

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2020

Bc. Petra Macháňová

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury

Význam dílen čtení pro podporu čtenářství pubescentů

Diplomová práce

Autor:	Bc. Petra Macháňová
Studijní program:	N7503 Učitelství pro 2. stupeň ZŠ
Studijní obor:	Český jazyk a literatura Občanská nauka
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Petra Macháňová
Studium:	P16P0857
Studijní program:	N7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - český jazyk a literatura, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - občanská nauka
Název diplomové práce:	Význam dílen čtení pro podporu čtenářství pubescentů
Název diplomové práce AJ:	Importance of reading lessons for a pubescent's reading support

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá tématem čtenářských dílen a jejich vlivem na podporu čtenářství žáků na druhém stupni základních škol.

TOMAN, J. Dětské čtenářství a literární výchova. Brno: CERM, 1999. ISBN 8072041118.
CHALOUPKA, O. Rozvoj dětského čtenářství. Praha: Albatros, 1982. TRÁVNÍČEK, J. Čteme? Obyvatelé české republiky a jejich vztah ke knize. Brno: Host, 2007. ISBN 9788072942701. Kol. autorů. Čtenářská gramotnost ve výuce, metodická příručka. Praha: NÚV, VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-99-1. ZACHOVÁ, Alena: Čtenářství a čtenářská gramotnost. 1. vyd., Vlkov, 2013. Nakladatelství Heleny Rezkové. ISBN 978-80-904449-7-3.

Garantující pracoviště:	Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Michal Čuřín, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	16.11.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením Mgr. Petry Bubeníčkové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Petře Bubeníčkové, PhD. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování diplomové práce.

Anotace

MACHÁŇOVÁ, Petra: *Význam dílen čtení pro podporu čtenářství pubescentů*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 69 s. Diplomová práce.

Diplomová práce pojednává o programu čtenářské dílny a jejím významu pro podporu čtenářství pubescentů. V teoretické části jsou popsány pojmy čtenářská dílna, čtenářská gramotnost, kritické a tvořivé myšlení, struktura čtenářských dílen a využití rozmanitých aktivit a pomůcek učitelem. Podstatou celé práce je výzkum, který sbírá poznatky o vztahu žáků a jejich učitelů ke čtenářským dílnám. Výzkumný vzorek tvoří žáci vybraných škol východních Čech. Hlavním cílem byl popis základních postupů, které učitel při dílnách čtení využívá, v propojení s efektivitou čtenářských dílen.

Klíčová slova: čtenářství, pubescent, čtenářské dílny, východní Čechy

Annotation

MACHÁŇOVÁ, Petra: *Importance of reading lessons for a pubescent's reading support*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 69 pp. Diploma Degree Thesis.

The Diploma Degree Thesis focuses on reading lessons in lower-secondary schools and their importance in supporting reading among pubescents. The concepts of reading lessons and their structure, as well as the teacher's usage of various tools and activities during these lessons, reading literacy, critical and creative thinking, are established in the theoretical part of the thesis. The essential part of the thesis is a research based on the findings about the students' and their teachers' attitude towards the reading lessons. The aim of this thesis was to describe the basic methods utilized by teacher during reading classes, as well as describing their effectivity as a whole.

Keywords: reading, pubescent, reading classes, eastern Bohemia

Obsah

Úvod.....	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Dílky čtení.....	12
1.1 Uvedení pojmu dílky čtení do kontextu	12
1.2 Struktura hodin dílen čtení	13
1.3 Definice pubescentního čtenáře	15
1.4 Čtenářská gramotnost.....	15
1.5 Roviny čtenářské gramotnosti.....	16
2 Kritické a tvořivé myšlení.....	18
2.1 Kritické myšlení	18
2.2 Tvořivé myšlení	19
3 Aktivity pro rozvoj čtenářské gramotnosti a kritického myšlení.....	21
3.1 Brainstorming.....	21
3.2 Čtení s otázkami	22
3.3 Čtení s předvídáním	22
3.4 Dopisy	22
3.5 Hovory o knihách.....	23
3.6 I.N.S.E.R.T.....	23
3.7 Myšlenková mapa	24
3.8 Podvojný deník.....	24
3.9 Poslední slovo patří mně	25
3.10 Referát o knize.....	25
3.11 Řízené čtení	26
3.12 Sokratovská metoda.....	26
3.13 V – CH – D (vím – chci vědět – dozvěděl jsem se)	26
3.14 Zápisy z četby	27

4	Pomůcky využívající se v dílnách čtení.....	29
4.1	Čtenářské bingo.....	29
4.3	Čtenářské kostky	31
4.4	Seznam přečtených knih	32
4.5	Školní knihovnička.....	32
4.6	Terapeutické karty.....	33
	PRAKTICKÁ ČÁST	36
5	Dílny čtení z pohledu vyučujících	36
5.1	Škola č. 1: ZŠ Dobré	37
5.2	Škola č. 2: ZŠ Štefánikova, Pardubice	37
5.3	Škola č. 3: ZŠ Javornice.....	38
5.4	Škola č. 4: ZŠ Gočárova, Hradec Králové	39
5.5	Shrnutí práce vyučujících.....	40
6	Vyhodnocení dotazníku	41
6.1	Čtenářství pubescentů	42
6.2	Možnost volby vlastní knihy	44
6.3	Oblíbená volnočasová literatura pubescentů.....	45
6.4	Doporučená literatura.....	49
6.5	Práce s knihou	52
6.6	Obliba dílen čtení	55
6.7	Možná zlepšení pro dílny čtení	57
6.8	Shrnutí výsledků dotazníkového šetření	61
	Závěr	63
	Použitá literatura	65
	Seznam tabulek, grafů a obrázků	68
	Seznam příloh	69

Úvod

Současné školství prochází od roku 1989 postupnými proměnami, které jsou ovlivněny jak politickou, tak sociální situací. Některé změny jsou pozitivní, některé negativní. Mezi nejvýraznější negativní změny jistě patří pokles čtenářské gramotnosti na základních školách. Druhým problémem, se kterým se české školství potýká, jsou nízké výsledky při testování kritického myšlení. Čtenářská gramotnost i kritické myšlení přitom patří mezi nejdůležitější dovednosti, které by si měl žák ze základního vzdělávání do života odnést.

Dílky čtení patří mezi metody českého školství, které by měly čtenářskou gramotnost i kritické myšlení rozvíjet. Přesto tato metoda nepatří mezi časté, zejména na druhém stupni základních škol. Diplomová práce tematicky navazuje na bakalářskou práci s názvem *Mimočítanková četba pubescentů* (Petra Macháňová, 2016), která byla podnětem pro výběr tohoto tématu.

Práce *Mimočítanková četba pubescentů* se zabývala výzkumem vlivu učitele, a zejména jeho vytvořenými seznamy doporučené literatury, na chuť žáků číst literaturu včetně té volnočasové, a zároveň porovnávala nejoblíbenější tituly, zvolené žáky šestých a devátých tříd s tituly, které v rámci hodin českého jazyka a literatury čtou. Výsledkem bakalářské práce bylo zjištění, že by žáci v období puberty rádi četli, nicméně odrazuje je nedostatečná nabídka doporučené literatury. Jednou ze zkoumaných škol práce byla třída, využívající ve svých hodinách program dílen čtení, který spočívá v možnosti žáků libovolně číst přímo v hodině českého jazyka a literatury a následně toto čtení využít za pomoci učitele při plnění rozmanitých aktivit. Při zpracování výsledků bakalářské práce byl velice patrný rozdíl mezi žáky, kteří dílky čtení neměli zařazené do výuky a těmi, kteří měli s dílnami zkušenosti zejména při odpovědích na otázky zaměřené na oblibu knížek a čtení jako takového. Škola, která dílky čtení do výuky zapojila, obsahovala při odpovědi na otázku, jestli žáky baví číst povinnou literaturu, jako jediná z více jak 50 procent odpověď ano.

Cílem současného moderního pedagoga by nemělo být pouhé předávání nových informací, ale také motivace žáků a pomoc při rozvoji jejich zájmů včetně rozvoje kritického myšlení a čtenářské gramotnosti. V dílnách čtení tedy leží obrovský nevyužitý potenciál.

Diplomová práce *Význam dílen čtení pro podporu čtenářství pubescentů* bude zkoumat vztah mezi čtením, čtenářskými dílnami a žáky na druhém stupni základních škol. Cílem práce je popsat základní postupy, které učitel při dílnách čtení využívá, v propojení s efektivitou čtenářských dílen. V práci bude dán prostor jak názorům učitelů českého jazyka a literatury, tak žákům šestých a devátých tříd, kteří v dotazníkovém šetření vyjádří vlastní pohled na celou problematiku.

Diplomová práce bude rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část popíše, co pod pojmem dílny čtení najdeme a kdy a za jakých podmínek dílny čtení vznikly. V této části současně nalezneme definici pubescentního čtenáře. V práci bude objasněn také význam čtenářské gramotnosti, kritického a tvořivého myšlení a jejich rozvoj. Třetí kapitola poskytne nabídku aktivit, které podporují čtenářskou gramotnost či kritické a tvořivé myšlení a postup, jakým lze tyto aktivity využívat v hodinách dílen čtení.

Část praktická bude rozdělena na dvě hlavní části, popis a význam dílen čtení z pohledu vyučujících a vyhodnocení odpovědí dotazníkového šetření. Šetření vzniklo ve spolupráci se školami východních Čech, a to se Základní školou Dobré, Základní školou Štefánikova, Pardubice, Základní školou Javornice a Základní školou Gočárova v Hradci Králové. Oblast východních Čech byla vybrána na základě místa působiště autorky práce. V rámci odpovědí dotazníkového šetření budou náhodně vylosovány školy, jejichž vyučující do své výuky pravidelně zařazují hodiny dílen čtení a které projeví zájem se dotazníkového šetření zúčastnit.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Dílny čtení

Následující kapitola je rozdělena na pět podkapitol, ve kterých je kladen důraz na problematiku dílen čtení. Podkapitoly se věnují dílnám čtení, jejich popisu, vzniku, projektům, které se na vzniku podílely, základní struktuře a pravidlům dílen čtení. Součástí kapitoly je také definice pubescentního čtenáře, která je důležitá pro pochopení souvislostí mezi činnostmi v rámci dílen čtení a žákem. Nakonec je rovněž věnována pozornost čtenářské gramotnosti, její definici a popisu jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti.

1.1 Uvedení pojmu dílny čtení do kontextu

Pro porozumění problematice týkající se čtenářských dílen nejprve objasníme základní terminologii, vztahující se k tématu. Podle metodické příručky *Čtenářská gramotnost*, kterou napsala odbornice na čtenářskou gramotnost Jitka Altmanová, je ve výuce dílna čtení definována jako „celoroční systém práce, který pomáhá žákům v tom, aby se stali skutečnými čtenáři.“¹ Jinými slovy je to tedy soubor časových celků v rozsahu zpravidla jedné či dvou vyučovacích hodin týdně, který vede k rozvoji čtenářské gramotnosti.

Celý koncept dílen čtení vychází z programu, který se zaměřuje na demokratickou pedagogiku, *Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)*, a který vznikl v roce 1997. Tato organizace působí ve většině zemích na světě. Jejími zakládajícími členy jsou například americké univerzity, *University of Northern Iowa* a *Hobart and William Smith Colleges*. Dále tato organizace působí na Slovensku pod názvem *Orava Association*² jako Projekt Orava a součástí je také organizace, zaměřující se na primární edukaci, vzdělání a rozvoj čtenářské gramotnosti zaštiťující přes 1250 projektů týkajících se této

¹ ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011, 65 s. ISBN 978-80-86856-98-8. s. 10.

² *Projekt Orava*, Dolný Kubín: Nadace pro mezinárodní rozvoj, 1991. [online]. [cit. 21.10.2019] Dostupné z: <https://www.zdruzenieorava.sk/>

problematiky, *International Reading Association (IRA)*³. V České republice celý program spravuje od roku 2000 občanské sdružení *Kritické myšlení*.⁴

Projekt byl poprvé uskutečněn v červenci roku 1997. Specializovaní lektoři vzdělávali vybrané učitele z devíti zemí, mezi kterými byla také Česká republika, v technikách, metodách a strategiích vedoucích k rozvoji kritického myšlení. Cílem projektu je především naučit žáky samostatně přemýšlet.⁵

Celý program Čtením a psaním ke kritickému myšlení je rozčleněn do jednotlivých kurzů, které mají různou délku od 24 hodin po 80 hodin. Učitelé, kteří o kurz projeví zájem, jsou na těchto kurzech vzdělávání pomocí metodických příruček, které jsou součástí kurzu. Příručka, která je klíčová pro celý koncept dílen čtení, nese název *Dílna čtení: vychováváme přemýšlivého čtenáře*.⁶

Dílny čtení jsou zaváděny jak na prvním, tak na druhém stupni základních škol. Na prvním stupni můžeme tuto techniku začít využívat od začátku druhého pololetí první třídy, kdy se žáci naučí písmena abecedy. Aktivity využívající se na prvním stupni základní školy se z velké části liší od aktivit na stupni druhém. Pro účely této práce se nadále budeme věnovat pouze problematice týkající se druhého stupně.

1.2 Struktura hodin dílen čtení

Strukturu hodin čtenářské dílny dělíme do dvou typů. Prvním typem je průběh úvodní hodiny dílny čtení, druhým typem čtení pokročilé. Oba dva typy mají společný průběh. Žáci přijdou do třídy či do školní knihovničky s libovolnou beletristickou knihou. Následně si vyberou místo ke čtení, které mohou v průběhu čtení libovolně měnit. Ke čtení mohou žáci využít nejen židle, ale i podlahu či koberec. Poté, co si vyberou místo ke čtení, započne vyučující hodinu. Vyučující s žáky nejprve uvede hodinu tzv. předčtenářskou aktivitou, která slouží ke zvýšení motivace u žáků. Tato předčtenářská aktivita trvá od pěti do patnácti minut. Po předčtenářské aktivitě může třída přistoupit

³ International Reading Association. Paris: UNESCO. [online]. [cit. 02.11.2019] Dostupné z: <https://en.unesco.org/partnerships/non-governmental-organizations/international-reading-association>

⁴ Kritické myšlení o. s. [online]. [cit. 30.10.2019] © 2001. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_detaily.php>

⁵ HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4535-9.

⁶ ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011, 65 s. ISBN 978-80-86856-98-8.

k vlastnímu čtení, při kterém žáci samostatně čtou vybranou knihu po dobu patnácti až dvaceti minut. Při této aktivitě si mohou žáci poznamenat myšlenku z knihy, či vyznačit pasáž, která je zaujala. Po samotném čtení následuje aktivita, jejímž obecným cílem je shrnout společně nové poznatky z knihy.

Struktura úvodní dílny čtení a pokročilé dílny čtení se liší náročností textů a cílů, které jsou na žáka kladeny. Cíle úvodní hodiny jsou zaměřené na výběr přiměřeně náročného uměleckého textu a přiměřeně náročné knihy, která žákovi přinese požitek z četby, žák by měl mít na konci úvodních hodin dovednost sdílet smysl textu s dalšími čtenáři, měl by mít posílenou dovednost naslouchat ostatním a následně zopakovat vlastními slovy smysl vyslechnutého a nakonec by žák měl umět vlastními slovy vysvětlit myšlenky a informace z čteného textu.⁷

Úvodní dílna čtení se dále liší zvýšenou pozorností na Pravidla dílny čtení. Jedná se o soubor pravidel, která jsou zaměřena na žáky a která by měli žáci při dílnách čtení dodržovat. Tato pravidla slouží pro co nejefektivnější využití času stráveného při hodinách dílen čtení. Pravidel je šest a jsou následující: „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 kdekoli.*“⁸

Pokročilá dílna čtení klade vyšší důraz na cíle vyučování. Žák je stejně jako při úvodních hodinách schopen vybrat si přiměřeně náročné knihy, ale měl by si ke čtení vybírat knihy či texty náročnější než při úvodních hodinách a vybírá knihy různých žánrů. V pokročilých dílnách čtení již zapisuje své dojmy, postřehy a myšlenky z četby písemně, dokáže si k přečtenému textu utvořit smysluplné otázky, je schopen diskuze o přečteném úseku, dokáže kriticky zhodnotit jednání hrdinů literárního textu, aplikuje nově nabyté knižní poznatky nejen na podobné situace z vlastního života či na jiné kulturní dílo. Při

⁷ ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011, 65 s. ISBN 978-80-86856-98-8.

⁸ ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011, 65 s. ISBN 978-80-86856-98-8, s. 27

diskuzi, jaké by mohl mít příběh pokračování, vymyslí vlastní variantu příběhu a sleduje text ze spisovatelského pohledu.⁹

1.3 Definice pubescentního čtenáře

Období puberty je považováno za nejdynamičtější období v životě jedince. Pubescentní čtenář je proměňován jak biologicky, tak psychosociálně. Jedinec postupně ztrácí jistoty v rodině a začíná je hledat jinde. Obecně lze říci, že hledá přijatelnou pozici ve světě.¹⁰

Vztah pubescentního čtenáře ke školní činnosti je výrazně ovlivněn duševními změnami, typickými pro sledované období. Na duševní život výrazně působí faktory v oblasti rozumového poznávání, kdy je jedinec schopen lepší koncentrace a logického myšlení. Čtenář je také schopen výraznějšího zachycení přečtených poznatků. Pozorností žáka se oproti předchozím vývojovým stádiím výrazněji zvyšuje zájmem o probíranou látku. Stručně řečeno, má-li žák dostatečnou vnitřní motivaci, podává lepší výkon ve všem, co dělá, naopak chybí-li zájem, výkon rapidně klesá. Nezanedbatelný vliv má také fantazie, která má v pubescentním období jiný vliv než v období předchozím, jedinec může pomocí fantazie lépe poznat vlastní identitu.¹¹

1.4 Čtenářská gramotnost

Pojem čtenářská gramotnost se liší napříč časem i místem. V České republice definujeme čtenářskou gramotnost jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“¹² Můžeme také říci, že se jedná o práci s textem, při které vzniká schopnost porozumět danému textu, a který rozvíjí vlastní vědomosti, pomáhá dosáhnout vlastních cílů a podílí se na aktivní účasti jedince ve společnosti.¹³

Základem tedy není pouhá schopnost text číst. Čtenářská gramotnost úzce souvisí se čtenářstvím, co by aktivitou dlouhodobého charakteru spojenou se zálibou ve čtení.

⁹ ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011, 65 s. ISBN 978-80-86856-98-8.

¹⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, 1999.

¹¹ HYHLÍK, František. *Psychologie dospívajícího čtenáře*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963.

¹² KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010, s. 14

¹³ STRAKOVÁ, Jana et al. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV, 2002.

Čtenářskou gramotností se zabývá několik mezinárodních i českých studií, mezi které patří zejména výzkumy PIRLS¹⁴ a PISA¹⁵, které čtenářskou gramotnost testují napříč většinou států. Pro všechny tyto výzkumy je společným nástrojem text, který zkoumá, hodnotí a porovnává schopnost využití čtenářské gramotnosti žáky zejména na základních školách.

