnou situaci, která se stala hrdinům ve tvé knize?*“ Někteří žáci odpovídali velmi zajímavě, jiní ale mluvili chaoticky, zmateně a bylo patrné, že si příhody vymýšleli. Mluvit chtěli ale všichni, bohužel někdy i v ten samý okamžik, překřikovali se, doplňovali myšlenky spolužáků, a proto tato aktivita působila spíše rušivě. Na konci hodiny paní učitelka shrnula průběh čtenářské dílny ze svého pohledu.

6. 3TŘÍDA 2. B

Počet žáků: 19

V polovině března jsem zavítala do třídy 2. B na čtenářskou lekci, při které žáci pracovali s knihou od autora Reného Goscinnyho *Mikuláš a jeho přátelé*, konkrétně se třetí kapitolou. S paní učitelkou Mgr. Ivou Mikešovou jsme si samozřejmě již dříve o čtenářských dílnách povídaly. Její osobní postoj k této metodě je velmi kladný, v hodinách spíše volí čtenářské lekce, zvláště z důvodu věku žáků. Domnívá se, že je dobré se žáky číst nejprve společnou knihu, aby mohla jejich práci kontrolovat

a zároveň oni měli zpětnou vazbu, zda dané zadání pochopili správně. Nevyhýbá se ani čtenářským dílnám. Až si žáci na práci s knihou zvyknou, chce dílny zařazovat do výuky častěji než lekce. Tuto publikaci paní učitelka žákům nakoupila z peněz vydělaných na školních vánočních trzích, kniha byla pro děti velkou odměnou, a proto ji také rádi čtou. Tato konkrétní hodina přinesla žákům nový způsob práce, kolegyně se rozhodla zkombinovat dílnu čtení a dílnu psaní.

Během našeho rozhovoru mi paní učitelka také potvrdila oblibu žáků ve čtení. Čtenáři si rádi o knihách povídají, nestydí se za své názory a mnozí objevili ve čtení novou zálibu. Kolegyně se také domnívá, že díky pravidelnému zařazování zmiňované metody do výuky se u mnohých žáků zlepšilo i hlasité čtení.

1. fáze – práce v kruhu

Paní učitelka se snažila tuto fázi pojmout co nejrychleji, aby žáci měli dostatek času na samotnou četbu a hlavně na psaní. Seznámila proto čtenáře s pokyny. Žáci budou rozlosováni do dvojic, ve kterých si budou společně číst 3. kapitolu knihy, při čtení se budou po pravidelných úsecích střídat a následně si každý bude moci vybrat jeden ze dvou úkolů.

a) napiš v několika větách, co se ti v příběhu nejvíce líbilo

b) napiš, jak může děj dále pokračovat

Proti losování nikdo neprotestoval, naopak žáci měli radost, že mohou pracovat s jiným spolužákem, než se kterým sedí v lavici. Myslím si, že je to pro ně příjemné zpestření výuky. Do této fáze se musela aktivně zapojit i paní učitelka, protože žáků byl ten den ve třídě lichý počet.

2. fáze – čtení

Žáci se pohodlně usadili na zem na různá místa ve třídě, všichni mají ve skříni svoje polštářky nebo plyšová zvířátka, proto jim sezení na zemi nedělá žádné problémy. Čas určený pro čtení byl stanoven na 20 minut, s čímž nikdo neměl problémy, žáci byli naopak rádi. Ve třídě byl slyšet mírný hluk, jak si dvojice navzájem četly, ale nikoho to nerušilo, protože se čtenáři soustředili pouze na svého partnera. Původně jsem se domnívala, že polohlasné čtení bude žáky rušit a byla jsem trochu skeptická k tomuto výukovému postupu, ale praxe mě přesvědčila o opaku. Žáci se automaticky rozmístili po třídě a snažili si najít pro sebe trochu volného prostoru. Nezaujatý pozorovatel by

mohl tvrdit, že ten hluk byl pro čtenářskou dílnu příliš veliký, ovšem když jsem si sedla blíž k jedné z dvojic a chvíli jsem je pozorovala, uvědomila jsem si, že okolí vůbec nevnímají. Přestože jeden žák polohlasně četl, ten druhý ho poslouchal a sledovat text s ním.

Díky nedostatku času paní učitelka ke konci žáky přerušila, shrnula v jedné větě děj a asi půl stránky nahlas žákům přečetla. K tomuto kroku se uchýlila zvláště proto, aby všichni skončili u stejné věty, od které následně žáci domýšleli konec kapitoly. Četba byla příhodně skončena větou: „*Tatínek mu na to řekl:*“. Tím byla připravena ideální půda pro zajímavý závěr. Někdo kolegyni při čtení pouze poslouchal, ovšem většina žáků sledovala dál text a četla společně s ní.

3. fáze – aktivity po čtení

3.1 samostatná práce

V této fázi si žáci sedli zpět do svých lavic a reakcí na četbu byla samostatná práce – buď popsání zajímavé části textu, nebo psaní vlastního pokračování příběhu. Možnost výběru byla v tomto případě ku prospěchu, psaní pro žáky nebylo tak svazující, jako v případě jednoho zadání. První téma bylo zaměřené na prožitky z četby, to druhé spíše na fantazii a empatické tvoření. Každý žák si proto mohl vybrat, co je mu bližší. Když jsem procházela třídou, zjistila jsem, že se žáci při výběru rozdělili přibližně na polovinu. Tento fakt mluví především o ideálně zvolených tématech a i o pozitivech možnosti výběru.

Co se týká praktické stránky, žáci mají založený speciální sešit pro čtenářské dílny, do kterého si zapisují vlastní záznamy, nebo vlepují vyplněné pracovní listy.

Osobně se domnívám, že žáci raději četli, než následně psali. Přestože většina třídy pracovala svědomitě, někteří byli s prací rychle hotovi a ke svým 2-3 větám už nechtěli dále nic připisovat. Po upozornění na kvalitní a delší zápis ze strany paní učitelky se opět všichni dali do práce.

3.2 sdílení odpovědí

Poslední 3-4 minuty hodiny byly věnovány sdílení prací. Ti žáci, kteří měli zájem, mohli přečíst své slohy kamarádům. Tuto možnost chtěli využít téměř všichni a ostych či obavy nebyly patrny na nikom z nich. Z časových důvodů před tabulí četlo své práce jen 5 žáků, ale díky zájmu ostatních paní učitelka slíbila, že v přednesu budou

pokračovat následující hodinu. Shodou okolností si všech pět žáků vybralo 2. úkol a jejich závěry byly vtipné, zajímavé a nápadité. Jedna z prací je přiložena k této diplomové práci jako *Příloha č. 2.* Jeden chlapec evidentně čerpal z vlastních zkušeností a bylo zřejmé, že postava nezbedného Mikuláše je mu více než blízká. Do svého projevu vložil zajímavou intonaci, měnil tón řeči, zdůraznil důležitá slova a celkově jeho vtipný styl působil jako originál od Goscinnyho.

Původně jsem se domnívala, že písemný úkol je pro takto malé žáky příliš složitý, ale byla jsem příjemně překvapena. Samozřejmě, že se pisatelé dopustili některých chyb (opakování slov, vyšinutí z větné vazby), ale ty se s ohledem na jejich věk a nezkušenost dají přehlednout. Ku pomoci jim byla určitě daná kniha, protože dětský příběh o partě „uličníků" je mnohým blízký a dokážou se jednoduše vžít do situace i postavy. S kolegyní jsme měly velkou radost zvláště z toho, že se žáci pustili do čtení i psaní se statečností a nezalekli se poměrně složitého zadání.

6. 4 TŘÍDA 3. A

Počet žáků: 16

15. 3. 2016 jsem se zúčastnila čtenářské dílny ve 3. A. Díky rozhovoru s paní třídní učitelkou Mgr. Vladimírou Zimmermanovou jsem již měla o průběhu dílen čtení mnoho informací. Věděla jsem, že paní učitelka se žáky čte jak klasicky (žáci se střídají ve čtení ukázek z čítanky), tak při čtenářských dílnách, či lekcích. Paní učitelka neopustila od „čítankového čtení" hlavně z toho důvodu, že si žáci stále musí trénovat hlasité čtení před spolužáky a mnohé ukázky zapadají do výuky. Čtenářské lekce jsou zařazovány zvláště proto, aby měla paní učitelka kontrolu nad prací žáků a nad jejich poctivým čtením. Krátkými jednoduchými testy se přesvědčí, zda žáci četli pozorně a co všechno si zapamatovali. Čtenářské dílny, při nichž si žáci čtou vlastní knihu, jsou ovšem nejzajímavější hodiny ze všech. Žáci si navzájem knihy doporučují, hodnotí je, projevují svou fantazii a určitě si i trochu odpočinou.

Žáky tyto hodiny moc baví, soustředí se na čtení a nevyrušují ani ti největší „zlobilové", k velkému překvapení kolegyně je ve třídě vždy ticho a klid. Žáci si dle slov paní učitelky oblíbili nejen četbu, ale i práci s textem; vyhledávání odpovědí na otázky v ukázkách, přemýšlení nad postavami nebo domýšlení příběhů.

Tato konkrétní hodina byla čtenářskou lekcí, během které žáci četli stejnou kapitolu v knize *Brunclík a lev; České pověsti pro děti* (autorem je Oldřich Sirovátka).

1. fáze – práce v kruhu

Během úvodních 5 minut si sedli žáci do kruhu a paní učitelka je seznámila s náplní hodiny. Žáci si také připomněli, jakou pověst četli minule a stručně si shrnuli děj a charakterizovali postavy. Společně si také zopakovali pravidla, která visí na viditelném místě ve třídě, což svědčí o pravidelném zařazování metody do výuky.

2. fáze – čtení

Před čtením si žáci vybrali svá oblíbená místa, ať na zemi pod lavicí, před tabulí, pod okny, nebo běžně v lavici. Jedna z dívek mě dokonce zdvořile požádala, zda bych se nemohla se židlí přesunout, že dotyčné místo je její oblíbené a pro ni nejpohodlnější.

Během této druhé fáze byl ve třídě naprostý klid, žáci se soustředili pouze na čtení, nevyvedla je z koncentrace ani má přítomnost. Z jejich chování bylo patrné, že už mají své naučené „rituály"; například si žáci se samozřejmostí v tichosti vzali polštářky z krabice a následně je tam vrátili, nikdo se nedohadoval o místo, navzájem si tolerovali svoje osobní prostory atd. Sama paní učitelka se mi svěřila, že má čtenářská dílny ráda díky tichu, které je ve třídě pravidlem. Žáci si na čtení zvykli, mají tyto hodiny rádi a nemusí při nich být nikdo napomínán.

Téměř všichni měli kapitolu přečtenou poměrně rychle (cca 10 minut), v tichosti se posadili do kruhu před tabuli a vyčkávali na pomalejší spolužáky. Vše probíhalo naprosto automaticky a téměř bez potřeby pokynů paní učitelky.

3. fáze – aktivity po čtení

3.1 práce v kruhu

Jak již z chování žáků po čtení vyplývá, k reakci dochází pravidelně nejprve v kruhu na koberci, paní učitelka má vždy připravený nějaký úkol, nebo si žáci předávají čtenářské zážitky. Ani tato hodina nebyla výjimkou. Kolegyně vybrala z textu neobvyklá slova (například slangové výrazy, nářečí, slova zastaralá), zapsala je na papírky a zároveň k nim vytvořila synonyma, která jsou již pro čtenáře srozumitelná.

KŘIVÁK	⇔	ZAHNUTÝ NŮŽ
JIZBA	⇔	MÍSTNOST

ĎÚRY	⇔	PODZEMNÍ ŠACHNY, JESKYNĚ, SÍNĚ
OGAR	⇔	MALÝ CHLAPEC
POZBÝT JMĚNÍ	⇔	PŘIJÍT O MAJETEK
SIROTEK	⇔	CHLAPEC, KTERÉMU ZEMŘELI RODIČE
STŘECHÝLE	⇔	KRÁPNÍKY, RAMPOUCHY

Žáci měli za úkol nejen spojit dvojici slov, ale také říci, kde v textu se neobvyklé slovo vyskytovalo a krátce ho prostřednictvím příběhu vysvětlit. Tyto úkoly plnili žáci společně na koberci. Paní učitelka vyvolávala jednotlivé žáky, ostatní jim v případě potřeby pomohli, nebo doplnili jejich výklad. Touto zajímavou a pro žáky zábavnou metodou si všichni zopakovali celý děj, vysvětlili si pojmy, kterým nemuseli všichni po dobu četby porozumět a trénovali vyhledávání podstatných informací v příběhu.

Po dokončení práce se pak paní učitelka čtenářů zeptala, jaké měli během četby pocity, zda litovali hlavního hrdinu, nebo jim přišlo na příběhu něco zábavného. Navodila tak téma, kterým se žáci zabývali při samostatné práci.

3.2 samostatná práce

Žáci se po společné aktivitě vrátili do své lavice, kde už měli pracovní list. Ještě na koberci se paní učitelka ptala na jejich pocity během četby, ale hlavním úkolem bylo vžití se do postav a odhadnutí jejich nálady a citů.

Nejprve si všichni společně přečetli zadání, vysvětlili si, co vyjadřují „smajlíci“ (radost, překvapení, neštěstí, rozpačitost) a paní učitelka vysvětlila, že ke každému obrázku musí přiřadit postavu a zároveň vysvětlit, proč a v jaké situaci se ta postava asi takto cítila.

Všichni žáci se pustili rychle do práce, měli jasnou představu, co napíší, protože měli příběh v čerstvé paměti. Jeden žák se bystře paní učitelky zeptal, zda může jednu postavu napsat k více „smajlíkům“, protože v různých fázích příběhu se cítila různě. Tímto dotazem poukázal na to, že nad příběhem přemýšlí, že se dokáže vžít do postavy za různých okolností a porovnává pocity hrdiny se svými vlastními. Mnozí čtenáři se nejprve zamysleli nad tím, jak oni by prožívali danou situaci a svěřili se s tím i ostatním. Osobně mě překvapilo, že dvě žákyně debatovaly, zda se v určitém okamžiku hrdina bál, nebo byl nervózní, nebo se těšil.

Z celé hodiny jsem měla pocit, že žáky práce velmi baví, ve třídě panovala uvolněná atmosféra, ale i pracovní nasazení a tolerance. Přestože paní učitelka volila pracovní postupy, které neplní regule čtenářských dílenna100%, četba žáky velice bavila, což je nejdůležitější faktor.

