

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Rozvoj čtenářských strategií v anglickém jazyce na 2. stupni ZŠ

Diplomová práce

Autor: Denisa Hrdinková
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy (2. stupeň)
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – anglický jazyk a literatura
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – etická výchova
Forma studia: Prezenční
Vedoucí práce: Mgr. Barbara Pospíšilová
Oponent práce: Mgr. Loudová Irena, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Denisa Hrdinková
Studium:	P14P0005
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk, Učitelství pro 2. stupeň základních škol - etická výchova
Název diplomové práce:	Rozvoj čtenářských strategií v anglickém jazyce na 2. stupni ZŠ
Název diplomové práce AJ:	Developing Reading Strategies in English in Lower Secondary School

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá čtenářstvím a způsoby, kterými je možné u žáků na druhém stupni základní školy rozvíjet jednotlivé čtenářské strategie v rámci výuky anglického jazyka. Obsahuje vysvětlení pojmů, jako jsou čtenářská gramotnost, čtení, čtenářství, věnuje se popisu základních čtenářských strategií. Záměrem práce je vytvořit sborník aktivit podporujících vybrané čtenářské strategie pro šestý ročník základní školy. Tyto aktivity budou zhodnoceny na základě výsledků získaných při jejich využití ve výuce.

HARVEY, Stephanie. a Anne. GOUDVIS. Strategies that work: teaching comprehension to enhance understanding. York, Me.: Stenhouse Publishers, c2000. ISBN 1571103104. BREWSTER, Jean a Gail ELLIS, ed. The storytelling handbook: a guide for primary teachers of English. London: Penguin Books, 1991. Penguin English. ISBN 0140810161. EDITED BY CHRISTOPHER BRUMFIT a JAYNE MOON AND RAY TONGUE. Teaching English to children: from practice to principle. London: Collins ELT, 1991. ISBN 000370288X. GREENWOOD, Jean. Class readers. Oxford: Oxford University Press, 1990. Resource books for teachers. ISBN 0194371034. HARMER, Jeremy. How to teach English: an introduction to the practice of English language teaching. Harlow: Longman, 2000. How to. ISBN 0582297966. CHRISTINE NUTTALL. WITH A CHAPTER ON TESTING READING BY CHARLES ALDERSON. Teaching reading skills in a foreign language. New ed. Oxford [u.a.]: Heinemann [u.a.], 1996. ISBN 0435240579. FOUNTAS, Irene C. a Gay Su. PINNELL. Guiding readers and writers, grades 3-6: teaching comprehension, genre, and content literacy. Portsmouth, N.H.: Heinemann, c2001. ISBN 0325003106.

Anotace:

Diplomová práce se zabývá čtenářstvím a způsoby, kterými je možné u žáků na druhém stupni základní školy rozvíjet jednotlivé čtenářské strategie v rámci výuky anglického jazyka. Obsahuje vysvětlení pojmů, jako jsou čtenářská gramotnost, čtení, čtenářství, věnuje se popisu základních čtenářských strategií. Záměrem práce je vytvořit sborník aktivit podporujících vybrané čtenářské strategie pro šestý ročník základní školy. Tyto aktivity budou zhodnoceny na základě výsledků získaných při jejich využití ve výuce.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Barbara Pospíšilová

Oponent: Mgr. Irena Loudová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.2.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce Mgr. Barbary Pospíšilové samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 24. 11. 2019

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Barbaře Pospíšilové za její ochotu a trpělivost při vedení této diplomové práce. Vážím si jejích podnětů, rad a doporučení.

Anotace

HRDINKOVÁ, Denisa. *Rozvoj čtenářských strategií v anglickém jazyce na 2. stupni ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 92 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá čtenářstvím a způsoby, kterými je možné u žáků na druhém stupni základní školy rozvíjet jednotlivé čtenářské strategie v rámci výuky anglického jazyka. Obsahuje vysvětlení pojmů, jako jsou čtenářská gramotnost, čtení, čtenářství, věnuje se popisu základních čtenářských strategií. Záměrem práce je vytvořit sborník aktivit podporujících vybrané čtenářské strategie pro šestý ročník. Tyto aktivity budou zhodnoceny na základě výsledků získaných při jejich využití ve výuce.

Klíčová slova: čtení, čtenářství, čtenář, čtenářská gramotnost, čtenářská strategie, čtenářská dovednost, anglický jazyk, motivace

Annotation

HRDINKOVÁ, Denisa. *Developing Reading Strategies in English in Lower Secondary School*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 92 pp. Diploma Thesis.

This diploma thesis deals with the topic of reading and how certain reading strategies can be improved in the teaching of the English language in Lower Secondary. It includes an explanation of terms, such as literacy, reading and describes basic reading strategies. The aim of the thesis is to create a collection of activities for the sixth grade supporting individual reading strategies. These activities will be assessed on the basis of the results obtained by their use during lessons.

Keywords: reading, reader, reading literacy, reading strategies, reading skills, English, motivation

ÚVOD	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	13
1. Vymezení základních pojmů	13
1.1 Čtení	13
1.2 Čtenářství	14
1.3 Čtenář	14
1.4 Čtenářská gramotnost	15
2. Důvody ke čtení	18
2.1 Proč bychom měli ve škole povzbuzovat děti ke čtení?	18
3. Čtenářská gramotnost v anglickém jazyce	21
3.1 SERR a RVP ZV	22
3.1.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR)	22
3.1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)	24
3.1.3 Shrnutí SERR a RVP ZV	24
3.2 Dvě cesty ke čtení v angličtině	25
3.3 Proč (ne)rozvíjet čtenářství v angličtině	25
4. Čtenářské strategie	29
4.1 Extenzivní a intenzivní čtení	30
4.2 Nástroje pro rychlé čtení	30
4.3 Od strategie k dovednosti	30
4.4 Čtenářské strategie – vybrané přehledy	31
4.5 Charakteristika vybraných čtenářských strategií	34
4.5.1 Předvídání	35
4.5.2 Kladení otázek	35
4.5.3 Hledání souvislostí	35
4.5.4 Sledování porozumění (monitorování)	36
4.5.5 Vizualizace	36
4.5.6 Určování důležitosti	37
4.5.7 Usuzování	37
4.5.8 Shrnování	37
4.5.9 Hodnocení	38
4.6 Propojování strategií	38
5. Žák-čtenář	39
6. Podmínky pro výuku čtení anglických textů ve škole	42
6.1 Podmínky pro rozvíjení čtenářství	42
6.2 Učitel jako vzor čtenáře	44
6.3 Motivace k vytvoření vztahu ke čtení	44
7. Metodická východiska pro realizaci praktické části	48
7.1 Hodiny anglického jazyka se zaměřením na výuku čtení	48
7.2 Čtenářská lekce nebo jazyková lekce?	48
7.3 Výběr textů	49
7.4 Role učitele a role žáka	50
7.5 Příprava čtenářské lekce v angličtině	52
7.5.1 Zásady pro práci s textem	52
7.5.2 Scaffolding aneb Jak učit strategie	53

II. PRAKTICKÁ ČÁST	55
1. Rozvoj čtenářských strategií v hodinách anglického jazyka na druhém stupni ZŠ	55
1.1 Cíle projektu	55
1.2 Realizace projektu	57
1.2.1 Příprava na realizaci	57
1.2.2 Vlastní realizace	58
1.3 Aktivity rozvíjející čtenářské strategie	59
1.3.1 Aktivity rozvíjející strategii předvídání	61
1.3.2 Aktivity rozvíjející strategii hledání souvislostí	70
1.3.3 Aktivity rozvíjející strategii kladení otázek	76
1.3.4 Shrnutí a vyhodnocení aktivit	81
ZÁVĚR	84
SEZNAM LITERATURY	87
SEZNAM OBRÁZKŮ	91
PŘÍLOHY	92

ÚVOD

„Povinnost vzdělávat spočívá v podstatě v tom, že děti naučíme číst, zasvětime je do literatury a dáme jim prostředky, aby mohly svobodně posoudit, zda pocítují ‚potřebu knih‘. Lze totiž docela dobře připustit, že někdo čtení odmítá, ale rozhodně by se nemělo dopustit, aby byl – nebo se domníval, že je – odmítán četbou.

Být vyloučen z knih – a to včetně těch, bez nichž se lze klidně obejít –, je nesmírný smutek, samota v osamění.“

(Pennac, 2004, s. 102-103)

Rodiče, prarodiče a učitelé jsou lidmi, kteří se neustále snaží najít způsoby, jak přimět děti a mladé lidi, aby četli, četli rádi, četli hodně a četli s porozuměním.

Čtenářství je stále téma, o kterém se píše v novinách i na internetu. Dost se o něm i mluví v rádiu, v televizi, ale i třeba na hřišti, kde si o knihách povídají maminky hrajících si dětí, a samozřejmě ve školách, nejčastěji mezi učiteli českého jazyka. Slýcháváme, že děti čtou málo a vina se svaluje na moderní technologie. Mezinárodní šetření nás informují o tom, že žáci mají problém s hlubším porozuměním toho, co čtou. Na druhé straně na nás na internetu „vyskakují“ stránky ohlašující „kampaň na podporu četby knih“, organizují se dny dětského čtení, děti jsou zvány do čtenářských klubů, knihovny se předhání v nabídkách mnohdy velmi nápaditých programů.

Měla jsem to štěstí, že moje babička i můj otec byli nadšenými čtenáři. Vyrůstala jsem v prostředí, kde byly knihy samozřejmostí, kde se knihy pravidelně objevovaly mezi narozeninovými i vánočními dárky. Od útlého dětství mi rodiče předčítali. Když jsem se naučila sama číst, ukázali mi nedalekou knihovnu. A dnes, když už mám doma dva vlastní čtenáře, mohu si pravidelně užívat chvíle, kdy si s dětmi o knihách vyprávíme, společně se nad nimi smějeme, přemýšlíme o tom, zda by se to či ono mohlo stát ve skutečnosti, nebo si vzájemně líčíme prostředí, ve kterém se náš příběh odehrává.

Bez pravidelného povídání o knihách si dnes už ani svůj život nedovedu představit – je pro mě samozřejmostí.

Čtení knih mě ovlivnilo jako učitelku. Uvědomuji si, že své nadšení pro knihy mohu a možná dokonce musím, předávat dál. Kdysi jsem někde četla jednoduchý návod na to, kterak se čtenář začátečník stává čtenářem zdatným. A možná se tento návod může stát i jakýmsi vodítkem pro nás, učitele, kteří se snažíme dětem knihy představovat a některé snad i získat pro čtenářství:

Čtu.

Čtu trochu víc.

Čtu ještě víc.

Čtu cokoliv.

Čtu o čemkoli.

Čtu kdekoliv.

Čtu to, co mě baví a co mě těší.

Čtu a povídám si o tom.

Něco čtu velmi pozorně.

Čtu a přemýšlím o tom.

Ale nemusím vždy přemýšlet o tom, co čtu.

Prostě si JEN čtu!

Žijeme ve společnosti, ve které je čím dál větší samozřejmostí znalost více než jen mateřského jazyka. Na prvním stupni základních škol v České republice se žáci, často již od prvního ročníku, učí prvnímu cizímu jazyku a na stupni druhém přibírají jazyk další. Jako učitelka angličtiny mám příležitost vést žáky ke čtení knih psaných anglicky a učit je aplikovat principy, které obvykle znají již ze čtenářských dílen z hodin českého jazyka.

V této diplomové práci se věnuji čtenářství se zaměřením na jeho rozvíjení. Budu se zabývat čtením obecně i v kontextu výuky cizího¹, v našem případě anglického, jazyka. Problematika je to velmi široká a zahrnuje celou řadu důležitých i zajímavých témat, která by si jistě zasloužila důkladnější pozornost. Nicméně v této práci není pro všechna témata místo. Z toho důvodu se

¹ V celé této práci, každá zmínka o cizím jazyce odkazuje na jazyk anglický s ohledem na praktickou část, která se věnuje rozvíjení čtenářských strategií v hodinách angličtiny.

na následujících stránkách nebudu věnovat nácviku počátečního čtení v angličtině, tištěné a zvukové podobě slov, technice čtení, vlivu čtení v mateřském jazyce na čtení v angličtině, vlivu slovní zásoby, ale i znalosti gramatiky na čtení ani sociálně-kulturnímu kontextu čtenářství.

Přestože jsem vyloučila několik aspektů problematiky čtenářství, stále zůstává mnohé, na co se zde zaměřím. **V teoretické části** se na čtení podívám z několika úhlů pohledu a budu se zabývat následujícími otázkami:

- Co vlastně čtení je a jaké další pojmy se s ním pojí? → Vymezím základní pojmy.
- Proč se rozvíjením čtení ve škole vůbec zabývat? → Objasním smysl čtení a důvody pro čtení.
- Proč se rozvíjením čtenářství zabývat v rámci učení se cizímu jazyku? → Předložím důvody pro čtení v angličtině.
- Jak účinně rozvíjet čtení - obecně i v rámci výuky anglického jazyka? → Představím čtenářské strategie.
- Jak vypadají naši žáci-čtenáři? → Popíši, co zjistil výzkum o současných čtenářích.
- Co je potřeba, abychom mohli úspěšně začít s rozvíjením čtenářských strategií v angličtině ve škole? → Definuji podmínky pro rozvoj čtenářství a podívám se na význam motivace.
- Jaká jsou metodická východiska pro realizaci projektu, jemuž se věnuji v praktické části této práce? → Předložím informace o tom, jak vybírat vhodné texty, zaměřím se na roli učitele i žáka v rámci výuky a nabídnu model efektivní čtenářské lekce.

Praktická část se věnuje vlastnímu **projektu**, kde si kladu za cíl vytvořit sborník aktivit podporujících rozvoj vybraných čtenářských strategií pro šestý ročník. Jednotlivé aktivity zhodnotím na základě poznatků získaných při jejich aplikaci ve výuce v průběhu jednoho školního roku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení základních pojmů

„Čtení, to je čin!“

„Četba je neustálý akt tvoření.“

(Pennac, 2004, s. 20)

Klade-li si tato diplomová práce za cíl rozvíjení čtenářských strategií u žáků druhého stupně základní školy, je důležité si nejprve objasnit pojmy, které se v textu budou vyskytovat a které s tímto tématem souvisí. Následující stránky se soustředí na pojmy spíše obecné, jako je čtení, čtenářství, čtenář a čtenářská gramotnost. Pokud jde o čtenářské strategie, bude jim věnována samostatná kapitola později.

1.1 Čtení

Nejprve se podívejme na to, co je vlastně čtení. Opravdu jde jen o to, že rozpoznáme tvary písmen, která správně spojíme a nakonec vyslovíme slovo?

Čtení, jak ho definuje Trávniček (2010, s. 42) je *„mediální aktivita zaměřená na knihy (časopisy, noviny, ...) a jejich duševní přisvojování; čas věnovaný knihám; základní aktivita související s knihami; socio-kulturní dovednost či kompetence.“*

V *Pedagogickém slovníku* (Průcha, 2013, s. 42) se o čtení dozvídáme, že je to *„druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu (angl. reading comprehension) a vnitřní zpracování příslušné informace.“*

Z výše uvedeného vyplývá, že je nejen důležité rozpoznat daná slova, ale má-li docházet ke skutečnému čtení, je třeba o slovech přemýšlet a hledat jejich význam. Pokud text *jen* přečteme, ale nerozumíme mu, nejde o skutečné čtení. Čtení, to je přemýšlení a týká se každého čtenáře osobně.

1.2 Čtenářství

Oproti čtení je čtenářství pojmem, „který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací; plánovité a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí“ (Trávníček, 2010, s. 42).

V *Pedagogickém a speciálně pedagogickém slovníku* (Skutil, 2011, s. 18) se dočteme, že „čtenářství bývá definováno jako aktivní vztah k literatuře. Čtenářské zájmy a aktivity malého dítěte postupně utváří trvalý vztah ke knize. ... Čtenářství je považováno za významného činitele socializace a vývoje osobnosti, za protiváhu pasivního vnímání života prostřednictvím masových médií a také za součást aktivit podporujících prožívání, zabíjení nudy a prázdnoty, vzdalování jedince od reality. Samo čtenářství je nazýváno socializačním mediátorem, který má charakter podněcovat jedince k aktivnímu, tvořivému, svobodomyšlnému, vědomému a odpovědnému životu.“

Chaloupka (1982, s. 527) ve své knize píše, že „čtenářství dítěte je integrální součástí všestranného a harmonického rozvoje dítěte. Souvisí úzce s jeho celkovými dimenzemi rozvoje osobnosti, individuálního i společenského života.“

Lepilová (2014, s. 57) nepředkládá nijak ucelenou definici, nicméně její pohled na čtenářství působí svěžím dojmem a je z něj cítit, že vychází z praktické zkušenosti: „Čtenářství je poznávací a tvořivý proces; číst slova znamená představovat si, vést vnitřní dialog s textem a klást si otázky.“

Citované autory můžeme stručně shrnout a vyzdvihnout tyto důležité aspekty: čtenářství se týká především dětí a dospívajících, rozvíjení četby ovlivňuje celkový rozvoj osobnosti, podněcuje k aktivitě, tvořivosti a odpovědnosti.

1.3 Čtenář

Nyní se posuneme od činnosti k aktérovi a podíváme se na to, kdo je čtenář. Podle Trávníčka (2010, s. 42) je to „ten, kdo deklaruje, že čte; ten, jehož mediální dovednost je směřována ke čtení; duševní uživatel knih; účastník čtenářské kultury.“ Jak je z citace patrné, Trávníčkův popis čtenáře je poněkud stručný a spíše věcný.

Oproti tomu Košťálová (2017, s. 11) charakterizuje čtenáře velmi komplexně, její popis je o poznání pestřejší, jakoby měla svého čtenáře před sebou a jen popisovala, koho a co vidí: *„čtenář je člověk, který čte z vnitřní potřeby; naplňuje čtením řadu svých potřeb; věří, že čtení mu přinese to, co od něj očekává – kromě jiného intelektuální a emocionální podněty; čtenář reflektuje své čtenářství a upravuje je; vstupuje do čtenářsky náročných situací a věří si v nich. Čte rozmanité typy textů, s rozmanitým účelem čtení. Rád sdílí svoje čtenářské zážitky a rád obohacuje svoje myšlení a chápání diskusí o smyslu toho, co čte.“*

Čtenář podle Košťálové je člověk aktivní, tvořivý, přemýšlivý a radostný; čtení nevnímá jen jako vztah mezi ním a knihou, čtení má v jeho pojetí důležitý sociální rozměr. Tento čtenář má své čtení pod kontrolou; ví co, proč i jak má číst a čtení je pro něj smysluplná, obohacující a příjemná činnost.