1.5 Roviny čtenářské gramotnosti

Existuje několik rovin, které jsou spojeny se čtenářskou gramotností. Mezi tyto roviny řadíme vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognici, sdílení a aplikaci.¹⁶

Vztah ke čtení je považován za základní předpoklad vedoucí k rozvoji čtenářství. Má-li žák vztah ke čtení, vyhledává rozmanité spektrum žánrů, témat a autorů, které mu přinášejí čtenářský zážitek, rozlišuje texty na oblíbené a neoblíbené, využívá knihy jako zdroj poznání. Při výběru knihy se nezaměřuje na povrchové informace, jakou je vizuální stránka knihy, nýbrž soustředí pozornost na informace na přebalu, strukturu nebo jazyk knihy.

Doslovné porozumění chápeme jako schopnost dekodovat znaky/symboly ve slova, převyprávět příběh vlastními slovy, nalézat souvislosti v textu. Při porozumění textu žák využívá vlastní hodnoty, postoje, životní zkušenosti či zážitky a aplikuje je při čtení. Čte-li žák beletrii, dokáže z textu vyčlenit hlavní dějové linie či hlavní postavy.

Vysuzování je nápomocné zejména při vystihnutí základní myšlenky textu. Žák je schopen ji formulovat, zvládne vyvodit informace, které nejsou v textu přímo řečené. Nezaměřuje se pouze na děj samotný, ale hledá autorský záměr, odlišuje fakta a názory. Při zkoumání textu se neřídí pouze svým vlastním názorem, ale je schopen posoudit vyznění textu pro různé adresáty a zdůvodní svůj odhad i hodnocení.

Metakognici rozumíme v tomto případě návyk žáka sledovat proces svého čtení a vědomě si zvolit vhodnou strategii pro porozumění textu. Žák si dokáže stanovit

¹⁴ PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je mezinárodní šetření zabývající se testováním a výzkumem čtenářské gramotnosti na základních školách. Realizátorem je Česká školní inspekce (ČŠI).

¹⁵ PISA (Programme for International Student Assessment) je mezinárodní šetření zabývající se měřením výsledků vzdělávání, zaměřující se na zjišťování úrovně gramotnosti patnáctiletých žáků. Realizátorem je Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD).

¹⁶ ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

čtenářské cíle, které v průběhu čtení adekvátně upravuje či stanovuje nové. Je schopen pracovat s vlastními čtenářskými preferencemi, potřebami a předsudky.

Rovina **sdílení** je podstatná při komunikaci s ostatními. Žák je schopen formulovat vlastní názory na četbu a sdělovat je druhým ústní či písemnou formou, a zároveň dokáže vyslechnout názory jiných. Zvládne rozlišit mezi interpretací jiných a vyvodit si z ní závěry pro své vlastní potřeby.

Poslední rovinou je **aplikace**. V obecné rovině se žák po přečtení textu zvládne zamyslet nad jeho využitelností v budoucím životě. Položí si otázky, jaký pro něj měla četba textu smysl a zda četba ovlivnila jeho dosavadní vnímání a případně jakým způsobem. Konkrétně porovnává doposud přečtené texty mezi sebou, čerpá z textů názory, vědomosti, myšlenky, zkušenosti a informace a vybírá prospěšné, které dokáže přeformulovat a dále prezentovat.¹⁷

¹⁷ ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

2 Kritické a tvořivé myšlení

V následujících podkapitolách je věnována pozornost kritickému a tvořivému myšlení, na které je v současném českém školství kladen čím dál větší důraz. Kritické a tvořivé myšlení je vzájemně úzce propojeno a významně se na něm podílí i čtenářské dílny, které se obě myšlení snaží rozvíjet.

2.1 Kritické myšlení

Mezi nedílnou součást čtenářských dílen patří podpora kritického myšlení, které je v dnešní postmoderní době podstatné pro utváření si pravdivého světonázoru. Díky kritickému myšlení jsme schopni lépe řešit problémy jak v profesionálním, tak soukromém životě. Filozofové, zabývající se kritickým myšlením, Scriven a Paul definovali kritické myšlení jako „*intelektuálně disciplinovaný proces aktivní a dovedné konceptualizace, uplatňování, analyzování, syntetizování nebo vyhodnocování informací získaných, nebo vytvořených za pomoci pozorování, zkušenosti, reflexe, uvažování a komunikace, jako vodítka k přesvědčení a jednání. V základní formě je založeno na univerzálních hodnotách jako jsou: jasnost, přesnost, důslednost, relevance, přesvědčivost, hloubka, šířka a spravedlnost myšlení*“¹⁸ Chce-li učitel rozvíjet kritické myšlení, musí brát v potaz metakognitivní přístupy žáků. Zjednodušeně řečeno je tedy kritické myšlení proces, který se zaměřuje na rozvoj samostatného přemýšlení. Žák by tedy měl být schopen utvářet si vlastní názor, který dokáže za pomoci vhodných a relevantních argumentů obhájit.

Kritické myšlení má dvě základní vlastnosti, nezávislost logické síly argumentu a míru logické síly argumentu. Při výuce, či spíše rozšiřování kritického myšlení je uplatňován tzv. třífázový model učení, který zohledňuje nejen myšlenkový proces žáka, ale i samotný způsob řešení problémů. Tři fáze modelu se nazývají fáze evokace, ve které je zkoumána míra doposud dosažených poznatků, druhou fází rozumíme uvědomění si významu, ve které žák získává nové informace a vytváří si na ně vlastní názor a postoj. Třetí, závěrečná reflektivní fáze, ukotvuje a propojuje již získané informace s novými.¹⁹

¹⁸ SCRIVEN, Michael and Richard PAUL. *Defining Critical Thinking*, 1987.[online]. [cit. 16.9.2019] Foundation for Critical Thinking, © 2011, [cit. 09.10.2019]. Dostupné z: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

¹⁹ NOVOTNÁ, Jarmila, JURČÍKOVÁ, Jana. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-239-0.

Kritické myšlení se dále řídí pravidly, mezi které patří jasnost, pravdivost, správnost, závažnost, souvislost, věcnost, hloubka, šířka a logika. Tato pravidla určují míru pochopení získaných poznatků a určují klíčové kompetence jedince. Klíčové kompetence kritického myšlení obsahují interpretaci, analýzu, evaluaci, explanaci a seberegulaci.²⁰

2.2 Tvořivé myšlení

Na otázku, jak definovat tvořivé myšlení, existuje mnoho odlišných odpovědí. Pedagožky, zabývající se výzkumem kritického a tvořivého myšlení, Jana Jurčíková a Jarmila Novotná z několika různých definic charakterizovaly tvořivé myšlení jako „proces, který nám umožňuje vytvořit nový a užitečný produkt nebo proces za pomoci generace nových nápadů, myšlenek a idejí, vytváření alternativ a vlastních kognitivních procesů. Jedná se o vnesení nových, hodnotných, aspektů do lidské existence.“²¹ Stejně jako u kritického myšlení tedy můžeme říci, že tvořivé myšlení je proces, který se zaměřuje na samostatné myšlení. Nehledáme však při něm argumenty, nýbrž vymýšlíme nové.

Výraz tvořivost či kreativita se začal světově využívat až v 50. letech 20. století. Tvořivé myšlení je významné pro jakýkoliv pokrok ať jedince, tak společnosti jako celku. Můžeme jej využít v téměř jakékoliv situaci včetně výuky, kdy je možné metody podporující tvořivost zakomponovat do jakéhokoli předmětu. Je otázkou, do jaké míry tvořivé myšlení souvisí se čtenářskými dílnami oproti běžné výuce. Vzhledem k metodám čtenářských dílen hraje tvořivé myšlení jistě významnou roli.

Aby bylo vedení k tvořivému myšlení smysluplné, je zapotřebí minimalizace či úplné odstranění bariér, které tvořivosti zabraňují. Mezi tyto bariéry jsou řazeny postoje jedince a uzavřenost novému, zábrany ve vnímání způsobené rutinou, kulturní bariéry, ve kterých tvořivost nemusí mít žádný význam, emocionální bariéry, kterými je zejména strach riskovat, preference role před nápadem, komunikační bariéry či stereotypy a rigidita. Vzhledem k věku žáků, které učitel vyučuje, je zpravidla možné tyto bariéry,

²⁰ NOVOTNÁ, Jarmila, JURČÍKOVÁ, Jana. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-239-0.

²¹ NOVOTNÁ, Jarmila, JURČÍKOVÁ, Jana. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-239-0. s. 100

pokud vůbec existují, poměrně jednoduše odstranit. Je však důležité brát při výuce čtenářských dílen v potaz také tvořivost.²²

²² NOVOTNÁ, Jarmila, JURČÍKOVÁ, Jana. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-239-0.

3 Aktivity pro rozvoj čtenářské gramotnosti a kritického myšlení

Čtenářské dílny slouží, jak již bylo popsáno výše, kromě rozvoje čtenářské gramotnosti také k rozvoji kritického a tvořivého myšlení. Při práci ve výuce je tedy kromě samotného aktu čtení vhodné využívat také rozmanité aktivity rozvíjející tyto schopnosti. Aktivit, které podporují kritické myšlení při výuce, je velké množství. Pro účely této práce jsou vybrány a stručně popsány takové, které se dají aplikovat při hodině čtenářských dílen. V následujících podkapitolách je popsán Brainstorming, Čtení s otázkami, Čtení s předvídáním, Dopisy, Hovory o knihách, metoda I.N.S.E.R.T., Myšlenková mapa, Podvojný deník, Poslední slovo patří mě, Referáty o knize, Řízené čtení, Sokratovská metoda, aktivita V-CH-D a Zápisy z četby. Jedná se o různě náročné aktivity, které by měl učitel vybírat podle vlastní úvahy vzhledem k práci se třídou. Aktivity jsou vzhledem k lepší přehlednosti seřazeny podle abecedy.

3.1 Brainstorming

Aktivita, která podporuje kreativitu a dává prostor vyjádřit se všem žákům. Postup spočívá nejprve ve vymezení pojmu či problému, kterým se učitel chce se třídou zabývat a který napíšeme na tabuli. Žáci následně vymýšlí vše, co je k pojmu či problému napadne. Všechny vymyšlené nápady jsou zapsány na tabuli.

Brainstorming má přesně daná pravidla, kterými by se měl učitel se třídou řídit, aby byla aktivita skutečně efektivní. Pravidel je pět a jsou následující:

1. Žádný nápad nekritizujeme.
2. Žáci a učitel by mezi sebou měli mít vztah založený na důvěře, která podporuje kreativitu myšlení a zabraňuje tomu, že se některý žák bude bát sdělit svůj nápad nahlas.
3. Při produkci nápadů je důležitá kvantita, ne kvalita.
4. Při vymýšlení nápadů ponecháváme všechny bez výjimky.
5. Žáci nemusí vymýšlet naprosto nové nápady, mohou se inspirovat nápady již vymyšlenými.

Následně přejde učitel společně se třídou k jiné aktivitě, výkladu či tichému čtení vybraných knih. Po uplynutí doby, která závisí na uvážení učitele, se žáci k nápadům vrátí. Nakonec se všechny vymyšlené nápady zhodnotí.²³

3.2 Čtení s otázkami

Žáci si ve dvojicích vyhradí jeden text. Dohodnou se na krátké pasáži, kterou si oba pomocí tichého čtení přečtou. Následně jeden žák vymýšlí otázky ke zmíněné pasáži a klade je druhému, který na ně odpovídá. Otázky nemusí být kladeny pouze k textu, nýbrž i k tématice, která se k pasáži vztahuje. Následně si přečtou další textový úsek a vymění si role.

Pro zvýšení efektivity této aktivity může učitel před čtením přečíst třídě úryvek z jiného textu a společně se třídou vymyslet co nejvíce otázek, které následně doplní otázkami, které si předem připravil a které ještě nezazněly, nebo si mohou otázky společně doplnit po samotném čtení textu žáky.²⁴

3.3 Čtení s předvídáním

Žáci si čtou tiše libovolný text. Po uplynutí časové doby je učitel zastaví. Následně žáci na základě přečteného textu předvídají, jak by mohl příběh pokračovat. Vycházejí z náznaků textu a vlastní čtenářské a životní zkušenosti a znalosti. Své myšlenky a nápady si zapíší do sešitů, nebo prodiskutují se spolužáky či učitelem. Poté následuje další čtení, které učitel opět po čase zastaví a žáci si mohou ověřit, nakolik byly jejich odhady správné.²⁵

3.4 Dopisy

Základ této aktivity spočívá v napsání souvislého textu žáky. Žák po přečtení pasáže v knize stručně napíše děj formou dopisu pro kamaráda či kamarádku, může napsat, co se mu na knize líbilo, co ho zaujalo, s čím souhlasí, nebo nesouhlasí, či další libovolné nápady týkající se textu. Po napsání dopisu jej žák předá dotyčnému, ten si jej přečte a následně na něj reaguje opět formou dopisu.

²³ MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. s. 164-166

²⁴ ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

²⁵ ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

Žáci se díky této aktivitě učí formulovat své myšlenky psanou formou, zároveň jsou nuceni přemýšlet nad textem jako nad celkem a následně z něj třídí a vybírají podstatné informace. Poznatky získané z četby mohou propojit také se svým vlastním životem, což je vede opět k hlubšímu zamyšlení nad textem.²⁶

3.5 Hovory o knihách

Žáci na začátku hodiny dostanou za úkol sledovat jeden jev. Následuje samotné čtení, při kterém si sledovaného jevu všímají a po něm si žáci sdělují, co se o tématu dozvěděli. Učitel s nimi buď vede diskuzi, nebo své odpovědi žáci popíší písemně. Sledovaný jev by měl být společný pro všechny žáky, i když mají různé knihy. Miloš Šlapal, pedagog, věnující se čtenářským dílnám, zmiňuje v Kritických listech²⁷ následující náměty k hovorům: „*co je sympatického či nesympatického na hlavních postavách, záporné postavy v příběhu, starší a mládí postav, co bych dělal/a na místě postavy, jaké jsou vztahy mezi postavami, s kým by ses chtěl/a kamarádit a proč, v jakém prostředí se příběh odehrává, a podobně.*“²⁸

3.6 I.N.S.E.R.T. (Interactive Notation System for Effective Reading and Thinking)

Aktivita využívající čtyři typy značek, kterou žáci využívají při samotném čtení. Po přečtení úryvku textu si na konec pasáže vždy poznačí následující znaménko²⁹:

- ✓ informace, která potvrzuje, co žáci věděli
- + informace, která je pro žáky nová a zároveň důvěryhodná
- informace, která je pro žáky nedůvěryhodná, protože je v rozporu s tím, co sami vědí, nebo s dalšími informacemi v samotném textu
- ? informace, kterou si žáci potřebují ještě ověřit, doplnit novou informací, nebo které nerozumějí

²⁶ ŠLAPAL, Miloš. *Dílna čtení v praxi*. In Kritické listy: Občasník pro kritické myšlení. Praha: Kritické listy, 2007.

²⁷ Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách byly vydávány v letech 2000-2013. Čtvrtletník vycházel v rámci rozvoje kritického myšlení pod programem RWCT

²⁸ ŠLAPAL, Miloš. *Dílna čtení v praxi*. In Kritické listy: Občasník pro kritické myšlení. Praha: Kritické listy, 2007. s. 14-15

²⁹ ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

S těmito informacemi mohou žáci následně pracovat buď ve dvojicích, nebo společně s učitelem. Základní význam je nicméně pro ně samotné v utřídění přečtených informací.³⁰

3.7 Myšlenková mapa

Aktivita, při které se může buď spolupracovat kolektivně s učitelem, nebo mohou žáci pracovat individuálně. Žáci při ní zapisují na tabuli či do sešitu různé pojmy, které je napadnou v souvislosti s vybraným tématem. Pojmy propojují pomocí různorodých značek mezi sebou podle logické souvislosti a nemusí být pouze v jedné rovině, ale mohou mezi nimi být libovolné vztahy.

Téma se může v rámci čtenářských dílen týkat i knihy, kterou čtou, tudíž může být pro každého jiné. Aktivita slouží ke zlepšování paměti, kritického myšlení a k pochopení jednotlivých vztahů mezi pojmy.

3.8 Podvojný deník

Žáci mají v sešitě vytvořenou stránku, která je rozdělena na hlavní dva sloupce. Do jednoho sloupce si v průběhu čtení zapíší citaci, která je zaujala, do druhého sloupce komentář k vybrané pasáži. Pomůcka slouží k vizualizaci myšlenek a k lepšímu utřídění a následně porozumění textu. Žáci jsou díky této aktivitě nuceni zamyslet se nad tím, co čtou, a vypsát si pro ně nejvýznamnější pasáže.

Princip podvojného deníku můžeme převést na tzv. Trojitý deník, ve kterém mají žáci v sešitech o jeden sloupec víc. Po okomentování vybrané citace sešit předají spolužákovi nebo učiteli, který může libovolně zareagovat jak na citovanou pasáž, tak komentář.³¹

³⁰ ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

³¹ ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

3.9 Poslední slovo patří mně

Při této aktivitě je vybrán společný text, který si žáci sami přečtou. Po přečtení textu si na jednu stranu listu vypíší citát, který je zaujal. Na druhou stranu listu si zapíší, proč je tato pasáž zaujala či zda jim může připomínat osobní zkušenost.

Po dokončení komentáře vybraný žák přečte nahlas citát. Ostatní vyslovují své domněnky, proč byl úsek vybrán. Po vyčerpání všech nápadů přečte žák doslovně svůj vlastní komentář. Ten je již ponechán bez diskuze a může být vybrán další žák.

Tato varianta může být využita i v rámci čtenářských dílen, při kterých by se musela vhodně přizpůsobit vzhledem k různosti čtených textů.³²

3.10 Referát o knize

Součástí dílny čtení by měl být každý rok alespoň jeden referát o knize od každého žáka. Žáci si přečtou celou knihu nejen v dílnách čtení, ale čtou i ve svém volném čase, následně ji zpracují podle doporučené osnovy a přednesou před třídou. Referát není zaměřený pouze na rozvoj kritického myšlení, ale žáci při něm trénují i vyjadřovací schopnosti.

V příspěvku pro Kritické listy uvádí Miloš Šlapal následující doporučenou osnovu:

1. *„Autor, název knihy, počet stran, žánr*
2. *Kde a kdy se děj odehrává*
3. *Hlavní postavy + stručná charakteristika*
4. *Stručný děj (bez prozrazení rozuzlení)*
5. *Citace – přečtení zajímavého úryvku z knihy*
6. *Názor na knihu (hodnocení 0-10, zábava – čemu jsem se smál/čeho nebo o koho jsem se bál, nové informace – co jsem se z knihy dozvěděl, ilustrace, já a hlavní postavy – sympatie, nesympatie a proč, co nebo koho mi kniha připomněla, věrohodnost, ...)*³³

Referát by neměl být dlouhý a mělo by v něm být řečeno pouze to nejpodstatnější.

³² ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

³³ ŠLAPAL, Miloš. *Dílno čtení v praxi*. In *Kritické listy: Občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické listy, 2007. s. 16

3.11 Řízené čtení

Žáci čtou společný text po částech. Po přečtení textu je učitel vedoucím diskuze, který klade otázky na rozvoj čtenářské gramotnosti. Důležité je, aby učitel do odpovědí žáků nijak nezasahoval a neupravoval je.

Po této aktivitě si žáci mohou utřídit myšlenky z textu například pomocí samostatně vytvořené eseje. Tato aktivita je vhodná pro rozvoj čtenářské gramotnosti a mohla by se realizovat v projektu čtenářských dílen, žáci by ovšem museli všichni číst jednu zvolenou knihu a přišli by tím o možnost volby.³⁴

3.12 Sokratovská metoda

Tato metoda podporuje kritické myšlení kladením otázek ze strany učitele tím, že žáka nutí přemýšlet nad problémy a následnými argumenty spojené s vybraným tématem. Chceme-li využít tuto metodu v hodině čtenářských dílen, vybíráme takové otázky, které jsou zaměřeny na zvolenou knihu či specifický prvek v knize, na postavu, prostředí, apod.³⁵

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

Žáci mají před samotným čtením připravenou následující tabulku³⁶:

vím	chci vědět	dozvěděl jsem se

Tabulka č. 1: V-CH-D metoda

Žáci se zběžně seznámí s knihou, kterou budou v rámci čtenářských dílen číst. Následně si do kolonky „vím“ poznamenají co nejvíce informací, které již vědí o knize, autorovi či problematice, kterou kniha popisuje. Poté s dalším spolužákem prodiskutují další informace, či se sami zamyslí nad informacemi, které by se chtěli dozvědět a poznačí si je do prostřední kolonky.

³⁴ ŠLAPAL, Miloš, KOŠTÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

³⁵ NOVOTNÁ, Jarmila, JURČÍKOVÁ, Jana. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-239-0.

³⁶ NOVOTNÁ, Jarmila, JURČÍKOVÁ, Jana. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-239-0. s. 88

Po uplynutí vyhrazeného časového úseku si žáci do poslední kolonky dopíší, co se dozvěděli. Následně informace porovnají mezi sebou a utřídí si, zda dostali odpovědi na otázky z prostřední kolonky a případně si informace mohou sami dohledat.³⁷

3.14 Zápisy z četby

Poslední aktivitou jsou zápisy z četby, které se zdánlivě podobají klasickému čtenářskému deníku, podstatně se však od sebe liší.

Používá-li učitel model klasického čtenářského deníku, čímž rozumíme zápis o knize, který si žák vede zpravidla v hodině literatury o literárních dílech spadajících do literatury považované za historicky osvědčenou a důležitou zejména vzhledem k české a světové historické tradici, narážíme na překážky, které žákovi brání v rozvoji čtenářské gramotnosti a kritického myšlení. Mezi tyto překážky patří zejména povinný, náročný a neadekvátní výběr četby žákovi. Tento výběr může být pro žáka natolik demotivující, že se může rozhodnout vyhledat jednodušší cestu, jako například pomoc rodičů či internetu. Další překážkou může být snaha žáka psát tak, jak si myslí, že učitel očekává. Tato snaha může vést k tomu, že nepíše vlastní myšlenky, nýbrž nic neříkající fráze s nulovou výpovědní hodnotou.

Zápisy z četby, které mají smysl, se na první pohled příliš neliší od čtenářských deníků. Můžeme je rozdělit do tří úrovní. První úroveň se doporučuje začínajícím čtenářům a obsahuje základní informace, totiž jméno autora knihy, její název, jméno ilustrátora, vydavatelství a rok vydání, počet stran a žánr, a následně místo a čas, ve kterém se odehrává děj knihy, hlavní postavy a jejich stručná charakteristika, stručný děj a názor na knihu, do kterého žák může napsat kromě obecné fráze, jak se mu kniha četla, také co ho v knize zaujalo, co pro něj bylo nové, případně jak se ztotožňuje s hlavními postavami, atp. Žáci však nepíší jednotlivé informace zvlášť, protože kromě základních informací píšou souvislý text o délce jedné až jedné a půl stránky formátu A5.

Druhá úroveň se od úrovně první liší v rozčlenění jednotlivých informací, o kterých žák píše. Zatímco v první úrovni je ponecháno na žákovi, na které informace bude klást největší důraz, ve druhé úrovni již musí věnovat půl strany místu, času, hlavním postavám a ději a půl strany vlastnímu názoru na knihu.

³⁷ NOVOTNÁ, Jarmila, JURČÍKOVÁ, Jana. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-239-0.

Rozdíl mezi zápisem z četby první a druhé úrovně a čtenářským deníkem je tedy zejména ve výběru četby a v plynulosti textu.

Třetí úroveň je pro čtenáře nejnáročnější a vyžaduje pokročilé čtenářské zkušenosti. Zápis z četby je již zapisován více formou eseje. Žák si vybírá jednu stěžejní otázku z nabídky z šesti podoblastí, o kterých následně napíše esej o rozsahu jedné až jeden a půl stránky formátu A5. Podoblasti jsou hodnocení knihy, jazyk, konflikt, osobní zkušenost, postavy a prostředí. Podrobnější rozpis otázek nalezneme ve vydání č. 27 *Kritických listů*.³⁸

³⁸ ŠLAPAL, Miloš. *Dílna čtení v praxi*. In *Kritické listy: Občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické listy, 2007.

4 Pomůcky využívající se v dílnách čtení

V následujících podkapitolách jsou popsány základní pomůcky, které jsou charakteristické konkrétně pro dílny čtení. Pomůcky jsou řazeny stejně jako v předchozí kapitole podle názvu. Na následujících řádcích je popisováno čtenářské bingo, čtenářská karta, čtenářské kostky, seznam přečtených knih, školní knihovnička a terapeutické karty. Pomůckou, bez které není možné dílny čtení realizovat, jak je popsáno níže, je školní knihovnička.

4.1 Čtenářské bingo

Čtenářské bingo je pomůcka vhodná pro zvýšení motivace nečtenářů či začínajících čtenářů. Jedná se o tabulku, která obsahuje libovolný výběr čtenářských pojmů, žánrů a úkolů. Každý žák dostane na vybrané časové období, zpravidla půl roku, stejnou tabulku. Následujícím úkolem je během tohoto časového období propojit pět sousedících políček tím, že splní pět vybraných úkolů z tabulky.

Čtenářské bingo – ukázka otázek č. 1³⁹:

 Čtenářské bingo 				
kniha komiksů nebo 2 různé sešity komiksů	kniha, kterou mi doporučila učitelka	fantasy kniha	kniha, která mě zaujala svojí obálkou	deník
kniha, kde je hlavním hrdinou chlapec	kniha, ve které hraje důležitou rolí zvíře	kniha bájí či pověstí	encyklopedie nebo naučná kniha	detektivka
sci-fi kniha	5 článků z jednoho dětského časopisu	kniha nově vydaná v letošním roce	kniha, která byla zfilmovaná	kniha, ve které vystupuje parta dětí
kniha pohádek	kniha z knihovny	kniha, kterou četl některý z rodičů	1. díl knižní série	kniha, kterou jsem dostal/a jako dárek
kniha, kterou mi doporučil/a kamarád nebo kamarádka	kniha básniček	dobrodružná kniha	kniha, kde je hlavní hrdinkou dívka	kniha bajek

Obrázek č. 1: Čtenářské bingo pro mladší žáky

³⁹ Čtenářské bingo. In: *Náměty a inspirace (nejen) pro paní učitelky a pány učitele* [online]. [cit. 07.11.2019]. Dostupné z: <http://www.nametyainspirace.cz/ctenarske-bingo.htm>

Pomůcka se může využít také jako hra při hodině čtenářských dílen, kdy spolužáci soutěží společně ve třídě. Žáci se v tabulce již nepokouší splnit úkol v políčku tím, že přečtou celou knihu mimo školní výuku. Jedná se především o úkoly zaměřené na pochopení textu. Otázky jsou, stejně jako bude popsáno dále při práci s čtenářskými kostkami, kladeny na obecné úrovni, není tedy potřeba číst v celé třídě společnou knihu.⁴⁰

Čtenářské bingo – ukázka otázek č.2⁴¹:

<p>Je hlavním hrdinou dívka? Jak se jmenuje? Jakou roli má v příběhu?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>	<p>Je prostředí knihy podobné tomu našemu? V čem?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>	<p>Je v knize několik hlavních hrdinů. Jak se jmenují?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>	<p>Připomíná ti některá z postav někoho, koho znáš? Koho? Čím?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>	<p>Překvapilo tě v knize něco? Co? Proč?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>
<p>Odehrává se děj knihy v budoucnosti? V jaké přibližně?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>	<p>Odehrává se kniha v současnosti?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>	<p>Udělal postava něco, s čím nesouhlasíš? Co? Proč s tím nesouhlasíš?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>	<p>Má kniha nějakou zápornou postavu? Jakou? Proč je záporná?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>	<p>Je v knize důležitý nějaký předmět? Jaký? Proč je důležitý?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>
<p>Bylo ti na hlavní postavě něco nesympatického? Co? Proč?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>	<p>Myslíš, že tvoje kniha dopadne dobře? Jak?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>	<p>Potěšilo tě v knize něco? Co? Proč?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>	<p>Máš nějakou stejnou vlastnost jako hlavní postava. Jakou?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>	<p>Vyděsilo tě v knize něco? Co? Proč?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>
<p>Našel jsi nějaké slovo, kterému jsi nerozuměl nebo které bylo zajímavé? Jaké? Co by mohlo znamenat?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>	<p>Chtěl by ses ocitnout v příběhu? Co bys udělal?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>	<p>Četl jsi už knihu s podobným dějem? Nebo jsi viděl film s podobným dějem? V čem se podobají?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>	<p>Chtěl bys v knize něco změnit? Co? Proč?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>	<p>Je v knize postava, kterou bys být nechtěl? Proč?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>
<p>Chtěl bys v knize něco změnit? Co? Proč?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>	<p>Cítil ses někdy stejně jako některá z postav? Kdy?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>	<p>Zažil jsi někdy něco podobného jako některá z postav? Kdy?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>	<p>Je hlavním hrdinou chlapec (muž)? Jak se jmenuje? Jakou má roli v příběhu?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>	<p>Je prostředí knihy odlišné od toho našeho? V čem?</p> <p>Jméno: Odpověď:</p>

Obrázek č. 2: Čtenářské bingo pro starší žáky

⁴⁰ Lucie Kovaříčková [online]. [cit. 10.10.2019] Dostupné z: <https://vyucovani.estranky.cz/clanky/gramotnost/bingo-v-dilnach-cteni.html>

⁴¹ Lucie Kovaříčková [online]. Dostupné z: <https://vyucovani.estranky.cz/clanky/gramotnost/bingo-v-dilnach-cteni.html>

4.3 Čtenářské kostky

Čtenářské kostky jsou pomůckou, která pomáhá začínajícím čtenářům proniknout hlouběji do čteného textu. Jedná se o šest dřevěných kostek. Kostky mají na každé ploše jednu otázku, která se dá libovolně využít na jakoukoli knihu. Kostky se využívají před čtením, při čtení a po čtení. Rozlišení, kterou kostkou a v jaké fázi procesu si má žák hodit, pomáhá barevné rozlišení.

Výběr jednotlivých otázek obsažených na kostkách:

„A. Otázky před četbou – žlutá barva

1. čtenářská kostka:

1. Podívej se na obrázky v knize. O čem asi příběh vypráví?
2. Prohlédni si obal knihy. O čem asi příběh vypráví?
3. Jaké otázky tě v souvislosti s příběhem napadají?
4. Co bys chtěl/a, aby se v příběhu odehrálo?
5. Kterým slovům v názvu nerozumíš?
6. Může příběh nějak souviset s tvým životem? Jak?

2. čtenářská kostka:

1. Co myslíš, že se v příběhu stane?
2. Podívej se na název. O čem příběh asi bude?
3. Máš nějaké zkušenosti či zážitky, které s příběhem mohou souviset?
4. Je příběh skutečný, nebo vymyšlený? Proč si to myslíš?
5. Kdo knihu ilustroval?
6. Kdo knihu napsal?

B. Otázky během četby – zelená barva

3. čtenářská kostka:

1. Jak myslíš, že by se situace mohla vyřešit?
2. Co bys udělal/a ty? Jak by ses pokusil/a vyřešit tento problém?
3. Kde se příběh odehrává?
4. Vyber nějaký problém nebo zápletku, které se v příběhu objevují.
5. Které jsou hlavní postavy příběhu?
6. Najdi v textu slova, která neznáš.

4. čtenářská kostka:

1. Jak myslíš, že příběh skončí?
2. Způsobilo vyřešení jednoho problému nějaký jiný problém?
3. Připomíná ti příběh v něčem tvůj vlastní život?
4. S kterou postavou se můžeš ztotožnit? Proč?
5. Vyber si v příběhu nějakou problémovou situaci. Jak by se jí dalo předejít?
6. Jaké otázky tě v souvislosti s příběhem ještě napadají?

C. Otázky po četbě – oranžová barva

5. čtenářská kostka:

1. Jaké ponaučení si můžeš z příběhu odnést?
2. Převyprávěj příběh, který jsi četl/a.
3. Navrhni jiný konec příběhu.
4. Jak jinak by se příběh mohl jmenovat?
5. V čem se odlišuješ od hlavní postavy?
6. V čem se podobáš hlavní postavě?

6. čtenářská kostka

1. Jak by příběh mohl pokračovat?
2. Vyhledej odstavec, kde se objevuje popis.
3. Jak se nějaký problém v příběhu vyřešil?
4. Řekni stručně, o čem příběh vypráví.
5. Jaká je hlavní myšlenka příběhu?
6. Dotýká se příběh tvého života? Jak? ⁴²

Jedná se o otázky, které napadají pokročilého čtenáře automaticky a díky kterým je žák nucen nad čtenou knihou přemýšlet komplexněji. Pomůcky čtenářské kostky využívají kladení otázek týkající se hlubšího pochopení textu.

4.4 Seznam přečtených knih

Jedná se o tabulku, ve které si vedou žáci záznam o knize, začátku a konci četby, počtu přečtených stran a její zhodnocení. Tuto pomůcku popisuje Šlapal ve svém příspěvku pro Kritické listy jako způsob sebehodnocení jednotlivých žáků. Dle jeho názoru vede tato pomůcka k lepší představě o vlastních čtenářských schopnostech a některé žáky může motivovat k četbě.⁴³

4.5 Školní knihovnička

Pokud chceme realizovat čtenářské dílny, je nezbytně nutné, aby měla škola vlastní školní knihovničku, ze které by si mohli žáci libovolně vybírat knihy, které je zaujmou. Pokud nemá škola dostatečný rozpočet, je možné domluvit se s lokální knihovnou, aby škole dávala pravidelně k dispozici dohodnuté množství knih. Každý žák by měl mít k dispozici alespoň jednu, v ideálním případě pět knih.

⁴²Čtenářské kluby. Čtenářské kluby [online]. [cit. 18.10.2019] Brno. Dostupné z: https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/uploaded-files/KOSTKY_letak.pdf

⁴³ ŠLAPAL, Miloš. Dílna čtení v praxi. In Kritické listy: Občasník pro kritické myšlení. Praha: Kritické listy, 2007.

4.6 Terapeutické karty

Čtenářská dílna, která je prováděna správně, by se od typické vyučovací hodiny, při které sedí žáci ve dvojicích v lavicích, měla lišit. Tato odlišnost je dána zejména přátelštější atmosférou ve třídě, ve které žáci spolupracují při předčtenářských a počtenářských aktivitách v komunitním kruhu. Vzhledem k probírané tematice, při které se učitel vzhledem k práci s knihou často dotýká citlivých osobních témat, je jistá důvěra ve třídě zásadní pro práci.

Terapeutické karty jsou pomůcky, které mohou tuto důvěru pomoci vybudovat. Jedná se o různé typy karet s obrázky, skrze které může učitel libovolně pracovat s žáky. Aktivita může být využita například při práci s vybraným úsekem knihy, ke kterému žáci přiřazují nejvýstižnější kartu. Karty jsou rozdělené na karty zaměřené na emoce, dále karty zaměřené na vyprávění a karty zaměřené na trauma a stres.

Karty zaměřené na emoce pracují s pocity, emocemi a psychickým stavem jedince. Příkladem může být sada s názvem *Moře emocí*, kde mají karty na přední straně obrázek personifikované velryby s různým výrazem obličeje či postojem.

Při práci s touto sadou můžeme žákům zadat úkol, v rámci něhož budou žáci k vybranému textovému úseku vybírat nejvhodnější kresbu. O důvodu, proč žáci zvolili vybranou kartu, může následovat diskuze.

Karty zaměřené na vyprávění, *Karty s příběhy* (Storytelling cards), představují 72 fotografií, znázorňující situace, které nutí k hlubšímu přemýšlení. Fotografie mohou být černobílé i barevné a nejlépe jsou popsány na stránkách b-creative jako karty, které „zachycují různé aspekty našeho života či symbolicky zastupují životní touhy, výzvy, radosti, obavy a významné události. Jsou reprezentovány v podobě lidí, zvířat, budov a věcí, které nás obklopují ve městech, na venkově či odlehlých koutech světa.“⁴⁴

Karty s příběhy můžeme, stejně jako u sady *Moře emocí*, využít pro diskuzi o vybraném úseku v textu nebo pro hlubší pochopení textu. Karty podporují zejména tvořivé či abstraktní myšlení. V rámci dílen čtení mohou pomáhat uzavřenějším žákům popsat osobní situaci tím, že při popisování vybraných fotografií vztahují situaci na karty.

⁴⁴ SHYMON, Magda. b-creative. Brno: Onesolution s.r.o., 2013. [online]. [cit. 27.10.2019] Dostupné z: <https://b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-karty-s-pribehy--storytelling-cards>

Poslední skupinu tvoří karty zaměřené na trauma a stres. Zde můžeme uvést například karty *Resilio*, které se orientují na zátěžové situace a zdroje zvládnání. Sada obsahuje 99 uměleckých situačních karet, na kterých jsou malby situací z běžného života, které v nás mohou vyvolat stres, a 44 obrázků zvířat, ke kterým připodobňujeme lidské vlastnosti. Tyto karty můžeme, stejně jako karty předchozí, využít také k diskuzi nad knihou.