3.3 sdílení odpovědí

Práce nebyla pro žáky příliš náročná, trvala asi 10-12 minut. Bohužel na poslední fázi nezbývalo mnoho času, žáci tedy zůstali v lavicích a společně si řekli, jak přiřazovali postavy k obrázkům. Tři žáci přečetli své práce a ostatní se k nim vyjadřovali, doplnili je, ale ve třídě nebyl nikdo, kdo by se s nimi neshodoval. Jeden z pracovních listů je přiložený k této diplomové práci jako *Příloha č. 3*.

6. 5 TŘÍDA 3. B

Počet žáků: 16

Původní načasování mého náslechu bylo zrušeno a na poslední chvíli jsme se s kolegyní domluvily na čtenářské dílně. Žáci měli velkou radost, že se jim trochu pozměnil rozvrh a místo hodiny čtení si budou moci číst knížky. Nevadilo jim, že si budou muset vypůjčit publikace ze třídní knihovničky, protože ty vlastní u sebe neměli.

Také tato kolegyně praktikuje dílny pravidelně každý týden, žáky tyto hodiny baví, nosí si vlastní knížky, nebo vypůjčené z knihovny. Dle mého názoru je to velmi dobrý a stmelený kolektiv, který si užívá i aktivity po čtení, tolerují se navzájem, poslouchají názory ostatních a ve třídě není téměř vůbec slyšet hluk. Nevím, zda je to způsobené osobností paní učitelky, nebo dobře vychovanými dětmi. Žáci se k sobě chovají velmi hezky, jsou kamarádští a vůči sobě hodní, tento fakt je možná zapříčiněný i integrovanou žákyní na vozíčku. Chování spolužáků k této holčičce je velmi krásné, ohleduplné a přátelské, děti jsou zvyklé vnímat jeden druhého, což je pro každou práci velkou výhodou.

1. fáze – aktivity před čtením

Na začátku hodiny se sešli všichni na koberci před tabulí, kde byli žáci seznámeni s tématem hodiny a s úkoly, které budou následovat po čtení. Kolegyně neopakovala

pravidla, protože to všichni vzhledem k pravidelnosti dílen čtení považují za samozřejmost.

2. fáze – čtení

V tichosti a s naprostou samozřejmostí si žáci vybrali místo ke čtení, někteří si sedli do lavic, jiní na zem. Pokud žáci seděli na zemi, většinou byli po chvilce neposední, ale zde jsem to nezaregistrovala. Během četby bylo ve třídě naprosté ticho, žáci se soustředili pouze na čtení, nikdo se téměř ani nehýbal a celá práce byla velmi klidná. I paní učitelka si četla vlastní knihu, hlavním důvodem asi nebylo předání dobrého příkladu, ale klidný prostor pro tuto činnost. Četla i integrovaná žákyně, které si potřebovala polohlasně předčítat, to ovšem spolužáky vůbec nerušilo, díky nižšímu počtu si každý našel svůj koutek a nevnímal nic kolem sebe. Jedna dívka dočetla knihu, automaticky a v tichosti si vzala ze své lavice další a opět se začetla.

Na četbu byl vymezen čas 15 minut, což bylo pro někoho dokonce málo. Před vypršením času paní učitelka zazvonila na zvoneček a upozornila žáky, aby dočetli odstavec. Průběžně jak žáci dočítali, se pak v tichosti přemístili na koberec, nepovídali si mezi sebou, dali ostatním prostor na dokončení.

3. fáze – aktivity po čtení

3. 1 práce v kruhu

Poté, co se všichni usadili před tabulí, zopakovala kolegyně úkoly, které museli žáci vypracovat:

a) ve dvojicích si navzájem představí knížky

b) každý si samostatně vyplní jeden z 3 nabízených pracovních listů

1) vybrat si jednu z postav a darovat jí dárek

2) přání pro zlatou rybku

3) čtenářský list

Následně paní učitelka přinesla kartičky se jmény a několik žáků postupně losovalo dvojice. Výběr tedy záležel na náhodě, kterou mohli ovlivnit žáci, nikoli vyučující.

3. 2 sdílení ve dvojicích

Během povídání ve dvojicích si žáci často až velmi podrobně představili knížky. Navzájem si naslouchali. Někdo naopak povídal jen chviličku a bylo zřejmé, že si z četby mnoho nepamatuje, to se ovšem týkalo průměrných až podprůměrných žáků. Pokud byl ten výklad příliš krátký, spolužák se snažil pomoci navádějícími otázkami, to některým trochu pomohlo.

3. 3 samostatná práce

Možnost výběru mnozí žáci velmi ocenili. Nejčastější volbou byl pracovní list č. 1. Žáci se s tímto úkolem mohli rozvíjet i z hlediska výtvarného, rádi neustále připisovali nové dárky pro postavu, některé dívky se zvláště snažily, aby jejich pracovní list byl esteticky krásný. Pracovní list č. 2 zvolili pouze 2 čtenáři, měli za úkol vymyslet, co by si jedna z postav asi přála, pokud by chytila zlatou rybičku. Oba tyto úkoly se zaměřovaly na empatii a rozvoj fantazie, což všechny děti moc bavilo. Jeden z pracovních listů je součástí diplomové práce jako *Příloha č. 4*. Tzv. čtenářský list je pravidelným úkolem čtenářských dílen, paní učitelka vytvořila seznam otázek, na jednu či dvě z nich žáci odpovídají po každé četbě a listy si zakládají do portfolia. Tento způsob práce je výhodný zvláště proto, že žáci mohou vidět jak svůj posun myšlení během dlouhého časového období, ale také mají podrobný rozbor knihy. Bohužel tento pracovní list si nikdo ze žáků nezvolil.

3. 4 práce v kruhu

Poslední aktivitou je sdílení svých myšlenek ve společném kruhu. Paní učitelka dala žákům také možnost, že pokud nechtějí, nemusí prezentovat svůj pracovní list před ostatními, ale mohou ho říci pouze jí. Všichni ale chtěli představit svou práci a své názory. Paní učitelka začala a žákům sdělila, co si v knize přečetla. Žáci se navzájem tolerovali, dávali si prostor pro vyjádření, a pokud někdo znal knihu svého spolužáka, případně jeho výklad doplnil. Všichni měli svoje knihy u sebe, pokud povídali, zároveň ukazovali ostatním ilustrace a uváděli důvody, proč je daná kniha dobrá a proč by si ji měli všichni přečíst.

6. 4 TŘÍDA 4. A

počet žáků: 25

V době, kdy se projekt na naší škole rozbíhal, jsem v této třídě suplovala a již tenkrát si žáci vyžádali čtenářskou dílnu. Byli zvyklí každý týden v pravidelnou dobu číst a jejich rozvrh jsem za žádných okolností nechtěla měnit. Nevím, zda to bylo způsobeno pro ně neznámým vyučujícím, nebo nově zavedou a ještě nezvyklou metodou, ale chování žáků nebylo tak disciplinované. Až na několik výjimek si nepřinesli vlastní knihu, během čtení se navzájem vyrušovali a dle mého názoru je knihy příliš nezajímaly. Když jsme společně hodnotili přečtené ukázky, 90% žáků odpovídalo jednou větou, maximálně text obodovalo a dle mého názoru se cíle hodiny nenaplnily.

Proto jsem byla na hodinu ve 4. A velmi zvědavá. Paní učitelka Mgr. Lenka Rolínková mi říkala, že čtenářské dílny mají pravidelně. Do výuky nezařazuje čtenářské lekce, protože dle jejích slov „*číst společné ukázky je jen lepší hodina čtení*“. Dle hodnocení kolegyně žáky čtenářské dílny velmi baví, vždy se soustředí na četbu a i přes velký kolektiv (29 žáků) je ve třídě absolutní ticho.

Paní učitelka k jedné dílně zvolila i školní klub, který využívají především třídy druhého stupně a prodloužila práci na 90 minut. Sama prý byla překvapena z třídního čtenářského rekordu, když žáci vydrželi poctivě číst 45 minut a následně ještě pracovat ve skupinkách. Pozitivně hodnotila také větší prostor, kterého mají ve třídě díky velkému počtu žáků nedostatek.

Z pravidel vyvěšených ve třídě, z kartiček se jmény sloužících k rozdělení žáků, z cedule „*Nerušte – čtenářská dílna*“ a z jiných organizačních záležitostí je zřejmé, že čtenářské dílny jsou zde pravidlem.

1. fáze – aktivity před čtením

Tato fáze byla naplněna především organizačními záležitostmi hodiny – například společné připomenutí pravidel chování. Ty si zopakovali žáci společně. Paní učitelka dále vysvětlila, jaké úkoly je po čtení čekají, na co se tedy mohou připravit. Výklad pravidel i popis průběhu hodiny proběhlo několikrát, proto se nikdo nemohl vymlouvat na nepochopení a nejasnost informací.

2. fáze – čtení

Doba určená pro čtení byla vyhrazena na 15 minut. V jiných hodinách jsou schopni číst podstatně delší dobu, ale kratší interval byl zvolen z důvodu dalších úkolů. Třída je vybavená kobercem, proto se téměř všichni i zemi cítí pohodlně. Asi 10 žáků si zapomnělo přinést z domova svoji knihu, proto kolegyně přinesla z kabinetu publikace náhradní. Zbylé děti si četli knihy vlastní, které si nosí do školy pravidelně a postupně je při čtenářských dílnách čtou.

Jak předpovídala kolegyně v našem rozhovoru, žáci si v klidu vybrali místo ke čtení a během 2-3 minut se naprosto zklidnili a v tichosti se začetli do knihy. Přestože je to třída početná, během té doby čtení nemusela paní učitelka nikoho napomínat, v místnosti byl slyšet jen zpěv z vedlejší třídy, který některé čtenáře trochu rozptýlil a vyvedl je z koncentrace. Pravděpodobně kvůli tomuto rušivému elementu asi po 10 minutách 2. fáze už někteří chlapci poposedávali, nemohli se znovu začíst do textu a o knihy přestali mít zájem. Ve třídě ale dál panovalo naprosté ticho, bylo patrné, že se žáci snaží ostatní nevyrušovat. Po zazvonění zvonečku, kterým paní učitelka signalizuje konec četby, se všichni vrátili v tichosti na svá místa do lavic.

Klidná atmosféra ve třídě dovoluje paní učitelce číst si vlastní knihu a tím i nastoluje možnost aktivního zapojení kolegyně do následujících úkolů.

3. fáze – aktivity po čtení

3. 1 práce ve dvojici

Žáci již měli informace, jaké aktivity budou následovat po čtení, věděli tedy, že nejprve paní učitelka vylosuje pomocí kartiček dvojice ke spolupráci. Kolegyně dala na výběr, zda má vylosovat chlapce a dívky dohromady, nebo zvlášť. Jednohlasně se žáci shodli na odděleném losování. Všichni s očekávání a nadšení sledovali výsledky rozdělení, dle mého názoru tento způsob výběru dvojic se žákům velmi líbí. I v této třídě se paní učitelka musela aktivně zapojit do rozhovorů, což její pracovní partnerka přijala s velkou radostí.

V této fázi měli žáci za úkol seznámit svého spolužáka s ukázkou, kterou během 15 minut přečetli. Když jsem procházela třídou a poslouchala rozhovory žáků, příjemně mě překvapilo, že si se zaujetím povídali o knihách, naslouchali si, pokud něčemu nerozuměli, doptávali se na různé detaily. Žáci jsou na tento způsob práce zvyklí a baví je. O poctivém plnění úkolu mě již kolegyně informovala před začátkem hodiny

a neskrývala při tom překvapený potěšený výraz. Poté, co se v představování publikací žáci vystřídali, ukazovali si ilustrace, nebo rozebírali zajímavé pasáže. V tento okamžik byl ve třídě samozřejmě pracovní hluk, který ale nebyl nepříjemný. Paní učitelka vystihla ideální moment k přechodu k další aktivitě, kdy žáci už si stihli říci všechny podstatné informace a nezačali se nudit.

3.2 sdílení se spolužáky

Paní učitelka vzala opět na pomoc lístečky se jmény a losovala několik žáků, jejichž úkolem bylo představení knihy spolužáka. Tato metoda zaručuje poctivé naslouchání spolužákům a je zároveň kontrolní složkou práce předcházející. Paní učitelka příhodně zhodnotila výrazy všech žáků: „*Někteří z vás na mě koukají dychtivým pohledem, abych vylosovala jejich jméno, jiní by zase nejraději zalezli pod lavici, asi si myslí, že tak ty kartičky ovlivní.*“ Na rozdíl od mladších žáků jsou čtvrťáci mezi sebou více stydliví a nechtějí mluvit před celou třídou.

Vylosováno bylo 7 přednášejících, ostatní své spolužáky poslouchají, někdy dokonce doplňují nejasné informace, pokud tu knihu znají. Všichni mluvčí jasně a stručně zhodnotili úryvek kamaráda a přesvědčili paní učitelku o tom, že byli při předchozí aktivitě pozorní. Jeden žák se neomezil pouze na přetlumočení informací, ale také přidal vlastní názor, podotkl, co mu připadalo vtipné a zajímavé na ukázce. Kolegyně také dala prostor těm, jejichž knihy byly hodnoceny, mohli se vyjádřit k tomu, zda jejich kamarád podal přesné a dostatečné údaje.

7 MATERIÁLY VZNIKLÉ BĚHEM PROJEKTU

Tato kapitola je zaměřena na materiály, které vznikly na základě projektu a obohacující tak výuku a celkově naši školu. Díky čtenářským dílnám vzniklo mnoho zajímavých příprav, jež jsou uložené na společné školní složce a mohou tak posloužit každému učiteli jako inspirace pro vlastní hodiny.

Kapitola je členěna na tři podkapitoly – 3 fáze čtenářské dílny: 1. fáze – aktivity před čtením, 2. fáze – čtení, 3. fáze – aktivity po čtení. V rámci těchto částí budou popsány a zhodnoceny výukové metody a postupy použité v příslušných fázích. K textu jsou také přiloženy z důvodu potvrzení daných tezí některé pracovní listy či popisy čtenářských dílen. Odlišný přístup k žákům mladšího a staršího školního věku je důvodem rozdělení podkapitoly aktivity před čtením a po čtení na I. a II. stupeň.