1.4 Čtenářská gramotnost

Posledním pojmem, kterému se zde budeme věnovat, je čtenářská gramotnost. Abychom lépe porozuměli jejímu významu, potřebujeme udělat pomyslný krok zpět a nejprve si říci, co je gramotnost jako taková.

Gramotnost je slovo, které se v současnosti skloňuje ve všech pádech a které se vyskytuje v mnoha spojeních s dalšími přívlastky: gramotnost funkční, matematická, přírodovědná, čtenářská, ale i počítačová, finanční či občanská.

Jednotlivé gramotnosti jsou pravidelně měřeny v mezinárodních výzkumech. Čtenářské gramotnosti se věnují dvě hlavní šetření:

- 1) PISA (The Programme for International Student Assessment) se kromě čtenářství zaměřuje i na dovednosti v oblasti přírodovědné a matematické a provádí se u patnáctiletých žáků;
- 2) PIRLS (The Progress in International Reading Literacy Study) zjišťuje úroveň čtenářských kompetencí u žáků čtvrtých ročníků základních škol.

V *Pedagogickém slovníku* (Průcha, 2013, s. 85-86) je gramotnost popisována jako *„dovednost jedince číst, psát a počítat; v tomto smyslu jde o základní gramotnost, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění*

jedince ve společnosti.“ Slovník dále uvádí, že *„vyšší formou gramotnosti je funkční gramotnost.“*

A co tedy znamená funkční gramotnost? Jde o *„vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické, např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům a tabulkám apod.“* (Průcha, 2013, s. 80).

Zde se již dostáváme k pojmu čtenářská gramotnost (angl. reading literacy). Z toho, co bylo zmíněno, je patrné, že *„je považována za součást funkční gramotnosti“* (Průcha, 2013, s. 42).

Podívejme se tedy, jak charakterizují čtenářskou gramotnost různí autoři:

„Současné pojetí v sobě zahrnuje schopnost porozumět mnoha různým typům textu vztahujícího se k nejrůznějším situacím ve škole i mimo školu, přemýšlet o jejich smyslu a umět jej vyložit. Na čtenářskou gramotnost musíme nahlížet jako na neustále se vyvíjející soubor znalostí, dovedností a strategií, které jedinec získává v interakci se svým okolím po celý svůj život“ (Skutil, 2011, s. 28-29). Z tohoto popisu můžeme vnímat čtenářskou gramotnost jako dovednost, kterou se nenaučíme na jednom místě (např. ve škole) a v jednom okamžiku. Jde o nikdy nekončící proces.

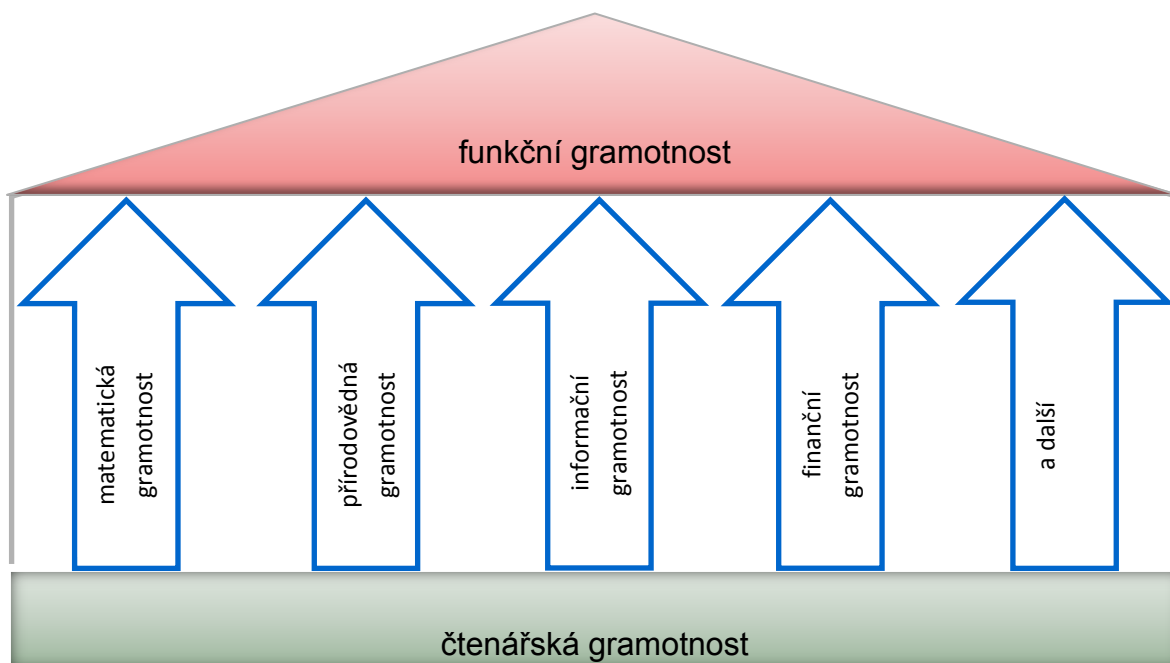
Průcha (2013, s. 42) popisuje čtenářskou gramotnost jako souhrn vědomostí a mnoha dovedností, *„které mu (jedinci) umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale též dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“*

V rámci mezinárodního šetření PISA je čtenářská gramotnost definována jako *„porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti“* (Blažek, 2016, s. 27).

A na závěr definice čtenářské gramotnosti jak ji uvádí Košťálová (2017, s. 5): *„Čtenářsky gramotný člověk důvěřuje tomu, že čtení a psaní jsou smysluplné*

činnosti, které stojí za námahu. Přistupuje k textům s tím, že jsou součástí sociálního světa a slouží vždy nějakému mezilidskému záměru, který sledoval jejich autor. Vyhledává a využívá texty podle účelu, který si sám stanoví. Nečte pouze texty informační, ale i beletrii, která mu přináší emoce, estetický prožitek a poučení. Ovládá základní dovednosti čtení (zná písmena a hlásky, dekóduje, čte plynule a rozumí tomu, co text sděluje v doslovné rovině); vyvozuje z textů podložené závěry; texty posuzuje z hlediska obsahu, formy a autorského záměru. Na texty reaguje ústně i písemně a rozhoduje se o tom, jak s textem ve svém životě dále naloží.“

Abychom si vztahy mezi jednotlivými výše zmíněnými gramotnostmi lépe představili, můžeme je shrnout následujícím grafickým znázorněním.



Obrázek 1: Čtenářská gramotnost ve vztahu k ostatním gramotnostem

Funkční gramotnost lze vidět jako pomyslnou střechu, která zastřešuje všechny ostatní gramotnosti, včetně čtenářské, která může být chápána jako určitý základ, který efektivně rozvíjí ostatní gramotnosti (matematickou, přírodovědnou, informační apod.). A jak píše Najvarová (2008, s. 29): „Získávání poznatků a vědomostí z ostatních oblastí by bez čtení bylo velmi obtížné a mnohdy i nemyslitelné.“

2. Důvody ke čtení

„Je třeba číst, Je třeba číst! ...

Aby se člověk učil. Abychom byli úspěšní ve studiu. Abychom získávali informace. Abychom věděli, odkud přicházíme. Abychom věděli, kdo jsme. Abychom lépe znali druhé. Abychom věděli, kam směřujeme. Abychom uchovali vzpomínku na minulost. Abychom objasnili přítomnost. Abychom využili dřívějších zkušeností. Abychom neopakovali hlouposti svých předků. Abychom získali čas. Abychom měli nějaký únik. Abychom našli nějaký smysl života. Abychom pochopili základy naší civilizace. Abychom ukojili svou zvědavost. Abychom se zabavili. Abychom se vzdělávali. Abychom komunikovali. Abychom si cvičili kritické myšlení.“

(Pennac, 2004, s. 49-50)

Základní pojmy jsme si představili a nyní se podíváme na čtení z perspektivy jeho významu. Proč je mu v současnosti věnováno tolik pozornosti? Proč je čtení s porozuměním tak důležité? Jaký má pro nás přínos? Nejen na tyto otázky se pokusíme v této kapitole odpovědět.

2.1 Proč bychom měli ve škole povzbuzovat děti ke čtení?

Tuto otázku si ve své knize *Reading in a Second Language* klade i William Grabe (2009, s. 5) a kromě jiného píše, že člověk žijící v dnešní moderní společnosti musí být dobrým čtenářem, chce-li být úspěšný. Čtenářské dovednosti nezaručují úspěch pro každého, ale úspěchu dosahují mnohem snáze ti, kdo jsou zkušenými čtenáři.

V publikaci *České děti a mládež jako čtenáři 2017* (Friedlanderová, 2018, s. 11), která předkládá výsledky výzkumu z oblasti dětského čtení, hned v úvodu čteme: *„Čtenářství má jednoznačně pozitivní vliv v mnoha oblastech dětského života. Je naprosto klíčovým prediktorem dalšího vzdělávání, ale má vliv i na celkový životní styl a budoucí profesní vyhlídky dětí.“*

Prostřednictvím čtení knih obohacujeme své životy. Mnozí rodiče i učitelé shledávají čtení zásadním pro celkový rozvoj každého dítěte. Přejí si, aby děti čtení nejen těšilo, ale aby se také stávaly chytřejšími a moudřejšími, a díky tomu prožily plnohodnotný život.

Ve škole děti velmi často slyší, že by měly číst víc, protože je to pro ně důležité. Ale jak často děti slýchávají, proč je to pro ně důležité? K čemu jim to čtení vlastně je? Jsme jako učitelé připraveni odpovědět jim na tuto základní otázku po smyslu čtení?

Existují desítky článků na internetu nabízející seznamy důvodů, proč je čtení důležité a jaké jsou jeho výhody. Nejčastěji zmiňované argumenty jsou, že čtení je významným zdrojem informací, zlepšuje pozornost a paměť, ovlivňuje pozitivně představivost, rozšiřuje slovní zásobu a rozvíjí verbální schopnosti, přináší pocit naplnění, inspiruje nás a v neposlední řadě je nám zdrojem zábavy.

Za zmínku stojí ještě jedna výhoda čtení a tou je snížení stresu. Žijeme v době, kdy stres není jen problém, který trápí dospělé, ale čím dál častěji se týká i dětí a mladých lidí. Děti dnes tráví volný čas podstatně jinak, než ho trávili jejich rodiče. Nemají téměř žádný prostor na volné hraní. Jejich čas bývá pečlivě organizován a kontrolován školou a rodiči. Tato skutečnost se následně u dětí a mládeže projevuje nárůstem psychopatologických jevů, depresí nebo úzkostných stavů (Friedlaenderová, 2018, s. 11).

Košťálová se v časopise *Kritická gramotnost* (2016, s. 6) zamýšlí nad smyslem čtení a předkládá čtenáři šest důvodů, které odpovídají na otázku: Proč je dobré umět číst? Tyto důvody mohou být učiteli použity jako vhodné argumenty pro motivaci žáků, ale také ke společné diskusi či polemice.

- **Důvod praktický:** přestože se o dnešní společnosti mluví jako o nečtenářské, lidé čtou, čtou každý den a zabere jim to poměrně dost času. Dnešní člověk se bez čtení jednoduše neobejde. Podívejme se na to, co přečte během jednoho obyčejného dne průměrný druhostupňový žák: spousty textů v učebnicích během vyučovacích hodin, zadání pro vypracování domácích úkolů, informace na internetu ke zpracování

referátu a pár stránek zápisků ze sešitu při přípravě na písemku; jídelní lístek ve školní jídelně; esemesky a zprávy od kamarádů na facebooku, návod, jak hrát novou PC hru, titulky u filmu a mnoho dalšího.

- **Důvod poznávací:** chceme-li se dozvědět něco nového například o dobách dávno minulých, o vzdálených místech, o živočišných žijících v hlubokých oceánech anebo o něčem ještě úplně jiném, nezbude nám než se ponořit do knih a začít číst.
- **Důvod prožitkový:** ponořit se do příběhu znamená zažívat nová dobrodružství, objevovat nová místa, poznávat nové lidi. Čtení, to je pro čtenáře úplně nový svět, který stojí za to se do něj vracet.
- **Důvod vzdělávací:** tím, že čteme, poznáváme, objevujeme, učíme se novým věcem. Pokud o tom, co přečteme, přemýšlíme a diskutujeme s druhými, jen to umocňuje proces našeho „učení se“.
- **Důvod vztahový:** prostřednictvím knih se dostáváme do nejrůznějších situací a sledujeme, jak v nich jednotlivé postavy jednají, jak se k nim staví a jak se v nich rozhodují. Knihy nás ovlivňují, ovlivňují naše chování, to jak se rozhodujeme ve vztazích k druhým lidem i k okolnímu světu.
- **Důvod občanský:** čtenář, který čte kriticky (nad texty přemýšlí), s větší pravděpodobností odhalí manipulaci, odolá nátlaku, získané informace porovnává a vyvozuje závěry, které dokáže obhájit.

Zmíněných šest důvodů, proč číst a věnovat čtenářství pozornost, výstižně podtrhuje citát autorů *Metodiky rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* (Šlapal a kol., 2012, s. 9): „*Nejčastějším společným prvkem úspěšných žáků, bez ohledu na jejich rodinné poměry, vzdělání rodičů, sociální postavení či kvalitu školy, je pravidelné čtenářství a vztah ke knihám.*“

3. Čtenářská gramotnost v anglickém jazyce

„Ano, ale odkud mám tu hodinu čtení denně vzít z denního rozvrhu? Ubrat kamarádům? Televizi? Dopravě? Večerům v rodinném kruhu? Úkolům?

Kde najít čas na čtení?

Vážný problém.

Který žádným problémem není.

Jakmile vyvstane otázka času na čtení, znamená to, že není chuť. Neboť podíváme-li se na to blíže, čas číst nemá nikdo nikdy. Ani malí, ani mládež, ani velcí. Život je neustálou překážkou čtení. ...

Nikdy jsem neměl čas na čtení, ale nic mi nikdy nemohlo zabránit, abych dočetl román, který se mi líbil. ...

Otázkou není, zda mám či nemám čas číst, nýbrž zda si dopřeju nebo odepřu potěšení být čtenářem.“

(Pennac, 2004, s. 83-84)

Nyní již tušíme, proč číst a proč ke čtenářství vést i naše žáky. Máme několik silných důvodů pro to, abychom se s dětmi do čtení pustili. Čtení nám začíná dávat smysl.

Posuňme se tedy dál a položme si další důležitou otázku: potřebujeme rozvíjet čtenářskou gramotnost i v angličtině? Nebo ještě přesněji: potřebují žáci, v rámci učení se anglickému jazyku, věnovat zvláštní pozornost i čtení a čtenářství?

Učitelé-angličtináři by jistě mohli namítnout, že v hodinách angličtiny se čte pravidelně. V učebnicích jsou rozmanité texty, u většiny z nich jsou i úkoly na porozumění. Kromě toho, při třech hodinách angličtiny týdně, se už stejně víc dělat nedá; ani rozvíjet čtenářskou gramotnost ani nic jiného.

Proč se tedy tímto tématem zabývat? Má smysl se o oblast rozvíjení čtenářství v anglickém jazyce vůbec snažit? Nebude to snažení na úkor ostatních dovedností: rozvíjení slovní zásoby, procvičování gramatiky, poslechu nebo konverzace?

3.1 SERR a RVP ZV

Nejprve se podíváme na to, co se od žáků základních škol očekává, pokud jde o oblast čtení v rámci učení se anglickému jazyku. Zaměříme se na dovednosti týkající se čtení z pohledu *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERR)* a *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP)*. Oba dokumenty se v rámci učení se cizímu jazyku zabývají čtením a podávají nám informace o tom, s jakými texty a činnostmi by se žáci základních škol měli v rámci čtení setkat a jaké jsou v této oblasti očekávané výstupy.

3.1.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR)

Jde o publikaci, která se zabývá učením se jazyků, jejich vyučováním a hodnocením. Ve čtvrté kapitole se dočteme o kategoriích potřebných „*pro popis užívání jazyka a uživatele/studenta jazyka podle identifikovaných parametrů*“. (SERR, s. XIX) O čtení se zde píše: „*Při činnostech spojených se zrakovou recepcí (čtením) uživatel jako čtenář přijímá a zpracovává psané texty, které pocházejí od jednoho nebo více pisatelů.*

Příklady činností spojených se čtením zahrnují:

- *čtení za účelem celkové orientace v textu;*
- *informativní čtení, např. užívání referenčních příruček;*
- *čtení a plnění pokynů;*
- *čtení pro zábavu.*

Uživatel jazyka může číst proto, aby:

- *pochopil jádro věci;*
- *získal specifické informace;*
- *dopodrobna všemu porozuměl;*
- *pochopil hlubší (nevyřčené) významy čteného atd.“ (SERR, s. 70).*

Vzhledem k tomu, že se v praktické části této práce zaměříme na rozvíjení čtenářství u žáků druhého stupně ZŠ, zajímá nás, co se vlastně od těchto žáků očekává a jaké úrovně jsou pro ně definovány. Následující řádky stručně

přibližují deskriptory A1, což je úroveň žáků na začátku 6. ročníku základní školy a A2, jež je výstupní úrovní 2. stupně základní školy (SERR, s. 71-73).

Čtení s porozuměním – všeobecná stupnice

A1 Rozumí jednoduchým frázím v krátkých textech; dokáže vyhledat známá slova a fráze; podle potřeby se ve čtení vrací zpět.

A2 Rozumí jednoduchým textům týkajících se běžných záležitostí a obsahujících každodenní slovní zásobu.

Čtení korespondence

A1 Rozumí jednoduchým sdělením na pohlednicích.

A2 Rozumí krátkým, jednoduchým osobním dopisům. Rozumí základním typům dopisů (žádost, objednávka, potvrzení atd.), které se týkají běžných témat.

Orientační čtení

A1 Rozpozná známá slova a fráze v jednoduchých nápisech z každodenních situací.

A2 Vyhledá konkrétní informace v jednoduchých materiálech (v inzerátech, prospektech, jídelních lístcích, jízdních řádech, atd.); dokáže pochopit obvyklá značení a nápisy na orientačních a informačních tabulích na veřejných místech (ulice, restaurace, nádraží).

Čtení pro informaci a pochopení argumentace

A1 Dokáže zhruba pochopit obsah jednoduššího informativního materiálu a krátkých jednoduchých popisů.

A2 Rozpozná určité informace v jednoduchých psaných materiálech (dopisy, brožury a krátké novinové články popisující události).

Čtení pokynů

A1 Dokáže se řídit krátkými, jednoduchými orientačními pokyny (jděte z bodu A do bodu B).

A2 Porozumí směrnicím vyjádřeným jednoduchým jazykem a jednoduchým návody k přístrojům.