Pro práci s čtenářskými dílnami jsou nejvhodnější karty zaměřené na vyprávění, přičemž učitel může spolupracovat buď s celou třídou, nebo s jednotlivci. Při používání karet bychom měli vždy myslet na klima třídy. Karty nalezneme v zahraničí také pod názvy metaforické karty, asociativní karty, projektivní karty či inspirační karty. Všechny sady nalezneme na stránkách b-creative.⁴⁵

Ukázka - karty s příběhy⁴⁶:



Obrázek č. 3: Storytelling cards

⁴⁵ SHYMON, Magda. b-creative. Brno: Onesolution s.r.o., 2013. [online]. [cit. 28.10.2019] Dostupné z: <https://b-creative.cz/o-pomuckach>

⁴⁶ SHYMON, Magda. b-creative. Brno: Onesolution s.r.o., 2013. [online]. [cit. 28.10.2019] Dostupné z: <https://b-creative.cz/o-pomuckach>

Realizace čtenářských dílen, jak bylo popsáno v podkapitole *1.1 Uvedení pojmu dílny čtení do kontextu*, vešla v praxi již před rokem 1997. I když je tento program od té doby pomalu rozšiřován, přesto jej široká veřejnost pravděpodobně znát nebude. Publikací, které by se vedením dílny čtení zabývaly, není mnoho a většinou v nich nalezneme často se opakující nápady na aktivity.

Teoretická část byla věnována základní charakteristice čtenářské gramotnosti, kritického a tvořivého myšlení, dále profilovala pubescentního čtenáře, definovala pojem čtenářské dílny a strukturu hodiny včetně popisu aktivit a pomůcek využitelných v hodinách čtenářských dílen nebo českého jazyka a literatury.

Praktická část, která se zabývá pohledem žáků na druhém stupni základních škol, tedy ve vývojovém období pubescence, a jejich učitelů, na problematiku čtenářských dílen, zaměřuje otázky dotazníkového šetření na čtenářskou gramotnost, oblibu dílen čtení u žáků a učitelů, včetně aktivity, které učitelé v čtenářských dílnách využívají.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část je rozdělena na dvě výzkumné části. První část se zabývá dílnami čtení z pohledu vyučujících, část druhá vyhodnocuje dílny čtení z pohledu žáků. Pro závěrečnou práci byl využit výzkumný vzorek žáků šestých a devátých tříd a jejich učitelů. Obě části budou následně vzájemně porovnány. V rámci dotazníkového šetření byly vybrány čtyři základní školy, které se této problematice věnují. Výběr škol probíhal náhodným losováním pomocí skupinového výběru.⁴⁷ Při výběru byly zohledněny podmínky pro výběr vzhledem ke sledovanému cíli práce. Do výběru byli proto zařazeni pouze učitelé a jejich třídy, kteří dílnu čtení zařazují pravidelně do své výuky.

5 Dílny čtení z pohledu vyučujících

Kapitola charakterizuje význam dílen čtení z pohledu učitelů, kteří je zapojují do výuky. Všechny školy využívají dílny čtení v rámci svých vyučovacích hodin místo hodiny literatury v pravidelném časovém úseku. Zajímavým faktem je, že na každé škole, na níž vybraný pedagog učí, využívá dílnu čtení pouze on. Ostatní učitelé vyučují tradiční vývoj literatury.

Jednotliví učitelé dostali seznam následujících otázek:

Jak dlouho dílny čtení trvají?

Jsou dílny čtení povinné či volnočasové?

Přijde Vám, že mají dílny význam? V čem?

Jak dlouho je vyučujete?

Co Vám na dílnách čtení chybí/Co byste zlepšila?

Jak s žáky při dílnách čtení pracujete?

Otázky byly pouze inspirativní a sloužily jako osnova, které se učitelé většinou drželi. Odpovědi všech pedagogů jsou interpretovány v následujících podkapitolách.

⁴⁷ Chráška, Miroslav: Úvod do výzkumu v pedagogice. 2. vyd., Olomouc, 2006. Vyd. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1367-1. s. 20

5.1 Škola č. 1: ZŠ Dobré

Paní učitelka vede dílnu čtení šest let. Vyučovací hodina probíhá vždy jednou za čtrnáct dní místo hodiny literatury. Hlavní význam čtenářských dílen vidí v tom, že si každý žák může vybrat knihu dle svého výběru a následně s touto knihou pracuje. Dále je dle vyučující rozvíjena čtenářská gramotnost, protože musí žáci nad textem více přemýšlet. Žáci tak nejsou vedeni pouze ke čtení jako takovému, ale také k zamyšlení nad místem a časem děje, nad charakteristikou postavy či nad smyslem díla. Přínos čtenářských dílen vidí vyučující v tom, že se žáci učí číst celé knihy.

Následně paní učitelka porovnává výhody mezi čtením vlastní knihy a čítankovým textem, přičemž při čtení vlastní knihy si žák lépe uvědomuje výstavbu textu. Jednou z variant při práci v dílnách představuje zadání jednoho žánru, například dobrodružné literatury, v rámci něhož žáci následně vybírají knihu. Další variantou, která je využívána, je zadání společného titulu knihy a následné otázky k textu.

Z aktivit volí ráda Dopisy, využívá i Podvojný deník, ale ten žáky podle slov paní učitelky příliš nebaví.

Význam dílen čtení hodnotí vyučující jako velice kladný, protože podle výzkumu školy žáci více čtou.

5.2 Škola č. 2: ZŠ Štefánikova, Pardubice

Paní učitelka druhé popisované školy využívá, stejně jako vyučující první školy, v rámci výuky dílny čtení jednou za čtrnáct dní místo klasické hodiny literatury. Vyučující má s touto metodou pětiletou zkušenost.

Standardní hodina čtení začíná předčtenářskou aktivitou, zpravidla diskuzí. Následuje tiché čtení, při kterém si žáci mohou číst, cokoliv chtějí. Po uplynutí doby stanovené pro čtení vyplňuje třída pracovní listy, které se vztahují k práci s textem. Tyto pracovní listy jsou vždy přizpůsobené věku.

Jako jeden z kladů vidí paní učitelka možnost žáků načíst si knížky do čtenářských deníků, které musí žáci v rámci školního roku odevzdat. Další výhodou je vysoká obliba této hodiny mezi nečtenáři.

Paní učitelka hovořila o dílnách čtení obecně také velice pozitivně. Tento pocit vyjádřila tím, že má velikou radost, pokud se stane, že zazvoní konec hodiny a někteří žáci jsou tak začtení, že jej nevnímají.

Dílny čtení by ráda zařazovala každý týden, ale vzhledem k časové tísní je častěji využívat nemůže.

5.3 Škola č. 3: ZŠ Javornice

Vyučující třetí zkoumané školy je paní učitelka s tříletou praxí s hodinami dílen čtení. Dílny čtení trvají 45 minut a jsou využívány jednou za čtrnáct dní, avšak nepravidelně. Četnost dílen čtení je závislá také na množství dalšího učiva v hodinách českého jazyka a literatury.

Samotné čtení probíhá u žáků šestého ročníku průměrně 15 minut, u žáků devátého ročníku od 25 do 30 minut. Dílny čtení jsou vzhledem k zařazení místo výuky literatury povinné.

Význam dílen čtení vidí paní učitelka zejména ve vlastním výběru knihy. Tento výběr je velmi motivující pro četbu. Celkový význam dílen čtení hodnotí jako velký, protože žáci mohou pracovat s vlastní zkušeností.

Práce s žáky je rozdělena na předčtenářskou aktivitu, do které je zařazena zpravidla diskuze o knize, žáci také sdělují, proč si knihu vybrali. Žáci si vyberou oblíbené místo, kam si sednou. Následuje samotné čtení.

Počtenářské aktivity se snaží vyučující volit co nejvíce kreativně. Využívá propojení s výtvarnou výchovou, žáci si mohou například nakreslit obrázek oblíbené postavy či prostředí. U starších žáků mohou kreslit děj pomocí několika po sobě jdoucích obrázků (tzv. filmový pás). Kromě kresby využívá paní učitelka psaní podvojného deníku, diskuze či aktivitu Hovory o knihách.

Vyučující by do budoucna ráda zlepšila diskuzi ve třídě, kterou momentálně hodnotí, zejména u starších žáků, jako neuspokojivou. Tento fakt zdůvodňuje vyučující zejména snižující se chutí žáků sdílet vlastní myšlenky nahlas. Také by chtěla zavést zpětnou vazbu v podobě zhodnocení dílen žáky.

5.4 Škola č. 4: ZŠ Gočárova, Hradec Králové

Čtvrtá škola se liší zejména formou a četností dílen čtení. Paní učitelka zařazuje dílny čtení do hodin literární výchovy jednou za dva měsíce. Dílny čtení následně trvají dvě vyučovací hodiny. Paní učitelka má se čtenářskými dílnami pětiletou zkušenost.

Z odpovědí na otázky vyplynulo, že paní učitelka pro dílny čtení nedává žákům možnost donést si vlastní literaturu. Polovina třídy čte vždy jeden, druhá polovina druhý vybraný titul, který si půjčuje ze školní knihovničky a který vybírá paní učitelka. Tato struktura hodiny je pro žáky zajímavá, protože mohou společně diskutovat o knize, vybrané knihy mezi sebou porovnávají nebo si je mohou vzájemně doporučit.

Význam dílen čtení vidí vyučující stejně jako ostatní v tom, že žáci zjišťují, že rádi čtou. Paní učitelka se snaží nabízet co nejnovější tituly, které jsou dle jejího názoru pro žáky atraktivní, odpovídají jejich věku, stylu humoru či se v knihách vyskytuje zajímavý hrdina nebo příběh, který by žáky mohl nadchnout.

Dalším kladem je také bližší přiblížení literatury žákům, přičemž žáci objevují svět literatury. Někteří žáci si po skončení dílen čtení půjčují tituly domů na dočtení, případně využívají další nabídky školní knihovničky.

Výhoda dílen čtení je dle vyučující také v tom, že oproti běžné hodině, ve které není příliš čas věnovat se dílu komplexně, jsou žáci v dílnách čtení vedeni, aby si všímali oblastí zaměřených více na knihu. Z těchto oblastí paní učitelka zmiňuje například proměnu hrdiny nebo vliv okolí na hrdinu. Práce s textem může být zaměřena také na kompozici textu či jazyk.

Práce s knihou probíhá tak, že si ji žáci nejprve prohlédnou zvnějšku a pokouší se předvídat, o čem by mohla být. Předvídání si zapíše do sešitu a následuje zpravidla dvacetiminutová tichá četba. Po uplynutí stanovené doby žáci do sešitů vyjádří, o čem kniha asi doopravdy bude. Následně se stanoví úkoly, které jsou zaměřeny na práci s textem. Mezi tyto úkoly může patřit například sledování hlavního hrdiny, zapisování všeho, co si o něm v knize přečetli a co nového se dozvěděli. Poté následuje další dvacetiminutová tichá četba. Po skončení četby následuje opět předvídání, tentokrát na téma, jak by mohl přečtený děj pokračovat. Nakonec si žáci dalších dvacet minut čtou, případně si knížku půjčí domů. Struktura hodiny je však závislá na vybraném titulu a čtenářské úrovni žáků. Čtenářská dílna je v tomto případě často východiskem pro sloh.

5.5 Shrnutí práce vyučujících

Otázky byly pouze inspirativní, přesto na ně učitelé zpravidla odpovídali doslova. Při vyhodnocování jednotlivých odpovědí vidíme, že žádný učitel nezapojuje dílny čtení do vyučování jednou týdně. Délka dílen čtení je u třech pedagogů totožná, čili jedna hodina čtení probíhá jednou za čtrnáct dní po dobu 45 minut. U čtvrtého pedagoga probíhá dvouhodinová vyučovací jednotka po dvou měsících. Všichni respondenti zařazují hodiny dílen čtení vždy místo hodiny literatury.

Všechny učitelky také odpověděly na otázku, zda si myslí, že mají dílny čtení význam, kladně. Čtenářské dílny podporují rozvoj čtenářské gramotnosti a motivují žáky k samotnému čtení.

Hlavní nevýhodou, která však nezazněla od všech vyučujících přímo, je velká časová náročnost na přípravu i na samotnou hodinu v porovnání s ostatními povinnostmi.

Možné zlepšení dílen čtení vyjádřila třetí vyučující vlastním cílem zavést průběžné hodnocení dílen čtení žáky.

Z aktivit popisovaných v teoretické části zmínily vyučující Hovory o knihách, Čtení s předvídáním, Řízené čtení, Podvojný deník, Sokratovskou metodu a Zápisy z četby.

6 Vyhodnocení dotazníku

Kapitola *Vyhodnocení dotazníku* popisuje výsledky dotazníkového šetření, provedeného na čtyřech základních školách východních Čech, ZŠ Štefánikova, Pardubice, ZŠ Gočárova, Hradec Králové, ZŠ Javornice a ZŠ Dobré. Pro výzkum byly vybrány třídy, které se v rámci výuky pravidelně účastní dílen čtení.

Dotazníkové šetření bylo provedeno na počtu 129 žáků. Žáci odpovídali na devět otázek týkajících se dílen čtení. Na otázky odpovědělo 70 dívek a 59 chlapců.

V rámci výzkumu byla nejprve provedena pilotáž. Otázky dotazníku byly zformulovány a rozdány reprezentativnímu vzorku respondentů. Na základě odpovědí dotazníku byla provedena úprava otázek. Následně proběhl předvýzkum, ve kterém byly upravené otázky rozdány většímu vzorku respondentů. Odpovědi na tyto otázky již byly formulovány správně. Po předvýzkumu byly rozdány dotazníky vybraným učitelům. Po vzájemné domluvě byla polovina dotazníků žákům rozeslána v elektronické podobě, druhá polovina dotazníků byla rozdána fyzicky. Návratnost fyzických dotazníků byla téměř stoprocentní, v elektronické verzi se rovnala padesáti procentům oslovených respondentů. Vzorový dotazník nalezneme v příloze č. 1.

Vzhledem k hlavnímu tématu práce, kterým je význam dílen čtení v hodinách českého jazyka a literatury a vliv čtenářských dílen na žáky obecně, bylo stanoveno pět otázek, kterými je problematika čtenářských dílen zkoumána. Odpovědi na tyto otázky nalezneme v jednotlivých podkapitolách. Otázky znějí následovně: *Existuje rozdíl mezi čtenářstvím u dívek a u chlapců? Jaký vliv má možnost vybrat si vlastní literaturu v rámci dílen čtení na čtenářství žáků? Jakým způsobem pracují učitelé s knihou v rámci dílen čtení? Co se žákům na hodinách dílen čtení líbí? Jak by se dala práce v dílnách čtení zlepšit?*

Tři z výše vypsáných otázek byly následně převedeny na tři hypotézy:

Hypotéza A: Počet přečtených knih v dílnách čtení není závislý na pohlaví.

Hypotéza B: Celkový počet přečtených knih je závislý na možnosti výběru vlastní knihy během čtenářských dílen.

Hypotéza C: Množství aktivit spojených s prací s knihou v hodinách dílen čtení se neliší podle věkových kategorií.

Všechny hypotézy byly přiřazeny do tematicky korespondujících podkapitol. Hypotéza A se blíže věnuje podkapitola č. 6.1 *Čtenářství pubescentů*, řešení hypotézy B nalezneme v podkapitole č. 6.2 *Možnost volby vlastní knihy*. Výpočet hypotézy C, která úzce souvisí s využitím aktivit spojených s dílnami čtení v hodině, obsahuje podkapitola č. 6.5 *Práce s knihou*.

6.1 Čtenářství pubescentů

Dívky a chlapci si vybírají odlišnou literaturu. Při zkoumání vlivu čtenářských dílen se tudíž nabízí otázka, jakým způsobem se liší samotné čtenářství v rámci odlišného pohlaví. Při položení otázky, zda se čtení mezi chlapci a dívkami liší, lidem, kteří se touto problematikou nezabývají, často narážíme na názor, že chlapci nečtou, protože je čtení nebaví, případně, protože mají jinou zábavu. Podle Michala Čuřína, vysokoškolského pedagoga, který se zabývá čtenářstvím na základních a středních školách, je čtenářská gramotnost chlapců velkým problémem, protože chlapci čtou z různých důvodů, jako je například nedostatek pro ně zajímavé literatury, mnohem méně než dívky.⁴⁸

Jelikož jedním z hlavních cílů dílen čtení je rozvoj čtenářské gramotnosti, je potřeba zjistit, zda je tato odlišnost patrná také v rámci tohoto programu. Tato odlišnost může být zkoumána následující hypotézou:

Hypotéza A: Počet přečtených knih v dílnách čtení je závislý na pohlaví.

Pro potvrzení či vyvrácení hypotézy byla stanovena následující nulová a alternativní hypotéza:

H0: Počet přečtených knih není závislý na pohlaví.

H1: Počet přečtených knih je závislý na pohlaví.

Tyto hypotézy byly zkoumány na základě dvou otázek v dotazníku, zda je respondent chlapec či dívka, a jaké množství knih respondent přečte. Porovnání proběhlo testovou metodou chí-kvadrát.

⁴⁸ ČUŘÍN, Michal: Čtenářská gramotnost a čtenářství u chlapců. In: Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti. Hradec Králové: nakl. Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-165-5.

Z vyšlých odpovědí byla utvořena následující tabulka:

Pohlaví/Množství přečtených knih	15 a více	10 až 14	5 až 9	1 až 4	žádná
Dívky	9	10	21	29	1
Chlapci	2	5	14	31	7

Tabulka č. 2: Testování hypotézy A

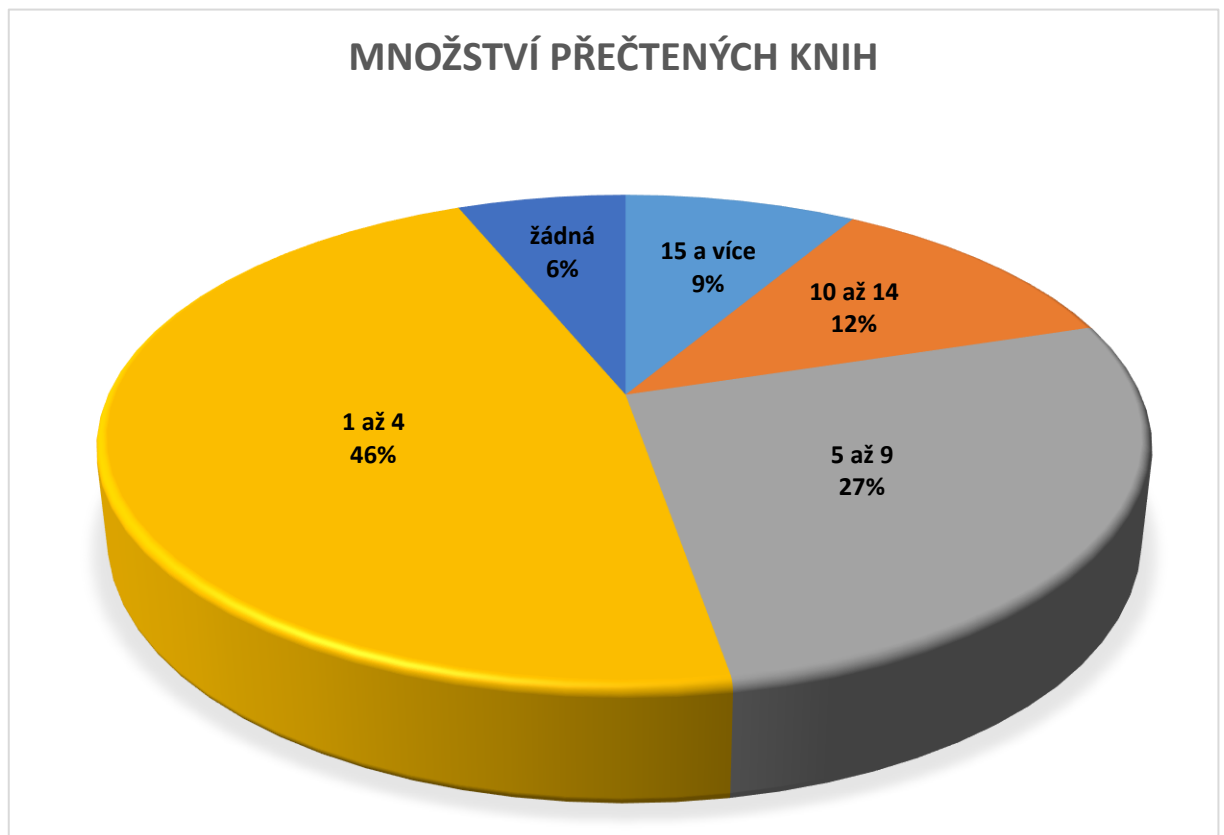
Statistický výpočet je obsažen v příloze č. 2.