Co se týká číselných faktů, z 80 příprav se jednalo o 36 materiálů určených pro čtenářské lekce a 44 pro dílny. Lekce se především zaměřovaly na knihy, které měli mladší žáci rozečtené v rámci hodiny čtení, nebo jsou na druhém stupni součástí výuky. Učitelé kladli velký důraz nejen na čtení, ale také na práci s danou publikací a tím žákům zprostředkovali důležité informace. Počet lekcí také navýšili učitelé na druhém stupni („nečeštináři“), kteří pro výuky vybrali odborné, nebo populárně naučné knihy.

Propracovanost jednotlivých příprav se lišila, ale dle mého názoru každý z učitelů si dal velkou práci s vymyšlením, přípravou, zaznamenáním a samotnou realizací. Všem kolegům patří velké poděkování za to, že své materiály poskytly pro tuto diplomovou práci.

7. 1 Aktivity před čtením - 1. fáze

7. 1. 1 První stupeň

Pedagogové, kteří pracovali na čtenářských dílnách pro první stupeň, se zaměřovali převážně na postavy. Ať už na kladné a záporné, zvířecí, žákům sympatické, nebo na rady pro hrdiny. Ne tak zastoupenými tématy byly například prostředí či domýšlení příběhu.

Vyučující často tuto fázi využili k nastolení problému a informovali děti o tom, jaké budou jejich úkoly po čtení. Kolegyně se však snažily různými způsoby žáky motivovat. Na začátku pustily CD, nebo přečetly úryvek z knihy, aby žáky „navnadili“ na další čtení. Paní učitelka pro 4. ročník vypracovala čtenářskou dílnu na knihu, jejíž

autorka cvičí s dětmi pravidelně jógu a je možné se jí na mnohé zeptat. Určitým druhem motivace je podnícení vzpomínek a zážitků žáků. Knihy jsou jim bližší, pokud si je spojí s vlastními zkušenostmi.

Vybráno z příprav vyučujících:

- „***Dopis pro mého knižního kamaráda***“
  - ✓ „*Utvoř s kamarádkem dvojici a navzájem si řekněte, proč spolu kamarádíte.*“
  - ✓ „*Znáte nějaké pohádkové bytosti, které by byly takovými přáteli, jako jste vy?*“
  - ✓ Následně dostali žáci úkol, který vypracují po čtení: Vybrat si jednu z postav, které napíše přátelský dopis nebo vzkaz.
- „***Kladná a záporná postava do andělské a pekelné knihy***“
  - ✓ „*Blíží se den, kdy nás navštíví Mikuláš, anděl a čert. Koho by měli potrestat a koho pochválit? Jak se chová ten, kdo si zaslouží odměnu a jak ten, kdo musí být potrestán?*“
  - ✓ „*Zaměřte se na postavy a rozhodněte, které byste zapsali na seznam hříšníků, které do andělské knihy a proč?*“
- „***Psí jídelníček***“
  - ✓ Vyučující vede rozhovor se žáky o psích mazlíčcích. „*Jak se staráte o svého pejska? Co všechno péče o něj obnáší?*“

Dle mého názoru je vhodné zapojit do čtenářských dílen fantazii, což mnozí moji kolegové učinili. Žáci příběh například domýšleli (tím si mimo jiné trénovali svůj slohový projev), nebo měnili charakter hrdiny či jeho osud, ale dokonce i vymýšleli novou postavu a měnili tím celý příběh.

Vybráno z příprav vyučujících:

- „***Ten, kdo přichází bez pozvání***“
  - ✓ „*Vymýšleli jste si někdy ideálního kamaráda či sourozence, nebo jste si představovali jiný průběh skutečné situace?*“ Žáci si díky této otázce mohli uvědomit, že mnohdy sní o ideálních lidech, situacích či prostředí.

- ✓ Následovalo zadání úkolu po čtení: „*Zkuste si vytvořit vlastní postavu, popsat jí a různým způsobem jí začlenit do děje vaší knihy*.“

Zvláště pro nejmladší žáky je přínosné volit jasné příklady a ukazovat na nich problematiku, kterou pak budou sami hledat ve své knize. Vyučující si za vzory většinou volili pohádky či příběhy, které již společně s dětmi při hodinách četli. Pokud se žáci učí prostřednictvím čtenářských dílen nové látce, jsou exempla nutná.

Mnohé dílny či lekce byly založené na empatii a osobním pohledu žáků.

Vybráno z příprav vyučujících:

- „***Já jako hlavní hrdina***“
  - ✓ „*Chtěl by si zažít nějaký zážitek postavy z tvé knihy?*“ „*Jak by ses zachoval v jeho situaci? Stejně nebo odlišně?*“

Paní učitelka vytvořila pro 5. ročník čtenářskou dílnu na téma „***Kladné a záporné vlastnosti***“ a během úvodní minilekce si se žáky povídala o vlastnostech. Stejnou látku budou žáci probírat až v následujícím roce ve výchově k občanství v průřezovém tématu Osobnostní a sociální výchova. Nevědomky tak kolegyně vytvořila mezipředmětový vztah.

- ✓ Žáci napíší na lístečky různé vlastnosti, které znají a skládají je do středu kruhu.
- ✓ Každý žák si pak vybere jeden lísteček s kladnou vlastností a jeden se zápornou.
- ✓ Na konci úvodní minilekcesi žáci vyberou vlastnost, která je charakterizuje.

Kolegyně také začlenila do čtenářských dílen téma, které je často dospělými opomíjené, ovšem ke knize zaručeně patří a pro děti je často nejpodstatnější; ilustrace.

- „***Ilustrace***“
  - ✓ „*Kdo je ilustrátor? Znáte nějakého ilustrátora?*“
  - ✓ Učitel umístí do kruhu obrázky se známými ilustracemi. „*Poznáte, z jaké knihy je tato ilustrace? Kdo je jejím autorem? Která z ilustrací se vám líbí nejvíce?*“

7. 1. 2 Druhý stupeň

V úvodní části Čtenářských dílen pedagogové často volili navozování tématu pomocí rozhovoru se žáky. Buď si se žáky povídali o určité knize (například Letopisy Narnie, Saturnin), nebo o autorovi (Jaroslav Foglar) a seznamovali tak čtenáře se zajímavými fakty. Formou otázek a odpovědí se žáci zamýšleli nad pohádkou, komiksem či baladou a hledali tak hlavní rysy těchto literárních žánrů. Rozhovory v počáteční fázi hodiny se vedly i o obecnějších tématech jako například o postavě, či o jazykové formě. Nejen témata, ale i formy výuky byly různorodé. Nejčastěji byla využívána společná diskuze, rozhovor ve dvojnicích, zapsání vlastního názoru či myšlenky, ale také brainstorming.

Vybráno z příprav vyučujících:

- „***Próza s dětským hrdinou***“
  - ✓ na tabuli je napsán žánr: „*próza s dětským hrdinou*“
  - ✓ žáci společně hledají rysy tohoto žánru a učitel zapisuje jejich nápady na tabuli
  - ✓ v případě potřeby může učitel žákům pomoci prostřednictvím navozujících otázek: „*Kdo je v knize hlavním hrdinou?*“, „*Jaké vlastnosti může hlavní hrdina mít?*“, „*Kde se může děj odehrávat?*“ atd.
- „***Fejeton***“
  - ✓ učitel se žáky sedí společně v kruhu a snaží se odpovědět na otázky: „*Dokážeš říct, co je fejeton?*“, „*Které autory fejetonů znáš?*“
  - ✓ poznatky se píší na tabuli a nakonec žáci společně vytvoří definici, kterou si zapíší

Nejen brainstorming, ale i jiné zajímavé formy výuky volily paní učitelky, které připravovaly čtenářské dílny pro 9. ročník. Všechny tři kolegyně jsou „nečeštinářky“ a čtenářské dílny orientovaly spíše směrem svého oboru (přírodopis, zeměpis, výchova k občanství), tudíž vytvářely čtenářské lekce, ovšem jejich přípravy jsou výborné a plné inspirativních nápadů.

Vybráno z příprav vyučujících:

- „***Druhá světová válka v literatuře***“
  - ✓ Pomocí metody brainstorming zaznamenává vyučující na tabuli vědomosti žáků o 2. světové válce.
- „***Drahé kameny***“
  - ✓ četba motivačního textu „*Drahé kameny*“
  - ✓ následuje společná diskuze, ve které jsou shrnuty získané znalosti
  - ✓ učitel navozuje diskuzi pomocí otázek: „*Znáš nějaké drahé kameny?*“, „*Jaké jsou kritéria dělení drahokamy a polodrahokamy*“, „*Víš, jak drahé kameny vznikají?*“, „*Jaké jsou vlastnosti drahých kamenů?*“ atd.
- „***Vodní ekosystém - rybník***“
  - ✓ po přečtení motivačního textu, pracují žáci ve dvojicích.
  - ✓ metodou myšlenkové mapy žáci třídí a zaznamenávají informace k tématu – RYBNÍK
  - ✓ následně se ze schémat žáků vytvoří společná myšlenková mapa na tabuli
  - ✓ společně žáci vedou diskuzi nad otázkami od vyučujícího: „*Jak funguje rybník?*“, „*Jaké podoby má rybník, co o nich rozhoduje?*“, „*Jak by měl vypadat ideální rybník?*“
- „***Kámen pro Národní divadlo***“
  - ✓ učitel rozdá kartičky s heslovitými informacemi, které postupně žáci umisťují do středu kruhu
  - ✓ učitel následně přečte motivační text: „*Národní divadlo je známou stavbou. Snad každý ví, že krásná neorenesanční budova od Josefa Zítka byla postavena z darů a celonárodních sbírek a že těsně před otevřením vyhořela. Málokdo už ví, jak vznikla novinová fotografie hořícího divadla, a také to, že základní kámen, na který poklepalo 24 osobností, nepocházel z žádného památného místa.*“
  - ✓ učitel seznámí žáky s otázkami, na které budou hledat odpovědi v textu

- „***Česká Kanada***“
    - ✓ žáci budou pomocí kartiček vylosováni do dvojic a společně budou odpovídat na připravené otázky, které budou vypsané na tabuli: „*Co jste se učili v 7. ročníku o Kanadě?*“, „*Už si se někdy setkal s pojmem ČESKÁ KANADA?*“, „*Proč myslíš, že krajina v ČR je pojmenovaná stejně jako Kanada?*“
    - ✓ žáci použijí samostatně tabulku: „Vím - Chci vědět – Dozvěděl jsem se“
    - ✓ individuálně do sloupce „Vím“ žáci zaznamenají svoji odpověď a zároveň do sloupce „chci vědět“ formulují svoje otázky
    - ✓ ve dvojici si žáci svoje práce přečtou a mohou se také navzájem inspirovat
- „***Nebezpečí internetu***“
    - ✓ žáci jsou seznámeni s tématem hodiny
    - ✓ žáci v malých skupinkách (po 4 žácích) společně vymýšlejí 10 pravidel „jak se správně chovat na internetu“; jsou vyzváni k tomu, aby čerpali z vlastních zkušeností a fantazie.
- „***Životní perspektivy, životní plány a cíle, nebezpečí zneužívání návykových látek***“
    - ✓ každý žák si vytvoří svoji myšlenkovou mapu na téma „Návykové látky“
    - ✓ učitel navodí možnou strukturu myšlenkové mapy (důvody braní drog, vliv sociálních skupin, projevy a důsledky závislosti, vliv na zdraví, život, rodinu, léčba, …)
    - ✓ sdílení map v malých skupinkách (cca po 4) – žáci si mohou svoji mapu doplnit, pokud je názory spolužáků zaujaly
    - ✓ diskuze ve skupinkách, žáci si vytvoří seznam otázek či problémů, které z diskuze vyplynuly

Kolegyně volily v úvodní minilekci k nastolení atmosféry CD nahrávky či motivační citát, tyto aktivity buď navodily potřebnou atmosféru, nebo se staly výchozím bodem pro další práci či diskuzi.

- „***Báje o Prométheovi***“
  - ✓ motivační úvod – poslech audionahrávky z CD „*Řecké báje a pověsti*“
  - ✓ rozhovor se žáky – „*Proč si lidé v dávných dobách vyprávěli báje?*“
- „***Zvíře v hlavní roli***“
  - ✓ žáci sedí v kruhu a učitel jim čte citát: „*Dlouho jsem se domníval, že mám navrch nad svými zvířaty. Pak jsem pochopil, že o mně vědí víc než já o nich. Občas jsem se mýlil ve svých známých, moje zvířata nikdy – vždy poznala, komu mají věnovat důvěru. Komu chybí vztah ke zvířatům, tomu chybí vztah i k lidem.*“ John Hughes
  - ✓ diskuze se žáky nad citátem → z něho pak vyplyne téma čtenářské dílny
- „***Hudba v životě člověka***“
  - ✓ společně v kruhu – žáci odpovídají na otázky kladené učitelem: „*Jakou hudbu máš nejraději? Proč? Co se ti na ní líbí? Jakou hudbu přímo nesnášíš? Proč?*“
  - ✓ společný poslech ukázek artificiální a nonartificiální hudby
  - ✓ zadání úkolu při čtení – žáci zkusí odhadnout, jakou hudbu poslouchají postavy knihy

Jak je patrné z poslední zmiňované čtenářské dílny, učitelé také kladli velký důraz na empatii žáků. Ti se měli často vcítit do některé z postav a přemýšlet za ni, učinit důležitý krok, nebo odhadnout její povahu.

Kolega také při své hodině využil metodu nazývající se „Čtenářské kostky“. Žáky především zaujala díky hravosti a učitelé oceňují její nenásilný způsob získávání informací o knize.

- „***Čtenářské kostky***“
  - ✓ žáci jsou rozděleni do 4 skupin
  - ✓ každá skupina má 4 papírové kostky (2 zelené a 2 červené), na každé straně je otázka (1 kostka – 6 otázek); před čtením si žák

hodí červenými kostkami, odpoví na dvě otázky a tím představí knihu svým spolužákům

- ✓ zelenými kostkami budou žáci házet po čtení

Otázky z červených kostek – aktivita před čtením

Četl si od tohoto autora již nějakou knihu?	Zařaď knihu podle názvu do žánru.	Proč sis knihu vybral/a?
Co si představuješ, když čteš název knihy?	Jak na tebe působí obálka knihy?	Co očekáváš, o čem kniha bude?
Proč autor vybral tento název?	Kdo bude asi hlavním hrdinou knihy?	Je příběh smyšlený nebo podle skutečnosti?
V jakém prostředí se bude děj odehrávat?	Podobá se kniha některé, kterou si četl? Čím?	Kdy většinou čteš a kde?