3.1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)

„Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Vzdělávání v cizím jazyce předpokládá dosažení úrovně A2 (podle SERR)“ (RVP 2017, s. 18).

Podíváme-li se na očekávané výstupy v cizím jazyce v rámci Čtení s porozuměním pro 1. stupeň, dočteme se v tomto dokumentu následovně: *„Žák vyhledá potřebnou informaci v jednoduchém textu, který se vztahuje k osvojeným tématům; rozumí jednoduchým krátkým textům z běžného života, zejména pokud má k dispozici vizuální oporu“ (RVP 2017, s. 26).* Tyto výstupy jsou zároveň vstupní úrovní žáků šestých ročníků.

A takto zní očekávané výstupy pro stupeň druhý; tedy to, co by měli zvládnout absolventi devátých ročníků: *„Žák vyhledá požadované informace v jednoduchých každodenních autentických materiálech; rozumí krátkým a jednoduchým textům, vyhledá v nich požadované informace“ (RVP 2017, s. 27).*

3.1.3 Shrnutí SERR a RVP ZV

Z výše uvedeného lze vyvodit následující závěry:

- Podle RVP by žáci měli opouštět základní školu s jazykovou úrovní A2 podle SERR (platí to o jazykové úrovni obecně, stejně jako o úrovni Čtení s porozuměním); stručně to znamená, že žáci pracují s jednoduchými texty, rozumí jim a jsou schopni v těchto textech vyhledat požadovanou informaci;
- RVP zmiňuje čtení jen velmi stručně, bez detailnějšího rozvedení; nspecifikuje, s jakými texty/materiály by se žáci měli během studia seznámit (víme jen, že jsou krátké, jednoduché, každodenní a autentické), neuvádí konkrétní dovednosti ani techniky, se kterými by se žáci měli či mohli setkat a případně si je osvojit;

- SERR předkládá čtenářské činnosti podrobněji; v první řadě čtení rozděljuje do skupin (Čtení s porozuměním – všeobecná stupnice; Čtení korespondence; Orientační čtení; Čtení pro informaci a pochopení argumentace; Čtení pokynů) a teprve v rámci těchto oblastí uvádí jednotlivé čtenářské výstupy;
- SERR také nabízí konkrétní typy textů (pohlednice a dopisy, inzeráty, jídelní lístky, návody, novinové články, aj.) a zmiňuje i činnosti se čtením spojené (celková orientace v textu; informativní čtení; čtení pro zábavu; atd.);
- SERR (s. 73) se k uživatelům obrací ještě s doplňující informací: *„uživatelé mohou zvážit a, kde je to vhodné, uvést: k jakým účelům bude student potřebovat nebo si bude přát užívat čtení s porozuměním; jaké techniky čtení bude student potřebovat nebo si bude přát ovládat.“* Tato informace učitele vede k přemýšlení nad tím, jakými způsoby je možné čtenářství v cizím jazyce rozvíjet a k čemu je tato dovednost prakticky využitelná.

3.2 Dvě cesty ke čtení v angličtině

Zde se nacházíme v bodě, kde se učitelé-angličtináři mohou rozhodnout, jakou cestu si zvolí. Jedni si vystačí s výstupem podle RVP a vedou žáky k tomu, aby četli jednoduché texty, rozuměli jim a vyhledali v nich požadované informace. Druhá skupina učitelů volí cestu náročnější. Rozdíl nebude ani tak v tom, jaké volí pro své žáky texty ke čtení nebo kolik času čtení věnují. Hlavní rozdíl spočívá v tom, že se tyto učitelé učí společně se svými žáky nad přečtenými texty přemýšlet, učí se texty porovnávat, klást si otázky a hledat na ně odpovědi, a mnohé jiné. Samozřejmě, že se objevují ve školách i takoví učitelé, kteří tyto dva přístupy různými způsoby kombinují a propojují.

3.3 Proč (ne)rozvíjet čtenářství v angličtině

Vraťme se ale ještě k otázkám v úvodu této kapitoly. Potřebujeme rozvíjet čtenářskou gramotnost i v angličtině? Potřebují žáci věnovat i v angličtině zvláštní pozornost čtení? A stále jsou zde naši učitelé-angličtináři se svými námitkami. Jistě jsou to obavy a námitky mnohdy oprávněné. Zkusme se však

na celou záležitost týkající se čtení a jeho rozvíjení podívat očima autorů, kteří se čtením zabývali ve svých odborných publikacích. Nalezneme v nich mnoho argumentů a důvodů, proč čtení v angličtině u žáků rozvíjet. Podívejme se nyní ještě jednou na námitky učitelů a na některá vyjádření, která mohou posílit odhodlání těch, kteří tuší potenciál rozvoje čtenářství:

- **Námítka 1.:** V hodinách angličtiny se čte pravidelně – věnovat se čtení víc není potřeba!
 - Choděra (2013, s. 78) uvádí, že *„čtení bývá nezřídka označováno za nejužitečnější, nejpotřebnější, nejvyžadovanější cílovou dovednost. **Hojné čtení** bývá označováno za vysoce účinný prostředek rozvoje cizího jazyka ve všech jeho aspektech.“*
 - Krashen (2004, s. 37) stručně shrnuje, že čtením a jedině čtením se z žáků stávají dobří čtenáři.
- **Námítka 2.:** Učebnice nabízí rozmanité texty i s úkoly na porozumění – další anglické knihy nebo jiné materiály v hodinách nepotřebujeme!
 - Polská autorka Ludmila Machura ve svém příspěvku v knize *Teaching English to Children* (Moon, Tongue, Brumfit, 1991, s. 78) píše následující: **čtením knih** žáci objevují bohatství a kouzlo jazyka – a to je něco, co jim žádná učebnice nemůže nabídnout. Jsou vystavováni nejrůznějším tématům – ztráta, přátelství, zodpovědnost, moc – což ovlivňuje jejich citlivost i proces dospívání.
 - Brewster a Ellis (1991, s. 1) se vyjadřují ke **čtení příběhů**, které je podle nich motivující a zábavné a pomáhá rozvíjet pozitivní přístup ke studiu cizího jazyka. Nabízí však učebnice angličtiny dostatek poutavých příběhů? Příběhy mohou spustit touhu po dalším učení se jazyka. Využívají představivosti – žáci se vžívají do příběhu, ztotožňují se s postavami. Tato zkušenost pomáhá žákům rozvíjet jejich vlastní tvůrčí potenciál. A v neposlední řadě jsou příběhy užitečným nástrojem v propojování fantazie a představivosti s reálným světem žáků – umožňují jim pochopit jejich každodenní život.

- **Námítka 3.:** Dáme-li víc času čtení, nezbude nám prostor na rozvíjení slovní zásoby, procvičování gramatiky, poslech, psaní, konverzaci aj.!
- Na základě výzkumu předkládá Krashen (2004, s. 37) následující závěry: **čtení rozvíjí** slovní zásobu, dovednosti v oblasti psaní, posiluje mluvnické kompetence a je jedinou cestou, jak se stát dobrými v pravopise. Kromě toho je dokázáno, že čtení je příjemné, podporuje kognitivní rozvoj a snižuje obavy ze psaní.
- Jeremy Harmer (2000, s. 71) se na celou věc dívá z perspektivy učitele. Podle něj takový dobrý učitel-angličtinář dokáže z textu vytěžit maximum. Jakýkoli text je plný vět, slov, myšlenek, popisů. Nedává smysl, aby žáci text jen přečetli a hned přešli na jinou činnost. Dobří učitelé plně využijí text, jež mají k dispozici: k diskusi, jako předlohu či podklad k vlastnímu psaní, k přemýšlení nad postavami či prostředím apod.
- **Námítka 4.:** Výuka angličtiny probíhá ve třech hodinách týdně a v rozvrhu není místo na extra hodiny zaměřené na čtení – jsme rádi, že zvládneme (a někdy ani to ne) učivo obsažené v ŠVP či učebnicích!
- Christine Nuttall (1996, s. 149) se s touto námitkou jistě nejednou setkala a v knize si klade stejnou otázku jako naši angličtináři: Opravdu potřebujeme extra čas nebo hodiny, abychom mohli rozvíjet čtenářské strategie? Na celou věc se autorka dívá z jiného úhlu; nejdůležitější není to, zda máme extra hodinu čtenářství nebo mu vyhradíme část v běžných hodinách angličtiny. Učit čtení neznámá, že z hodin vyloučíme ostatní jazykové dovednosti: mluvení, poslech nebo psaní. Znamená to pouze, že se v těchto hodinách zaměřujeme cíleně na čtení, které však nadržíme v izolaci od ostatních dovedností. Naopak, propojení lekce čtení s ostatními dovednostmi je velmi důležité, přináší mnoho pozitivního a odráží to, jak používáme jazyk v reálném životě. Poskytuje pestrost a rozmanitost.

Námítky učitelů jsme tedy okomentovali, ale další autoři se hlásí o slovo, aby nám odůvodnili důležitost čtení v angličtině ze svého pohledu.

Hendrich (1988, s. 221) například v *Didaktice cizích jazyků* popisuje, v čem je čtení v angličtině pro žáky přínosné: „*Příležitost k četbě v cizím jazyce je nepoměrně větší než příležitost k cizojazyčné konverzaci. Stále se zvětšuje množství informací publikovaných v časopisech a knihách. Dovednost číst je však nezbytná i při pobytu či návštěvě v zemi cizího jazyka, kde je nutno rychle rozumět nejrůznějším nápisům, upozorněním apod.*“

Grabe (2009, s. 6) na Hendricha navazuje, když popisuje možnosti zdatných čtenářů. Díky čtenářským dovednostem v angličtině se mnozí mohou v budoucnu rozhodnout pro zahraniční studium, získají dobrou práci v zahraničí, cestují, mají mnohem širší přístup k informacím, jsou vnímavější k různým kulturám, komunikují s lidmi napříč kontinenty nebo si jednoduše užívají to, že čtou v angličtině.

Na čtení se můžeme podívat ještě z úplně jiného úhlu. Carol Read (2007, s. 48) píše, že čtení v angličtině pomáhá u žáků rozvíjet pozitivní postoje, silnou motivaci a pocit úspěchu. Také posiluje a rozšiřuje to, co se žáci učí ústně.

Posledním argumentem v našem přemýšlení, který podporuje čtení v angličtině je síla společného čtení. Sdílení stejné činnosti a zkušenosti sjednocuje skupinu, vytváří užší vazby mezi žáky navzájem stejně jako mezi žáky a učitelem (Moon, Tongue, Brumfit, 1991, s. 78).

Závěrem této kapitoly bychom mohli stručně shrnout: Čtení anglických textů i celých knih pomáhá žákům učit se jazyk rychleji a komplexněji. Skrze čtení se zlepšují ostatní jazykové znalosti. Čtení pomáhá učit se a pamatovat si slovní zásobu a gramatické struktury, stimuluje diskuse a také poskytuje dobrý model pro psaní. Nerodilí mluvčí vidí při čtení slova použitá v kontextu, což zlepšuje jejich schopnost mluvit a psát v daném jazyce. Zajímavou skutečností je i to, že „*ze čtyř cílových řečových dovedností můžeme označit čtení jako dovednost nejsnazší; uskutečňuje se totiž celkem v příznivých podmínkách; čtenář si sám volí tempo čtení, může se kdykoli zastavit a vrátit k obtížnějším místům v textu.*“ (Hendrich, 1988, s. 222) Nezbyvá nám tedy než spolu s Krashenem (2004, s. 37) konstatovat prostý fakt: „*Reading is good!*“, tedy, že čtení je dobré!

4. Čtenářské strategie

„Smíření se čtením má jedinou podmínku: nesmí se nic chtít na oplátku. Naprosto nic. Nestavět kolem knihy žádné hradby předběžných znalostí. Neklást žádné otázky. Nežadávat sebemenší úkol. Nepřidávat k přečteným stránkám ani slovo. Žádné hodnotové soudy, žádné vysvětlování slov, žádný rozbor textu, žádné životopisné údaje... Absolutně si zakázat ‚mluvení kolem‘.

Četba jako dar.

Číst a čekat.“

(Pennac, 2004, s. 84)

V předchozí kapitole jsme se seznámili s předpokládanou vstupní i výstupní čtenářskou úrovní žáků základních škol podle RVP a SERR. Víme zhruba, s jakými typy textů a s jakými činnostmi by se žáci v rámci čtení měli seznámit, co by si měli vyzkoušet a co si prakticky osvojit v průběhu studia na základní škole.

Jestliže jsme přesvědčeni o tom, že má smysl rozvíjet čtenářství u žáků, potřebujeme si položit otázku: Jak jej rozvíjet účinně? Mnozí odborníci se již touto otázkou zabývali a existuje řada přístupů, postupů a strategií, které jsou učitelům k dispozici. Následující stránky nám představí ty nejběžnější a nejefektivnější.

Většina učitelů angličtiny se během studia na VŠ nebo v průběhu své učitelské praxe setkala s pojmy extenzivní a intenzivní čtení, *scanning* a *skimming*. Jde o nejzákladnější přístupy či techniky používané při práci s textem. V procesu rozvíjení čtenářských strategií, kterému je věnována praktická část této práce, se tyto přístupy a nástroje vyskytují, ať už si to učitelé uvědomují nebo ne. Chceme-li však rozvíjet čtenářské strategie efektivně, měli bychom i těmito přístupy a nástroji rozumět. Proto se o nich na následujících řádcích krátce zmíníme.

4.1 Extenzivní a intenzivní čtení

Extenzivní a intenzivní jsou dva hlavní přístupy ke čtení. Jejich stručný popis předkládá Vraštilová (2014, s. 31): „**Extenzivní čtení** v cizím jazyce je podobné tomu v jazyce mateřském – čtenář čte svým vlastním tempem pro obsah textu samotného.“ Můžeme ještě dodat, že jde o plynulé, rychlejší čtení delších textů, obvykle celých knih, pro radost a obecné porozumění. V kontextu studia angličtiny pak jde o čtení snadných knih, kterým žáci rozumí. Autoři knihy *Teaching Reading to English Language Learners* o extenzivním čtení říkají, že je nejlepší globální metodou, která pomáhá žákům upevňovat jejich schopnost porozumění textu a podporuje rozvoj všech čtenářských strategií (Lems a kol., 2010, s. 183). „**Intenzivní čtení** se týká zkoumání syntaktických a lexikálních součástí textu, na jejichž základě čtenář dekóduje význam textu.“ Obvykle probíhá ve škole pod vedením učitele a používá se při práci s učebnicemi, kdy žáci čtou krátké oddíly textů a zaměřují se na podrobnosti. Právě během intenzivního čtení dochází nejčastěji k rozvíjení strategií, které následně žáci využívají u dalších (a delších) textů a knih.

4.2 Nástroje pro rychlé čtení

Potřebujeme-li přečíst text velmi rychle a vyhledat jen to, co je pro náš účel důležité, můžeme použít jednu z následujících dvou technik (strategií) čtení: **Skimming** (kurzorické, orientační nebo také letmé čtení) je „čtení zběžné, při kterém si čtenář pročítá text rychlým tempem. Cílem je zachytit hlavní myšlenky a získat základní představu o obsahu textu“ (Hejsek, 2015, s. 27). **Scanning** (čtení vyhledávací nebo také čtení pro vyhledání konkrétní informace či detailu) je také rychlé čtení, ale v tomto případě je účelem nalezení konkrétní informace.

4.3 Od strategie k dovednosti

Než si představíme konkrétní strategie, potřebujeme si udělat jasno ve dvou základních pojmech, kterými jsou čtenářské strategie (reading strategies) a čtenářské dovednosti (reading skills). Hausenblas se o nich podrobně rozepsal v *Kritických listech* (KL 41, 2011, s. 15). Hned z kraje čtenáři sděluje, že správné porozumění pojmům „zlepší naše myšlení o rozvoji čtení a čtenářství; naše výuka se stane účinnější.“

Dále pak uvádí, že: „podle různých slovníků je dovednost nabytá schopnost vykonávat něco dobře, odborně, zatímco strategie znamená ve vzdělávání systematický plán, který vědomě sledujeme a přizpůsobujeme s cílem zlepšit něčí výkon v učení“ (KL 41, 2011, s. 16).

Trojice autorů Afflerbach, Pearson, Paris (in Hausenblas, KL 41, 2011, s. 15-16) také předkládá přehledné shrnutí obou pojmů:

- *"Strategie vedou k dovednosti, a dovednost je tedy cílem, strategie je cestou k němu.*
- *Pomocí strategie se učíme dovednost, strategie využíváme jako nástroje při učení dovednosti.*
- *Strategie jsou namáhavé a obvykle nám v jejich použití někdo pomáhá, ale dovednosti jsou automatizované, používáme jich sami a spíše nevědomky."*

Velice stručně by se dalo říci, že z pravidelně používaných a procvičovaných strategií, které využíváme při práci s textem vědomě a záměrně, se časem stávají dovednosti, jež jsou činností automatickou. Díky tomuto procesu je pochopení textu pro žáka mnohem snadnější.

Současně s tím, jak se učíme číst v rodném jazyce, se postupně utváří naše vlastní sbírka fungujících strategií, které se učíme efektivně využívat a aplikovat v různých čtenářských situacích při čtení různých textů a knih. Obecně lze konstatovat, že lepší čtenáři (v jakémkoliv jazyce) používají více strategií a používají je lépe a efektivněji (Lems a kol., 2010, s. 172).

Učitelé a žáci by při čtení měli hovořit o strategiích a jak se jim nejlépe učít. Cílem výuky je přesunout čtenáře od vědomého ovládnutí čtenářských strategií k automatickému využití čtenářských dovedností.

4.4 Čtenářské strategie – vybrané přehledy

Mnoho odborníků na čtenářství se již zamýšlelo nad tím, které konkrétní strategie jsou těmi účinnými, pomáhají tedy při čtení a dělají z čtenářů čtenáře zdatné, efektivní, strategické.

Řady výzkumů zjišťovaly, které strategie jsou ty efektivní. Zaměřovaly se na to, co dělají dobří čtenáři při čtení obtížného materiálu nebo se snažily prokázat účinnost určitých strategií prostřednictvím výuky. Další se snažily určit, které strategie a které kombinace strategií byly pro porozumění čtení nejdůležitější a které strategie u žáků výrazně zlepšily schopnosti porozumět textu. Předmětem mnoha výzkumných studií byly také jednotlivé konkrétní strategie (Pressley & Afflerbach, Trabasso & Bouchard in Grabe, 2009, s. 207-208).

Je důležité zmínit, že uvedené výzkumy se týkaly rozvíjení čtenářských strategií při práci s texty v rodném jazyce. Výzkum čtenářských strategií v kontextu výuky cizích jazyků zahrnuje poněkud odlišná témata, která nejsou pro vědce zabývající se strategiemi v rodném jazyce běžná. Podstatné je však to, že studie potvrzují relevantnost využití čtenářských strategií využívaných v rodném jazyce i pro jazyk cizí (Grabe, 2009, s. 208).