Závěr: Vypočítaná hodnota X^2 vyšla vyšší než kritická hodnota z tabulky (X^2_c), nelze proto přijmout nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Můžeme tedy potvrdit hypotézu A, počet přečtených knih v dílnách čtení je závislý na pohlaví.

Množství přečtených knih celkem

Následující graf popisuje množství přečtených knih napříč všemi věkovými kategoriemi a pohlavím za rok.



Graf č. 1: Otázka „Kolik přečteš za rok knížek?“

Z výsledků je patrné, že nejčastější odpověď na otázku *Kolik přečteš za rok knížek?* je jedna až čtyři knihy. Tuto odpověď zvolila téměř polovina všech žáků. Druhá nejčastější odpověď je pět až devět knih, kterou označilo 27 procent respondentů. Odpověď patnáct a více si vybralo 9 procent respondentů. Tyto respondenty již podle literárního vědce Jiřího Trávnička označujeme za silné čtenáře a předpokládá se kladný vztah ke knize.⁴⁹

6.2 Možnost volby vlastní knihy

Vlastní výběr knihy je jedním ze základních pilířů při vedení dílen čtení. Vzhledem k odpovědím vyučujících na otázky a zjištění, že vyučující školy č. 4 nevyužívá možnosti čtenářských dílen přinést si do hodiny vlastní literaturu, se nabízí otázka, zda má možnost vybrat si vlastní knihu na žáky vliv či ne. Odpověď na tuto otázku můžeme zjistit, porovnáme-li množství přečtených knih mezi jednotlivými školami.

Nahlížíme-li na respondenty jako na žáky ve vývojovém období pubescence, pro které je typické tzv.

Hypotéza B: Celkový počet přečtených knih je závislý na možnosti výběru vlastní knihy během čtenářských dílen.

Pro tuto hypotézu byla stanovena hypotéza nulová (H0) a hypotéza alternativní (H1):

H0: Počet přečtených knih není závislý na možnosti výběru vlastní knihy.

H1: Počet přečtených knih je závislý na možnosti výběru vlastní knihy.

Hypotéza byla opět zkoumána testovou metodou chí-kvadrát. Vytvořená tabulka porovnává dotazníkovou otázku č. 4, totiž kolik žáci přečtou za rok knížek, se školami č. 1, 2 a 3, které mají volný výběr knihy v rámci dílen čtení na straně jedné a školou č. 4, která možnost volného výběru nemá.

Dobrovolný výběr knihy /Množství přečtených knih	15 a více	10 až 14	5 až 9	1 až 4	žádná
Ano	7	12	24	28	3
Ne	4	3	11	32	5

Tabulka č. 3: Testování hypotézy B

⁴⁹ TRÁVNÍČEK, Jiří. Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize. Brno: nakl. Host, 2007. ISBN 978-80-7294-270-1.

Statistický výpočet je obsažen v příloze č. 3.

Závěr: Vypočítaná hodnota X^2 vyšla nižší než kritická hodnota z tabulky (X^2_c), lze proto přijmout nulovou hypotézu a odmítnout hypotézu alternativní.

Z výpočtů tedy vyplývá, že počet přečtených knih není závislý na možnosti výběru vlastní knihy v rámci dílen čtení.

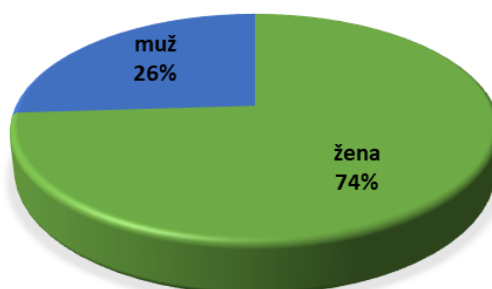
Tento výsledek neznamena, že možnost výběru vlastní knihy není pro dílny čtení důležitým kritériem při výuce dílen čtení. Toto téma je blíže rozpracováno v podkapitole 6.7 Možná zlepšení pro dílny čtení.

6.3 Oblíbená volnočasová literatura pubescentů

Základní znalost současné literatury oblíbené mezi žáky je pro dílny čtení nezbytná k bližšímu porozumění vlastním žákům. Učitel, který se chce dílnám čtení věnovat, by měl být také schopen doporučit žákům vhodnou literaturu. Podkapitola s názvem *Oblíbená volnočasová literatura pubescentů* popisuje knihy, které respondenti napsali při odpovědi na úkol *Zadej, prosím, název a autora své oblíbené knížky*. Všechny seznamy jsou dostupné v příloze č. 5.

Nejoblíbenější knihy **dívek šestého ročníku** byly v 74 procentech napsány spisovatelkou, ve 26 procentech napsali knihu spisovatelé. Knihu, kterou si vybralo nejvíce dívek, napsala Rachel R. Russelová a její název je *Deník mimoňky*. Tuto odpověď napsaly tři dívky. Mezi knihy, které se v seznamu objevily dvakrát, patří *Princezna v utajení* od Connie Glynnové, *Ztřeštěný dům na stromě – 13 pater* od Andyho Griffithse, *Harry Potter* od Joan K. Rowlingové a *Babička Drsňačka* od Davida Walliamse. V seznamu najdeme také široké spektrum literárních žánrů, román s dívčí hrdinkou (Erica Bertelegniová: *100 přání*), pohádka (Milena Durková: *Bára krotí rodinu*), humorné knihy pro děti (Rachel R. Russelová: *Deník mimoňky*), fantasy (Sarah J. Maasová: *Skleněný trůn*), dobrodružná literatura (Sharon Siamonová: *Potok divokých koní – Prokleté hory*), historická knížka (Art Spiegelman: *Maus*) či komiks.

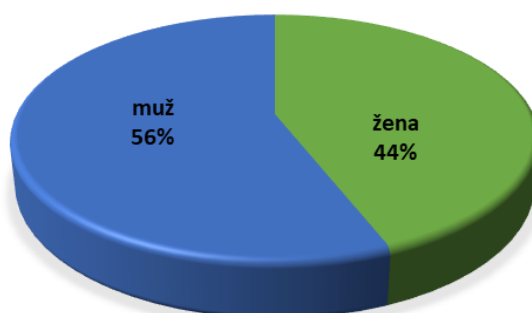
GENDEROVÉ ROZLIŠENÍ OBLÍBENÉ LITERATURY U DÍVEK ŠESTÉHO ROČNÍKU



Graf č. 2: Úkol „Zadej, prosím, název a autora své oblíbené knížky.“

Dívky v deváté třídě si z 56 procent vybírají knihy od spisovatele, z 44 procent od spisovatelky. Je tedy pozorovatelný posun k mužským autorům. Jedinou knihou, kterou žákyně zmínily vícekrát je *Harry Potter a prokleté dítě* od spisovatelky Joan K. Rowlingové. Ze seznamu je dále patrný ústup románu s dívčí hrdinkou a pohádky a zvyšující se obliba jiných žánrů. Nejčastějšími žánry ze seznamu literatury je fantasy (John R. R. Tolkien: *Hobit*), horor (Madeleine Rouxová: *Asylum*), nově se v seznamu objevuje detektivka (Robert Bryndza: *Dívka v ledu*), sci-fi (Kiera Cassová: *Selekce*), biografie (Christiane F.: *My děti ze stanice ZOO*) a povídka (Anthony Doer: *Sběratel mušlí*). Žánry, které zůstávají, jsou román s dívčí hrdinkou (Estelle Maskameová: *Víš, že tě miluju?*) a historická knížka (Jiří Šulc: *Dva proti Říši*).

GENDEROVÉ ROZLIŠENÍ OBLÍBENÉ LITERATURY U DÍVEK DEVÁTÉHO ROČNÍKU

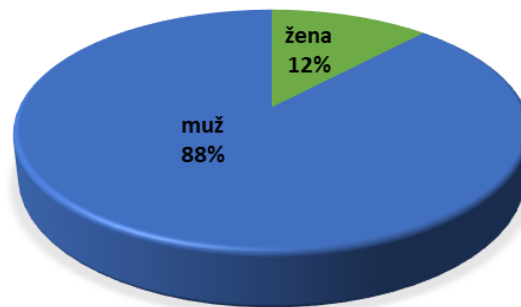


Graf č. 3: Úkol „Zadej, prosím, název a autora své oblíbené knížky.“

Knihami, které se objevily v obou popisovaných seznamech a jsou tedy společné pro dívky šestého i devátého ročníku, jsou *Deník malého poseroutky* od Jeffa Kinneyho, *Harry Potter* od Joan K. Rowlingové a *Babička Drsňačka* od Davida Walliamse.

Seznam oblíbených knih **chlapců šestého ročníku** je z 88 procent zastoupen autory – muži a z pouhých 12 procent ženskými autorkami. Jedná se o nejvýraznější rozdíl mezi pohlavími. V seznamu je také největší shoda mezi knihami. Nejoblíbenější knižní sérií, kterou žáci blíže nespecifikovali, je *Klub tygrů* od Thomase Breziny, kterou napsalo šest žáků. Druhou nejoblíbenější knihou je *Deník malého poseroutky* od Jeffa Kinneyho, který se v seznamu objevil pětkrát. Dalšími oblíbenými díly je *Pan Smrad'och* Davida Walliamse (2x) a *Kočičí válečníci* Erin Hunterové (2x). V seznamu se nejčastěji vyskytuje detektivka (Thomas Brezina: *Klub tygrů*), dalšími žánry je fantasy (Rick Riordan: *Magnus Chase a bohové Asgardu - Příběhy z devíti světů*), dobrodružná literatura (Erin Hunterová: *Kočičí válečníci*), biografie (Michael Part: *Lionel Messi - Úžasný příběh*), horor (Stephen King: *IT*) a humorné knihy pro děti (Jeff Kinney: *Deník malého poseroutky*).

GENDEROVÉ ROZLIŠENÍ OBLÍBENÉ LITERATURY U CHLAPCŮ ŠESTÉHO ROČNÍKU



Graf č. 4: Úkol „Zadej, prosím, název a autora své oblíbené knížky.“

Rozdíl mezi výběrem mužského autora a ženské autorky je u **žáků devátého ročníku**, stejně jako mezi dívkami šestého a devátého ročníku, mírnější než u žáků šestého ročníku. Spisovatele si vybralo 79 procent a spisovatelku 21 procent žáků devátých tříd.

Nejoblíbenější literaturou jsou čtyři díla, která shodně označili vždy dva chlapci. Dvě díla, shodná s oblíbenými díly žáků šestého ročníku, jsou série *Klub tygrů* od Thomase Breziny a *Hraničářův učeň* od Johna Flanagana. Dalším nejoblíbenějším dílem chlapců devátého ročníku je *Eragon* od Christophera Paoliniho a *Harry Potter* od Joan K. Rowlingové. Žánrově se v seznamu objevuje literatura dobrodružná (Jaroslav Foglar: *Rychlé šípy*), fantasy (Christopher Paolini: *Eragon*), detektivka (Thomas Brezina: *Klub tygrů*), horor (Stephen King: *Řbitov zvířátek*), historické knížky (Art Spiegelman: *Maus*), biografie (Rüdiger Vaas: *Prostě Hawking*), humorné knihy pro děti (Jeff Kinney: *Deník malého poseroutky*), román (Zdeněk Jirotka: *Saturnin*) a sci-fi (Andy Weir: *Martan*).

Při porovnání seznamů oblíbené četby zjistíme, že *Deník malého poseroutky* Jeffa Kinneyho a *Harryho Pottera* od Joan K. Rowlingové nalezneme ve všech čtyřech seznámech. Tato dvě díla je tedy možné považovat na literaturu oblíbenou napříč celým druhým stupněm základních škol bez ohledu na věk či pohlaví. Dívky a chlapci šestého ročníku mají dále společnou *Babičku Drsňačku* od Davida Walliamse, dívky šestého ročníku a chlapci devátého ročníku *Mause* od Arta Spiegelmana a dívky devátého ročníku a chlapce šestého ročníku spojuje kniha *Hobit* od Johna R. R. Tolkiena.

6.4 Doporučená literatura

Učitel, který chce žákům nabídnout co největší prostor pro vlastní duševní rozvoj, by měl být schopen pozorovat základní proměnu oblíbené literatury a adekvátně na ni reagovat při nabídce vhodných titulů. Tyto tituly by měl průběžně zařazovat do školní knihovničky. Při odpovědích respondentů na otázku „*Jakou knížku z dílen čtení bys doporučil/a spolužákovi?*“ by tedy nemělo docházet k výrazným změnám mezi výběrem oblíbené volnočasové a doporučené literatury. Následující data vycházejí ze seznamů doporučené literatury v rámci dílen čtení v příloze č. 6.

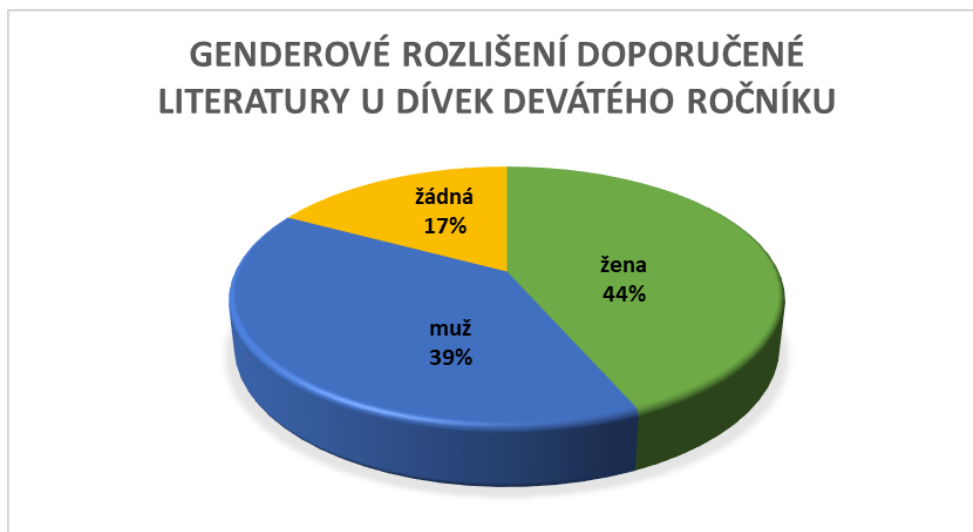
Při vyhodnocení seznamu oblíbené volnočasové literatury v předchozí podkapitole jsme zjistili, že **dívky šestého ročníku** téměř ve třech čtvrtinách vybraly knihu od ženské autorky. Knihy, které by dívky šestého ročníku doporučily spolužákovi či spolužačce jsou však od ženské autorky pouze v 36 procentech a v 59 procentech vybírají literaturu od mužského autora. Tuto odpověď ovlivňuje zejména nejdoporučovanější knížka od Davida Walliamse *Pan smrad'och*, kterou zvolilo pět dívek. Druhou nejdoporučovanější knihou se stala pohádková série knih *Ztřeštěný dům na stromě – 13 pater* od Andyho Griffithse (3x). Dvě dívky doporučují knihu *Sedmý smysl – Ostrov zasvěcení* od Ilky Pacovské. Žánrové rozložení se výrazně nemění. Jedinou výraznou změnou je doporučení blíže neupřesněného titulu z žánru drama.



Graf č. 5: Otázka „*Jakou knížku z dílen čtení bys doporučil/a spolužákovi?*“

Dívky devátého ročníku by v 39 procentech doporučily knížku od mužského autora, v 43 procentech od ženské autorky a v 17 procentech by nedoporučily žádnou knihu, o které se dozvěděli v rámci dílen čtení. Z genderového hlediska je tedy výběr

knihy vyvážený a oproti seznamu oblíbené literatury se téměř nemění. Výrazným datem je však odpověď „žádná“, kterou napsali pouze žáci ze školy č. 4.

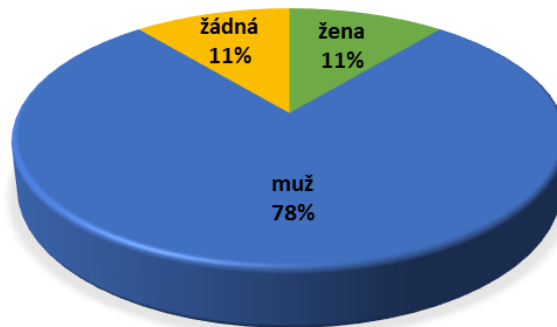


Graf č. 6: Otázka „Jakou knížku z dílen čtení bys doporučil/a spolužákovi?“

Nejdoporučovanější knihou je humorná kniha pro děti *Matylda* od spisovatele Roalda Dahla a knížka o dětech s handicapem *(Ne)obyčejný kluk* od Raquel J. Palacie, kterou doporučují shodně čtyři dívky devátého ročníku. Žánrově je seznam doporučovaných knih výrazně odlišný od stejného seznamu knih oblíbených. Mezi nejoblíbenějšími doporučovanými žánry nalezneme zejména humorné knihy pro děti (David Walliams: *Babička Drsňačka*), knihy o dětech s handicapem (Raquel J. Palacie: *(Ne)obyčejný kluk*) román s dívčí hrdinkou (Jen Calonita: *Léto, jak má být*), sci-fi (Kiera Cassová: *Selekce*), detektivka (Mark Haddon: *Podivný případ se psem*) a fantasy (Tanya Stewnerová: *Alea, dívka moře*).

Chlapci šestého ročníku volí téměř výhradně jako doporučenou literaturu knihu od mužského autora (79%), jedinou výjimkou jsou knihy od Joan K. Rowlingové (11%). Zbýlá procenta tvoří žáci, kteří nedoporučují nic (10%). Tuto odpověď opět zvolili pouze žáci ze školy č. 4.