7.2 Čtení - 2. fáze

V této fázi čtenářských dílen není mnoho faktorů, které by se daly změnit, proto je neefektivní členit podkapitolu na první a druhý stupeň, jako tomu bylo v předcházející části. Existuje pouze minimum ukazatelů, které se ve třídách během dílen čtení

odlišovaly: pravidla dodržující se během čtení, místo a doba trvání nebo atmosféra při práci.

Pravidla většina učitelů přijímala z koncepce, která nám byla nastíněna během školení, tedy z myšlenek Miloše Šlapala (pravidla a veškeré nápady jsou detailně popsány v teoretické části této práce). Někteří učitelé si často přizpůsobují pravidla s ohledem na třídu a věk žáků. Pouze 2 kolegyně při první čtenářské dílně předaly část zodpovědnosti na žáky a ti si sami vymysleli pravidla, na které následně reagovala vyučující. Převážně na prvním stupni jsou pravidla neustále vyvěšena na viditelném místě ve třídě, hlavně z toho důvodu, že mladší žáci tráví ve svých třídách většinu času a třída je uzpůsobena pro jejich potřeby. Na druhém stupni vyučující připomínají pravidla nejčastěji ústně, postupem času si na ně žáci tak zvykli, že už nemusí k opakování docházet a jsou brány jako samozřejmost.

Již několikrát zmiňovaným faktorem je prostředí, ve kterém čtenářská dílna probíhá. Učitelé prvního stupně raději realizují hodiny ve svých třídách. Je to místo, kde jsou žáci zvyklí, je to jejich „domácí" prostor, mají tam často pohodlný koutek a přesun do školního „Klubíku" je pro ně zbytečný. Starší žáci i učitelé na druhém stupni využívají klub pravidelně, zvláště proto, že učebny jsou zařízeny spíše odborně než útulně ve srovnání s prvním stupněm. V „Klubíku" jsou také školní knihy, které žáci využívají v hojné míře. Nejen z vlastní zkušenosti vím, že klub působí na žáky velmi pozitivně. I podprůměrní žáci, kteří výuku spíše ignorují a ve třídě nečtou, si v klubu knihou vezmou a opravdu se do ní začtou. Tyto hodiny jsou i jednou z mála možností klidu ve škole a naprostého ticha, který ocení nejen žáci, ale hlavně učitelé.

Co se týká doby čtení, všichni kolegové se shodli, že zpočátku nelze stanovit jednotný čas. Je to záležitost odvíjející se od věku a zkušeností žáků. Je vhodné začít číst po dobu 5 – 10 minut a časový interval dle zájmu dětí prodlužovat. Záleží také na okamžitém rozpoložení žáků a jejich aktuální náladě. Již během několika dílen čtení mě žáci žádali, abychom četli celou hodinu, že by si rádi dočetli kapitolu, nebo dokonce knihu. Se staršími žáky tedy čteme přibližně 30 minut a zbývající čas vyučovací hodiny věnuje reflexi.

Během 2. fáze čtenářské dílny lze také sledovat atmosféru, zda žáci čtou, nebo se nutí a nevěnují knihám žádnou pozornost. Všichni pedagogové byli velmi mile překvapeni, že naprostá většina žáků opravdu čte a čtenářské dílny je baví. Samozřejmě, ve třídách se objeví žák, který nečte, ale ještě se nestalo, že by rušili své spolužáky nevhodným chováním. Důvody, proč žáci nečtou, je několik. Ti mladší nejsou například

dobrými čtenáři a nedokážou se soustředit, prvňáci jsou zvyklí na hlasité čtení a potichu číst ještě neumí. Na druhou stranu ti starší považují čtení za nudnou aktivitu a jednoduše řečeno je to nebaví. Co se týká atmosféry při čtení, ovlivňuje ji mnoho faktorů, ale jak z názorů kolegů, tak z vlastních poznatků mohu usoudit, že je v naprosté většině příznivá.

7. 3Aktivity po čtení - 3. fáze

Materiály pro 3. fázi čtenářské dílny jsou pravděpodobně nejbohatší a nejoriginálnější. Mnozí kolegové čerpali inspiraci z příručky zakoupené od školitelek [45], ovšem velké množství příprav vzniklo díky fantazii a dlouholetým zkušenostem učitelů. Poslední část hodiny nabízí širokou škálu možností, jak se žáky reagovat na přečtený úsek.

7. 3. 1 První stupeň

Reakce na knihu probíhala ve dvou variantách. Žáci si vždy nejprve zapsali zápis do svých sešitů, popřípadě do pracovního listu a následně sdíleli své myšlenky buď ve dvojici se spolužákem, nebo se všemi v kruhu. Kolegyně často uváděly, že při společném sdílení chtějí mluvit všichni a tento způsob reakce na knihu je u nich velmi oblíbený. Velkou výhodou společného sdílení je také trénování přednesu, žáci se učí formulovat své myšlenky a prezentovat je ostatním tak, aby byly srozumitelné.

Asi ve 2/3 příprav zvolili učitelé při závěrečné fázi čtenářských dílen metodu odpovídání na otázky k textu. Pracovní listy byly založené převážně na dotazech týkajících se například postavy, prostředí, konkrétní knihy atd. Z mnohých příprav kolegů byly vybrány často se opakující otázky.

Příklady otázek týkajících se postav:

- „*Popiš, jak postava vypadá a následně ji nakresli.*“
- „*Napiš, co ses dozvěděl/a o hlavní postavě knihy? Jaká je? Co dělá? Jak vypadá?*“
- „*Co se ti líbilo na jednání postavy?*“
- „*Jaké má postava vlastnosti?*“

[45] HUBÁKOVÁ, R., ŠAFRÁNKOVÁ, K.: *Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5.-9. tříd. Postava.* Dobříš: Nakladatelství Šafrán, 2015, ISBN 978-80-905978-1-5

- „*Která vlastnost hrdiny se ti nejvíce líbí a proč? Která naopak nejméně a proč?*“
- „*Čím tě postava zaujala?*“
- „*Díky čemu hlavního hrdinu poznáme? Jaké jsou jeho typické rysy?*“
- „*Kdo je hlavní postava knihy?*“

Příklady otázek týkajících se prostředí:

- „*V jakém prostředí se děj odehrává?*“
- „*Bylo to prostředí reálné, nebo nereálné?*“
- „*Připomínalo ti prostředí z knihy něco z tvého života?*“
- „*Čím je prostředí typické? Jaké jsou jeho charakteristické znaky? Čím se liší od jiného prostředí?*“

Pokud učitelé volili pro své hodiny jednu společnou knihu a žáci si četli buď stejný úryvek, nebo každý odlišný, vytvářeli tudíž čtenářské lekce. Následně v 3. fázi volili otázky směřující na konkrétní úryvek textu.

Příklady otázek týkajících se konkrétní knihy:

- „*Jaký byl Brouček? Jaké měl vlastnosti?*“
- „*Co se ti líbí na životě broučků a co ne?*“
- „*S kým se Baryk seznámil v kapitole, kterou jsme četli?*“
- „*Jaké odlišnosti si našel ve filmové ukázce a v textu?*“
- „*Které zvířátko/a se vyskytovalo/a v ukázce?*“

Otázky často také směřovali na osobní zkušenosti a život žáků.

Otázky zaměřené na osobní zkušenosti žáků:

- „*Připomíná ti hlavní postava někoho z tvého okolí?*“
- „*Zažil si již podobnou situaci jako hlavní hrdina?*“
- „*Jak se staráš o svého mazlíčka ty?*“
- „*Máš s hlavní postavou nějakou společnou vlastnost?*“
- „*Líbilo se ti rodinné prostředí, ve kterém hlavní hrdina vyrůstal? Proč?*“

Dle mého názoru jsou tyto otázky pro žáky velmi přínosné, uvědomí si, že kniha a její hrdinové mohou mít s jejich životem mnoho společného. Na jednu stranu někteří žáci rádi utíkají od reality do fantasy a sci-fi žánru, ale jsou i tací, kteří se rádi ztotožní s postavami v knize a zjišťují, jak vrstevníci řeší problémy.

Již mladší žáci si během čtenářských dílen díky navozujícím otázkám zkouší vžít se do postavy. Osobně se domnívám, že rozvoj fantazie a empatie je jeden z hlavních důvodů proč dělat ve škole nejen čtenářské dílny, ale všeobecně vést děti ke čtení. Umět se vcítit do ostatních a pochopit tak jejich myšlení a jednání je základní předpoklad pro demokratickou společnost. Myslím si, že pokud budeme žáky učit empatii již v mladším školním věku, budou v budoucnosti umět ostatním lidem naslouchat a vést s nimi kvalitní diskuzi. Co se týká rozvoje fantazie, čtenářská dílna je ideální možností, jak tomu napomoci. Při plnění většiny úkolů museli žáci využít svoji představivost a fantazii. Jedna kolegyně také spojila dílnu čtení a dílnu psaní; po přečtení ukázky žáci domýšleli příběh a odhadovali, jak děj skončí.

Příklady otázek vedoucích žáky k empatickému myšlení:

- „*Jak by ses zachoval/a ty, pokud by si byl v roli hlavní postavy?*“
- „*Líbilo se ti jednání postavy? Co na něm byl správné a co špatné?*“
- „*Co by sis ty vzal/a na pustý ostrov?*“
- „*Co by si hlavní postavě daroval? Čím by jí asi udělal radost?*“
- „*Chtěl by si některou z postav za svého kamaráda? Proč?*“
- „*Řekla některá z postav něco, co se ti líbilo, nebo nelíbilo? Souhlasíš s ní?*“
- „*Chtěl by si žít život hlavní postavy? Proč ano a proč ne?*“
- „*Čím tě postava zaujala? Čím zklamala?*“
- „*Jaké vlastnosti postavy se ti líbí?*“
- „*Popiš, co mohla postava v danou chvíli a v dané situaci vidět, cítit, slyšet, ochutnat, čeho se mohla dotknout.*“

Během pročítání příprav kolegů jsem si povšimla, že učitelé nezávisle na sobě díky svým zkušenostem ztěžovali náročnost otázek. Velmi oblíbeným a tudíž častým tématem, jež se objevovalo v přípravách každého ročníku, bylo „Popis postavy“. Na

něm je tedy patrné to postupné ztěžování obtížnosti. Otázky jsou vybrané z 3. fází příprav pro různé ročníky.

První ročník(tato otázka je přebrána z důvodu nezařazení prvního ročníku do projektu z ústního podání kolegyně, která praktikuje Dílny čtení i s nejmladšími žáky)

- „*Vyberte jednu vlastnost, nebo rys některé z postav. Čím se ta postava liší od ostatních.*“

Druhý ročník

- „*Napiš, co ses dozvěděl o hlavní postavě? Jaké je? Jak vypadá? Co dělá?*“
- „*Která postava má dobré vlastnosti a která špatné vlastnosti?*

Třetí ročník

- „*Vymysli si postavu, která by mohla vstoupit do příběhu.*“

Čtvrtý ročník

- „*Napiš tři důvody, proč je ti postava sympatická. Co se ti na ní líbí?*“

Pátý ročník

- „*1) Vyber si jednu vlastnost postavy. 2) Stručně popiš situaci, ve které se tato vlastnost u postavy v příběhu projevila. 3) Popiš tuto situaci znovu, ale nyní tak, jak by proběhla, kdyby v ní stejná postava jednala s opačnou vlastností.*“

Jak je patné, nejmladší žáci měli za úkol vybrat si jednu z postav a najít její charakteristickou vlastnost. Při realizaci paní učitelka uvedla žákům příklad a dle jejích slov byla práce čtenářů velmi povedená. O rok starší žáci už charakterizovali postavu více vlastnostmi a odlišovali kladné a záporné postavy. Jiná paní učitelka vyžadovala od žáků už detailnější popis postavy, jak vnější, tak vnitřní rysy. Žáci třetího ročníku už museli zapojit při čtenářské dílně i svoji fantazii a vymýšleli si vlastní postavu, které by plynule „vklouzla“ do příběhu. Měli za úkol nejen vytvořit novou osobnost, ale dali jí i určitou roli v ději. Ve čtvrté třídě žáci zapojili také empatii a osobní postoj k postavě. Nejtěžší zadání měli samozřejmě nejstarší žáci prvního stupně, kteří charakterizovali postavu nepřímo prostřednictvím situace a zároveň díky své fantazii přetvářeli zmíněnou situaci do protipólu.

Během čtenářské lekce paní učitelka se žáky pracovala s dětskou poezií, ti si po čtení vybrali jednu z básniček a přečetli ji ostatním. Krom toho, že se žáci setkali s často opomíjeným žánrem, trénovali si také hlasité čtení i přednes před spolužáky.

Není nic špatného na tom, že se mnozí kolegové nechali inspirovat z publikací a internetu, ovšem někteří jen okopírovali pracovní listy a bohužel nevložili do přípravy žádné své nápady či inovace. Samozřejmě to neplatí pro všechny učitele, ba naopak během tohoto projektu vznikly úžasné a nápadité přípravy sloužící jako inspirace. Zvláště kolegyně na první stupni vložily do materiálů své zkušenosti, výtvarný talent i širokou škálu možností motivace mladších žáků, jejich pracovní listy jsou proto hravé, originální a plné obrázků.