Zde se již dostáváme k prvnímu přehledu dvaceti efektivních strategií, které byly na základě výzkumů identifikovány jako ty, které poskytují nejsilnější podporu pro porozumění textu (Grabe, 2009, s. 218-2019):

Hlavní strategie

1. Aktivace předchozích znalostí
2. Odpovědi na otázky a rozvíjející (doplňující) dotazování
3. Vytváření mentálních obrazů
4. Tvoření otázek k textu
5. Vytváření asociací
6. Monitorování (sledování porozumění)
7. Náhled (vyvolání předchozích znalostí a stanovení účelu čtení)
8. Shrnování
9. Uvědomování si textové struktury a gramatiky
10. Používání vizuální grafiky a grafických organizérů

Doplňující strategie

11. Vyjasňování
12. Stanovování čtenářských cílů
13. Usuzování (odvozování z textu)

14. Parafrázování
15. (Duševní) překlady
16. Předvídání
17. Opětovné čtení
18. Čtení nahlas
19. Syntéza
20. Děláné poznámek

Další možné členění nabízí autorky knihy *Guiding Readers and Writers* (Fountas a Pinnell, 2001, s. 310). Dvanáct strategií dělí do dvou skupin. V té první jsou strategie základní a snad bychom je mohli spíše nazvat dovednostmi, protože jsou čtenářem používány spíše podvědomě, automaticky. Řadí sem:

1. Rozpoznávání, identifikování slov
2. Sledování porozumění a opravování
3. Shromažďování informací
4. Předvídání
5. Plynulost čtení
6. Přizpůsobení se záměru čtení

Ve druhé skupině jsou strategie, jež pomáhají rozšiřovat význam čteného textu:

7. Propojování informací (hledání souvislostí) s vlastními zkušenostmi, s okolním světem nebo s jiným textem
8. Usuzování (čtení mezi řádky)
9. Shrnování
10. Syntéza (shromažďování a spojování informací za cílem hlubšího porozumění)
11. Analýza (prozkoumávání jednotlivostí za účelem hlubšího porozumění)
12. Hodnocení

Stručný souhrn strategií používaných zdatnými čtenáři předkládají také Harvey a Goudvis v knize *Strategies that Work* (2000, s. 10-12):

1. Propojování mezi dosavadními znalostmi a textem (hledání souvislostí)

2. Pokládání otázek
3. Vizualizace (vytváření vizuálních představ)
4. Usuzování (odvozování z textu)
5. Rozpoznávání důležitých myšlenek
6. Syntéza
7. Sledování porozumění a opravování

Podíváme-li se na uvedené přehledy strategií, nemůžeme si nevšimnout, že se mnohé strategie opakují a že autoři došli k více méně shodným závěrům. Pokud bychom z nich chtěli vytvořit jeden soubor strategií, můžeme se nechat inspirovat webovým portálem pro učitele *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* (Čtenářské strategie – 2. díl), kde autorka Whitcroft nabízí shrnutí poznatků zahraničních autorů a s odkazem na knihu *Reading with Meaning* a výzkum P. D. Pearsona nabízí následující přehled:

1. Předvídání
2. Kladení otázek k textu
3. Hledání souvislostí
4. Sledování porozumění (a zjednání nápravy)
5. Vytváření vizuálních a jiných smyslových představ
6. Identifikace nejdůležitějších myšlenek a témat textu
7. Usuzování
8. Shrnování
9. Hodnocení

O těchto strategiích lze prohlásit, že jsou těmi základními a zároveň zásadními. Jsou to ty, kterým se budeme věnovat v praktické části práce a které budeme v rámci různých aktivit s žáky rozvíjet.

4.5 Charakteristika vybraných čtenářských strategií

V této části se podíváme na výše uvedených devět strategií podrobněji. Vysvětlíme si, co tyto strategie znamenají a jaké jsou možnosti při jejich použití.

4.5.1 Předvídání

„Předvídání je vytváření poučeného odhadu na základě dostupných informací; není to pouze jakýsi divoký tip, ale spíše hypotéza, kterou zformulujeme na základě dostupných informací“ (Šafránková, Metodika čtenářství, s. 15). Předvídat například znamená, že si čtenář před vlastním čtením textu nebo knihy prohlédne ilustrace, přečte si nadpis a snaží se odhadnout, o čem by text či kniha mohli být. Předvídat můžeme i v průběhu čtení, když na základě již přečteného, přemýšlíme o tom, co by se mohlo v příběhu stát dál, nebo můžeme předvídat závěr příběhu. Významným aspektem je i to, že čtenář zaujímá postoj očekávání, což ho motivuje k dalšímu čtení.

4.5.2 Kladení otázek

Jde o strategii, která udržuje čtenáře v bdělosti. Zdatní čtenáři se neustále dotazují: kladou si otázky před čtením, během něj i po čtení. Naneštěstí se ve školách klade přílišný důraz na to, aby žáci odpovídali na otázky učitelů, a velmi málo prostotu je věnováno tomu, aby se sami dotazovali. Otázky jsou jádrem výuky a učení, otevírají dveře k porozumění. Formování otázek je obecně považováno za hlavní faktor přispívající k rozvoji porozumění. Na učitelích je, aby dávali prostor otázkám žáků a pomáhali jim hledat na ně odpovědi. Čtenáři, kteří mají otázky, se textu jen tak nevzdají (Harvey a Goudvis, 2000, s. 22).

4.5.3 Hledání souvislostí

Další strategií je hledání souvislostí mezi dřívějšími znalostmi a textem. Čtenáři neustále hledají spojení mezi tím, co již vědí, a tím, na co v textu narazí. Každý čtenář vnáší do čtení své předchozí znalosti a zkušenosti, a když přemýšlí o souvislostech mezi textem, svým životem a okolním světem, může textu lépe porozumět. Jestliže žáci zažili podobnou zkušenost jako postava v příběhu, je pravděpodobnější, že porozumí motivům, myšlenkám a pocitům této postavy. A mají-li čtenáři dostatek základních znalostí o určité oblasti obsahu, lépe pochopí nové informace, které čtou (Harvey a Goudvis, 2000, s. 10, 21). Hledat souvislosti můžeme na třech rovinách:

- text a já (text-to-self connections) – souvislosti mezi textem a mými vlastními zkušenostmi nebo znalostmi;
- text a text (text-to-text connections) – souvislosti mezi textem, který právě čtou a textem jiným;
- text a svět (text-to-world connections) – souvislosti mezi textem a problémy či událostmi ve společnosti a ve světě obecně.

V jistém smyslu je čtení každé knihy jedinečné, protože čtenáři propojují text se svými vlastními životními zkušenostmi, s tím co vědí a cítí. Žádní dva lidé nežijí stejné životy, a proto nemohou interpretovat text přesně stejným způsobem. Emoce vyvolané událostmi textu jsou propojovány s emocemi zažívanými v reálném životě (Fountas a Pinnell, 2001, s. 316).

4.5.4 Sledování porozumění (monitorování)

Jde o „dovednost čtenáře sledovat během četby, zda text dává smysl“ (Šafránková, Metodika čtenářství, s. 16). Obecně bývá považována za hlavní strategii čtení, která zlepšuje porozumění (Grabe, 2009, s. 211-212). Je důležité, aby žáci rozuměli smyslu toho, co čtou. Sledování porozumění je o aktivní spolupráci žáka s autorem textu. Žák se potřebuje neustále dotazovat: Jak se moje porozumění shoduje s tím, co čtu?

Sledování porozumění je však jen první krok, tím druhým je zjednání nápravy, když se čtenář v textu *ztratí*. Může pokračovat ve čtení a doufat, že získá další informace, které mu pomohou překonat dočasné neporozumění. Někdy je odpověď poskytnuta později v textu a někdy ne. Čtenář se může zastavit a přemýšlet, hledat zpětně v textu, s někým o problému diskutovat apod. Podstatné je však to, že si je selhání vědom a že hledá odpovědi (Fountas a Pinnell, 2001, s. 311-314).

4.5.5 Vizualizace

Vizualizace znamená, že si v naší mysli představujeme to, o čem čteme: obrazy, zvuky, doteky a chutě. Vytváříme si jakási vnitřní obrazy, které zvyšují naše porozumění, protože slova čteného textu se stávají jakoby skutečnými a konkrétními. Je to, jako bychom si v hlavě vytvářeli film k tomu, co čteme. Vizualizace umožňuje čtenáři být součástí příběhu, posiluje jeho vztah k textu,

stimuluje imaginativní myšlení, zvyšuje interakci s textem, umocňuje čtenářský prožitek a přináší radost ze čtení (Harvey a Goudvis, 2000, s. 22-23).

4.5.6 Určování důležitosti

„Všechny informace, které autoři uvádějí, nejsou stejně důležité. Když čtenář pozná, co je důležité, pomáhá mu to rozhodnout se, které části textu je třeba věnovat nejvíc pozornosti. Někdy jsou detaily méně důležité, jindy nám dodávají potřebné informace pro pochopení celku“ (Šafránková, Metodika čtenářství, s. 16). Určování základních myšlenek v autentickém textu nemusí být vždy snadné. Hlavní myšlenka často závisí na tom, kdo je čtenářem; má-li čtenář zkušenosti podobné těm, které má hlavní postava, je pravděpodobné, že jeho prožitek z četby bude bohatší a uspokojivější. Jedním z dobrých důvodů, proč se snažit najít hlavní myšlenky, je mimo jiné i to, že jsou to informace, které si chceme pamatovat (Harvey a Goudvis, 2000, s. 24).

4.5.7 Usuzování

Jedná se vlastně o čtení mezi řádky a je to *„klíčová schopnost pochopit informace, které jsou pouze naznačeny“* (Šafránková, Metodika čtenářství, s. 14). Čtenář je na objevitelské cestě, na které se snaží odhalit záměr autora. Když čtenář usuzuje, vyvozuje závěry na základě vodítek v textu, předpovídá před čtením i během něj, odhaluje skryté významy (Harvey a Goudvis, 2000, s. 23-24). Překračuje slova uvedená v textu a posuzuje, co v textu není, ale je předpokládáno. Čtenáři například dělají závěry o tom, jak se cítí postavy, i když autor o jejich pocitech výslovně nepíše. Zkušení čtenáři často přemýšlejí o tom, co se autor opravdu snaží říci (Fountas a Pinnell, 2001, s. 319). Usuzování závisí na množství předchozích znalostí, které jsou aktivovány, znalosti slovní zásoby, informovanosti o textové struktuře, schopnosti sledovat porozumění a použití mnoha dalších strategií čtení (Grabe, 2009, s. 213).

4.5.8 Shrnování

Při shrnování se snažíme vlastními slovy vyjádřit podstatu přečteného textu. Základem této strategie je schopnost vybrat hlavní myšlenku a důležité doplňující informace a vnímat vztah, který mezi nimi je (De Boer, Dallmann, 1964, s. 182).

4.5.9 Hodnocení

Čtenáři, zatímco text čtou, nejenže o něm přemýšlí, ale také jej hodnotí. Hodnotit znamená o textu kriticky přemýšlet a hodně se dotazovat. Někdy je to otázka toho, zda knihu dočíst nebo ji odložit. Čtenář si dělá úsudek o tom, zda je pro něj text zajímavý, zda považuje postavy a události za poutavé nebo zda se události či postavy zdají uvěřitelné. Aby si kniha udržela čtenáře, musí ho vtáhnout do jiného světa – čtenář musí být knihou pohlcen. Pokud jde o texty informační, aby upoutaly zájem čtenáře, musí nabídnout nové informace nebo nový úhel pohledu na fakta. Po přečtení se čtenáři obvykle kriticky vyjadřují k tomu, co právě četli, a jen pokud vyhodnotí, že text byl užitečný, budou ochotni jej sdílet s ostatními (Fountas a Pinnell, 2001, s. 320).

4.6 Propojování strategií

Všechny výše uvedené strategie nejsou jen samostatnými subjekty. Proces čtení je velmi složitý a kognitivní operace nelze rozčlenit. Čtenáři používají strategie neustále. Některé jsou důležitější před čtením, některé během čtení a některé až po přečtení textu. Všechny se však společně podílejí na úplné konstrukci smyslu (Fountas a Pinnell, 2001, s. 320).

5. Žák-čtenář

„ ... jen šlo (dítě) svým tempem, nic víc, a jeho tempo nemusí být nutně tempem někoho jiného, ani nemusí být po celý život neměnné. Tempo čtenářského učenčíka se občas zrychluje a jindy náhle zařadí zpátečku, prochází obdobím bulimie i dlouhými siestami, kdy tráví, zkouší touhu dělat pokroky i strach, že zklame ...“

(Pennac, 2004, s. 34)

Tato část práce nám stručně představuje žáka na druhém stupni základní školy ve vztahu ke čtení a ke knihám obecně a týká se čtení v rodném jazyce. Nicméně studie i praxe dokazují, že vztah ke čtení v rodném jazyce ovlivňuje to, jak se bude žák jako čtenář projevovat v jazyce cizím. Díky uvedené charakteristice můžeme mít jasnější představu o tom, jakou cílovou skupinu budeme oslovovat v rámci rozvíjení čtenářských strategií v praktické části této práce.

Friedlaenderová a kol. v publikaci *České děti a mládež jako čtenáři 2017* (2018) předkládají na základě výzkumu aktuální čísla týkající se českých dětí a mládeže a jejich vztahu ke knihám a ke čtení. Výzkum byl zaměřen na 3 věkové kategorie: mladší školní děti (6-8 let), starší děti (9-14 let) a mládež (15-19 let). Níže jsou uvedeny vybrané závěry z výzkumu vztahující se ke čtenářství ve skupině starších dětí (zahrnující druhostupňové žáky):

- v první řadě je důležité říci, že vztah dětí ke čtení a knihám se od posledního výzkumu v letech 2013-2014 nezhoršil: čtení považuje za zábavnou činnost 54 % starších dětí (nárůst o 8 %);
- pozitivní je i fakt, že vzrostl počet starších dětí, které čtou knihy denně;
- ve všech věkových skupinách existují výrazné genderové rozdíly (dívky čtou více);

- 59 % druhostupňových dětí komunikují téměř výhradně prostřednictvím digitálních zařízení, denně využívají internet, sociální sítě, YouTube, hrají PC hry – četba knih je tak vystavena velké konkurenci;
- má-li pro děti být čtení přirozenou součástí jejich životů, potřebují být knihami obklopeny a zároveň musí vidět ve své rodině, kamarádech, učitelích pozitivní vzor;
- 90 % rodičů si uvědomuje důležitost čtení a považují jej za klíčové z pohledu vzdělávání;
- nejčastějším důvodem slabého čtenářství starších dětí je to, že je čtení nebaví (56 % z nich) a zajímavý je i fakt, že 37 % slabých čtenářů nečte, protože se v případě potřeby informace dozvídají z internetu;
- silní čtenáři se bez obav pustí i do objemnějších knih, kdežto slabší čtenáři upřednostňují tenké knihy s poutavým dějem;
- kniha musí dítě zaujmout hned od začátku; nestane-li se tak, dítě málokdy knihu dočte (pozor na knihy, které oslovily před lety rodiče či učitele – vkus dnešních dětí je jiný);
- starší děti si knihy vybírají podle žánru (nejčastěji dobrodružná četba, fantasy a komiksy); velký vliv na výběr knih mají kamarádi;
- 23 % dětí a mládeže někdy poslouchá audioknihy; většinou se jedná o zdatnější čtenáře se silnějším čtenářským zázemím;
- více než 25 % dětí, které mají ve škole povinnou četbu, si nemůže ke čtení vybrat vlastní knihu, musí udělat zápis do čtenářského deníku a/nebo přednést o knize referát (vhodnější způsob zadávání a hodnocení povinné četby či větší volnost ve výběru knih mohou žáky více motivovat ke čtení);
- aktivní čtenáři mívají ve škole dobrý prospěch a čtení je pro ně zábavnou činností; uvědomují si, že čtení je pro vzdělávání a další život důležité;
- většina rodičů považuje knihovny za důležité pro rozvoj čtenářství;

- starší děti vnímají knihovny spíše pozitivně, protože tam najdou knihy, které doma nemají; knihovna jim také nabízí prostor vhodný pro učení;
- velká část starších dětí nicméně připouští i to, že chodit do knihovny dnes není *cool* a v době internetu jsou knihovny vlastně zbytečné;
- zajímavým zjištěním je také to, že děti navštěvují mnohem častěji knihovny veřejné než ty školní (rodičům i dětem často chybí o školní knihovně informace);
- čtenáři na knihovnách oceňují klid a příjemné prostředí, jejich vybavení a širokou nabídku knih.

Uvedené závěry výzkumu nám mohou být velmi nápomocny ve chvíli, kdy připravujeme čtenářské lekce, zařizujeme školní nebo třídní knihovnu nebo si jen tak s dětmi povídáme o čtení. V každém případě je na místě znát žáky, se kterými se chceme do čtenářství pustit. Velkou pomocí může být i krátký dotazník, ze kterého učitel může žáky více poznat a prozkoumat jejich vztah ke knihám a ke čtení.

6. Podmínky pro výuku čtení anglických textů ve škole

„Každá četba je vedena radostí ze čtení. ... I když se však tato radost ze čtení ztratí, neztrácí se nikam daleko. Jen maličko bloudí. Snadno se dá zase najít. Jenom je třeba vědět, jakými cestami ji hledat...“

(Pennac, 2004, s. 30-31)

V tomto závěrečném oddíle teoretické části se pozastavíme nad rolí školy v procesu rozvoje čtenářství a nad tím, jaké podmínky je ve školním prostředí potřeba vytvořit, aby výuka čtenářství probíhala efektivně. Je důležité, aby si učitelé byli vědomi toho, že v rozvoji čtenářství zaujímá škola důležité postavení, že *„by měla ukázat dítěti, jak vytvořit ve svém životě prostor pro četbu, naučit jej, aby si na čtení zvyklo a postupně si tento proces vyzkoušelo. Škola má možnost děti motivovat ke čtení a tím obohatit jejich vzdělávací příležitosti, pokud ovšem věnuje dané aktivitě dostatečnou péči“* (Václavíková-Helšusová 2012, s. 90).

6.1 Podmínky pro rozvíjení čtenářství

V první řadě je potřeba se oprostit od některých předsudků a zaběhlých tvrzení, které nás odvádí od kvalitní a efektivní výuky čtení. Je důležité si uvědomit, že:

- číst můžeme v různých školních předmětech (ne jen v českém jazyce);
- číst učebnice a čítanky není to nejdůležitější, ani to není dostačující;
- je potřeba číst celé knihy, ne jen úryvky;
- číst texty v učebnicích a odpovídat na zadané otázky není totéž, jako rozvíjení čtenářské gramotnosti;
- čtení není individuální, soukromou záležitostí;
- ne jen učitel umí vybrat dobrý text nebo dobrou knihu (žák to zvládne také);
- školní nebo třídní knihovna rozhodně není zbytečným přepychem.