GENDEROVÉ ROZLIŠENÍ DOPORUČENÉ LITERATURY U CHLAPCŮ ŠESTÉHO ROČNÍKU

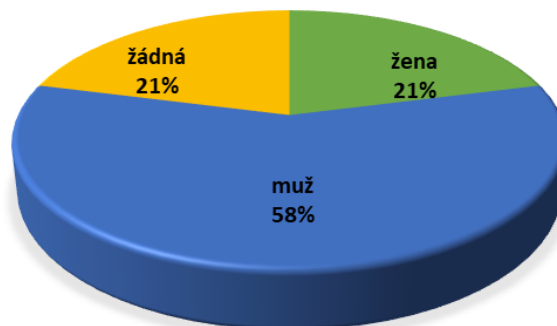


Graf č. 7: Otázka „Jakou knižku z dílen čtení bys doporučil/a spolužákovi?“

Nejčastější odpovědí chlapců šestého ročníku je detektivní série *Klub tygrů* od Thomase Breziny, kterou zvolilo šest chlapců. Druhou nejdoporučovanější sérií je fantasy série *Ztřeštěný dům na stromě* od Andyho Griffithse (5x). Na dalších místech je následně humorná kniha pro děti *Pan smradloch* od Davida Walliamse (4x), *Harry Potter* od Joan K. Rowlingové (3x), *Deník malého poseroutky* od Jeffa Kinneyho (2x) a *Kluk v sukních* od Davida Walliamse (2x). Žánrové rozložení knih se téměř nemění od knih oblíbených.

Chlapci devátého ročníku, stejně jako chlapci šestého ročníku, doporučují k četbě zejména knihy od spisovatele (58%). Dvacet jedna procent poté doporučuje knížky od spisovatelky a stejné procento nedoporučuje žádnou knihu. Dva chlapci devátého ročníku napsali pro upřesnění odpověď „žádnou – nebavily“.

GENDEROVÉ ROZLIŠENÍ DOPORUČENÉ LITERATURY U CHLAPCŮ DEVÁTÉHO ROČNÍKU



Graf č. 8: Otázka „Jakou knižku z dílen čtení bys doporučil/a spolužákovi?“

Nejoblíbenějšími díly je detektivní série *Klub tygrů* od Thomase Breziny (2x) a knížka o dětech s handicapem *(Ne)obyčejný kluk* od Raquel J. Palacie (2x). Žánrově se, stejně jako seznam chlapců šestého ročníku, výběr knih mezi knihami oblíbenými a doporučovanými téměř neliší.

Porovnáme-li seznamy knih doporučené literatury v rámci dílen čtení, zjistíme, že výběr knih je méně různorodý než v seznamech oblíbené literatury. V seznamech se nevyskytuje kniha nacházející se ve všech čtyřech zkoumaných skupinách. Mezi knihy, které jsou stejné pro dívky šestého ročníku a zároveň pro chlapce šestého i devátého ročníku, patří *Klub tygrů* od Thomase Breziny a *Harry Potter* od Joan K. Rowlingové. Knihou, která je totožná pro dívky šestého a devátého ročníku a pro chlapce šestého ročníku, je *Kluk v sukních* od Davida Walliamse. Do knih, které spojují pouze dívky šestého a devátého ročníku, řadíme sci-fi knihu *Selekce* od Kiery Cassové a humornou knihu pro děti *Babičku drsňačku* od Davida Walliamse. Dívky a chlapce devátého ročníku spojuje kniha o dětech s handicapem *(Ne)obyčejný chlapec* od Raquel J. Palacie, fantasy kniha *Labyrint – Útěk* od Jamese Dashnera a *Brenda Veliká* od C. D. Payna.

6.5 Práce s knihou

Podkladem této podkapitole sloužila otevřená otázka, při které žáci odpovídali, jak pracují v rámci dílen čtení s knihou. Všechny odpovědi byly rozříděny a tematicky uspořádány do osmi kategorií. Mezi tyto kategorie patří tvorba otázek a úkolů, kresba obrázku, shrnutí textu, písemné odpovídání otázek, diskuze o knize, samotné čtení, zapsání do sešitu název knihy, autor a oblíbená scénka a úkoly k textu.

Při práci s žáky učitel přizpůsobuje náročnost aktivit věku žáků. Nabízí se dále otázka, zda by měl vzhledem k časové náročnosti využívat různé množství aktivit pro mladší a starší žáky. Pro následující výzkum byla proto dána tato hypotéza:

Hypotéza C: Množství aktivit spojených s prací s knihou v hodinách dílen čtení se liší podle věkových kategorií.

Z této hypotézy byla vytvořena hypotéza nulová a alternativní.

H0: Množství aktivit spojených s prací s knihou v hodinách dílen čtení se neliší podle věkových kategorií.

H1: Množství aktivit spojených s prací s knihou v hodinách dílen čtení se liší podle věkových kategorií.

Třída/aktivity	Tvorba otázek a úkolů	Obrázek	Shrnutí textu	Písemné odpovídání otázek	Diskuze o knize	Čtení	Oblíbená scénka, název, autor	Úkoly k textu
Šestá	6	18	3	17	12	9	2	6
Devátá	3	2	8	26	11	7	2	2

Tabulka č. 4 Testování hypotézy C

Statistický výpočet je obsažen v příloze č. 4.

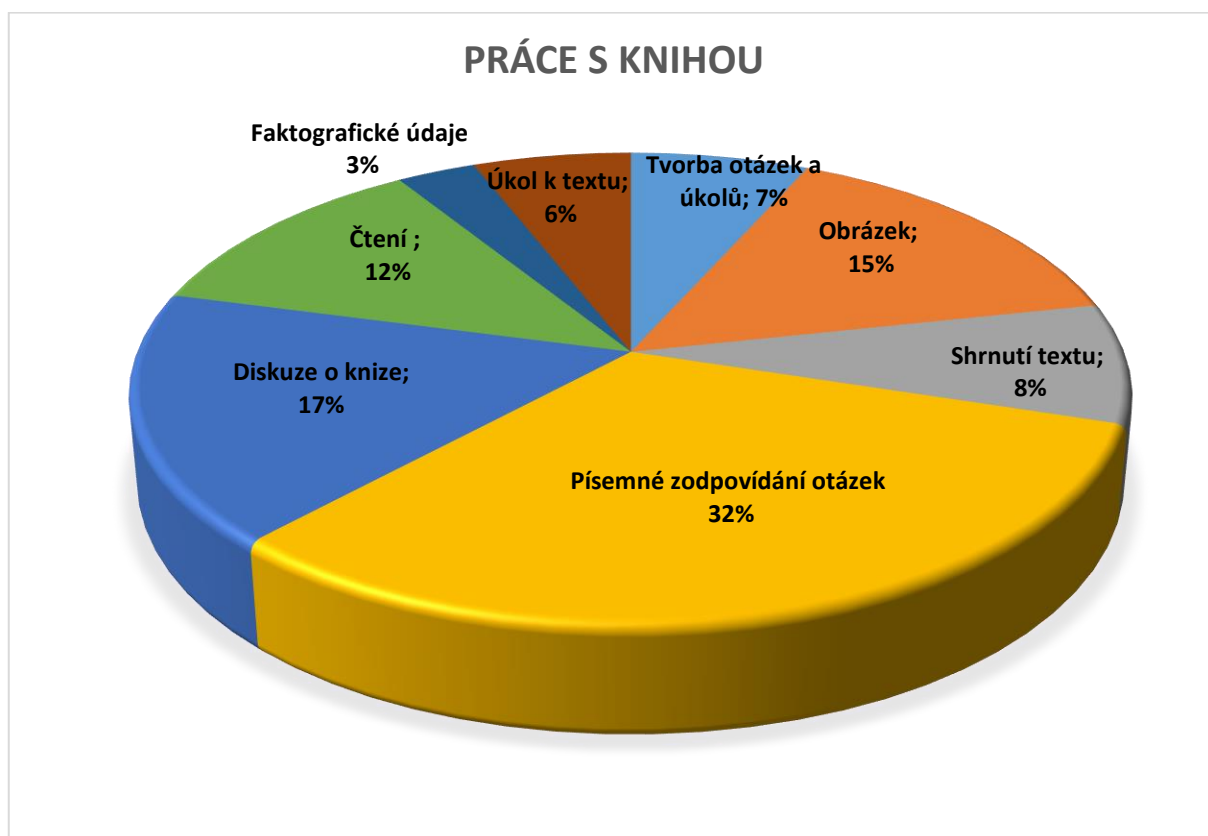
Závěr: Vypočítaná hodnota X^2 vyšla nižší než kritická hodnota z tabulky (X^2_c), lze proto přijmout nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní.

Nemůžeme tedy potvrdit hypotézu C, která říká, že množství aktivit spojených s prací s knihou v hodinách dílen čtení se liší podle věku.

Při práci v hodinách dílen čtení tedy vyučující nezohledňují věk žáků a nepřizpůsobují aktivity dle věku žáků.

Práce s knihou v hodinách dílen čtení

V následujícím grafu je vyobrazen podíl jednotlivých kategorií při práci v dílnách čtení bez ohledu na věk.



Graf č. 9: Otázka „Jak s paní učitelkou pracujete s knížkou po vlastním čtení?“

Z grafu je patrné, že nejčastější aktivitou je písemné zodpovídání otázek, které je zastoupeno ze 32 procent. Tato kategorie obsahuje všechny odpovědi, které se týkají práce s textem formou otázek, které dostávají žáci za úkol od učitele písemně ke zpracování po samotném čtení. Příklady otázek, které žáci uváděli byly *Jak bychom postavě pomohli? Co jsme se dozvěděli o postavě?* či *Jak jinak by kniha mohla skončit?*

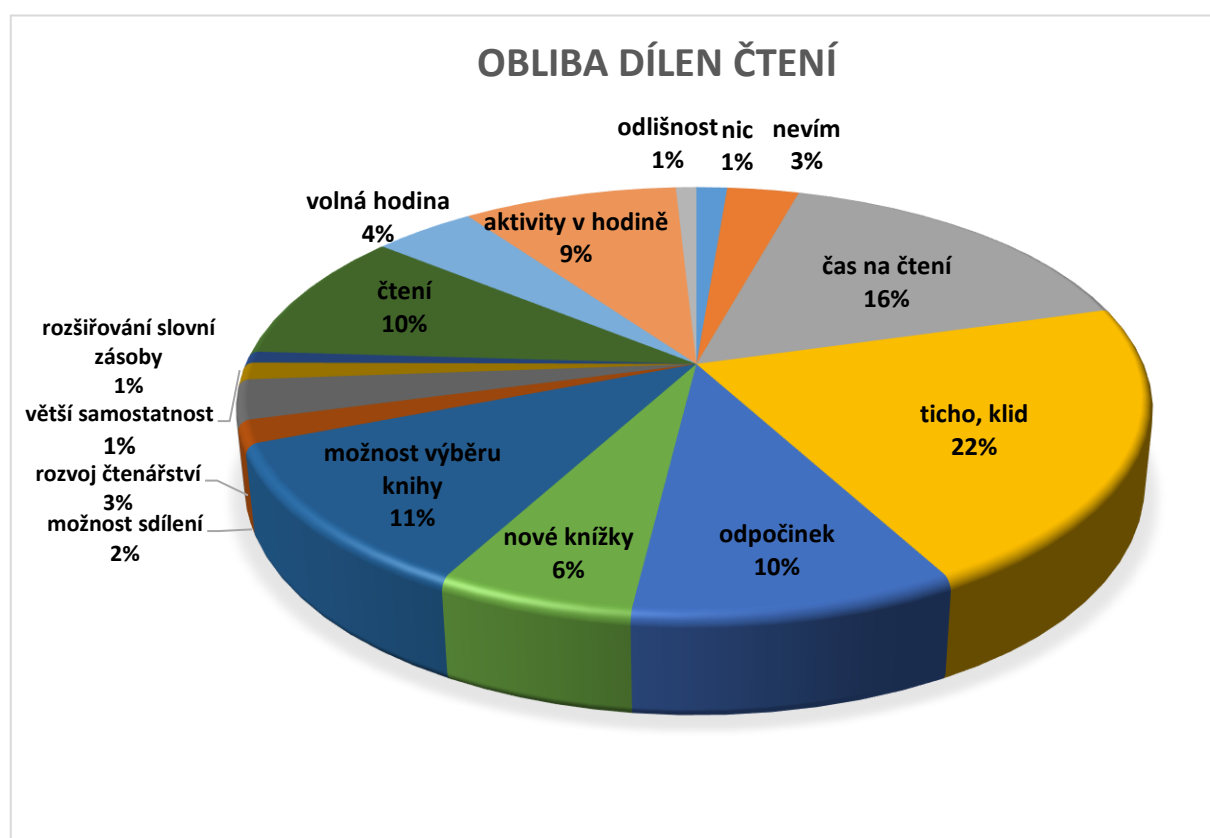
Druhou nečastější odpovědí byla *diskuze o knize*, kterou napsalo 17 procent všech žáků. Tuto aktivitu bychom mohli pojmenovat také výše popisované *hovory o knihách*. Žáci diskutují společně s učitelem o knize, odpovídají, co se dozvěděli, co je zaujalo. Důraz je kladen zejména na vlastní názor žáků.

Třetí nejčastější odpovědí byla odpověď *obrázek*, kterou napsalo 15 procent respondentů. Tato kategorie obsahuje jak samotnou odpověď „obrázek“ či „kreslíme si“, tak hry spojené s hodinou dílen čtení, např. selfie či filmový pás. Obě hry různým způsobem pracují s kresbou postavy, prostředí, děje.

Dvanáct procent všech žáků za aktivitu spojenou s knihou považuje samotné čtení. Osm procent respondentů si vzpomnělo na otázky týkající se shrnutí děje vlastními slovy, například odpovídají na otázku, o čem kniha byla, či co se v ní stalo. Sedm procent všech respondentů uvedlo tvorbu otázek a úkolů z textu, šest procent žáků si z dílen čtení pamatuje také rozmanité úkoly k textu, které jim paní učitelka prezentuje pod názvy jako brýle či popelnice. Nejmenší procento žáků uvedlo, že vypisují z textů faktografické údaje jako název a autora čtené literatury.

6.6 Obliba dílen čtení

Na následujícím grafu vidíme rozříděné odpovědi na dotazníkovou otázku, „Co se ti na dílnách čtení líbí?“. Odpovědi byly rozděleny podle smyslu:



Graf č. 10: Otázka „Co se ti na dílnách čtení líbí?“

Z grafu je patrné, že nejčastější odpovědí je ticho či klid při čtenářských dílnách, které oceňuje více jak pětina všech respondentů (22%). Tato odpověď se nejčastěji objevovala zároveň s odpovědí shrnutou pod slovem odpočinek. Smysl těchto slov nejlépe shrnula jedna žákyně devátého ročníku slovy: „*Libí se mi, že si každý můžeme sednout, kam chceme, uděláme si pohodlí a pak jsou všichni zticha a jenom si čtou. Hezky si u toho odpočinu.*“

Druhou nejčastější odpovědí je čas na čtení, kterou uvedlo 16% všech žáků. Žáci nejvíce odpovídali, že na dílnách čtení nejvíce oceňují, že mají čas přečíst si knížku, kterou by si doma nepřečetli, protože mají aktivity, které je baví více než čtení.

Třetí nejčastější odpovědí byla možnost výběru vlastní knihy, kterou volilo 11 procent všech respondentů. Vzhledem k hypotéze B, která se zabývala možností zvolit vlastní knihu v rámci dílen čtení, je tato odpověď překvapivá množstvím odpovědí. Tuto možnost nemohli zvolit žáci ze školy č. 4 kvůli popisovanému postupu práce pouze se dvěma tituly knih stejnými pro celou třídu. Podle odpovědí na tuto otázku žáci nejvíce oceňovali možnost číst si, co uznají za vhodné. Tato odpověď se objevovala také ve spojitosti s časem na čtení a se samotným čtením.

Další odpovědí na které odpovědělo shodně 10 procent všech žáků, bylo „*čtení a odpočinek*“. Žáci odpovídali, že na dílnách čtení je baví čtení samotné. Pojem odpočinek již zahrnuje rozmanitější vyjádření. Žáci odpovídali, že se jim líbí, že si na dílnách čtení odpočinou a zrelaxují se. Někteří žáci však dílny čtení považují za hodinu, na které se dobře spí.

Devět procent všech respondentů dále uvedlo, že je baví aktivity v dílnách čtení, práce s knihou, apod. Šest procent všech respondentů je rádo za doporučení nových knížek paní učitelkou.

Čtyři procenta všech žáků oceňují na dílnách čtení rozmanité možnosti individuální či skupinové práce, díky kterým považují práci v dílnách čtení jako volnou. Tito žáci odpovídali různými formulacemi, např. „*můžeme si dělat, co chceme*“, „*nikdo nám nic nenutí*“ či „*máme volno*“. Tyto formulace byly zahrnuty pod odpověď nazvanou jako „*volná hodina*“. Tato odpověď je přínosem zejména proto, že ukazuje, že čtyři procenta všech žáků nenahlíží na práci v dílnách čtení jako na povinnost.