Vybráno z příprav vyučujících:

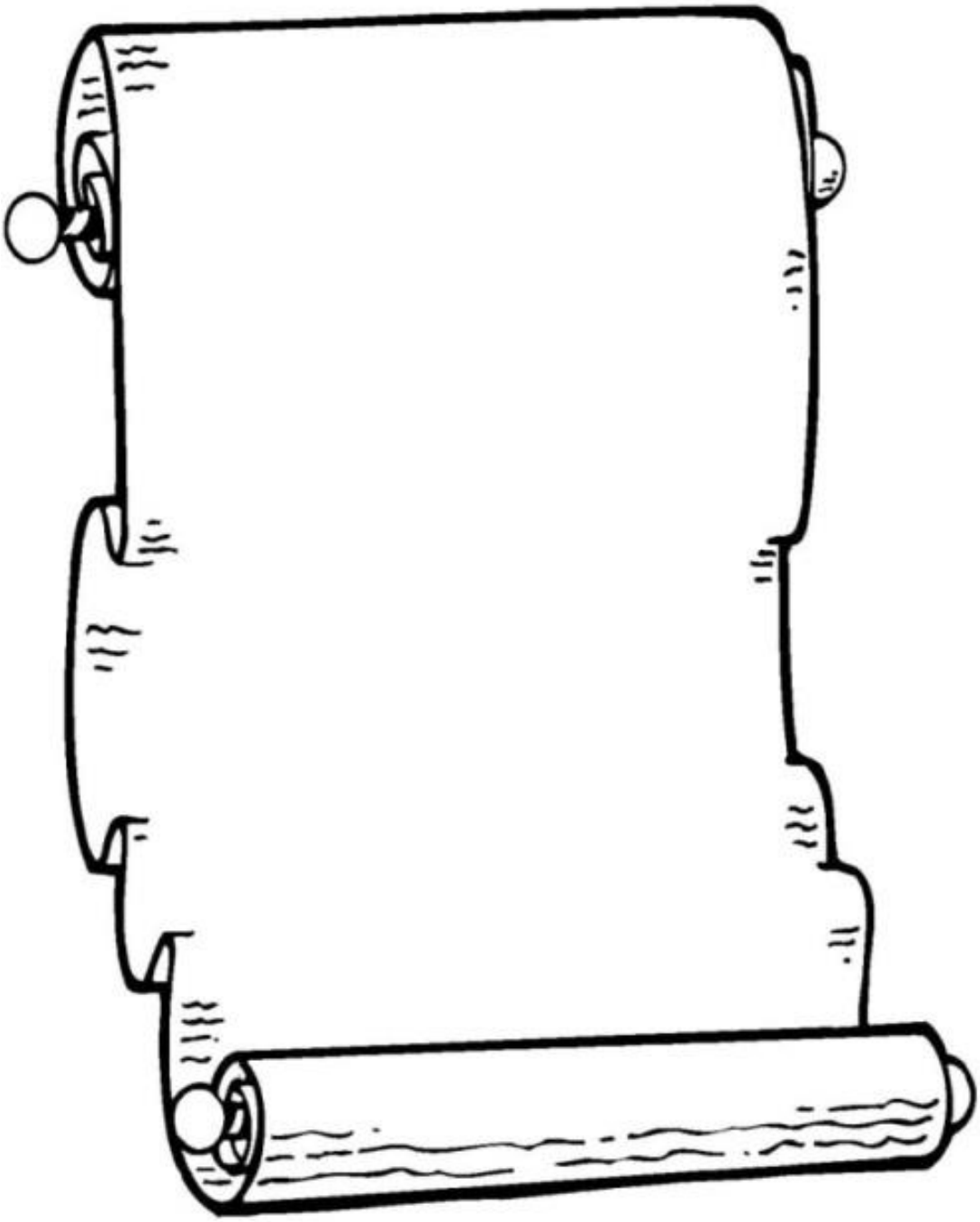
- „***Dopis pro mého knižního kamaráda***“
  - ✓ během aktivity před čtením si žáci ve dvojicích povídali o tom, proč společně kamarádí
  - ✓ v komunitním kruhu společně s paní učitelkou hledali pohádkové dvojice
  - ✓ po čtení měli žáci do pracovních listů napsat dopis nebo vzkaz postavě z knihy, se kterou by se chtěli přátelit

Tato čtenářská dílna je připravena pro žáky 2. třídy. Proto velkou výhodou pracovního listu je absence nadměrného množství textu, který může na takto malé a nezkušené žáky působit chaoticky a nepřehledně.

ČTENÁŘSKÁ DÍLNA

Jméno čtenáře: _____

Kniha: _____



- „***Kladná a záporná postava pro pekelnou a andělskou knihu***“
    - ✓ žáci byli v úvodní minilekci motivováni příchodem Mikuláše, anděla a čerta, sami se zamysleli nad tím, jak se chovají ti, kteří by měli být potrestáni, nebo pochváleni
    - ✓ po čtení jsou žáci rozlosováni do trojic a každý z nich představí svou knihu a výběr postav pro pekelnou a andělskou knihu
    - ✓ následně pak každý vyplní svůj pracovní list

Spojení čtenářské dílny s aktuálním děním je úžasný nápad. Na škole je akce „Mikulášská nadílka“ velkou tradicí a všichni žáci se na den příchodu nadpřirozených postav velmi těší. Zvolení právě tohoto svátku k motivační části ve čtenářské dílně bylo pro žáky zábavné, lehce se vžili do role sudího, rozhodování o hříších postav jim dle slov kolegyně šlo téměř samo a zároveň si neuvědomovali, že hledají kladné a záporné rysy hlavních postav. Pracovní list obsahuje krásné obrázky, které si žáci mohou po splnění úkolu vybarvit, což je pro mnohé nejlepší odměna.

ČTENÁŘSKÁ DÍLNA

Jméno čtenáře: _____

Kniha: _____

Zapiš do andělské knihy postavu, která by měla být odměněna.

Zapiš do pekelné knihy postavu, která by se měla bát hněvu čertů a měla by se napravit.

- „***Popis postavy***“
  - ✓ během aktivity před čtením byl zadaný úkol; žáci si musí během čtení vybrat postavu, která je jim sympatická a v textu si označit úryvek, který byl pro výběr postavy rozhodující
  - ✓ po čtení svou knihu i vybraného hrdinu představí spolužákovi
  - ✓ po vyplnění pracovního listu si dvojice ukážou svou práci a zhodnotí čtení

Součástí pracovního listu je také možnost sebehodnocení a zamyšlení se nad zvládnutou prací, což je velké pozitivum. Žáci by měli být schopni hodnotit nejen ostatní, ale i sami sebe, čím dřív je k tomu budou učitelé vést, tím lépe. Domnívám se, že aktivity zvolené pro samostatnou práci jsou ideálně vyrovnané. Čtenáři se učí pracovat s textem, vyhledávat v něm podstatnou informaci, na druhou stranu kresba postavy je spíše odpočinkovou činností, ve které musí žáci projevit svou fantazii a představivost.

Jméno a příjmení čtenáře: _____

Vybraná kniha – název _____

Autor: _____

Počet přečtených stran: _____

1. Nakresli, jak si představuješ, že tebou zvolená postava z knihy vypadá.

2. Vyber si jednu postavu, která je ti sympatická. Ukázku, kterou sis v knize založil/a, přepis sem na volné řádky.

Dnes jsem během čtení po celou dobu soustředěně četl/ četla

Úkol se mi dařilo plnit

- „***Cesta***“
  - ✓ paní učitelka si se žáky povídá o tom, jaké cesty ve svém životě už podstoupili, a jaké všechny cesty může člověk ve svém životě projít
  - ✓ po fázi čtení si všichni vyplní pracovní list, své poznatky si následně v kruhu společně představí

- „***Psí jídelníček***“
  - ✓ při společném motivačním rozhovoru si žáci s paní učitelkou povídali o praktických zkušenostech s péčí o pejska
  - ✓ po 20 minutách čtení si čtenáři vyplní pracovní list, zaznamenají do psí mističky, co Dášeňce chutná a do talíře, co by jíst neměla
  - ✓ na koberci v kruhu pak žáci sdíleli své pocity a rozběhla se i diskuze nad správností odpovědí

Pracovní listy k výše popsanýchpřípravám pro žáky 3. ročníku jsou originální především kresbami paní učitelky. Obrázky vyvolají u žáků příjemný pocit a nakonec si je mohou i vybarvit, což je pro ně zábavná a odpočinková aktivita. Co se týká metod, kolegyně nevolila žádné složité pracovní postupy, většinu času věnovala četbě, a proto se mohou tyto hodiny zdát nezajímavé. Vzhledem k tématu dílny „*Cesta*“ bylo třeba více času na čtení, proto bych osobně ve stavbě hodiny neviděla žádný problém. V přípravě hodiny „*Psí jídelníček*“ je velké pozitivum spojení četby s osobními zkušenostmi žáků.

Pracovní list žáka

Jméno _____ Datum _____

Název knihy

_____

Autor

_____

Hlavní postava

_____

Napiš nebo dokresli, jaké důležité události se hlavní postavě na její cestě staly, jaké překážky musela překonávat a zda došla do cíle své cesty.

Pracovní list žáka

Jméno _____ **Datum** _____

Název knihy

_____

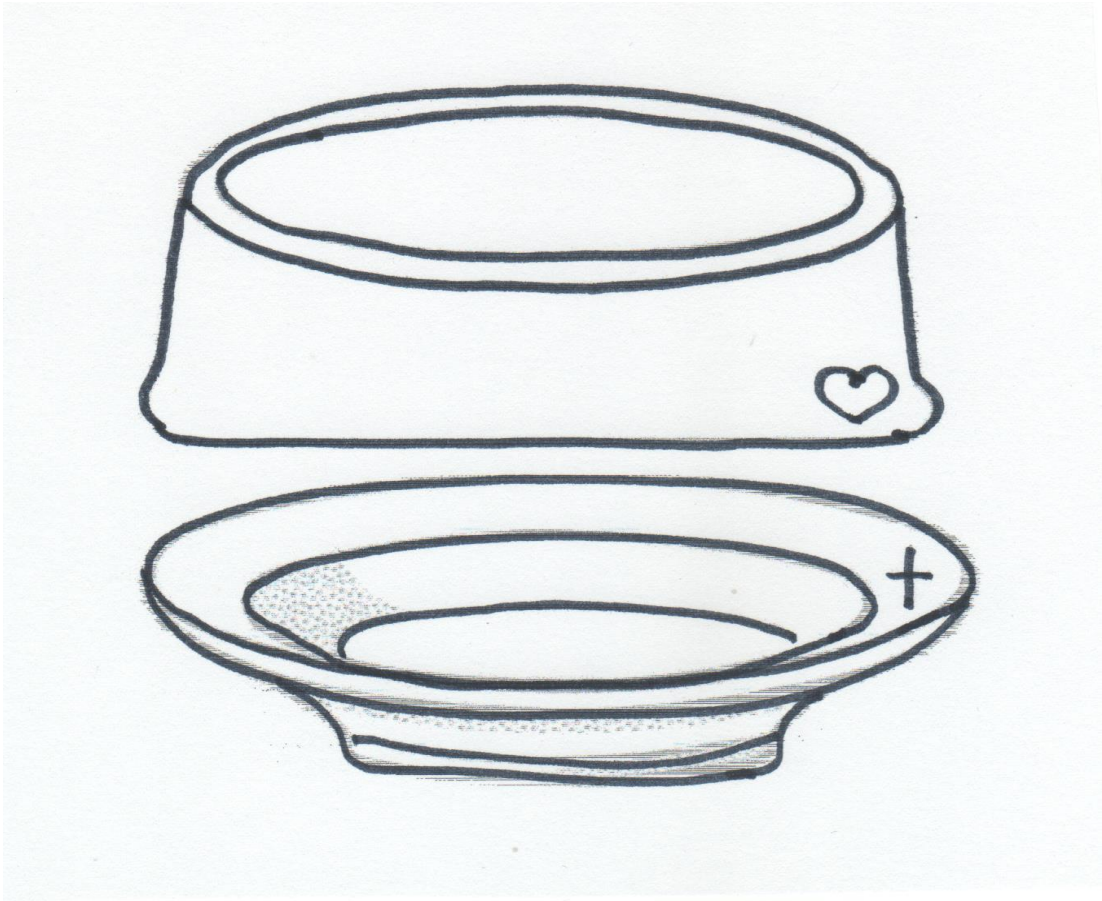
Autor

_____

Hlavní postava

_____

Napiš do psí mističky se srdíčkem to, co štěňátku Dášeňce chutná. Do talíře s křížkem napiš jídlo, které by Dášeňka konzumovat neměla.



Poznámky, doplnění: _____

_____

_____

- „***Ten, kdo přichází bez pozvání***“
  - ✓ v úvodní minilekci se žáci zamýšleli nad tím, zda si něco nebo někoho vymýšleli
  - ✓ po 20 minutách čtení si žáci samostatně vyplnili pracovní list
  - ✓ ve dvojicích si čtenáři představili knihu, přečtený úryvek a novou postavu, záleží jen na jejich fantazii, jak podrobné budou detaily popisu; spolužáci navzájem hodnotí, zda by se noví hrdinové do příběhu začlenili

Po vyplnění pracovního listu získají žáci koláž charakterizující smyšlenou postavu, kterou nikdo do příběhu nezval. Ve třech „bublinách“ kolegyně žákům nadpisem pomohla, zbylé jsou prázdné a ponechané nápadům žáků. S materiálem z této čtenářské dílny lze následně ještě pracovat. Žáci v dalších hodinách mohou například postavu popsat v souvislém textu, dále mohou vymyslet vztahový diagram vymyšlené postavy s ostatními hrdiny knihy, při výtvarné výchově mohou žáci detailněji namalovat svou postavu atd.

Osobně se domnívám, že tento pracovní list je pro žáky zajímavý a přehledný, paní učitelka opustila od souvislého textu a dala přednost heslovitému vyjádření nápadů. Velkou pomoc nabízí i zadání, které navozujícími otázkami vede méně nápadité žáky a udržuje určitou strukturu.