Ucelený a velmi praktický souhrn podmínek pro rozvíjení čtenářství nabízí autoři publikace *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* (2010, s. 8-13):

1. *Nikdo ve škole nepovažuje čtení za ztrátu času, dospělí jsou modelem čtenáře.*
2. *Čas – dostatek, pravidelnost, četnost: Žáci mají dostatek času na čtení přímo ve škole, čas je čtení věnován pravidelně a s dostatečnou frekvencí.*
3. *Předčítání: Žákům se ve škole často předčítá i tehdy, když už sami umějí číst.*
4. *Dostupnost knih a textů: Prostředí je naplněné různorodými knihami a texty, které jsou snadno dostupné (včetně jednoduchého výpůjčního systému).*
5. *Vlastní volba: Žáci si mohou vybírat knihy a texty podle vlastní volby.*
6. *Četba celých textů: Žáci čtou celé knihy, ne jen ukázky nebo úryvky.*
7. *Příležitost pro čtenářskou odezvu a sdílení: Žáci mohou bezprostředně sdílet osobní dojmy z četby.*
8. *Čtení je propojeno se psaním: Žáci písemně reagují na přečtené (osobní záznamy z četby). Žáci se učí textům rozumět i tím, že je sami vytvářejí (produktivní psaní).*
9. *Učitelé umějí čtení vyučovat: Ovládají čtenářské strategie pro porozumění textu, umějí je modelovat a vyučovat, ovládají metodu hlasitého přemýšlení, poskytování popisné zpětné vazby a korektivní zpětné vazby, umějí vést žáky k výběru textu.*
10. *Učitelé čtou: Učitelé znají knihy, které mohou zaujmout jejich žáky. Umí každému žákovi doporučit vhodnou knihu. Sledují novinky.*

Podmínek to není málo a není úplně snadné je splnit. Pro některé školy nebo učitele mohou představovat značný problém, zásah do zaběhlých učebních postupů a návyků. Na druhou stranu je zřejmé, že bez splnění těchto podmínek budeme jen velmi těžko budovat školní čtenářskou komunitu, těžko povedeme žáky k efektivnímu a radostnému čtení a vztahu ke knihám.

6.2 Učitel jako vzor čtenáře

Několik výše uvedených podmínek se týká učitelů. Kteří jsou těmi nejlepšími průvodci čtenářství? Bezpochyby jsou to ti učitelé-čtenáři, kteří sami rádi čtou. Pod vlivem čtenářů se teprve rodí čtenáři. Ze žáků nelze udělat čtenáře násilím. Ano, je možné žáky přinutit, aby si přečetli článek nebo knihu, můžeme jim zadat referát, vyžadovat čtenářský deník, testovat znalosti o autorech, ale nemůžeme nařízeními způsobit to, že žáci budou mít čtení rádi. Jak říká Chaloupka (1995, s. 55, 63): *„Vztah ke knize nelze zvládnout ‚naučením‘, ani drilem, ani přísností, ani sebe-povyšováním nad dítě a jeho ‚shazováním‘. Cit nelze poručit ani vymáhat, je vždy výsledkem spoluúčasti a pochopení. Citový vztah se nedá poručit – dá se jen vybudovat.“*

Pokud žáci vidají svého učitele s knihou nebo časopisem v ruce, jak se zaujetím listuje stránkami a užívá si chvíle, kdy se věnuje čtení, pak je zde naděje, že se alespoň někteří začnou chovat také tak. Je důležité žákům prakticky ukazovat, že čtení je smysluplné, důležité a zábavné. Úkolem učitele je doslova *nakazit* žáky čtením – což je možné jen a tehdy, pokud učitel sám je aktivním a nadšeným čtenářem, ať už se jedná o čtení v českém nebo cizím jazyce. Pro některé žáky může být učitel jediným čtenářem, se kterým se kdy vůbec setkají.

Na učitelích je, aby žákům představili čtení jako důležitou hodnotu. Měli by být obklopeni knihami, jejich kabinety by měli být plné knih, měli by s sebou knihy nosit všude, kam jdou – ať už jde o knihu pro potěšení nebo vzdělávací. Učitelé by měli s žáky o knihách a čtení často mluvit – mluvit o tom, co sami právě čtou a občas jim nějaký úryvek přečíst. Měli by se zajímat o žáky a o to, co právě čtou nebo co by si rádi přečetli a případně jim knihu doporučit (Nuttall, 1996, s. 229).

6.3 Motivace k vytvoření vztahu ke čtení

„Získat pro čtenářství znamená nejprve předvést čtenářství,“ říká Chaloupka (1995, s. 91). A dále pokračuje: *„Poznání totiž není jenom rozumové, má i svůj přízvuk citový, postojový. Proto ani předvedení čtenářství dítěti není jenom předvedením knih, nýbrž především vztahu k nim a jejich smyslu.“*

Motivovaní žáci jsou optimističtí, odhodlaní pracovat na náročných úkolech, jsou si vědomi svých možností a schopností, chtějí mít možnost výběru a kontroly pokud jde o jejich učení se, očekávají úspěch, spolupracují s druhými, zažívají radost a potěšení ze své práce a jsou hrdí na své úspěchy. Stručně řečeno, pozitivní motivace je něco, co aktivuje efektivní způsoby a návyky, jak se učit (Guthrie & Wigfield, 2000 in Grabe, 2009, s. 176).

Výzkumy poukazují na to, že žáci s vnitřní motivací čtou více, používají častěji čtenářské strategie, bývají víc vtahováni do čtenářských úkolů a jejich slovní zásoba je bohatší (Grabe, 2009, s. 181).

Rozvoj čtenářských dovedností je dřina a žáci potřebují od svých učitelů efektivní podporu. Přestože si to učitelé často ani neuvědomují, to co se děje každý den v jejich třídách a hodinách, významně ovlivňuje motivaci jejich žáků.

Motivací spojenou se čtenářstvím se mimo jiné zabývali i Guthrie a Barber (in Morrow a Gambrell, 2019, s. 52-65). Jejich přemýšlení o této problematice je velmi podnětné a přináší mnoho praktických impulsů do práce se čtenáři.

Motivace má mnoho podob. Existují tři silné motivace, které vedou žáky ke čtení. Působí ve škole i mimo ni a dotýkají se téměř každého dítěte. U někoho se objeví všechny tři tyto motivace a jiní mohou mít pouze jednu. U některých žáků se tyto motivace objevují v pozitivní formě vedoucí ke čtení. Jiné motivace jsou negativní a doslova odstrkávají žáky od knih pryč. Když mluvíme o motivaci ke čtení, odkazujeme na **zájem, odhodlání a sebedůvěru**.

Čtenář, který má **zájem**, čte s radostí a potěšením. Jedná se o potěšení z knihy, zaujetí autorem nebo nadšení z nových informací. Zájem je spojen s vnitřní motivací, což znamená, že čteme kvůli čtení samotnému. Za deštivého dne sami od sebe sáhneme po knize a ponoříme se do příběhu a nikdo nás k tomu nenutí, ani nám za přečtenou knihu neslibuje odměnu. Pokud žáci budou číst jen pro odměnu (vnější odměnu – tj. známku, pochvalu apod.), dlouho jim to nevydrží a rozhodně se z nich nestanou ti nejlepší čtenáři.

Odhodlaný, horlivý čtenář čte, protože chápe důležitost čtení. Čte, aby se dozvěděl, získával informace. Přestože si mnozí učitelé přejí, aby žáci byli motivováni především vnitřně, ne vždy se to ve školách daří. Žáci musí

absolvovat různé školní předměty a musí číst různé knihy. A ne vždy je předměty baví a ne vždy jsou knihy zajímavé a přitažlivé. V tomto případě některým žákům pomáhá přesvědčení, že čtení je důležité. A díky tomu ve čtení vytrvají. Být odhodlaný může každý. Je to otázka rozhodnutí a vůle. A rozhodnout se musí každý sám za sebe. Žáci, kteří si čtení cení, jsou odhodlaní vytrvat a věnovat čtení úsilí a čas.

Sebevědomý čtenář čte, protože to umí. Víra ve vlastní schopnosti je úzce svázána s úspěchem. Žák, který čte plynule a textu rozumí, si je jist svým čtenářstvím. Lidé obecně dělají rádi to, co jim jde a v čem jsou dobří. Žáci, kterým se nedaří, začnou pochybovat o svých schopnostech a už dopředu očekávají nezdar při čtení, psaní i mluvení o textech. Slabí žáci mají tendenci se často podceňovat, myslí si, že jsou horší, než jací ve skutečnosti jsou. To nakonec vede k tomu, že se přestanou snažit úplně.

Motivované žáky charakterizuje ještě styl myšlení, kterému se v anglicky psané literatuře říká **Growth Mindset**. Jsou to žáci, kteří mají touhu učit se, chtějí se zlepšovat a věří, že zlepšení mohou dosáhnout úsilím a vytrvalostí. A skutečně, díky tomuto svému nastavení, dosahují pokroku. Učitelé podporující výše zmíněné motivace (zájem, sebedůvěru a odhodlání) zároveň podporují i tento způsob myšlení.

Guthrie a Barber se dále ve svém příspěvku věnují některým z mnoha studií a výzkumů, které přináší závěry o tom, že motivace je zásadní pro dosažení úspěchu, že učitelé by měli motivaci zakomponovat již do svých příprav na hodiny, že by na školách mělo být prioritou vytváření tříd, kde probíhá smysluplné učení a důraz je kladen na motivaci a zapojení apod. V další části pak představují praktické rady pro učitele a popisují základní motivační postupy, které jsou v podstatě totožné s těmi, jež předkládají čeští autoři knihy *Respektovat a být respektován* (Kopřiva, 2008, s. 182-185). Nabízí tyto čtyři podmínky pro udržení vnitřní motivace:

- **Smysluplnost** je pro jakékoli učení zásadní. Žáci potřebují vědět, proč se mají to či ono učit a k čemu jim to bude. A učitelé si potřebují uvědomovat, že to, co dává smysl jim, nemusí vždy dávat smysl dětem.

- **Spolupráce** je další důležitou podmínkou. Učitelé by měli do výuky pravidelně zařazovat práci ve dvojicích a ve skupinách, kde mají žáci prostor diskutovat o textech, sdílet své interpretace, klást otázky apod. Výsledkem kooperativního uvažování je kolektivní porozumění textu. Dochází-li ve třídě k pravidelnému začleňování spolupráce jako součásti učebního procesu, třída se stává společenstvím.
- **Svobodná volba (možnost výběru)** je pravděpodobně nejrozšířenějším doporučením v rámci udržení motivace. Většina žáků je možností dělat něco vlastním způsobem nadšená. Učitelé mohou například nechat žáky, aby si vybrali, s kým budou pracovat ve dvojici, kde chtějí pracovat nebo jakým způsobem zadaný úkol zpracují.
- **Zpětná vazba** poskytuje žákům informace týkající se průběhu i výsledku jejich práce; co udělali dobře a co se jim naopak nevydařilo. Učitelé by měli tyto informace sdělovat žákům věcně, popisně, bez hodnocení dotyčného a bez emocí.

Naše uvažování nad motivací pojďme uzavřít praktickými radami, kterými mohou učitelé podporovat a motivovat své žáky ke čtení (Grabe, 2009, s. 192):

- Mluvte o tom, co a proč žáky zajímá.
- Vytvořte příjemné učební prostředí.
- Definujte jasný smysl úkolů a očekávaných výstupů.
- Zvyšujte u žáků očekávání úspěchu.
- Budujte sebevědomí žáků.
- Vytvořte společenství žáků, kteří se vzájemně podporují a pomáhají si.
- Zajistěte žákům stálý přístup k textům (zachyťte počáteční zájem).
- Přinášejte a představujte žákům stále nové knihy a materiály ke čtení.
- Propojte dovednosti žáků s úkoly (přiřazujte úkoly podle dovedností).
- Podporujte efektivní strategie učení.
- Podporujte aktivní účast žáků; učení ať je povzbuzující a příjemné.
- Zapojte žáky do rozhodování souvisejícího s úkoly a cíli; dejte jim možnost volby.
- Poskytujte žákům podporu při práci s obtížnějšími texty a úkoly.
- Poskytujte žákům zpětnou vazbu (pokud jde o úkoly i pokroky v učení).

7. Metodická východiska pro realizaci praktické části

„Na počátku je dítě dobrým čtenářem, a tím také zůstane, pokud dospělí kolem něho budou jeho nadšení přizívat, místo aby si dokazovali vlastní kompetentnost; pokud budou spíš podporovat jeho chuť do učení, než je nutit něco odříkávat; pokud je budou v jeho úsilí provázet a nespokojí se jen s tím, že na něj počkají v zatáčce; pokud budou ochotni věnovat mu své večery, místo aby se snažili si čas ušetřit; pokud dokážou naplno využít přítomnosti, místo aby mu hrozili budoucností; pokud nebudou měnit ve dřinu to, co bývalo radostí, a budou tuto radost udržovat tak dlouho, dokud si z ní samo neudělá povinnost; pokud tato povinnost bude jako každé učení kultuře vlastně bezdůvodná a oni sami se z této bezdůvodnosti dokážou radovat.“

(Pennac, 2004, s. 37-38)

7.1 Hodiny anglického jazyka se zaměřením na výuku čtení

Ve škole nám, učitelům, jde předně o to, abychom naše žáky vybavili pro budoucnost, pro reálný život. Jiné to není ani v hodinách anglického jazyka, ani v lekcích zaměřených na čtení. Nabízíme žákům techniky a metody, učíme je pracovat s různými texty při různých příležitostech a různými způsoby – to je smyslem učení čtení. Vedeme je k tomu, že je důležité hodně číst a procvičovat používání strategií.

Chceme-li mít kvalitní, efektivní a zajímavé čtenářské lekce, potřebujeme se zamyslet nad jejich přípravou. Jak by tedy měla taková čtenářská aktivita nebo celá lekce vypadat? Jaké zvolit texty? Měla by taková lekce mít nějaké fáze či strukturu? Jakou zodpovědnost má v průběhu výuky učitel? A co se očekává od žáka? Následující stránky budou věnovány právě těmto otázkám.

7.2 Čtenářská lekce nebo jazyková lekce?

Než se jako učitelé pustíme do příprav jednotlivých hodin, musíme si ujasnit, o co nám vlastně při výuce jde, jaký cíl sledujeme, čeho chceme s žáky dosáhnout a co je třeba se naučit. Je velmi důležité, aby si učitel dopředu

ujasnil, jakou lekci si chce připravit. Jde o to, že jazyková lekce a lekce čtení nejsou totéž. Připravit si hodinu angličtiny *postavenou* na textu neznamena připravit si čtenářskou lekci. V lekci čtení používáme texty, které byly sepsány, aby nás informovaly a zabavily – ne aby nás učily jazyku. Nicméně vedlejším produktem čtení je i jazykové zlepšení. V jazykové lekci se však zaměřujeme na slovní zásobu, na strukturu jazyka v textu. Význam textu není až tolik podstatný. V lekci čtení však chceme po žácích, aby používali jazyk k odvození poselství z textu – význam textu je klíčový a cokoli se žáci naučí nového v rámci cizího jazyka, je nahodilý benefit (Christine Nuttall, 1996, s. 30).

I z pohledu žáků je zacílení lekce velmi důležité. Žáci potřebují mít jasné instrukce o tom, co se bude v hodině dít, na co se mají soustředit a co se budou učit. Budeme-li se tedy zaměřovat na čtenářství a na porozumění textu, budeme chtít, aby se na tuto činnost žáci soustředili a nemuseli se obávat toho, že například při předvídání, kdy si budou ve skupince povídat, jak by mohl příběh pokračovat, použijí ve větě špatný slovosled nebo že udělají chybu v psaném projevu v rámci zápisu z četby. Snahou učitele by mělo být, aby nedokonalá znalost cizího jazyka nebyla překážkou práci s textem.

7.3 Výběr textů

Příležitostí ke čtení máme v dnešním světě víc než dost. Nabídka textů je velmi pestrá a bohatá a se znalostí anglického jazyka se několikanásobně rozšiřuje.

Snem každého učitele, který se chce pustit do rozvíjení čtenářství, jsou určité speciální materiály, texty a knihy k tomuto účelu vytvořené. Na druhou stranu, pokud tyto materiály k dispozici nejsou, zkušený učitel zvládne aplikovat myšlenky a strategie na texty, které poskytují učebnice. Důležité je, abychom s žáky nečetli jen pro samotné čtení. Čtení musí být smysluplné a žáci ten smysl potřebují znát. Některé dovednosti natrénujeme dobře na jediné větě nebo kratičkém odstavci, na jiné je vhodné si vzít celý příběh nebo knihu (Nuttall, 1996, s. 149).

Jak ale dobrý text nebo knihu vybrat? Na co se při výběru zaměřit? Existují nějaká pravidla? Christine Nuttall (1996, s. 170-176), autorka knihy *Teaching*

reading skills in a foreign language, čtenářům předkládá tři hlavní kritéria ovlivňující výběr textu:

1. Obsah textu by měl být vhodný. Dobrý učitel si jistě poradí s jakýmkoliv textem v učebnici a využije ho k rozvoji čtenářských strategií. Nicméně je jasné, že pokud vybereme text zajímavý nebo zábavný, bude reakce žáků jiná. Je na učiteli, aby zjistil, co žáky zajímá, o čem si sami čtou a o čem by rádi četli i v hodině.
2. Text by měl být využitelný k rozvíjení čtenářských strategií a měl by usnadňovat učení. Když se zaměřujeme na čtení a čtenářské strategie, máme jiné cíle než je pochopení gramatiky a stejně tak není primárním cílem naučit se něco nového z historie či zeměpisu. Jistěže se během čtení můžeme dovídat nové informace z různých předmětů, ale to není cílem a hlavním smyslem čtenářské lekce, je to spíš bonus, něco navíc, co s sebou čtení přináší.
3. Úroveň textu by měla být pro žáky přiměřená, měla by být na žakově čtenářské i jazykové úrovni (použitá slovní zásoba a mluvnické kategorie). Jsou-li texty příliš těžké na čtení, většinou žáky odradí, protože se budou cítit frustrovaně a nakonec čtení vzdají. Je-li text příliš snadný, žáci se budou nudit. Ani jedna cesta nepovede k žakovu zapojení se do čtenářského procesu.