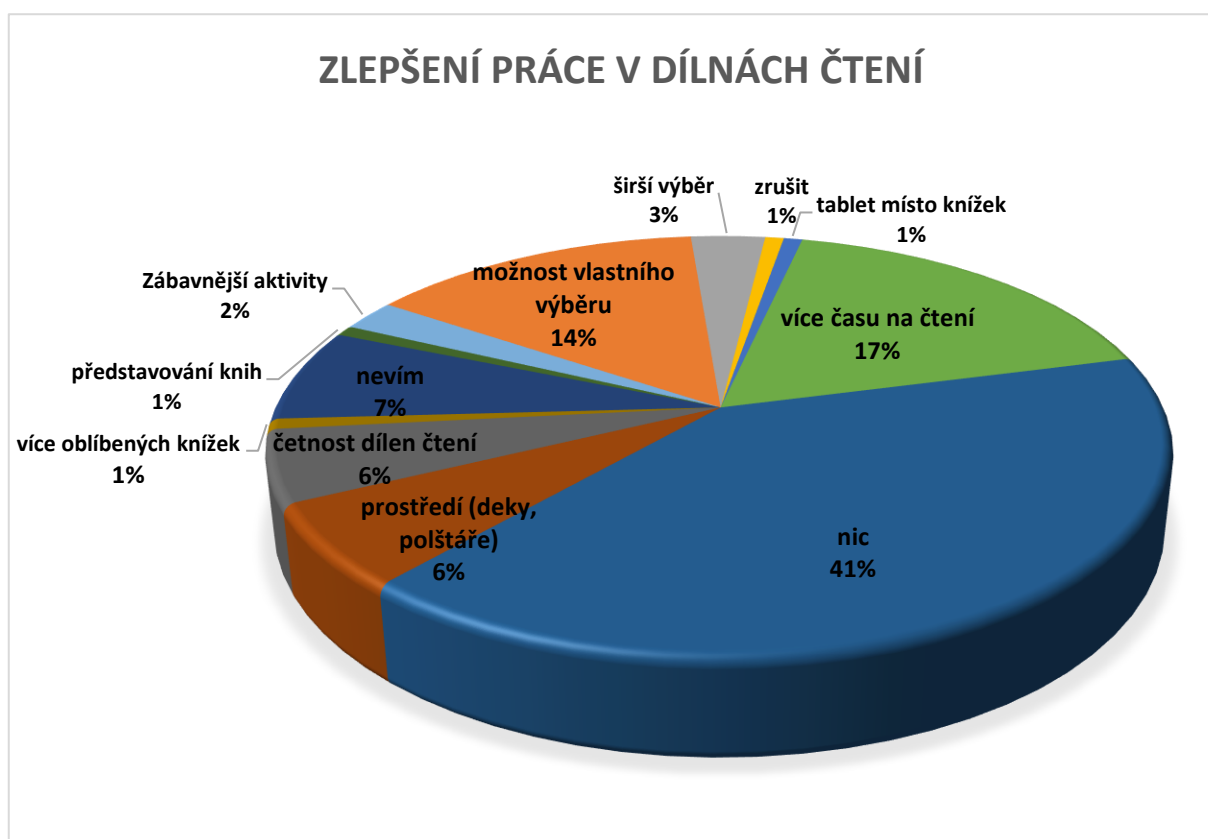
Menšinové odpovědi se týkaly jednotlivců, kteří dílny čtení kladně charakterizovali jako hodinu, při které se učí číst a začínají díky nim číst více než dřív, protože nevěděli, že by je čtení mohlo bavit (*rozvoj čtenářské gramotnosti*, 3%). Dvěma procentům žáků se na dílnách čtení líbí dále možnost povídat si o přečtené knížce se spolužákem či kamarádem (*možnost sdílení*, 2%). Nakonec žáci oceňují větší samostatnost oproti běžné hodině (1%), rozšiřování slovní zásoby (1%) a odlišnost od klasických hodin dílen čtení (odpověď: „*je to něco jiného než běžná výuka*“, 1%)

6.7 Možná zlepšení pro dílny čtení

Podkapitola *Možná zlepšení pro dílny čtení* podrobně rozebírá otevřené odpovědi na dotazníkovou otázku *Co bys doporučil/a v rámci dílen čtení?* Otázka slouží k rozvoji potenciálu dílen čtení a pokouší se zjistit případné rezervy dílen čtení. Cílem této otázky je navrhnout případného zlepšení pro dílny čtení. Otázka byla cíleně položená jako otevřená, aby měli žáci lepší příležitost přesně vyjádřit vlastní myšlenky s absencí názorového nabádání.

Při zpracovávání výsledků vyšlo najevo, že se výrazně odlišují odpovědi škol č. 1, 2 a 3 oproti odpovědím školy č. 4. Byly proto vytvořeny dva grafy, první představuje souhrnné výsledky všech škol, druhý graf mapuje pouze výsledky školy č. 4.

Odpovědi jsou, stejně jako v předchozí kapitole, tematicky kategorizovány.



Graf č. 11: Otázka „Co bys na dílnách čtení zlepšil/a?“

Nejčastější odpovědí všech dotazovaných žáků byla odpověď „*nic*“, přičemž do výsledku nebyla zahrnuto, pokud žáci na tuto otázku neodpověděli. Tuto odpověď zvolilo 41 procent všech žáků. Tato odpověď může vypovídat jak o zálibě dílen čtení jako takových, při které žáci skutečně nemají potřebu nic měnit, tak o nedostatku inspirace, při které žáky nic nenapadlo.

Druhou nejčastější odpovědí je „*více času na čtení*“, pod kterou nalezneme jak odpovědi vztahující se k délce celé dílny čtení, tak samotné tiché čtení. Tuto odpověď napsalo 17 procent všech respondentů. V prvním případě je možné, že délka samotného čtení je pro žáky nedostačující, protože se za dobu dvaceti minut nestihnou do textu začíst. Část žáků, kteří tuto odpověď zvolili, mohou mít také samotné čtení natolik v oblibě, že by chtěli pouze více číst. V druhém případě je možné, vzhledem k odpovědím z grafu týkajících se oblíbenosti dílen čtení, že si žáci celý program oblíbili do té míry, že by mu rádi věnovali delší časový úsek.

Třetí nejčastější odpovědí je odpověď, která je souhrnně popsána jako *možnost vlastního výběru četby*, kterou napsalo 14 procent všech respondentů. Tuto odpověď psali pouze studenti ze školy č. 4, kteří možnost vlastního výběru četby v rámci dílen čtení nemají.

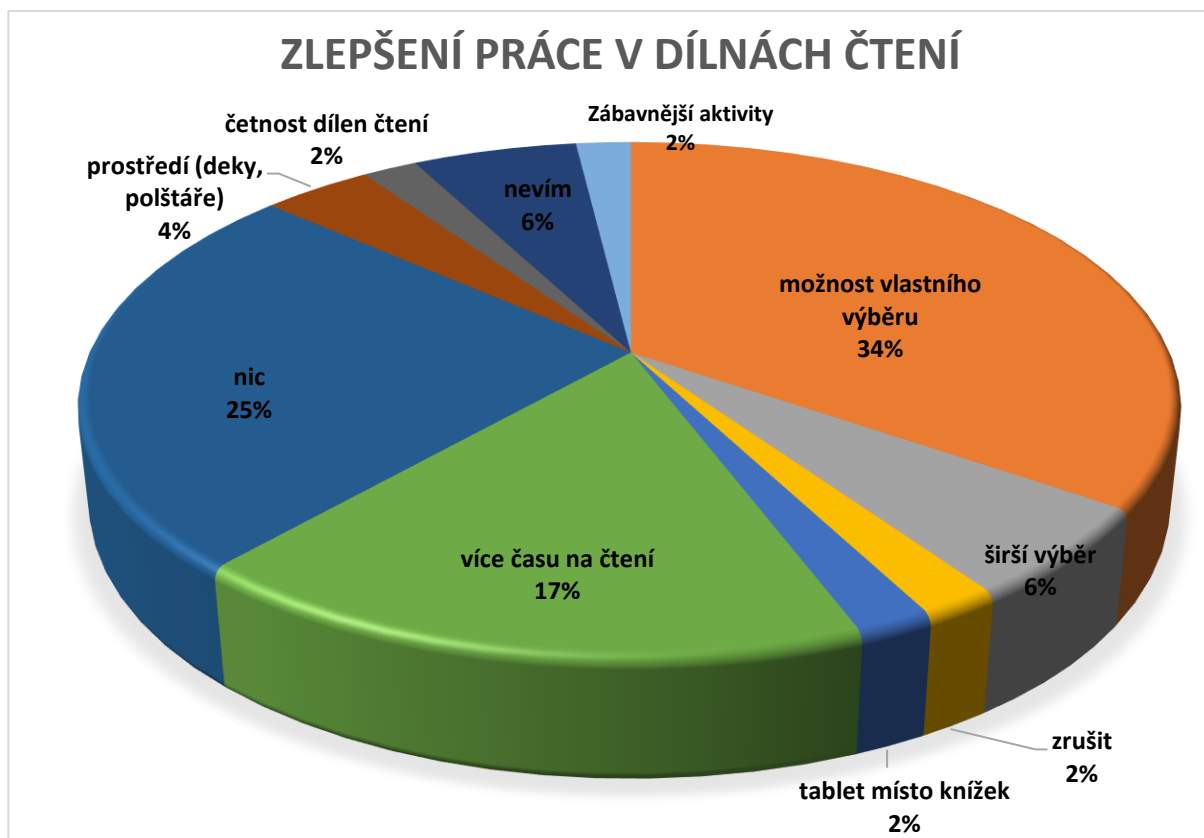
Poměrně velké procento všech žáků (7%) nevědělo, co by na dílnách zlepšilo. Čtvrtá nejčastější odpověď na otázku tedy byla odpověď „nevím“. Otázkou je, stejně jako při nejčastější odpovědi na otázku „*nic*“, zda měli žáci nedostatek inspirace, chtěli si odpovědi ušetřit čas při vyplňování dotazníku, nebo zda jim odpověď přišla natolik obtížná z důvodu neschopnosti reflexe obecně.

Mezi další ve velké míře se opakující odpovědi dále patří *četnost dílen čtení a prostředí*. Obě odpovědi mají shodně 6 procent. Pod frází „*četnost dílen čtení*“ rozumíme odpovědi žáků, kteří psali, že by dílnu čtení zaváděli do výuky častěji. Pod pojmem prostředí se nalézá vyjádření žáků, kteří by rádi dílnu čtení zpřijemnil například zavedením dek a polštářů, které by jim dle jejich slov zlepšily požitky z četby a dílny jako takové.

Mezi menšinové odpovědi, které mapují vyjádření zejména jednotlivců, patří *širší výběr* (3%), které vyjadřují názor žáků ze škol č. 1, 2 a 3. Pod touto souhrnnou odpovědí patří vyjádření žáků, kteří by uvítali doporučení knih paní učitelkou. Dvě procenta všech žáků by uvítalo zábavnější aktivity v dílnách čtení. Jedna žákyně šestého ročníku vyjádřila možné zlepšení slovy „*Zlepšila bych představování knih. Udělala bych to více formou hry.*“ Druhá žákyně šestého ročníku možné zlepšení aktivit okomentovala následovně: „*Ty 'hry' mě moc nebaví, radši bych si o knize povídala se spolužáky.*“

Jedna žákyně devátého ročníku by chtěla více oblíbených knížek v dílnách čtení. Tato odpověď je uvedena jako samostatná kategorie, jelikož není jistý význam uvedené odpovědi. Nabízí se možnost, že by dívka uvítala více doporučení na knihy v dílnách čtení. Další žákyně devátého ročníku by ráda zlepšila samotné představování knížek. Jeden chlapec šestého ročníku navrhuje do dílen čtení zapojit místo knih tablet a jeden chlapec devátého ročníku by čtenářské dílny zrušil.

Na následujícím grafu nalezneme odpovědi školy č. 4 na otázku *Co bys doporučil/a v rámci dílen čtení?*



Graf č. 12: Otázka „Co bys na dílnách čtení zlepšil/a?“ Odpovědi školy č. 4

Při pohledu na graf odpovědí školy č. 4 vidíme, že se výrazně proměnila procenta prvních dvou souhrnných odpovědí.

Nejčastější odpovědí je *možnost vlastního výběru knih*, který, jak již bylo popsáno výše, žáci vybrané školy nemají. Tuto odpověď uvedlo 34 procent žáků. Tato odpověď vypovídá o smyslu využívat jeden ze stěžejních pilířů čtenářských dílen, možnost vybrat si literaturu dle vlastního uvážení.

Druhou nečastější odpovědí je „*nic*“. Tato odpověď se v souhrnném grafu vyskytuje v 41 procentech všech odpovědí, v grafu zaměřeném pouze na čtvrtou školu tato odpověď klesá na 25 procent.

Ostatní odpovědi se již výrazně neodlišují od souhrnného grafu, žáci této školy by, stejně jako v ostatních školách, v 17 procentech uvítali více času na čtení a v 6 procentech širší výběr literatury.

6.8 Shrnutí výsledků dotazníkového šetření

Podkapitola *Shrnutí výsledků dotazníkového šetření* vychází z podrobného rozboru jednotlivých odpovědí dotazníkového šetření. V průběhu práce byly hledány odpovědi na pět výzkumných otázek. V souvislosti s otázkami vznikly také seznamy oblíbené literatury žáků šestých a devátých tříd druhého stupně základních škol. Žáci při odpovídání na otázky prokázali neschopnost doporučit vhodnou literaturu pro své spolužáky, jelikož valná většina v rámci doporučení knihy spolužákovi či spolužačce vybírala svou oblíbenou literaturu.

Otázka, zda *existuje rozdíl mezi čtenářstvím u dívek a u chlapců*, byla zodpovězena v podkapitole č. 6.1 *Čtenářství pubescentů* pomocí metody chí-kvadrát. Rozdíl mezi čtenářstvím u dívek a chlapců existuje.

Druhá otázka *Jaký vliv má možnost vybrat si vlastní literaturu v rámci dílen čtení na čtenářství žáků?* byla zkoumána pomocí stejné metody. Možnost výběru vlastní literatury v rámci čtenářských dílen se neodráží na čtenářství žáků, přesto se však odráží na oblíbené čtenářských dílen. Z výzkumu vyplynulo, že více jak třetina žáků školy, ve kterých žáci nemají možnost vybrat si v rámci dílen čtení vlastní literaturu, by tuto možnost uvítala. V odpovědích na oblíbené čtenářských dílen a doporučení se také odráží menší oblíbenost dílen čtení než ve školách ostatních.

Odpověď na otázku *Jakým způsobem pracují učitelé s knihou v rámci dílen čtení?* je postavena na totožně znějící otevřené dotazníkové otázce. Mezi zmiňované aktivity patří nejčastěji písemné odpovídání na otázky, následně diskuze o knize, tvorba obrázku, samotné čtení, shrnutí textu, vlastní tvorba otázek a úkolů k čtenému textu a nakonec hledání a popis faktografických údajů.

Při odpovědích na výzkumnou otázku *Co se žákům na hodinách dílen čtení líbí?* žáci nejčastěji uváděli ticho, klid a čas na čtení, možnost něco si přečíst, možnost vlastního výběru knihy, čas na odpočinek a relaxaci a aktivity v hodině. Z odpovědí na otázku vyplynul také poznatek, že žáci, kteří hodiny dílny čtení navštěvují, si pravděpodobně v některých případech téměř neuvědomují, že se učí.

Nakonec byla hledána odpověď na otázku: *Jak by se dala práce v dílnách čtení zlepšit?* Zde byly porovnány odpovědi všech škol dohromady se školou č. 4, ve které není možnost samostatného výběru knihy. Nejčastějším doporučením ze strany žáků byl zejména delší čas na čtení, který uvedlo sedmáct procent všech respondentů, dalšími

opakujícími se doporučeními poté byla četnost dílen čtení, komfortnější prostředí, širší nabídka školní knihovničky či zábavnější aktivity v hodinách.

Závěr

Diplomová práce byla rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části byla charakterizována dílna čtení, její vznik a struktura. Tato témata byla popsána z důvodu získání lepšího vhledu do zkoumané problematiky. Dále byla v práci nastíněna psychologie pubescentního čtenáře, která je podstatná pro práci s žáky. Práce se dále věnovala osvětlení pojmů čtenářská gramotnost, kritické a tvořivé myšlení, jejichž rozvoj by měl být prioritou nejen učitele českého jazyka a literatury.

Poměrně rozsáhlá kapitola č. 3: *Aktivity pro rozvoj čtenářské gramotnosti a kritického myšlení* osvětlila základní rozbor čtrnácti aktivit, které se věnují rozvoji čtenářské gramotnosti a kritického myšlení a které jsou zároveň využitelné při práci s různorodou literaturou, kterou vyučující dílen čtení zpravidla volí. S charakterizovanými aktivitami využitelnými v hodinách dílen čtení úzce souvisí také kapitola č. 4: *Pomůcky využívající se v dílnách čtení*, popisující pět základních pomůcek, jež lze při práci s žáky využít. Z uvedených aktivit lze za nejdůležitější považovat zejména školní knihovničku, bez které by čtenářské dílny nebyly proveditelné, jelikož mezi základní úkoly učitele organizujícího hodiny dílen čtení nutně patří také vybavenost dostatečnou rozmanitou nabídkou knižních titulů pro dospívající čtenáře.

Praktická část byla rozdělena na dva celky, rozbor dílen čtení z pohledu vyučujících a vyhodnocení odpovědí dotazníkového šetření, provedené mezi žáky. Čtyřem vyučujícím byly rozdány otázky týkající se četnosti zařazení dílen čtení do výuky, spokojenosti s dílnami čtení, práce v hodině a případných doporučení vyučujícího pro práci s žáky v dílnách čtení. Odpovědi byly vesměs totožné, většina vyučujících zařazuje dílny čtení jednou za čtrnáct dní místo hodiny českého jazyka a literatury. Dílny čtení mají dle odpovědí vyučujících v oblibě jak učitelé, tak žáci. Tři ze čtyřech vyučujících nechává žáky libovolně číst literaturu, kterou koriguje maximálně tematicky, čtvrtá vyučující zařazuje do dílen čtení vždy pouze dva vybrané tituly.

Kapitola *Vyhodnocení dotazníku* byla tematicky rozdělena na sedm podkapitol, ve kterých byla věnována pozornost rozboru odpovědí dotazníkového šetření. Na začátku bylo vytvořeno pět výzkumných otázek, na které byly v průběhu dotazníkového šetření hledány odpovědi. Odpovědi žáků zpravidla korespondovaly s odpověďmi učitelů, dílny čtení většinu žáků baví, na dílnách oceňují zejména ticho a klid na čtení, možnost přečíst si knihu dle vlastního výběru či možnost relaxace. Ocenili by, pokud by dílny čtení byly

do výuky zařazeny častěji či měli možnost číst delší vyměřený čas. Jediný rozdíl mezi odpovědí učitele a žáků se naskytl v rámci rozboru odpovědí čtvrté školy. Žáky dílny čtení tolik nebaví, protože musí číst vybranou literaturu a mezi nejčastější doporučení žáků patřila možnost výběru vlastní knihy.

Cílem práce bylo zvýšit vědomí problematiky čtenářských dílen, zjistit, jaký mají na tuto problematiku názor žáci i učitelé, případně poskytnout možná doporučení na zlepšení práce v rámci hodin čtenářských dílen. Cíl práce byl tedy splněn.

Problémem, který se při práci věnující se dílnám čtení vyskytl, bylo nízké množství zdrojů, které by se této problematice věnovaly. Vzhledem k tomu, že je celý koncept dílny čtení v České republice známý již od roku 1997, množství napsané literatury k tématu příliš nekoresponduje. Z tohoto důvodu je při popisu aktivit pro rozvoj čtenářské gramotnosti čerpáno zejména z díla *Metodika čtenářství a čtenářské gramotnosti*.

Překážkou, která zpomalila výzkumné šetření, bylo obtížné hledání škol na Králověhradecku, které by dílny čtení pravidelně zařazovaly do výuky. Velké množství škol pojem dílny čtení ani neznalo. Výběr probíhal přes internet, kde byl zadán dotaz do facebookové skupiny *Náměty pro český jazyk 2. stupně* na spolupráci učitelů druhého stupně, kteří dílny čtení do výuky pravidelně zařazují. Z patnácti učitelek, které na dotaz reagovaly, byly náhodně vybrány čtyři, se kterými byl následně navázán buď osobní, nebo elektronický kontakt.

Vzhledem k uvedeným výsledkům dotazníkového šetření se potvrdil předpoklad, že mají-li žáci k dispozici možnost číst si vlastní literaturu v hodině, která by nebyla závislá na pouhém memorování informací, nýbrž na hlubším pochopení textu, výuka je baví více. Je tedy velká škoda, že dílny čtení nejsou učiteli do výuky zařazovány častěji.

Použitá literatura

Tištěné zdroje:

ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011, 65 s. ISBN 978-80-86856-98-8.