Pracovní list žáka

Jméno _____ Datum _____

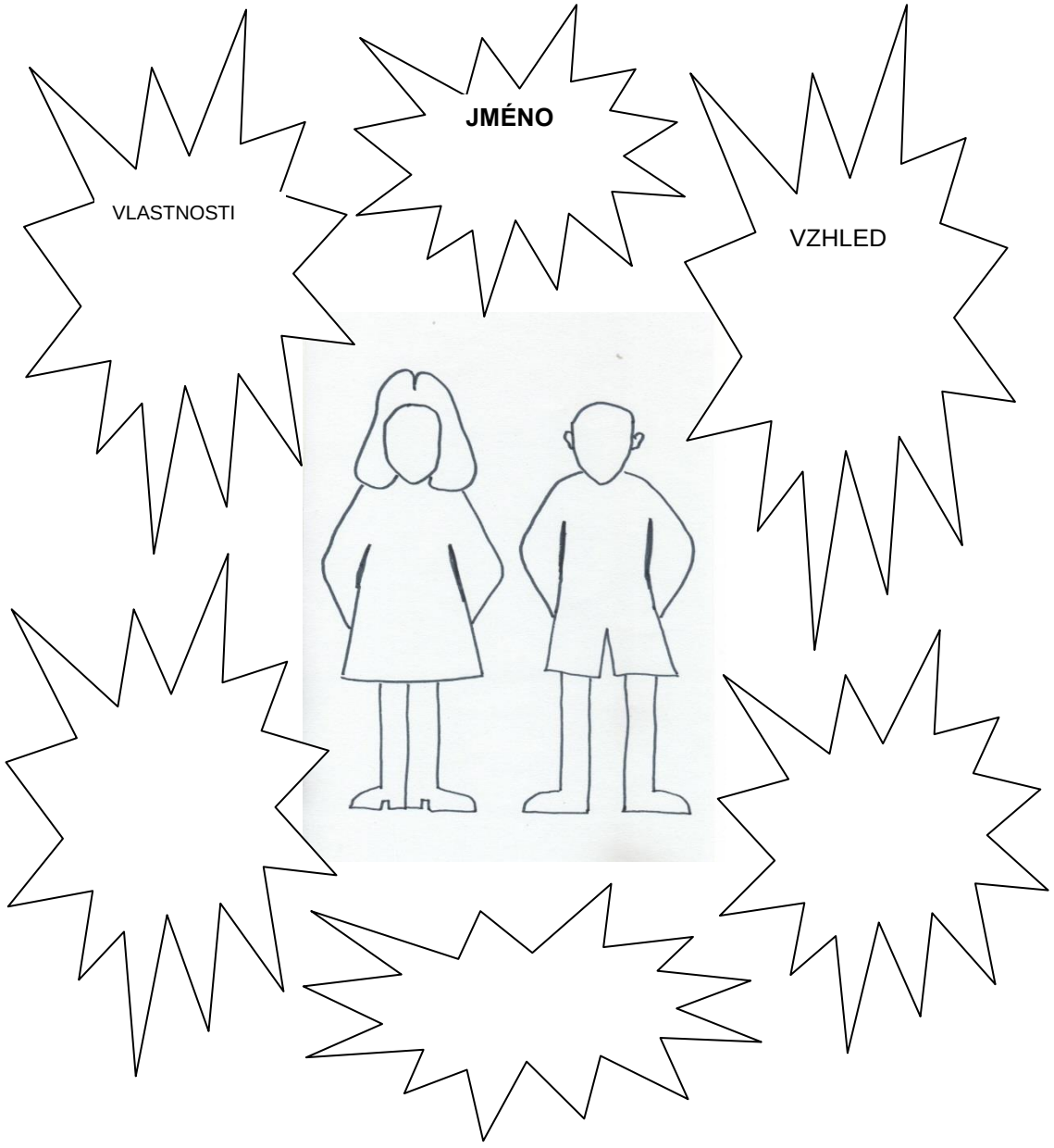
Název knihy

_____

Autor

_____

Vymysli si postavu, kterou nikdo do tvé knihy nepozval, ale mohla by do ní vstoupit. Napiš její jméno. Jak vypadá. Co často a ráda dělá. Zda ostatním postavám škodí. Zda pomáhá. Mohla by tvá postava ovlivnit děj knihy. Pokus se postavu nakreslit.



- „***Ilustrace***“
  - ✓ v úvodu si paní učitelka povídala se žáky o ilustrátorech (kdo to je, jakou roli hraje pro knihu); následně umístila do kruhu obrázky se známými ilustrace a žáci uváděli, z jaké knihy pocházejí, kdo je jejich autorem, a hlasovali, která ilustrace se jim líbí nejvíc
  - ✓ po čtení vlastní publikace žáci samostatně vyplnili pracovní listy a následně se zase přesunuli všichni do komunikačního kruhu, kde si o svých pracích povídali

Žáci se zajímavou formou dozvěděli informace o ilustracích, které jsou často opomíjené, přestože mají v knize důležitou a nezastupitelnou roli. Díky práci s pracovními listy si sami zkusili vymyslet příběh na jednu z ilustrací a zároveň nakreslit obrázek na úryvek z vlastní knihy. Přestože se jedná o přípravu čtenářské dílny pro 5. ročník, je určitě vhodné věnovat žákům na práci dostatek času a rozložit dílnu na dvě vyučovací hodiny. Oba pracovní listy dávají prostor pro fantazii, představivost a nápaditost.

Pracovní list

Tvoje jméno:_____

Název knihy:_____

Autor:_____

Ilustrátor:_____

Úkoly:

1. Vyber si jednu ilustraci, které máme na koberci a vymysli k ní krátký příběh.

_____

_____

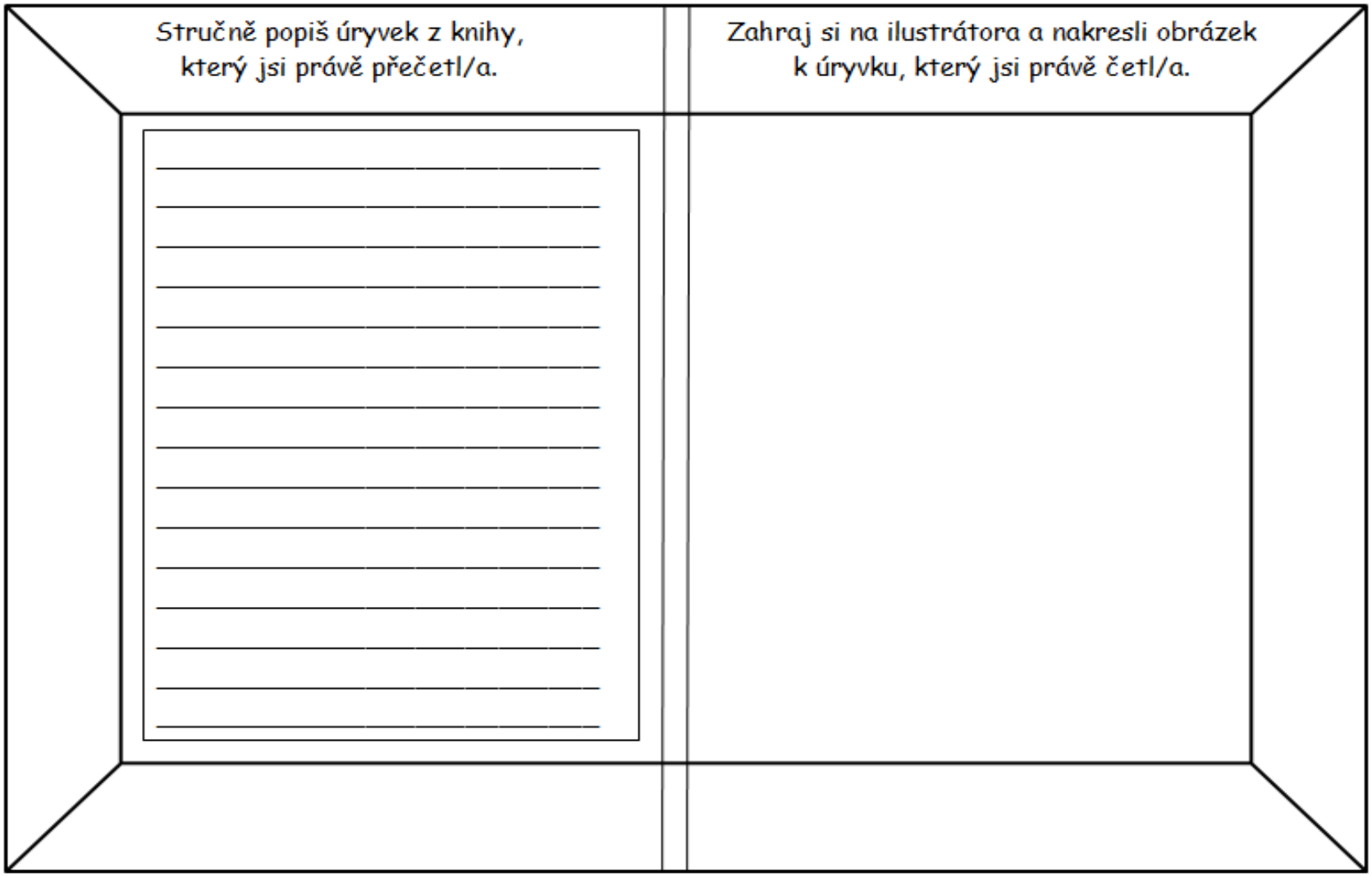
_____

_____

_____

_____

_____


Stručně popiš úryvek z knihy,
který jsi právě přečetl/a.
Zahraj si na ilustrátora a nakresli obrázek
k úryvku, který jsi právě četl/a.

7. 3. 2 Druhý stupeň

Kolegové z druhého stupně ve 3. fázi čtenářských dílen v naprosté většině volili seznam otázek, na které museli žáci odpovídat. Dotazy byly různých typů. Čtenářské lekce zaměřené na dějepis, zeměpis či přírodopis obsahovaly otázky týkající se odborných textů, prostřednictvím nichž se žáci seznamovali se zajímavými informacemi. Učitelé českého jazyka zaměřili lekce na určitou knihu, nebo žánr a induktivními metodami zprostředkovali žákům látku zahrnutou v tematických plánech. Častými tématy dílen byly „postava", „prostředí", „mluva postavy". Otázky volené v konečné fázi hodiny se podobali úkolům z dílen čtení na prvním stupni, jejich obtížnost se však nadále stupňovala.

Příklady otázek k odbornému textu:

- „*Jakou událost oznamovali poslové Řekům?*"
- „*Jak často a kde se konaly olympijské hry ve Starověkém Řecku?*"
- „*Stručně popiš pověst o Romulovi a Removi.*"
- „*Jak získalo město Řím svůj název?*"
- „*Kde se nachází nejznámější naleziště drahokamů v Čechách?*"
- „*Popiš jakým způsobem a v kterém období zmíněný vrch vznikl?*"
- „*Jak a proč vznikly první budované rybníky?*"
- „*Který rybníkář vybudoval největší středoevropskou rybniční soustavu?*"

Příklady otázek týkajících se jedné knihy:

- „*Kdo byl hlavní postavou balady?*"
- „*Jak se hlavní postava provinila?*"
- „*Byla postava za svůj prohřešek potrestána?*"
- „*Proč loví hoši od Bobří řeky Bobříky?*"
- „*Napiš dva Bobříky, které bys chtěl lovit ty.*"
- „*Jakým způsobem se liší dětští vypravěči Anna, Helenka a Greg?*"

Učitelé se prostřednictvím čtenářských dílen zaměřili na různé literární žánry, žáci si pomocí ukázek a otázek v pracovních listech sami vytvořili definice. Na tyto hodiny si čtenáři přinesli vlastní knihy zaměřené na daný žánr, nebo jim byla publikace vyučujícím přinesena a společně četli jeden text.

Vybráno z příprav vyučujících:

- „***Pohádky K. J. Erbena a B. Němcové***“
  - ✓ v úvodní části si paní učitelka povídala se žáky o tom, jaké znají pohádky a čím jsou typické
  - ✓ žáci četli jednu z pohádek a během společné třídní práci si dopsali do pracovního listu informace od spolužáků. Po sdílení odpovědí měli všichni dostatek podkladů k tomu, aby byli schopni porovnat tvorbu K. J. Erbena a B. Němcové

PRACOVNÍ LIST

<u>Otázky k textu</u>

a) Jaké typické pohádkové motivy se v textu objevují?

b) Vystupuje v pohádce nadpřirozená bytost? Je kladná nebo záporná?

c) Pomáhají/škodí hlavnímu hrdinovi kouzelné předměty nebo zvířata?

d) Použil autor v díle číselnou symboliku?

e) Jsou jména hrdinů obrazem jejich povahy nebo vzhledu?

f) Jak složitý ti přišel jazyk textu? Používal autor složitá souvětí nebo jednoduché věty?

g) Popiš hlavního hrdinu. Nezapomeň jak na vnitřní znaky (povahy, vlastnosti), tak i vnější (vzhled).

BOŽENA NĚMCOVÁ

	typické pohádkové motivy	**nadpřirozená bytost**	**kouzelné předměty nebo zvířata**	**číselná symbolika**	**jména hrdinů**	**jazyková stránka**	**popis hlavního hrdiny**
Chytrá horákyně							
O dvanácti měsíčkách							

Sedmero krkavců							
Lesní ženka							

KAREL JAROMÍR ERBEN

	typické pohádkové motivy	**nadpřirozená bytost**	**kouzelné předměty nebo zvířata**	**číselná symbolika**	**jména hrdinů**	**jazyková stránka**	**popis hlavního hrdiny**
Zlatovláska							
Dlouhý, Široký a Bystrozraký							
Pták Ohnivák a liška Ryška							
Tři zlaté vlasy děda Vševěda							

- „***Báje o Prométheovi***“
  - ✓ v první fázi lekce byl žákům puštěn úryvek z audionahrávky
  - ✓ po čtení došlo k rozdělení do 4 skupin pomocí losovacích kartiček, čtenáři společně vypracovali některé úkoly a během sdílení si informace od spolužáků doplnili

Každý žák dostal nakopírovaná pracovní list a stejně jako u předešlé přípravy si nemuseli vyplnit všechny úkoly, ale díky důkladnému poslechu kamarádů si informace navzájem sdělili. Tato činnost vyžaduje naprosté soustředění žáků a ticho ve třídě, protože spolupráce všech čtenářů je podstatnou součástí hodiny. Proto je důležité, aby učitel odhadl, zda tyto podmínky daná třída splní a tudíž bude mít práce smysl.

PRACOVNÍ LIST

I. skupina

a) Kdo je hlavní postavou příběhu?

……pocházel z „***božského rodu Titánů …***“

Kdo byli Titáni? (*Zakroužkuj správnou odpověď*)

hrdinové z kovu titanu X obři X obyvatelé africké země Titánie

Vypiš z textu alespoň 2 vlastnosti Prométhea

……

b) Z jakého materiálu stvořil Prométheus prvního člověka? (*Vypiš z textu*)

„**z ……, která ……**

a z ……, bez které ……“

c) „ ***Obloha se <u>zhlížela</u> ve vodách …***“ X „***Zeus <u>shlédl</u> na zem …***“ Vysvětli rozdílné psaní stejně znějících slov.