Čtenářské lekce budou pro žáky jistě přitažlivější a zajímavější, budou-li učitelé používat pestrou škálu textů z různých oblastí. Texty by proto měly být i rozmanité. Je jen na učitelích, pro jaké texty se rozhodnou. Jedni si vystačí s těmi učebnicovými, druzí ve škole doslova vybudují anglickou knihovnu. Je však velmi důležité zamýšlet se nad schopnostmi, dovednostmi, ale i zájmy žáků. Existují i další otázky týkající se výběru textů, jako například, zda číst texty autentické nebo zjednodušené nebo jak četbu prezentovat; těmto se však již podrobněji věnovat nebudeme, protože nejsou pro téma této práce zásadní.

7.4 Role učitele a role žáka

Když přemýšlíme nad tím, jak by měly hodiny čtenářství vypadat, nemůžeme opomenout ani roli a zodpovědnost učitele a s tím spojenou roli žáka. Na co

bychom měli jako učitelé pomýšlet, co zvažovat a na co nezapomenout, chceme-li připravit kvalitní lekci? Christine Nuttall (1996, s. 32-38) shrnuje role a zodpovědnosti učitele i žáka následovně:

Učitel

- je vášnivým čtenářem, čtení si užívá a považuje ho za cenné, žáci ho mohou často zahlédnout, jak si čte nebo si o knihách povídá s druhými;
- pomáhá žákům, aby si čtení také užívali a aby ho považovali za hodnotné;
- rozumí tomu, co čtení znamená a co vše zahrnuje;
- vytváří podporující, neodsuzující a konstruktivní atmosféru;
- učitel žáky netestuje, ale učí (při testování očekáváme, že někteří neuspějí, ale při učení se snažíme o to, aby byl úspěšný každý);
- má pozitivní očekávání; žáky nepodceňuje, ale věří, že mohou uspět;
- nemá příliš velká očekávání, dává žákům dostatek prostoru a času, aby získali jistotu v jedné dovednosti, než se posunou k dovednosti jiné;
- ví, co žáci umí a co neumí, a podle toho plánuje hodiny, doporučuje žákům vhodné knihy apod.;
- uvědomuje si, že v hodinách mají být aktivní především žáci (není aktivnější než žáci);
- zbytečně neshrnuje, nevysvětluje, nepřekládá; důležité je, aby toho bylo co nejvíc na žácích, oni se potřebují učit rozumět textu (ne učiteli);
- vybírá vhodné texty a připravuje k nim efektivní úkoly a aktivity (ani příliš složité nebo naopak příliš snadné nebo nudné);
- pomáhá žákům, aby rozuměli připraveným úkolům;
- motivuje a podporuje žáky, aby pracovali produktivně, každý v rámci svého potenciálu;
- sleduje pokrok a je si jistý tím, že každý žák ve třídě se posouvá a zlepšuje podle svých možností.

Žák

- aktivně se účastní učení (aktivita učitele ještě nezpůsobí to, že se žák něčemu naučí);

- sleduje vlastní porozumění; tj. i žák potřebuje rozumět tomu, jak texty *fungují* a co se vlastně děje, když čte; žák sleduje a přemýšlí o vlastním porozumění (Rozumím tomu textu? Co mohu udělat, abych rozuměl/a?); schopnost přemýšlení o vlastním učení se (metakognice) je klíčovým faktorem při cestě k opravdovému čtenářství;
- učí se o textech mluvit se spolužáky;
- riskuje, nebojí se dělat chyby, bere chybu jak příležitost naučit se něco nového (toho je však možné docílit jen v bezpečném prostředí);
- učí se nepodvádět sebe sama – učí se číst pro sebe; (čtení přináší spoustu nových příležitostí a velkou výhodu pro život: lepší práce, zábava, osobnostní rozvoj apod.); pokud se žák nechce učit číst, škodí jen sám sobě – nikdo jiný trpět nebude.

7.5 Příprava čtenářské lekce v angličtině

Když si jako učitelé připravujeme jednotlivé hodiny a lekce, přemýšlíme o tématech, cílech, metodách, pomůckách a mnohém dalším. V následující části zkusíme stručně shrnout principy či pravidla, která nám mohou přípravu usnadnit.

7.5.1 Zásady pro práci s textem

Hendrich (1988, s. 348) předkládá pět zásad, které jsou bezpečným vodítkem pro každého učitele vyučujícího čtení. Tyto praktické zásady by si měl osvojit i každý, kdo chce rozvíjet čtenářské strategie v hodinách angličtiny:

- **Zásada gradace** znamená, že s žáky začínáme s texty kratšími a jednoduššími; teprve, když si probírané strategie dostatečně natrénujeme, začnou je aplikovat při čtení textů delších a složitějších.
- **Zásada přiměřenosti** nás vyzývá k tomu, abychom přemýšleli nad svými žáky a podle toho pro ně vybírali texty; zohledňujeme při tom jejich věk, jazykovou i čtenářskou úroveň, jejich potřeby i zájmy.
- **Zásada názornosti** je důležitá zejména u mladších čtenářů, pro které je grafická úprava velmi důležitá; patří sem však i nákresy, tabulky, grafy

nebo mapky, které dětem pomáhají lépe pochopit především odborný text.

- **Zásada komplexnosti** nás chrání od nadřazování jedné dovednosti nad ostatní; učitelé by měli mít na paměti, že výuka čtení nemůže být oddělována od ostatních řečových dovedností (poslech, psaní, konverzace) stejně jako jedna čtenářská strategie není důležitější než ostatní – naopak, strategie jsou často používány v kombinacích.
- **Zásada aktivity žáků** je o cíleném vedení žáků k aktivnímu přístupu; učitelé by měli ve výuce postupovat tak, aby jejich kontrola, podpora i aktivita slábla spolu s tím, jak roste a zvyšuje se aktivita a zodpovědnost žáků.

7.5.2 Scaffolding aneb Jak učit strategie

Úkolem učitele je posunout žáka o krok dál, než kde právě teď stojí. Za tímto účelem mu poskytuje **scaffolding** (určité lešení či opora), aby ho podpíral a jistil do té doby, než se *postaví na vlastní nohy*. Scaffolding umožňuje žákům rozvíjet se a postupovat z jedné úrovně na další. V odborné didaktické literatuře se termínem scaffolding označují prostředky a strategie, které žákům usnadní práci s náročným textem nebo obsahem nebo jim pomohou překonat jazykovou náročnost úlohy. Vychází z přesvědčení, že žákovi, který se teprve učí, musí učitel pomoci vybudovat lešení z nápověd, slovníčků, modelů požadovaného výstupu, návodů, apod. Oporu (lešení) může následně postupně rozebírat a odstraňovat, až si žák umí poradit bez něj. Cílem není předložit žákovi hotové řešení ani ho jenom motivovat, ale umožnit a usnadnit mu vlastní cestu k vyřešení zadaného úkolu (Nuttall, 1996, s. 36).

Někteří učitelé poskytují tuto oporu intuitivně, jiní se musí naučit, jak na to. A zde je několik námětů pro začátek:

- modelujte a vhodným způsobem demonstруйте, co po žácích chcete – díky tomu lépe pochopí, co mají dělat; když představujete novou strategii, přemýšlejte nahlas, komentujte to, jak strategie funguje a jak ji používáte;

- povzbuzujte žáky, aby si představenou strategii vyzkoušeli (musí být praktikována důsledně a často); nejprve pracujte společně s žáky, následně je nechte pracovat samostatně (ve dvojicích či ve skupinách); oceňte je, když něco zvládnou; neobviňujte je, když chybují, ale pomozte jim učit se z chyb;
- pobízejte žáky k dokončování úkolů: dejte jim *nápovědu*, přeformulujte zadání úlohy, položte jim jednodušší otázky, je-li pro někoho další krok příliš dlouhý, rozdělte ho (vytvořte jakýsi mezistupeň) nebo dejte žákům doplňkový úkol;
- sondujte a zjišťujte, jak žáci dospěli ke svým odpovědím; v případě potřeby jim pomozte zjistit, kde udělali chybu;
- objasňujte: uveďte příklady a ilustrace, předkládejte vysvětlení, používejte grafické organizéry (myšlenkové mapy, schémata, grafy, náčrtky atd.) (Nuttall, 1996, s. 36).

Pro jasnější představu můžeme celý proces popsat následovně:

- učitel pracuje (vysvětluje a modeluje) – žáci učitele sledují;
- učitel pracuje (modeluje) – žáci pomáhají (zkoušejí to, co vidí u učitele);
- žáci pracují ve skupinách – učitel jim pomáhá;
- žáci pracují samostatně – učitel žáky sleduje.

Výuka čtenářských strategií by měla být explicitní, systematická a intenzivní. Cílem je, aby žáci využívali naučené strategie autonomně, efektivně a kreativně (Grabe, 2009, s. 208). Je známo, že zdatní čtenáři nepoužívají strategie izolovaně, ale během čtení využívají větší množství strategií. Nicméně je však důležité, aby se učitelé zaměřovali vždy jen na jednu strategii, kterou žáky učí. Aby jim vysvětlili, o jakou strategii jde, názorně modelovali, jak ji používat a objasnili, kdy danou strategii lze použít. A jak již bylo řečeno, žáci následně potřebují mnoho příležitostí, kdy budou naučenou strategii používat ve spolupráci s ostatními strategiemi i samostatně (Nuttall, 1996, s. 36).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část nás nejprve seznámí s cíli projektu a následně i s jeho realizací. Největší prostor je věnován souboru aktivit podporujících rozvoj vybraných čtenářských strategií. Jednotlivé aktivity zde budou stručně popsány a následně zhodnoceny na základě zkušeností s jejich využitím ve výuce.

1. Rozvoj čtenářských strategií v hodinách anglického jazyka na druhém stupni ZŠ

„Ještě poučnější než naše zacházení s knihami jsou naše způsoby, jak čteme. V otázce čtení si my ‚čtenáři‘ povolujeme všechna práva, počínaje těmi, jež upíráme mladým lidem, které máme v úmyslu zasvětit do četby:

- 1. Právo nečíst.*
- 2. Právo přeskakovat stránky.*
- 3. Právo knihu nedočíst.*
- 4. Právo číst tutéž knihu znovu.*
- 5. Právo číst cokoli.*
- 6. Právo na bovarysmus.*
- 7. Právo číst kdekoli.*
- 8. Právo jen tak listovat.*
- 9. Právo číst nahlas.*
- 10. Právo mlčet.“*

(Pennac, 2004, s. 96)

1.1 Cíle projektu

V rámci projektu jsem si stanovila následující cíl:

- Vytvořit soubor aktivit, které pomáhají rozvíjet vybrané čtenářské strategie u žáků 6. ročníku ZŠ a uskutečněné aktivity zhodnotit na základě zkušeností s jejich využitím ve výuce v průběhu jednoho školního roku.

Anglický jazyk vyučuji bezmála dvacet let. Téměř celý tento čas se zajímám o anglicky psané knihy, zejména o zjednodušenou četbu vhodnou pro začínající angličtináře a pro dětské čtenáře.

První roky mé učitelské praxe jsem si musela vystačit s texty učebnicovými, později jsem měla možnost využívat dětské knihy přivezené přímo z Anglie. V současné době mohu svým žákům nabídnout nejrůznější knihy v mnoha jazykových úrovních a žánrech, anglické časopisy a mnoho jiných textů tištěných i v elektronické podobě.

V posledních letech se nabídka anglicky psaných knih několikanásobně rozšířila, což mě opakovaně vedlo k otázce, jak tyto knihy více a lépe využívat ve výuce. Ke konkrétním nápadům a aktivitám mi pak dopomohly semináře a kurzy zaměřené na výuku anglického jazyka, kurz kritického myšlení a v neposlední řadě i letní škola zaměřená na dílny čtení.

Dalším významným impulsem byla i ta skutečnost, že téma čtenářství je v českých školách v současné době velmi aktuální. Mnozí učitelé se účastní seminářů, kurzů nebo letních škol zaměřených na rozvoj čtenářství. Na školách se následně učitelé snaží nabyté poznatky uvádět do praxe. Žáci se v čtenářských lekcích nebo dílnách seznamují se zmíněnými strategiemi, nacvičují a procvičují je na různých textech.

Moje přemýšlení mě poté vedlo k těmto závěrům:

- mnozí dnešní prvostupňoví žáci prochází různými programy zaměřenými na čtenářství a mají zkušenost se čtenářskou dílnou; ví, že existují čtenářské strategie a umí některé i používat;
- a na druhé straně je zde naprosto zřejmá potřeba znalosti cizích jazyků; tato znalost umožňuje žákům nejen lepší přístup k většímu množství informací, ale i k dalšímu vzdělávání a případně i profesnímu uplatnění v budoucnosti.

V uvažování jsem pokračovala ještě dále: jestliže mají žáci přecházející na druhý stupeň za sebou poměrně bohatou zkušenost se čtenářstvím a jeho rozvíjením a mají za sebou minimálně tři roky (na mnoha školách je to 5 let)

výuky angličtiny, proč by nemohli to, co znají z českého jazyka, začít trénovat a využívat i v jazyce anglickém? Díky systematickému a cílenému rozvíjení čtenářských strategií budou žáci lépe rozumět textům, budou o nich umět přemýšlet, budou si moci užít čtení příběhů nebo knih a budou schopni se účinněji učit z textů naučných.

Nakonec jsem se tedy rozhodla pro pozvolné leč pravidelné začleňování čtenářských chvil a minilekcí do hodin angličtiny. Současně s tím jsem také začala tvořit vlastní sbírku aktivit, které by žákům pomáhaly rozvíjet jednotlivé čtenářské strategie.

1.2 Realizace projektu

1.2.1 Příprava na realizaci

S projektem jsem začínala v době, kdy jsem za sebou měla zkušenost s různými skupinami žáků, kdy jsme pracovali s různorodými texty, trénovali jednotlivé čtenářské strategie a vyzkoušeli vícero zajímavých aktivit.

Díky této zkušenosti jsem seznala, že čtenářství v angličtině je smysluplné a že žáci mohou zvládnout rozvíjení čtenářských strategií i v cizím jazyce. Navíc jsem zjistila, že žáci s knihami pracují rádi a dokonce si sami říkají o další knihy, které by si mohli přečíst.

Nicméně jsem si také uvědomila, že rozvíjení čtenářských strategií vyžaduje systematickou a pravidelnou práci ve třídě. Že je potřeba se k již probraným strategiím opakovaně vracet a procvičovat je na různých textech. Že i strategie, které žáci znají z hodin čtení z prvního stupně, je potřeba nejprve připomenout a opět modelovat. A v neposlední řadě, že je vhodné konkrétní strategii procvičovat různými způsoby, tj. využívat různých aktivit, aby výuka byla nejen efektivní, ale i pestrá a zábavná.

Než jsem se do projektu pustila, chtěla jsem vědět, jaké konkrétní zkušenosti se čtenářstvím budou mít žáci, kteří se mého projektu zúčastní. Poprosila jsem paní učitelku budoucích šestáků a zároveň jsem se ptala i dalších učitelů, abych měla ucelenější obraz o tom, jak jsou žáci na prvním stupni ve čtenářství připravováni a vedeni. Níže zmiňuji některé z výpovědí učitelů:

- *žáci se neučí "jen" číst, ale o čteném i přemýšlet;*
- *snažím se žákům předávat pozitivní vztah ke knihám a ke čtení a vedu je k prožitku ze čtení;*
- *žákům předčítám (považuji to za významné), prezentuji jim jak dětskou literaturu, tak občas i knížky, kterou sama čtu a o četbě si společně povídáme;*
- *dílny čtení mají žáci pravidelně jednou za týden; hodnotí je kladně a vyžadují je;*
- *s žáky rozvíjíme tyto čtenářské dovednosti: vyhledávání informací, hledání odpovědí na položené otázky, shrnování, odhadování a předvídání, porovnávání (například postav), určování hlavní myšlenky, odlišování skutečnosti od fikce, kladení otázek.*

Získané informace mi pomohly i při výběru čtenářských strategií, se kterými by bylo vhodné začít, protože o nich žáci již slyšeli a v minulých ročnících je používali.

1.2.2 Vlastní realizace

Projekt jsem realizovala ve školním roce 2018/2019 v Základní škole NOE v Pardubicích. Účastnili se ho žáci šestého ročníku, kde bylo ve třídě 20 žáků, z toho 5 dívek a 15 chlapců.

V září a následně ještě jednou v lednu jsem v rámci hodin anglického jazyka vyčlenila vždy čtyři vyučovací hodiny na intenzivní čtenářské dílny. V rámci těchto hodin jsme se s žáky zaměřili na tři vybrané strategie (v září dvě a v lednu jsme přidali třetí), které jsme si představili a různými aktivitami, s různými texty *natrénovali*. Tímto žáci získali jakýsi základ pro další používání strategií v rámci běžné výuky v průběhu celého pololetí. Konkrétně to znamenalo, že když jsme měli text například v učebnici, připravila jsem k němu aktivitu, která by žákům pomohla využít známou strategii. Během roku jsme pracovali s texty nejen v učebnici, ale i v anglických časopisech a se zjednodušenou anglickou četbou.

1.3 Aktivity rozvíjející čtenářské strategie

V teoretické části jsem uvedla soubor čtenářských strategií, který obsahuje: předvídání, kladení otázek k textu, hledání souvislostí, sledování porozumění (a zjednání nápravy), vytváření vizuálních a jiných smyslových představ, identifikaci nejdůležitějších myšlenek a témat textu, usuzování, shrnování a hodnocení. Z těchto strategií jsem následně vybrala tři: **předvídání**, **hledání souvislostí** a **kladení otázek**, ke kterým jsem vytvořila dále uvedený sborník aktivit. Jednotlivé aktivity budou stručně popsány v následujících podkapitolách, uvedu jejich konkrétní použití ve výuce a u vybraných aktivit přiložím ukázky prací žáků (tam, kde aktivita zahrnovala písemné zpracování).

V teoretické části jsem rovněž uvedla důležité principy a rady, jak postupovat při výuce čtení v anglickém jazyce. Při vlastní přípravě lekcí a hodin si potřebuji ujasňovat a uvědomovat: jaké cíle sleduji, jaké texty budu potřebovat vzhledem k rozvíjení vybrané strategie, co budu během lekce dělat já a jakou roli v ní budou mít žáci. A v neposlední řadě je velmi důležité promyslet si i systém podpory pro žáky, aby se s novou strategií nejen seznámili, pochopili, k čemu je dobrá, ale naučili se ji cíleně využívat. Všechny tyto aspekty vnímám jako velmi významné a jako ty, bez kterých výuka čtení nebude efektivní. Nicméně praktická část této diplomové práce nepředkládá plány celých lekcí či hodin, ale je zaměřena *pouze* na aktivity rozvíjející strategie a jejich využití v hodinách.