BUBENÍČKOVÁ, Petra, ČUŘÍN, Michal, ZACHOVÁ, Alena, VÍŠKA, Václav: *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Hradec Králové: nakl. Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-165-5.

HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4535-9.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-641-3.

HYHLÍK, František. *Psychologie mladého čtenáře*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963.

CHRÁSKA, Miroslav: *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2. vyd., Olomouc, 2006. Vyd. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1367-1.

KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010.

MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. S. 164-166

NOVOTNÁ, Jarmila, JURČÍKOVÁ, Jana. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-239-0.

STEELOVÁ, Jeannie L., MEREDITH, Kurtis S., TEMPLE, Charles, WALTER, Scott. *Dílna čtení: Vychováváme přemýšlivého čtenáře*. Praha: Kritické myšlení o.s., 2007.

STRAKOVÁ, Jana et al. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV, 2002.

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

ŠLAPAL, Miloš. *Dílna čtení v praxi*. In *Kritické listy: Občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické listy, 2007.

ŠVRČKOVÁ, Marie. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: Výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-020-9.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: nakl. Host, 2007. ISBN 978-80-7294-270-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, 1999.

Elektronické zdroje:

Čtenářské kluby. *Čtenářské kluby* [online]. Brno. Dostupné z: https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media/uploaded-files/KOSTKY_letak.pdf

International Reading Association. Paris: UNESCO. [online] Dostupné z: <https://en.unesco.org/partnerships/non-governmental-organizations/international-reading-association>

Lucie Kovaříčková [online]. Dostupné z: <https://vyucovani.estranky.cz/clanky/gramotnost/bingo-v-dilnach-cteni.html>

Projekt Orava, Dolný Kubín: Nadace pro mezinárodní rozvoj, 1991. [online] Dostupné z: <https://www.zdruzenieorava.sk/>

SCRIVEN, Michael and Richard PAUL. *Defining Critical Thinking*, 1987.[online]. Foundation for Critical Thinking, Ó 2011, [cit. 2019-10-09]. Dostupné z: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>

SHYMON, Magda. *b-creative*. Brno: Onesolution s.r.o., 2013. [online] Dostupné z: <https://b-creative.cz/terapeuticke-pomucky-b-creative-karty-s-pribehy--storytelling-cards>

Seznam tabulek, grafů a obrázků

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: V-CH-D metoda.....	26
Tabulka č. 2: Testování hypotézy A	43
Tabulka č. 3: Testování hypotézy B.....	44
Tabulka č. 4 Testování hypotézy C.....	53

Seznam grafů

Graf č. 1: Otázka „Kolik přečteš za rok knížek?“	43
Graf č. 2: Úkol „Zadej, prosím, název a autora své oblíbené knížky.“	46
Graf č. 3: Úkol „Zadej, prosím, název a autora své oblíbené knížky.“	47
Graf č. 4: Úkol „Zadej, prosím, název a autora své oblíbené knížky.“	48
Graf č. 5: Otázka „Jakou knížku z dílen čtení bys doporučil/a spolužákovi?“	49
Graf č. 6: Otázka „Jakou knížku z dílen čtení bys doporučil/a spolužákovi?“	50
Graf č. 7: Otázka „Jakou knížku z dílen čtení bys doporučil/a spolužákovi?“	51
Graf č. 8: Otázka „Jakou knížku z dílen čtení bys doporučil/a spolužákovi?“	51
Graf č. 9: Otázka „Jak s paní učitelkou pracujete s knížkou po vlastním čtení?“	54
Graf č. 10: Otázka „Co se ti na dílnách čtení líbí?“	55
Graf č. 11: Otázka „Co bys na dílnách čtení zlepšil/a?“	58
Graf č. 12: Otázka „Co bys na dílnách čtení zlepšil/a?“ Odpovědi školy č. 4	60

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Čtenářské bingo pro mladší žáky.....	29
Obrázek č. 2: Čtenářské bingo pro starší žáky	30
Obrázek č. 3: Storytelling cards.....	34

Seznam příloh

Příloha č. 1: Vzorový dotazník

Příloha č. 2: Statistický výpočet hypotézy A

Příloha č. 3: Statistický výpočet hypotézy B

Příloha č. 4: Statistický výpočet hypotézy C

Příloha č. 5: Seznamy oblíbené četby

Příloha č. 6: Seznamy doporučené četby

Příloha č. 1: Vzorový dotazník

Prosím o vyplnění dotazníku, který se zabývá problematikou čtenářství a čtenářských dílen na 2. stupni ZŠ a nižším stupni víceletých gymnázií. Dotazník je anonymní a slouží výhradně k výzkumu čtenářství. Prosím o pečlivé zodpovězení všech otázek dotazníku. Při vyplňování dotazníku postupujte dle instrukcí. Z nabídky vyberte vždy jednu hodící se odpověď.

Děkuji za ochotu a spolupráci, Petra
Macháňová.

1. Jsi:
 - a) Dívka
 - b) Chlapec

2. Do jakého chodíš ročníku? _____

3. Zadej, prosím, název školy, kterou navštěvuješ. _____

4. Kolik za rok přečteš knížek?
 - a) 15 a více
 - b) 10 – 14 knih
 - c) 5 – 9 knih
 - d) 1 – 4 knih
 - e) Žádnou

5. Zadej autora a název své oblíbené knížky: _____

6. Jakou knížku, o níž ses dozvěděl/a z dílen čtení*, bys doporučil/a kamarádovi?

7. Jak s paní učitelkou v dílnách čtení pracujete s knížkou po vlastním čtení?)

8. Co se ti na dílnách čtení líbí?

9. Co bys na dílnách čtení zlepšil/a?

**Dílna čtení = hodina, při které si s paní učitelkou/učitelem čtete každý, co chcete a následně si o knížkách povídáte a provádíte různá cvičení*

Příloha č. 2: Statistický výpočet hypotézy A

Hypotéza A:

H0: Počet přečtených knih není závislý na pohlaví.

H1: Počet přečtených knih je závislý na pohlaví.

Pozorované četnosti:

	15 a více	10 až 14	5 až 9	1 až 4	Žádná	Celkem	Procenta
Dívky	9	10	21	29	1	70	0,542636
Chlapci	2	5	14	31	7	59	0,457364
Celkem	11	15	35	60	8	129	
Procenta	0,085271318	0,11627907	0,271317829	0,465116279	0,062016		

Očekávané četnosti:

5,968992248 8,139534884 18,99224806 32,55813953 4,341085
5,031007752 6,860465116 16,00775194 27,44186047 3,658915

(P-O)²:

9,187007992 3,461330449 4,031067844 12,66035695 11,16285
9,187007992 3,461330449 4,031067844 12,66035695 11,16285

(P-O)²/O:

1,539122118 0,425249169 0,212248062 0,388853821 2,571442
1,826077089 0,504532913 0,251819735 0,461351991 3,050864

Závěr: Vypočítaná hodnota X^2 vyšla vyšší než kritická hodnota z tabulky (X^2_c), nelze proto přijmout nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

	X^2 (vypočítaná hodnota)		11,23156119
Stupně volnosti		4	
hladina významnosti		0,05	
X^2_c (kritická hodnota)		9,483	

Příloha č. 3: Statistický výpočet hypotézy B

Hypotéza B:

H0: Počet přečtených knih není závislý na možnosti výběru vlastní knihy.

H1: Počet přečtených knih je závislý na možnosti výběru vlastní knihy.

Pozorované četnosti:

Dobrovolný výběr knihy/Množství přečtených knih						Celkem	procenta
	15 <	10 až 14 knih	5 až 9	1 až 4	žádná		
Ano	7	12	24	28	3	74	0,573643
Ne	4	3	11	32	5	55	0,426357
Celkem	11	15	35	60	8	129	
procenta	0,085271	0,116279	0,271318	0,465116	0,062016		

Očekávané četnosti:

6,310078	8,604651	20,07752	34,4186	4,589147
4,689922	6,395349	14,92248	25,5814	3,410853

(P-O)²:

0,475993	11,52839	15,38585	41,19849	2,525389
0,475993	11,52839	15,38585	41,19849	2,525389

0,475993 11,52839 15,38585 41,19849 2,525389

0,475993 11,52839 15,38585 41,19849 2,525389

(P-O)²/O:

0,075434	1,339786	0,766322	1,196983	0,550296
0,101493	1,802622	1,031052	1,610486	0,740398

0,075434 1,339786 0,766322 1,196983 0,550296

0,101493 1,802622 1,031052 1,610486 0,740398

χ^2	9,214872
Stupně volnosti	4
Hladina významnosti	0,05
χ^2_c	9,483

χ^2	9,214872
----------------------------	-----------------

Stupně volnosti	4
Hladina významnosti	0,05
χ^2_c	9,483

Závěr: Vypočítaná hodnota χ^2 vyšla nižší než kritická hodnota z tabulky (χ^2_c), lze proto přijmout nulovou hypotézu a odmítnout hypotézu alternativní.

Příloha č. 4: Statistický výpočet hypotézy C

Hypotéza C:

H0: Množství aktivit spojených s prací s knihou v hodinách dílen čtení se neliší podle věkových kategorií.

H1: Množství aktivit spojených s prací s knihou v hodinách dílen čtení se liší podle věkových kategorií.

Pozorované četnosti:

Třída/ aktivity	Tvorba otázek a úkolů	Obrázek	Shrnutí textu	Písemné odpovídání otázek	Diskuze o knize	Čtení	Oblíbená scénka, název, autor	Úkoly k textu
Šestá	6	18	3	17	12	9	2	6
Devátá	3	2	8	26	11	7	2	2
Celkem	9	20	11	43	23	16	4	8
procento	0,067	0,149	0,082	0,320	0,172	0,12	0,030	0,060

Očekávané četnosti:

4,90298	10,8955	5,99253	23,4253	12,5298	8,7164	2,17910	4,35820
4,09701	9,1044	0,03736	19,5746	0,07813	7,2835	1,82089	3,64179

(P-O)²:

1,20344	50,4736	8,95527	41,2854	0,28074	0,08041	0,03207	2,69547
1,20344	50,4736	63,4034	41,2854	119,287	0,08041	0,03207	2,69547

(P-O)²/O:

0,2454	4,6325	1,4944	1,7624	0,0224	0,0092	0,0147	0,6184
0,2937	5,5438	1,6966	2,1091	1526,6	0,0110	0,0176	0,7401

χ^2	3240,867456
Stupně volnosti	7
Hladina významnosti	0,05
χ^2_c	14,067

Závěr: Vypočítaná hodnota χ^2 vyšla nižší než kritická hodnota z tabulky (χ^2_c), lze proto přijmout nulovou hypotézu a odmítnout hypotézu alternativní.

Příloha č. 5: Seznamy oblíbené četby

Dívky 6. ročník

- Russelová, Rachel R.: *Deník mimoňky* 3x
Glynnová, Connie: *Princezna v utajení* 2x
Griffiths, Andy: *Ztřeštěný dům na stromě - 13 (15) pater* 2x
Rowlingová, Joan K.: *Harry Potter* 2x
Walliams, David: *Babička Drsňačka* 2x
Bertelegniová, Erica: *100 přání*
Boček, Evžen: *Aristokratka*
Cabotová, Meg: *Princezna školou povinná*
Crossanová, Sarah: *Dech*
Durková, Milena: *Bára krotí rodinu*
Hockingová, Amanda: *Mrazivý oheň*
Kinney, Jeff: *Deník malého poseroutky*
Kratochvíl, Miloš: *Prázdniny blbce č. 13*
Lindgrenová, Astrid: *Děti z Bullerbynu*
Maasová, Sarah J.: *Skleněný trůn*
Meyer, Marissa: *Cinder*
Pospíšilová, Zuzana: *Hravá škola hezkého chování*
Rudnicková, Elizabeth: *Kráska a zvíře*
Siamonová, Sharon: *Potok divokých koní - Prokleté hory*
Spiegelman, Art: *Maus*
Stewnerová, Tanya: *Alea, dívka moře*

Dívky 9. ročník

- Rowlingová, Joan K.: *Harry Potter a prokleté dítě* 2x
- Rowlingová, Joan K.: *Harry Potter*
- Antoine, de Saint-Exupery: *Malý princ*
- Sepetysová, Ruta: *Potrhaná křídla*
- Ayresová, Jane: *Temní koně*
- Shakespeare
- Bardugo, Leigh: *Šest vran*
- Šulc, Jiří: *Dva proti Říši*
- Brezina, Thomas: *Kočí holka*
- Tolkien, John R. R.: *Hobit*
- Bryndza, Robert: *Dívka v ledu*
- Walliams, David: *Babička Drsňačka*
- Burbaumová, Jake: *Řekni mi tři věci*
- William Saroyan
- Cassová, Kiera: *Selekce*
- Dahl, Roald: *Matylda*
- Doer, Anthony: *Sběratel mušlí*
- Green, John: *Jedna želva za druhou*
- Groom, Winston: *Forrest Gump*
- Hagenupová, Hilde: *Za horou smrti*
- Hanová, Jenny; Siobhanová, Vivian: *Oko za oko*
- Chbosky, Stephen: *Ten, kdo stojí v koutě*
- Christiane F.: *My děti ze stanice ZOO*
- Jonason Jonas: *Stoletý stařík, který vylezl z okna a zmizel*
- King, Stephen: *Carrie*
- Kinney, Jeff: *Deník malého poseroutky*
- Lanczová, Lenka: *Náhradní princ*
- Martin, George R. R.: *Hra o trůny*
- Martinus, Marcus L.: *Náš příběh*
- Maskameová, Estelle: *Víš, že tě miluju?*
- Pearsonová, Mary E.: *Kroniky pozůstalých*
- Petříková, Irena: *Štěstí na dosah*
- Poe, Edgar A.: *Jáma a kyvadlo*
- Reichsová, Kathy: *Sběratelé kostí*
- Rouxová, Madeleine: *Asylum*

Chlapci 6. ročník

Brezina, Thomas: *Klub tygrů* 6x

Kinney, Jeff: *Deník malého poseroutky* 5x

Flanagan, John: *Hraničářův učeň* 2x

Walliams, David: *Pan Smrad'och* 2x

Hunterová, Erin: *Kočičí válečníci* 2x

Brezina, Thomas: *Chrám hromů*

Deník Anny Frankové

Griffiths, Andy: *Ztřeštěný dům na stromě - 13 (15) pater*

Habanec, Maxim: *Život je skate*

King, Stephen: *IT*

Part, Michael: *Lionel Messi - Úžasný příběh*

Riordan, Rick: *Magnus Chase a bohové Asgardu - Příběhy z devíti světů*

Rowlingová, Joan K.: *Harry Potter*

Tolkien, John. R. R.: *Hobit*

Walliams, David: *Babička Drsňačka*

Chlapci 9. ročník

Brezina, Thomas: *Klub tygrů 2x*

Flanagan, John: *Hraničářův učeň 2x*

Paolini, Christopher: *Eragon 2x*

Rowlingová, Joan K.: *Harry Potter 2x*

Bohatá, Veronika: *Velká kniha strachu*

Brezina, Thomas: *Muž s ledovými očima*

Foglar, Jaroslav: *Rychlé šípy*

Gleitzman, Morris: *Potom*

Jirotka, Zdeněk: *Saturnin*

King, Stephen: *Řbitov zvířátek*

Kinney, Jeff: *Deník malého poseroutky*

Kiyosaki, Robert T.; Lechter, Sharon L.: *Bohatý táta, chudý táta - Co bohatí učí svoje děti a chudí a střední vrstvy ne*

Matocha, Vojtěch: *Prašina*

Pacovská, Ilka: *Sedmý smysl - Otročká krása*

Pavel, Ota: *Zlatí úhoři*

Plokhy, Sergei: *Černobyl - Historie jaderné katastrofy*

Sapkowski, Andrej: *Zaklínač*

Shakespeare

Spiegelman, Art: *Maus*

Ščerba, Natalja V.: *Časodějové*

Vaas, Rüdiger: *Prostě Hawking! - Geniální myšlenky vtipně a jasně*

Vargas, Fred: *Když vyleze pavouk*

Weir, Andy: *Marťan*

Příloha č. 6: Seznamy doporučené četby

Dívky 6. ročník

Walliams, David: *Pan Smrad'och* 5x

Griffiths, Andy: *Ztřeštěný dům na stromě - 13 (15) pater* 3x

Pacovská, Ilka: *Sedmý smysl - Ostrov zasvěcení* 2x

Bertelegniová, Erica: *100 přání*

Brezina, Thomas: *Klub tygrů*

Cassová, Kiera: *Selekce*

Kinney, Jeff: *Deník malého poseroutky*

Meadová, Michelle: *Neslyšno*

Meyer, Marissa: *Cinder*

Poláček, Karel: *Bylo nás pět*

Ralishová, Adele: *Holka od vedle*

Rowlingová, Joan K.: *Harry Potter*

Walliams, David: *Babička Drsňačka*

Walliams, David: *Kluk v sukních*

Drama

Dívky 9. ročník

Dahl, Roald: *Matylda* 4x

Palacie, Raquel J.: *(Ne)obyčejný kluk* 4x

Calonita, Jen: *Léto, jak má být*

Cassová, Kiera: *Selekce*

Dashner, James: *Labyrint - Útěk*

Haddon, Mark: *Podivný případ se psem*

Chbosky, Stephen: *Ten, kdo stojí v koutě*

Maskameová, Estelle: *Viš, že tě potřebuju?*

Payne, C. D.: *Brenda Veliká*

Rudnicková, Elizabeth: *Kráska a zvíře*

Stewnerová, Tanya: *Alea, dívka moře*

Šulajová, Zuzana: *Džínový deník*

Walliams, David: *Babička Drsňačka*

Walliams, David: *Kluk v sukních*

Chlapci 6. ročník

Brezina, Thomas: *Klub tygrů* 6x

Griffiths, Andy: *Ztřeštěný dům na stromě - 13 (15) pater* 5x

Walliams, David: *Pan Smrad'och* 4x

Rowlingová, Joan K.: *Harry Potter* 3x

Kinney, Jeff: *Deník malého poseřoutky* 2x

Walliams, David: *Kluk v sukních* 2x

Brat, Roman: *Můj anděl se umí prát*

Habanec, Maxim: *Život je skate*

Part, Michael: *Cristiano Ronaldo - Cesta na vrchol*

Chlapci 9. ročník

Brezina, Thomas: *Klub tygrů 2x*

Palacie, Raquel J.: *(Ne)obyčejný kluk 2x*

Collins, Tim: *Deník úúúplně obyčejného upíra*

Dashner, James: *Labyrint - Útěk*

Deary, Terry: *Děsivé dějiny - Anglie*

Mulligan, Andy: *Odpad*

Newman, Peter: *Tulák*

Payne, C. D.: *Brenda Veliká*

Rothová, Veronika: *Divergence*

Rowlingová, Joan K.: *Harry Potter*

Timothée, de Fombelle: *Tobiáš Lolness*

Vargas, Fred: *Když vyleze pavouk*

Zusak, Martin: *Roky pod psa*