II. skupina

d) Čemu všemu Prométheus lidi naučil? *Pospojuj*

pálit	***trámy***
přitesávat	***domy***
stavět	***cihly***

d) Co podle **vládce bohů** …… (1. pád ……) Prométheus lidi naopak nenaučil?

e) Vyhledej v textu následující postavy a popiš jejich vlastnosti.

Héfaistos

Hermés

Pandora

Prométheus

Kdo z nich měl dílny pod sopkami? ……, protože byl bohem ……

III. skupina

f) Jak v báji o Prométheovi **trestal Zeus** neuposlechnutí vůle bohů?

……

Jaký význam měl pro člověka v dávných dobách oheň?

……

Jakou podobu mělo **zlo**, které vylétlo z ……?

……

IV. skupina

g) „Spojovačka“

Zeus	**pohoří**
Afrodita	**bohyně krásy a lásky**
Hérakles	**bohyně rozumu a moudrosti (sova)**
Hermés	**bůh kovářů a ohně**
Athéna	**bůh války**
Héfaistos	**nejvyšší hora Řecka**
Árés	**vládce hromu a blesku**
Poseidon	**bůh umění - múzy**
Hádés	**vládce moří**
Apollón	**vládce podsvětí – říše mrtvých**
Olymp	**bůh války**
Kavkaz	**posel bohů**
Héra	**manželka boha Dia**

společné vypracování následujících úkolů

h) Jak dlouho byl řecký hrdina Prométheus připoutaný ke skále na Kavkazu?

……..

Kdo přinesl Prométheovi svobodu? …… *Uveď na pravou míru!!!*

„……. odložilluk, napjal kyj a /ne/trefil zlého dravce…“

Naplnila se kletba boha Dia? …….

i) Doplň následující text a opiš jej do sešitu:

Součástí Starých řeckých bájí a pověstí, jejichž autorem je ……..., je báje o ……. Hlavní hrdina …… pocházel z rodu …… Z …… a …… stvořil člověka a musel bojovat s vládcem bohů …… , protože se /ne/chtěl pokořit před bohy a v /ne/štěstí /ne/stál při lidech.

Velmi často také učitelé volili skupinovou práci, tuto metodu využili jak ke sdílení názorů či odpovědí, tak i při vypracování zadání. Typická byla tato činnost při lekcích zaměřených na zeměpisné a přírodopisné texty, kolegyně si uvědomovaly, že práce s naučnou literaturou může být pro žáky obtížná, proto dávaly často přednost spolupráci ve skupinách.

Rozdělování do různě velkých týmů bylo rozmanité, ať prostřednictvím losovacích kartiček, číselných kombinací, nebo dle abecedy.

Vybráno z příprav vyučujících:

- „***Druhá světová válka v literatuře***“
  - ✓ pomocí metody brainstorming zaznamenává vyučující na tabuli vědomosti žáků o 2. světové válce
  - ✓ úkolem žáků bylo přinést si knihu tematicky zaměřenou na 2. světovou válku
  - ✓ po čtení se žáci rozdělí do skupin dle společných témata čtených knih

Kolegyně v této čtenářské dílně použila k rozdělení žáků do skupin samotné knihy, ti se museli sami rozhodnout, do jaké skupiny se přidají. Každý tým následně odpovídal na otázky týkající se jak daného tématu, tak i problémů s ním spojených, například lidská práva apod.

Jako velmi zajímavou pracovní metodu hodnotily některé kolegyně podvojný deník, který zapojily do svých příprav čtenářských dílen. Dvě přípravy se ve fázi po čtení omezily pouze na práci žáků s tabulkou (tedy podvojným deníkem), ovšem jedna paní učitelka zapojila do lekce i jiné metody a vytvořila tak téměř preventivní program.

Vybráno z příprav vyučujících:

- „***Životní perspektivy, životní plány a cíle, nebezpečí zneužívání návykových látek***“
  - ✓ jako aktivita před čtením byla zvolena myšlenková mapa, kterou si každý žák vytvořil dle svých znalostí a vědomostí, paní učitelka představila pomocí ukázky možnou strukturu myšlenkové mapy (důvody braní drog, vliv kolektivu, důsledky atd.)
  - ✓ ve skupinách cca po 4 žácích si všichni představili své nápady, prostor byl věnován i diskuzi, případné otázky vzniklé během debaty byly napsány na tabuli
  - ✓ po čtení společné knihy si žáci pomocí zmiňovaného podvojného deníku zaznamenali své myšlenky; každý si z knihy vypsal 2-3 zajímavé pasáže a následně připojil svůj komentář
  - ✓ v další fázi se žáci vrátili ke své myšlenkové mapě, a pokud se z textu dozvěděli podstatné informace, měli možnost si je doplnit do své práce
  - ✓ další skupinovou aktivitou bylo tvoření „Plakátu pro děti o nebezpečí návykových látek“ dle určitých kritérií (grafická přitažlivost plakátu, 10 informací o drogách, vhodné informace přiměřené věku dětí staršího školního věku)
  - ✓ skupinové práce se posléze prezentují před celou třídou, vyzdvihují se klady a kritizují nedostatky
  - ✓ na konci hodiny se vyučující vrací k otázkám na tabuli a žáci odpovídají

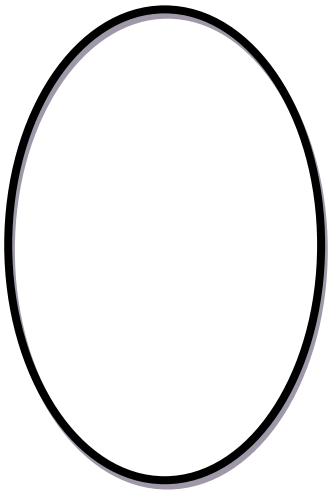
Jeden ze zajímavých pracovních listů připravila kolegyně, která do čtenářské dílny zapojila jednu z oblíbených zálib většiny žáků – Facebook.

- „***Facebook: Jak se vidíme sami, jak nás vidí ostatní***“
  - ✓ během úvodní fáze jsou žáci seznámeni s úkolem, který je bude čekat po čtení – musí se zaměřit na jednu postavu a přemýšlet o tom, jak by mohla na sociální síti najít přátele
  - ✓ po čtení žáci dostanou pracovní list, na kterém vyplní profil vybraného hrdiny tak, aby si našla co nejvíce přátel, druhý profil vyplní tak, jak postavu vidí oni sami, jaké je ve skutečnosti

Během této dílny se žáci setkají při vyučování s něčím, co je zajímá a s čím se denně setkávají. Mohou zde využít své zkušenosti. Zároveň je velký důraz kladen na empatii, fantazii a přemýšlení o postavě.

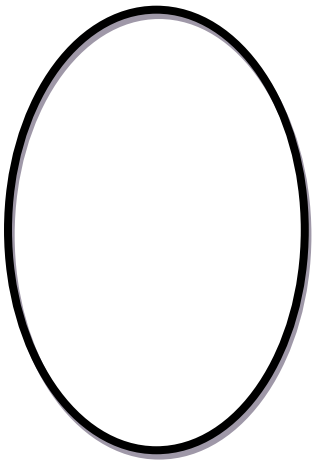
Pracovní list: FACEBOOK
Jméno:_____
Název knihy: _____
Autor: _____
Postava:_____

1.



Jméno:	
Věk:	
Místo, kde žiji:	
Vzdělání, práce:	
Rodina:	
Vztahy:	
Kladné vlastnosti:	
Záporné vlastnosti:	
Oblíbené činnosti:	

2.



Jméno:	
Věk:	
Místo, kde žiji:	
Vzdělání, práce:	
Rodina:	
Vztahy:	
Kladné vlastnosti:	
Záporné vlastnosti:	
Oblíbené činnosti:	

Již výše byla zmíněna metoda „Čtenářské kostky“, která se může využít jak ve fázi před čtením, ale i po něm. Postup je vždy stejný, liší se otázky a možnosti sdílení odpovědí (zda si žáci budou povídat ve dvojicích, skupinkách, nebo všichni společně s vyučujícím). Žáci si také mohou otázky zapsat do tabulky v pracovním listě, promyslet si svou odpověď a následně ji prezentovat před ostatními. Tento způsob aktivity je vhodný při odpovídání na složitější otázky vyžadující detailnější promyšlení.

Otázky ze zelených kostek – aktivita po čtení

Kde se příběh odehrává?	Kdo je hlavním hrdinou?	Jak se ti text čte? Snadno nebo obtížně?
Je v příběhu někdo, s kým nesouhlasíš? Proč?	Jak bude děj asi pokračovat?	Poradil bys něco některé z postav?
Přečetl by sis jinou knihu od stejného autora?	Poučila tě kniha něčím pro tvůj život?	Připomnělo ti něco v knize jinou knihu, jiný příběh?
Máš nějakou vlastnost stejnou s hl. hrdinou?	Kolik bodů z deseti bys dal knize?	Pěti slovy zkus doporučit knihu kamarádovi.

ZÁVĚR

Již v úvodu této diplomové práce bylo položeno několik otázek. Hlavním cílem bylo zjištění, zda naši školu posunul projekt ve vývoji dál. Dle slov paní ředitelky a některých kolegů, rozhodně čtenářské dílny otevřely novou perspektivu a nové směry v učení. Obohacujícími materiály jsou i mnohé přípravy (shrnuté v poslední kapitole), které mohou po dlouhé roky sloužit jako zdroj inspirace, vznikly krásné pracovní listy napomáhající žákům s prací s textem. Výzva č. 56 přinesla v naprosté většině jen ty pozitivní zkušenosti a s odstupem času jsou všemi viděny jen ty příjemné a smysluplné zážitky.

Učitelé velmi kladně také hodnotí měnící se vztah žákům ke knihám. Jak z rozhovorů s učiteli, tak z reflexí je patrné, že žáci si čtení při hodinách oblíbili. Tyto hodiny je baví, rádi si doporučují zajímavé publikace, zvykají si na práci s textem, častěji také chodí do knihovny a v neposlední řadě se četba u mnohých žáků stává zálibou. Čtenářské dílny nejsou oblíbené jen u žáků mladšího školního věku, ale i čtenáři na druhém stupni mají tuto metodu rádi. Otázkou však zůstává, zda i ti starší dají ve volném čase přednost knize před moderními technologiemi, nebo si vezmou knihu jen při hodinách literatury.

Všichni učitelé, kteří pravidelně zařazují dílnu čtení do výuky, v tom chtějí i nadále pokračovat. Čtení při hodinách má dle jejich slov smysl. Kolegyně z druhého stupně vnímají čtenářskou dílnu jako zajímavé oživení hodin literatury, avšak časová dotace jim nedovoluje častější zařazování do výuky.

Z počátku byli mnozí kolegové pesimističtí, únava a vidina „zbytečné“ práce je odrazovala od dalšího projektu a zapojení školy do Výzvy č. 56 přijali jako trest. Ovšem přes počáteční nejistoty a obavy si čtenářská dílna získala na škole mnoho příznivců, kteří věří, že pravidelná četba pomůže žákům k rozvoji jejich čtenářských dovedností. Ti, kteří již ve výuce dílny z různých důvodů nevyužijí, získali alespoň nové zkušenosti a například poznali zajímavé výukové postupy, které osvěží jejich vyučování.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BUZAN, T.: *Mentální mapování*. Portál, Praha: 2007, ISBN 978-80-7367-200-3
- ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V.: *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a studenty učitelství.* SPN, Praha 1998, ISBN 80-85937-47-6.
- HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠLAPAL, M. A KOL.: *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti.* Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, Nový Jičín: 2012, ISBN 978-80-905036-8-7.
- JINDRÁČEK, V., ŠKODA, J., DOULÍK, P., GERMUŠKOVÁ, M. *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace.* Ústí nad Labem: UJEP, 2011. ISBN 978-80-7414-429-5.
- KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M.:*Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti.* KVIC, Nový Jičín 2012, ISBN 978-80-905036-8-7.
- LERNER, I. J.: *Didaktické základy metod výuky.* Státní pedagogické nakladatelství, Praha: 1986, ISBN
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V.: *Výukové metody*. Paido, Brno: 2003, ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E.: *Pedagogický slovník*. Portál, Praha: 2009, ISBN 978-80-7367-647-6.
- STUCHLÍKOVÁ, I., JANÍK, T. A KOL.: *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. Masarykova univerzita, Brno: 2015, ISBN 978-80-210-7769-0.
- SVOBODOVÁ, J. A KOL.: *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky.* Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Ostrava: 2003, ISBN 80-7042-301-3
- ŠLAPAL, M.: *Dílna čtení v praxi*. *Kritické listy.* Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách. 2007.
- ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. IRIS, Bratislava: 2002, ISBN 80-89018-31-9.
- TOMKOVÁ, A., MARUŠÁK, R., PROVAZNÍK, J.: *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti. Manuál příkladů z praxe.* Praha: Univerzita Karlova, 2012, ISBN 978-80-72-90-582-9.