Praktické pokyny pro práci s aktivitami:

U každé aktivity uvádím:

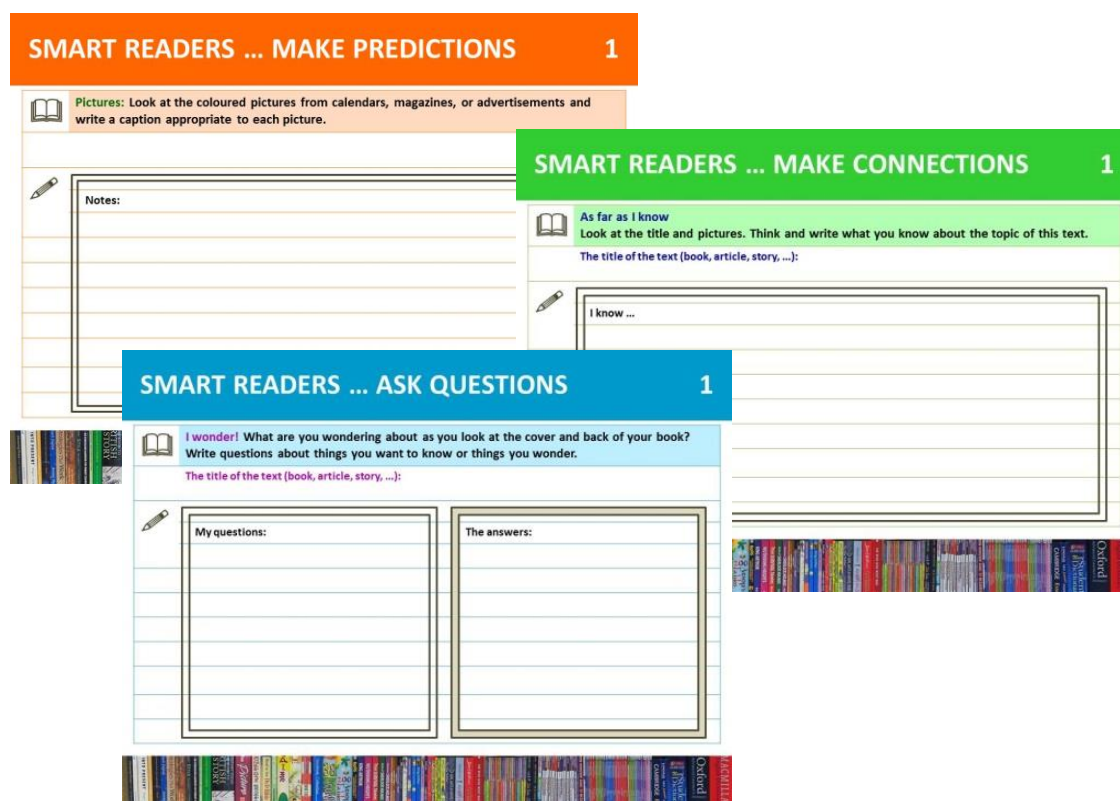
- zda je vhodná pro práci před, během nebo až po přečtení textu či knihy;
- orientační časovou dotaci (zde záleží na mnoha faktorech: např. jak velká je skupina žáků, zda jsou zvyklí pracovat ve skupinách, s jak náročným textem žáci pracují apod.); časová dotace nezahrnuje modelování aktivity (popsáno v metodické přípravě), které by jí mělo předcházet ani závěrečné společné zhodnocení dané aktivity;
- formu práce: individuální, ve dvojicích, v malých skupinách (3-4 žáci) nebo společná;
- pomůcky potřebné k dané aktivitě.

Všechny aktivity jsou rovněž připraveny na kartách (viz příloha) – vždy jedna aktivita na jedné kartě. Tyto karty jsou vytvořeny tak, aby se daly vytisknout ve formátu A6 nebo A5 (dle preferencí učitelů) – takto si vyučující může vytvořit praktickou a přehlednou kartotéku aktivit.

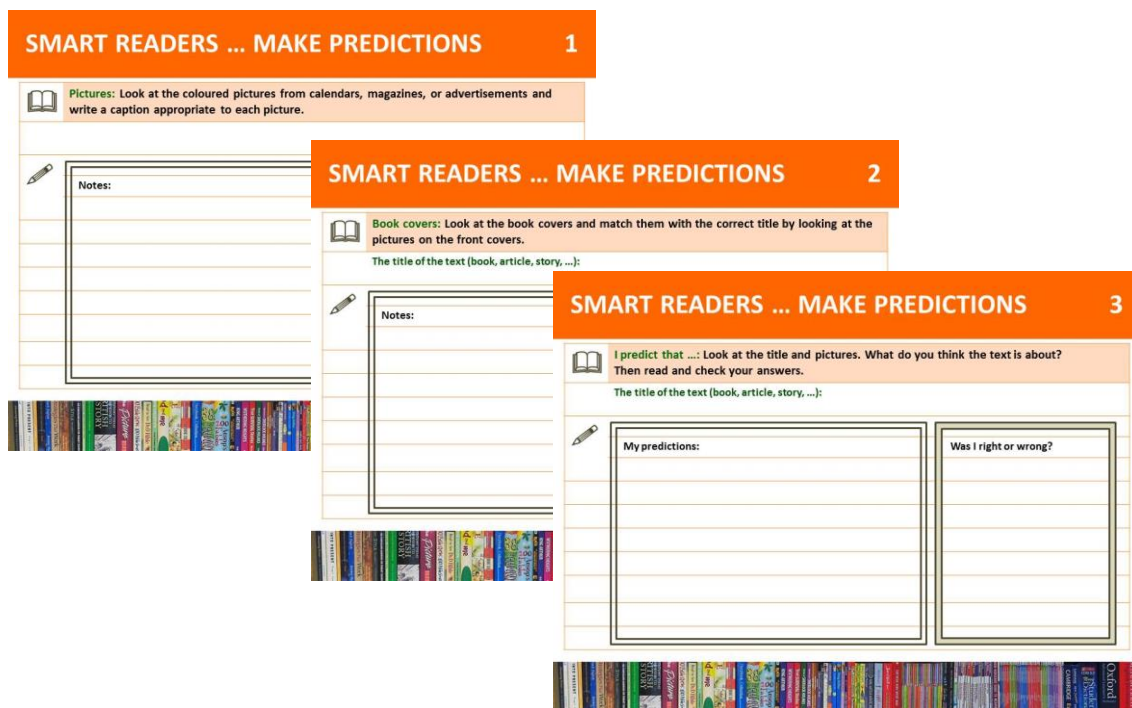
Aby žáci měli záznam a přehled o tom, že se učí jednotlivé strategie a jakými způsoby je procvičují, je možné jim karty vytisknout ve formátu A4 a použít je jako pracovní list, na kterém si žáci úkol vypracují, připojí své vlastní poznámky a komentáře, případně zhodnotí to, jak se jim dařilo strategii při jejich čtení využívat; list si následně založí do složky věnované čtení a čtenářským strategiím (tvoří si takto vlastní čtenářské portfolio).

Pro lepší orientaci mají karty jedné strategie svou barvu.

Pro rychlejší vyhledání jsou aktivity v rámci každé strategie očíslovány.



Obrázek 2: Ukázka karet – barevné odlišení jednotlivých strategií



Obrázek 3: Ukázka karet – číslování aktivit v rámci jedné strategie

1.3.1 Aktivity rozvíjející strategii předvídání

Dobří čtenáři přemýšlí o tom, co se bude v textu dít; dělají předpovědi založené na tom, co vědí, co vidí a co čtou!

Předvídání: Předvídej z obrázků

aktivita 1

Fáze čtení → před čtením

Časová dotace → 10 minut

Forma práce → skupinová

Pomůcky → obrázky z časopisů, kalendářů, apod.; papíry pro skupiny

Postup Před touto aktivitou je potřeba žáky požádat, aby si na hodinu přinesli obrázky z časopisů, kalendářů apod.

Každá skupina žáků dostane jeden list papíru, na který si nalepí 3 obrázky, na nichž se jako skupina domluví, že s nimi chtějí dále pracovat. Úkolem pak je vymyslet název knihy, ze které by daný obrázek mohl být.

Varianta pro zkušenější (nebo rychlejší) skupinu

Žáci mohou dále přemýšlet o tom, co by se v takové knize mohlo odehrávat (jaké postavy se v ní objeví, kdy a kde se děj odehrává apod.).

Doporučení Vyučující by měl mít v zásobě dostatek vlastních obrázků, protože je velmi pravděpodobné, že ne všichni žáci si přinesou obrázky vlastní.

Předvídání: Jaký je název knihy?

aktivita 2

Fáze čtení → před čtením

Časová dotace → 10 minut

Forma práce → skupinová

Pomůcky → nakopírované přední obálky různých anglických knih (případně celé knihy) se zakrytými názvy a samostatně vytištěné názvy knih

Postup U této aktivity je vhodné mít alespoň dvojnásobný počet obálek knih, než kolik je žáků ve skupině. Obálky knih je dobré předem rozmístit ve třídě (např. na koberci, na větším stole apod.) tak, aby žáci mohli chodit v kruhu kolem nich a prohlížet si obrázky.

Každý žák dostane dvě kartičky s názvem knihy a jeho úkolem je najít k těmto názvům odpovídající knihu. Pokud si někdo se svými názvy neví rady, požádá o pomoc spolužáka; knihu pak hledají společně.

Varianta pro zkušenější skupinu

Žáci názvy knih nepřirazují, ale sami vymýšlejí.

Podnět pro další práci

Diskuze s žáky: na základě čeho se rozhodovali, podle čeho vybírali knihy k názvům, co jim při tom pomáhalo.


- Fáze čtení** → před čtením
- Časová dotace** → 15 minut
- Forma práce** → skupinová
- Pomůcky** → nakopírované přední obálky různých anglických knih (nebo celé knihy) – jeden obrázek (kniha) pro jednoho žáka
- Postup** Každá skupina si vybere tři obrázky knih. Žáci společně přemýšlí, o čem by tyto knihy mohly být. Svě předpovědi opírají o název knihy a ilustraci na úvodní straně a zapisují si je vedle obrázků.

Rozšíření aktivity

Když mají žáci své předpovědi zapsané, je možné jim rozdat k některé knize klíčová slova z textu; následně skupina přemýšlí o své předchozí předpovědi a na základě klíčových slov ji upřesňuje, vylepšuje, doplňuje.

Predicting *Title: Rainforest Rescue*

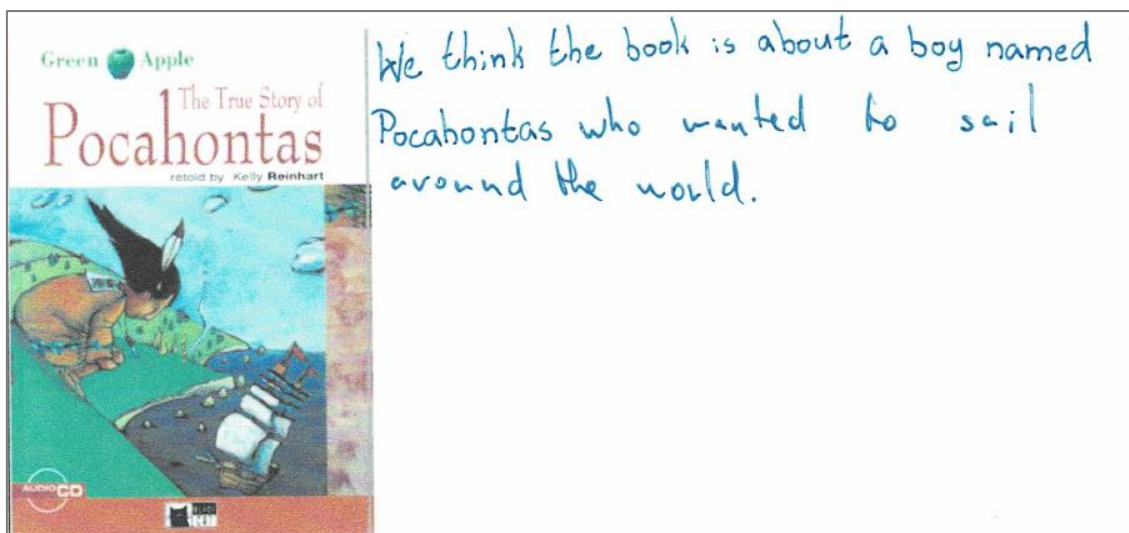
Before you read, look at the **title** and **pictures**. They help you understand the text.

 Look at the title and pictures. What do you think the text is about? Then read and check your answer.

My prediction: *I think ~~the~~ book is about a small gorilla*

Was I right or wrong?
I was wrong. The book is about orangutans.

Obrázek 4: Ukázka žákovské práce



Obrázek 5: Ukázka žakovské práce

Předvídání: Předvídej z klíčových slov

aktivita 4

Fáze čtení → před čtením a během čtení

Časová dotace → 10 minut

Forma práce → skupinová

Pomůcky → připravené kartičky s klíčovými slovy pro skupiny

Postup Každá skupina dostane přibližně 20 vybraných klíčových slov z textu (knihy) a žáci na jejich základě předpovídají, o čem by text (kniha) mohla být. Své předpovědi si zapisují.

Doporučení Na závěr této aktivity je důležité dát skupinám prostor sdílet své předpovědi – žáci bývají velmi zvědaví a chtějí znát předpovědi ostatních.

Předvídání: Předvídej slova (Alfa Box)

aktivita 5

Fáze čtení → před čtením

Časová dotace → 25-30 minut

Forma práce → individuální, ve dvojicích i ve skupinách

Pomůcky → přední obálka knihy připravená k promítnutí pro celou třídu a velký arch papíru na zapsání společného seznamu slov

→ varianta *Alfa Box*: dostatečné množství pracovních listů s tabulkou s abecedou (jedno okénko tabulky pro každé písmeno s prostorem na zapsání slov) a jeden velký arch s velkou tabulkou s abecedou pro závěrečný přehled předvídaných slov

Postup

Při této aktivitě pracuje celá skupina s jednou knihou. Žákům je potřeba ukázat (ideálně promítnout na tabuli) přední obálku vybrané knihy.

Následuje individuální práce žáků, kdy si všichni zapisují co nejvíc slov, která se podle nich v textu objeví. Po pár minutách vytvoří žáci dvojice a své seznamy si porovnávají, případně doplňují. V dalším kroku žáci utvoří čtveřice a vše se opakuje. Na závěr celá skupina vytvoří seznam na velký arch papíru, který vyvěsíme ve třídě tak, aby na něj bylo dobře vidět.

Varianta pro zdatnější žáky: Alfa Box

V této variantě žáci také přemýšlí nad slovy, která si myslí, že se objeví v textu, ale tentokrát tato slova zapisují na velký společný arch papíru, který je rozdělen na menší políčka, která jsou označena písmeny od A do Ž.

Podnět pro další práci

Následuje čtení textu, během kterého žáci na společném seznamu označují slova, která se v textu opravdu objevují.

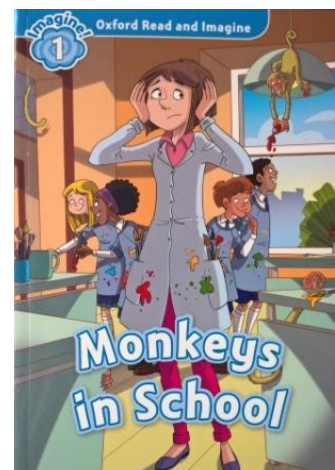
Doporučení

Tato aktivita může skupině slabších žáků (příp. žáků s menší slovní zásobou) zabrat mnohem víc času, než je doporučeno; pro tyto žáky vybíráme obrázky pestré, s mnoha detaily, které mohou popisovat (vyhýbáme se abstraktní ilustraci).

Naopak, žáky bystré a s širší slovní zásobou, vybízíme k tomu, aby ve svém přemýšlení šli dál, jaksi „za obrázek“, aby použili svou představivost a bohatost vlastní slovní zásoby.

What words do you think will appear in this book?

pupil, teacher, monkey, classroom
 , Zoo, escape, school, child/children
 funny, crazy



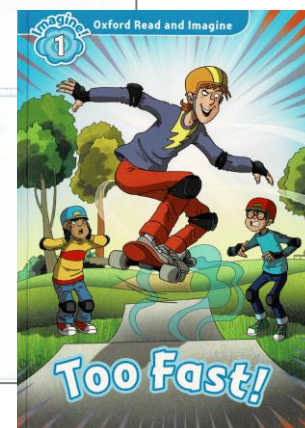
Obrázek 6: Ukázka žakovské práce a knihy, se kterou žák pracoval

Predicting

Before you read a text try to predict what it is about. Look at the title and pictures to help you.

What words do you expect to find in this text? Lis: all words you think will appear.

PARK ✓ STOP ✓ TREE ✓ WATER ✓
 BICYCLES ✓ SKATEBOARDS ✓ FALL ✓
 BOY ✓ JUMP ✓ SKY ✗ FRIEND ✓
 RAMP ✓



Obrázek 7: Ukázka žakovské práce a knihy, se kterou žák pracoval

Předvídání: Kdy a kde? aktivita 6

Fáze čtení → před čtením

Časová dotace → 10 minut

Forma práce → skupinová

Pomůcky → knihy do skupin

Postup Každá skupina dostane knihu a žáci mají za úkol prohlédnout si nejen přední obálku, ale i nadpisy kapitol a ilustrace uvnitř knihy, na jejichž základě předvídají a odhadují, kde a kdy se odehrává děj knihy.

(V otázce KDY se děj odehrává, se žáci mohou zaměřit na konkrétní čas nebo denní dobu, roční období, ale třeba i na historické zasazení příběhu.)

Varianta pro zdatné angličtináře a čtenáře (vhodné také například ve vyšším ročníku)

Žáci přemýšlí o tom, jak by se změnil děj příběhu, kdyby se změnilo místo nebo čas.

Doporučení

Tato aktivita je také vhodná ve chvíli, kdy ve třídě začínáme číst novou knihu a kdy si každý žák může vybrat knihu jinou. Pak již nejde o práci skupinovou ale individuální (také následná diskuse a sdílení je jiného charakteru – žáci nesledují, zda se s ostatními shodli, ale každý představuje své vlastní „knižní prostředí a dobu“).

Predicting

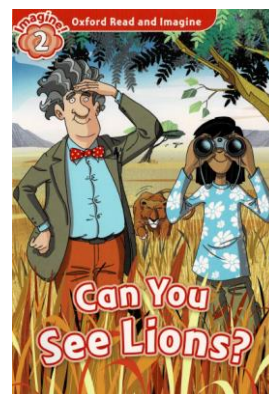
CAN YOU SEE LIONS?