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

INTERNETOVÉ ZDROJE

- ALTMANOVÁ, J. a kol.:*Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka.* Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, Praha: 2011. [cit. 2016-4-5] ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/ctenarskagramotnost_final.pdf
- BLAŽKOVÁ, B.: *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení.* [online]. 2005. [cit. 2016-3-19] Dostupné z: http://ikaros.cz/program-ctenim-a-psanim-ke-kritickemu-mysleni
- http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/CSI-realizuje-zapojeni-Ceske-republiky-do-dalsiho [cit. 2016-3-15]
- http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PISA/Skolni-zpravy/Skolni-zpravy-pro-ucastniky-setreni-PISA-2015 [cit. 2016-4-1]
- *Metodika monitorovacích indikátorů. Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost.* MŠMT ČR, Řídící orgán OP VK. 2009 [online]. [cit. 2016-4-11]. Dostupné z:http://www.op-vk.cz/cs/prijemce/dokumenty-pro-prijemce/metodika-monitorovacich-indikatoru.html
- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V., BASL, J.. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?* Ústav pro informace ve vzdělávání. [online]. 2010 [cit. 2016-3-15]. Dostupné z: http://img2.ct24.cz/multimedia/documents/23/2281/228041.pdf
- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. a kol..*Hlavní zjištění PISA 2012: matematická gramotnost patnáctiletých žáků* [online].Praha: Česká školní inspekce, 2013. [cit. 2016- 3-15]. ISBN 978-80-905632-0-9. Dostupné z: www.csicr.cz/getattachment/283eb9f5- b30a-4467-927c-533ae347b621
- *PIRLS 2011 &TIMSS 2011 – hlavní zjištění.* Česká školní inspekce, Praha: 2012, ISBN 978-80-905370-8-8 [online]. [cit. 2016-4-11]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/7d8266e9-9f15-4413-8098-45379ebdc95a/HIGHTLIGHTS_2011_WEB.pdf
- POTUŽNÍKOVÁ, E.: *PIRLS 2011: koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti.* Ústav pro informace ve vzdělání, Praha: 2011, ISBN 978-80-211-

0607-9 [online]. [cit. 2016-4-4]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/fac58c45-a51d-4ac7-978f-9c394c17d43c

- *Příručka pro žadatele a příjemce výzvy č. 56. Operační program Vzdělávání pro konkurence schopnost.* Řídící orgán OP VK. 2015 [online]. [cit. 2016-4-11]. Dostupné z: http://www.op-vk.cz/cs/zadatel/vyzvy-op-vk/vyzvy-op-vk/nove-vyzvy/vyzvy-ipo/vyhlaseni-vyzvy-k-predkladani-individualnich-projektu-ostatnich-oblast-podpory-1-1.html
- PROCHÁZKOVÁ, I. *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?* In Metodický portál RVP [cit. 2016-4-9]. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/
- RICHTER, V.: *České děti jako čtenáři v roce 2013.* Národní knihovna ČR, Praha: 2014 [online]. [cit. 2016-4-10]. Dostupné z: http://www.ibby.cz/images/stories/pdf/cteni_anketa_2014.pdf

SEZNAM PŘÍLOH

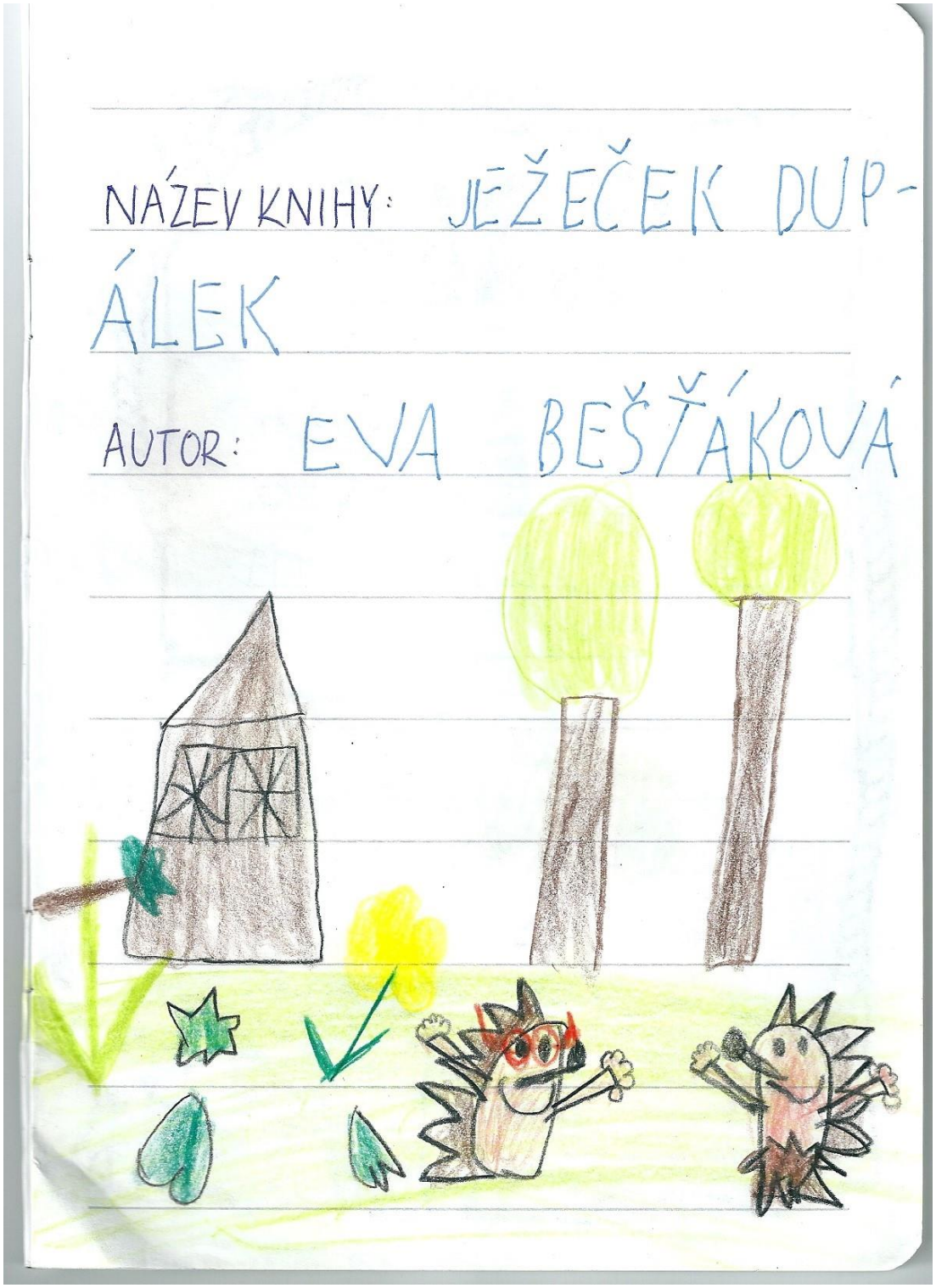
Příloha 1: Práce žáka z 1. A

Příloha 2: Práce žáka z 2. B

Příloha 3: Práce žáka z 3. A

Příloha 4: Práce žáka z 3. B

Příloha 1: Práce žáka z 1. A

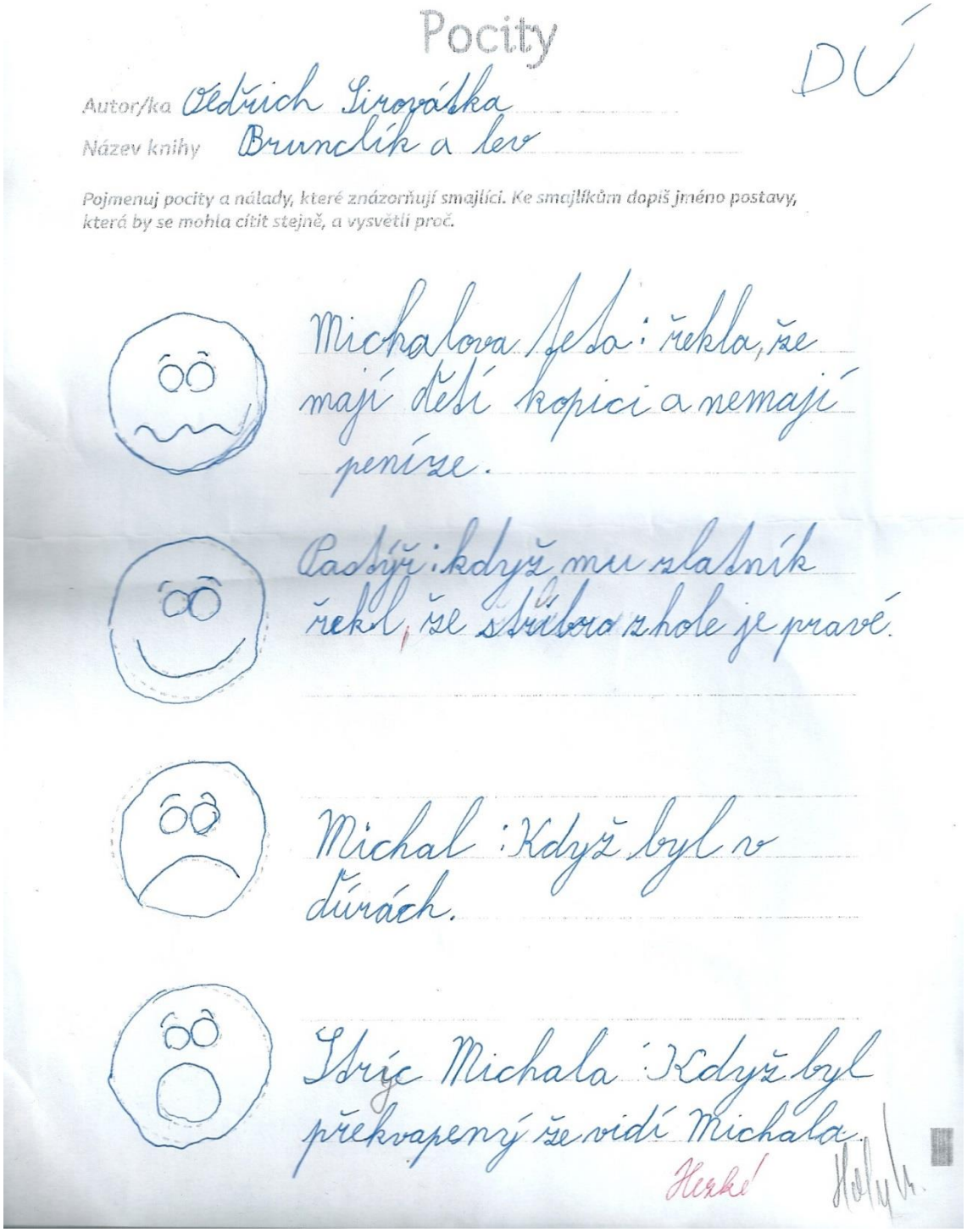


Příloha 2: Práce žáka z 2. B

15. března

Ja si myslim že bilo mollo
pokračoval. Kluci se mu posmu
posmívali. A Mikuláš začal
brečet. Řekl to mamce a
mamka mu řekla. No Mi
kulaši ja si snimi pr-
omluvim. A mamka šla.
A mikulaš růstal sám
doma. Maminka přišla.
a řekla ty kluci jsou
~~ty~~ lumpové.

Příloha 3: Práce žáka z 3. A



Pocity

DÚ

Autor/ka Oldřich Sirovátka

Název knihy Brunclík a lev

Pojmenuj pocity a nálady, které znázorňují smajlíci. Ke smajlíkům dopiš jméno postavy, která by se mohla cítit stejně, a vysvětli proč.

Michalova teta: řekla, že mají dětí kopici a nemají peníze.

Pastýř: když mu zlatník řekl, že stříbro z hole je pravé.

Michal: Když byl v důrách.

Strýc Michala: Když byl překvapený že vidí Michala.

Hezké

Holyk.

Příloha 4: Práce žáka z 3. B

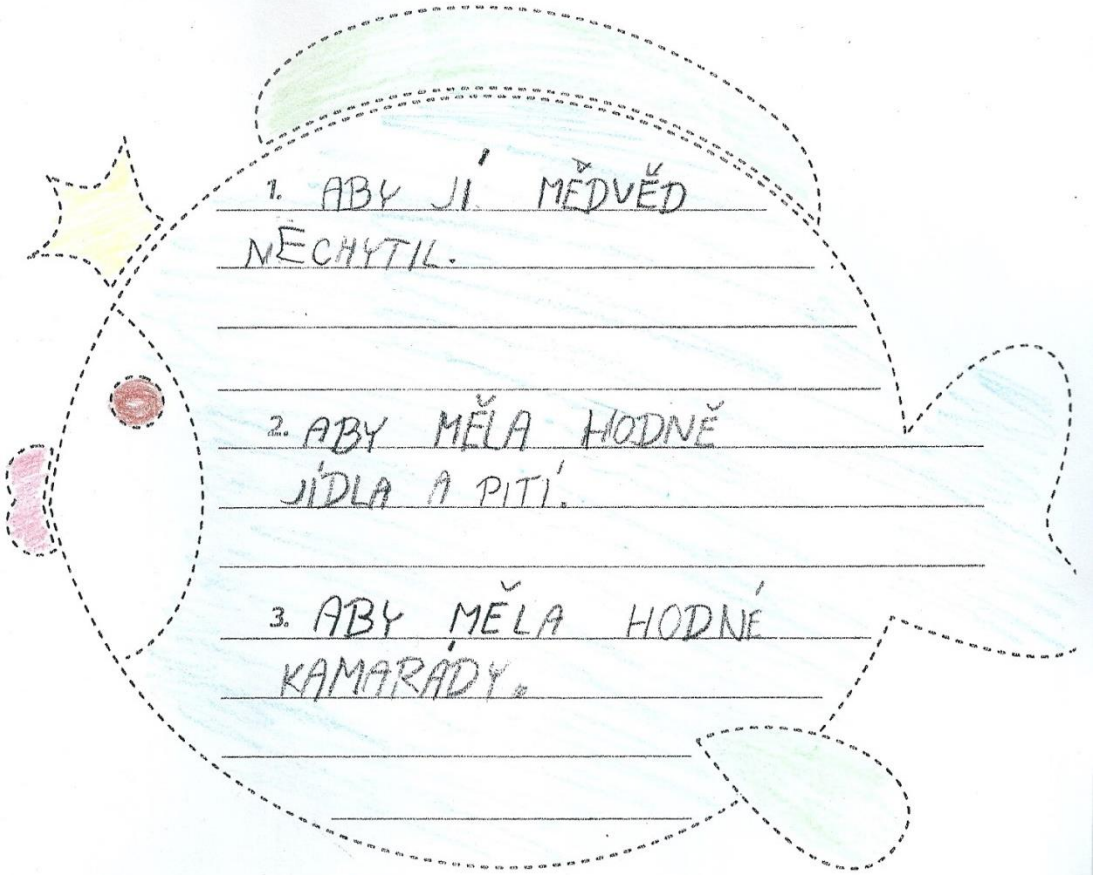
Přání

Autor/ka _____

Název knihy UKRADENÉ SLUNCE

Vyber si jednu postavu z knihy. Napiš, jaká tři přání by asi vyslovila, kdyby vylovila zlatou rybku.

Postava MYŠKA



Zdůvodnění

Alespoň u jednoho přání zdůvodni, proč by si ho postava mohla přát. MYŠKA CHCE DÁL ŽÍT, PROTO NECHCE ABY JÍ MĚDVĚD NECHYTIL.