Making predictions helps you understand the story because you have to think ahead about what might happen. This helps you become more involved in the story.

Before reading a new book look at the illustrations. Where does the story take place?

WHERE does the story take place? IN AFRICA

The clues: - FRONT COVER
- PICTURES
- TITLE
- Hot PLACE



Obrázek 8: Ukázka žakovské práce a knihy, se kterou žák pracoval

Předvídání: Poskládej příběh

aktivita 7

Fáze čtení → před čtením

Časová dotace → 15 minut

Forma práce → skupinová

Pomůcky → nakopírované ilustrace z knihy

Postup Tato aktivita je vhodná pro knihy s dějem (příběhové knihy). Každá skupina dostane jednu sadu obrázků (ilustrací)

z příběhu (knihy) a zkouší je seřadit podle toho, jak si myslí, že by se příběh mohl odvíjet.

Když jsou skupiny hotové, mohou si své předpovědi porovnat a vysvětlit ostatním, proč děj předpovídali právě takto.

Varianta 1 - Místo obrázků lze použít názvy kapitol.

Varianta 2 - Můžeme také použít vybrané věty nebo kratší úryvky z knihy.

Doporučení Vzhledem k tomu, že žáci s nakopírovanými obrázky (ilustracemi) manipulují, je vhodné je zalaminovat. Obrázky tak déle vydrží a mohou se používat opakovaně.

Předvídání: Co do knihy nepatří

aktivita 8

Fáze čtení → před čtením

Časová dotace → 10-15 minut

Forma práce → ve dvojicích nebo ve skupinách

Pomůcky → nakopírované názvy kapitol z naučné knihy

Postup Každá skupina dostane jednu sadu názvů kapitol z naučné knihy. V sadě jsou však dva názvy navíc. Žáci mají za úkol přemýšlet, diskutovat a nakonec rozhodnout, které dvě kapitoly podle nich do knihy nepatří.

Když jsou skupiny hotové, porovnávají si své předpovědi s jinou skupinou a následně je ověřují v knize.

Předvídání: Doporučení

aktivita 9

Fáze čtení → před čtením

Časová dotace → 10-15 minut

Forma práce → celá třída společně

Pomůcky → nakopírované přední obálky různých knih nebo celé knihy

Postup Obálky knih je vhodné předem rozmístit ve třídě (např. na koberci) tak, aby žáci mohli sedět v kruhu kolem nich a prohlížet si je.

Učitel (později to mohou být i žáci) představuje zákazníka v knihkupectví, který má zájem o různé knihy, předkládá žákům své požadavky na knihy a žáci se podle obálek a názvů knih snaží vybrat nejvhodnější knihu pro svého „zákazníka“. Žáci si prohlíží obálky knih a vybírají, které by doporučili (případně vysvětlí proč nebo přidají doplňující informace).

Příklady:

Co byste mi doporučili pro vnuka, který rád sportuje?

Máte nějakou knihu z divokého západu? Víte, co myslím – kovbojové, indiáni a tak.

Můžete mi ukázat nějaké knihy o historii Egypta?

Sháním knihu o ekologii a globálním oteplování, máte něco?

Ráda bych si přečetla nějakou knihu o zvířatech.

Mohla byste mi doporučit knihu pro desetiletou dceru?

Nejraději má příběhy o koních.

Doporučení Z této aktivity lze velice účelně a přirozeně přejít na aktivitu další, ve které žáci mají za úkol představit/doporučit ostatním knihu, kterou právě čtou.

Předvídání: Co říkají?

aktivita 10

Fáze čtení → během čtení

Časová dotace → 15 minut

Forma práce → individuální, ve dvojicích nebo skupinová

Pomůcky → knihy; pracovní listy s ilustracemi a bublinami k doplnění

Postup	<p>V průběhu čtení příběhu žáci sledují děj a soustředí se na to, co říkají postavy. Učitel má dopředu vybrané místo, kde je ilustrace jedné z postav. Je-li u této postavy „bublina“ s textem, učitel text zakryje (odstraní); je-li přímá řeč k postavě v textu, učitel ji zakryje tam.</p> <p>Úkolem žáků je podívat se na ilustrace a vymyslet, co asi postavy na obrázku říkají – žáci doplňují vhodná slova/věty do „bublin“.</p>
Doporučení	<p>Jsou-li ve třídě kreativní a výtvarně zdatní žáci, nejspíš dojde k tomu, že se nespokojí jen s tím, že budou dopisovat přímou řeč – mají-li žáci zájem, necháme je, aby si k textu/knize vytvořili i vlastní ilustraci.</p>

1.3.2 Aktivity rozvíjející strategii hledání souvislostí

Dobří čtenáři propojují to, co znají s tím, co čtou!

Hledání souvislostí: Pokud vím! aktivita 1

Fáze čtení	→ před čtením
Časová dotace	→ 10 minut
Forma práce	→ individuální
Pomůcky	→ naučný text nebo kniha pro každého žáka
Postup	Žáci se podívají na nadpis k textu nebo si prohlédnou celou přední obálku knihy a zamyslí se nad tím, co o tématu již vědí. Informace si zapisují a sdílejí se spolužáky.

Hledání souvislostí: Podobnosti a rozdíly aktivita 2

Fáze čtení	→ během čtení
Časová dotace	→ 20 minut
Forma práce	→ individuální

Pomůcky → text nebo kniha pro každého žáka; pracovní list s Vennovým diagramem

Postup Tento úkol je zaměřený na hlavní postavu. Žáci pracují samostatně a přemýšlí o tom, co mají s touto postavou společného (v čem jsou si podobní) a v čem se liší.

Informace zapisují do Vennova diagramu.

Doporučení Žáci budou více motivováni k práci, necháme-li na nich, aby si z knihy vybrali jakoukoli postavu a s tou se následně porovnávali.

Read the text and think about the main character. Then compare and contrast yourself with the main character. What's the same? What's different?

The Main Character Ben wears glasses. He is eleven. He has light brown hair. He has blue eyes.	Both We are boys. We like taking photos. We like mountains.	Me I'm twelve. I have a cat. I have green eyes. I like tractors.
---	---	---

Obrázek 9: Ukázka žakovské práce (práce s textem z učebnice Project 2)

Making Connections: Text-to-Self Connection

Read the text about Henry and think about his daily life. Then think about your daily life. How are they alike? How are they different?

Henry Henry plays the guitar. Henry has got a sister. Henry lives in the flat.	Both Henry and I play on the music instrument. We walk to school. We have a computer. We have got a mobile.	Me I play the piano. I've got a brother. I live in a house.
--	---	---

Obrázek 10: Ukázka žakovské práce (práce s knihou z řady Oxford Read and Imagine)

Fáze čtení → během čtení

Časová dotace → 20 minut

Forma práce → individuální

Pomůcky → text nebo kniha pro každého žáka; pracovní listy

Postup V této aktivitě se žáci během čtení soustředí na text v tom smyslu, že se v něm snaží najít, jakoukoliv informaci, která by byla podobná s jejich vlastní zkušeností. Přemýšlí o tom, co jim text připomíná – vlastní zážitky, pocity apod.

Žáci si do jednoho sloupečku zapisují situace z textu, do vedlejšího sloupce pak zapisují, co podobného sami zažili.

Doporučení Tato aktivita vyžaduje více času na přípravu a je důležité si ji předem dostatečně popsat, vysvětlit a namodelovat, aby žáci rozuměli tomu, co se od nich žádá.

This reminds me of ...
Read the text (story) and write two or three things in your life that are similar to things in the story.

Title of the text (book, article, story, ...): *Maisie and the dolphins*

In the text (book) ...

- she likes pop music, reading and swimming*
- Then she looks at the moon.*

This reminds me of ...

I love reading. I read every day and I can't stop

I look on the moon every night. The moon reminds me my best friends and my favourite place

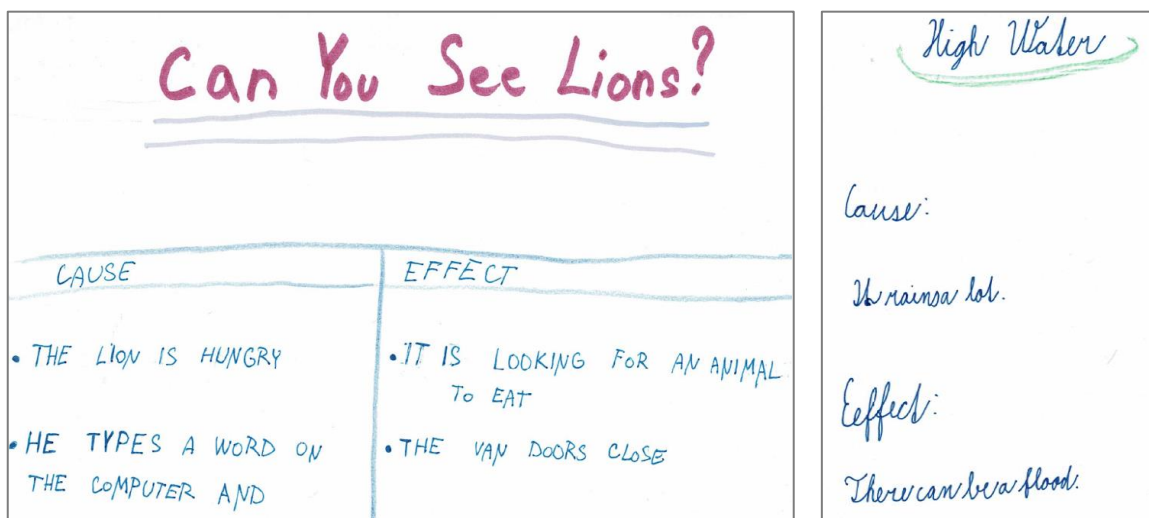
Obrázek 11: Ukázka práce žáka (práce s knihou z řady Penguin Readers)

Hledání souvislostí: Co už znám - co je nové (Knew-New Chart) aktivita 4

Fáze čtení	→ během čtení
Časová dotace	→ 15-20 minut
Forma práce	→ individuální (a skupinová)
Pomůcky	→ text nebo kniha pro každého žáka; pracovní listy
Postup	<p>Tato aktivita se hodí pro práci s textem naučným, kdy žáci do jednoho sloupce zapisují, co o tématu již vědí, do druhého si značí informace, které jsou pro ně nové.</p> <p>Žáky je možné nechat, aby s textem pracovali chvíli samostatně, následně mohou utvořit dvojice nebo skupiny a své poznámky si porovnat a případně doplnit zajímavosti od spolužáků.</p>

Hledání souvislostí: Příčina → následek aktivita 5

Fáze čtení	→ během čtení
Časová dotace	→ 15-20 minut
Forma práce	→ individuální nebo ve dvojicích
Pomůcky	→ text nebo kniha pro každého žáka; pracovní listy
Postup	<p>Žáci během čtení přemýšlí, proč se některé věci dějí a jak jedna situace ovlivňuje druhou. Hledají v textu příklady, které zapisují.</p> <p>Příklad: <i>Pravidelně zalévám květiny. → Květiny rostou.</i></p>
Doporučení	<p>Tato aktivita bývá pro některé žáky náročnější, proto je vhodné věnovat dostatečný prostor vysvětlení a modelování toho, co se od nich očekává. Než žáci začnou hledat vlastní příklady, vyhledáme jeden či dva společně a zapíšeme je na tabuli, aby je měli žáci stále na očích.</p>



Obrázek 12: Ukázka žákovských prací (práce s knihami z řady Oxford Read and Imagine)

Hledání souvislostí: Dvě postavy

aktivita 6

Fáze čtení → po čtení

Časová dotace → 15 minut

Forma práce → ve dvojicích

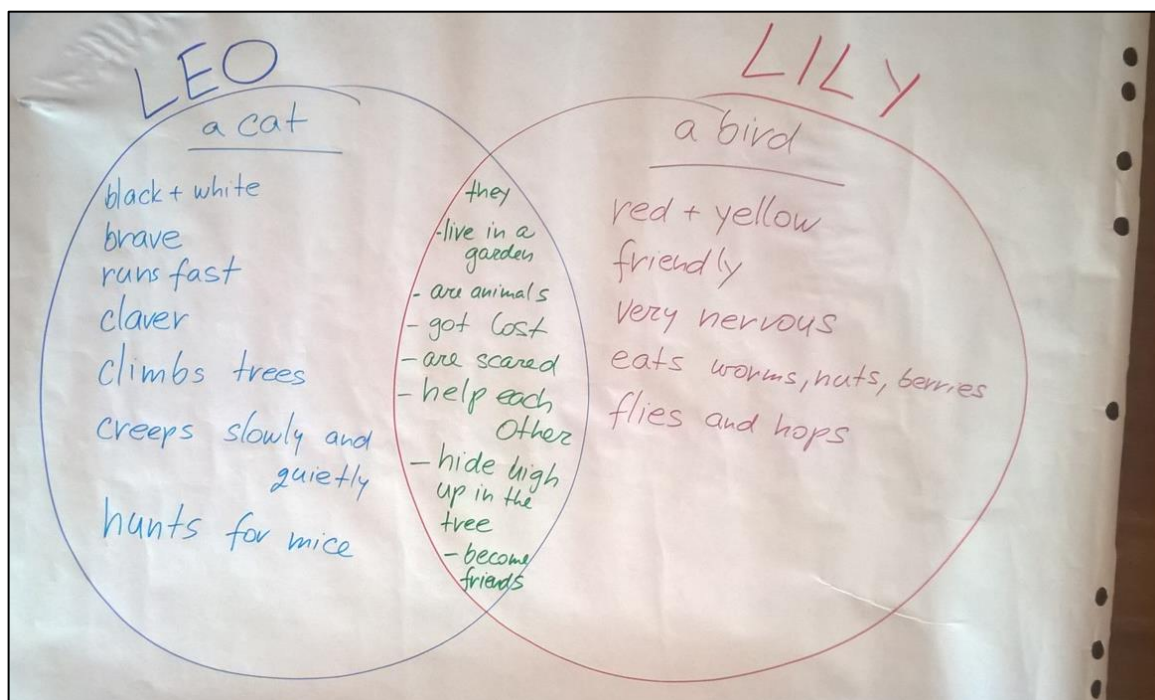
Pomůcky → text nebo kniha pro každého žáka; pracovní list s Vennovým diagramem

Postup Pro tuto aktivitu je vhodné, aby žáci četli různé texty (knihy) s dějem/příběhem.

Úkolem je přemýšlet o hlavních postavách. Každý žák si najde partnera do dvojice a společně pak porovnávají své dvě hlavní postavy. Informace zapisují do Vennova diagramu.

Varianta aktivity

Porovnávat žáci mohou i dvě různé postavy z jednoho příběhu/knihy; v takovém případě mohou žáci pracovat jak individuálně, tak ve skupinách, ale je také možné udělat aktivitu společně a Vennův diagram zpracovat na velký arch papíru.



Obrázek 13: Ukázka žákovské skupinové práce s textem z učebnice Oxford Discover 1

Hledání souvislostí: Co když?

aktivita 7

Fáze čtení → během/po čtení

Časová dotace → 15 minut

Forma práce → individuální

Pomůcky → text nebo kniha pro každého žáka; pracovní listy

Postup Žáci pracují samostatně a každý přemýšlí o zvolené postavě ze čteného textu.

Během čtení nebo po něm si žáci v příběhu najdou situaci a zkusí napsat, co by dělali, kdyby byli na místě vybrané postavy nebo jak jinak by v dané situaci jednali oproti vybrané postavě.

Doporučení Máme-li ve třídě zdatné angličtináře, můžeme přemýšlet a diskutovat o tom, proč se vybraná postava v dané situaci chovala právě tak, jak se chovala.

Hledání souvislostí: Porovnejte příběhy**aktivita 8**

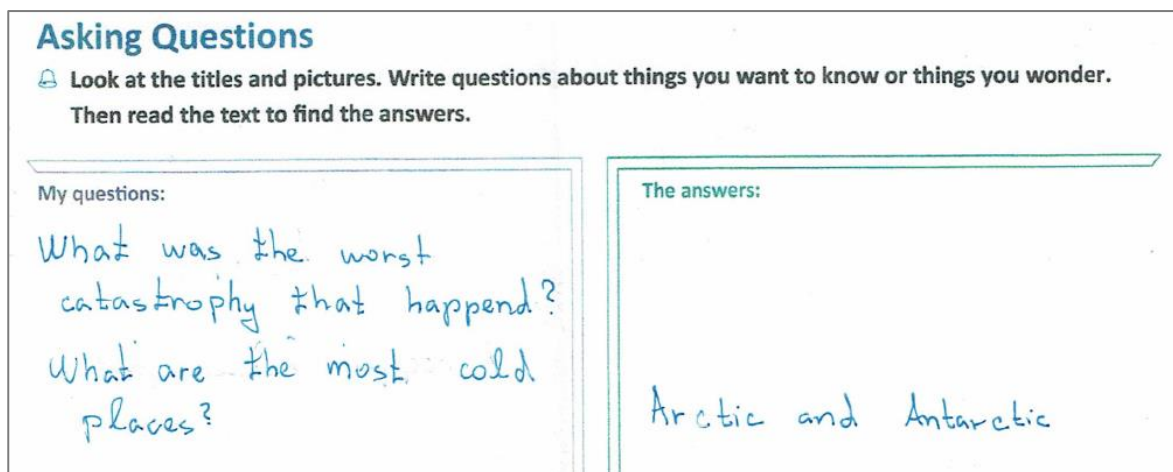
Fáze čtení	→ po čtení
Časová dotace	→ 20 minut
Forma práce	→ ve dvojicích
Pomůcky	→ text nebo kniha s příběhem pro každého žáka; pracovní listy
Postup	Po přečtení příběhu si žáci najdou dvojici, která četla jiný příběh. Úkolem pak je porovnat dva přečtené příběhy a zaznamenat do připravené tabulky: <ul style="list-style-type: none">- názvy příběhů- informace o postavách- kde a kdy se příběhy odehrávají

1.3.3 Aktivity rozvíjející strategii kladení otázek

Dobří čtenáři si pokládají otázky před, během i po čtení!

Kladení otázek: To chci vědět!**aktivita 1**

Fáze čtení	→ před čtením
Časová dotace	→ 10-15 minut
Forma práce	→ individuální, ve dvojicích nebo skupinová
Pomůcky	→ nakopírované přední obálky různých knih nebo celé knihy
Postup	Než žáci začnou číst knihu, prohlédnou si název a ilustraci na titulní straně. Následně si zapisují různé otázky, které je k názvu a ilustraci napadají – co se chtějí dozvědět a co je zajímavé. (Následuje čtení textu, během kterého se žáci snaží najít odpovědi na své otázky.)



Obrázek 14: Ukázka žákovské práce s knihou *Earth* z řady *Oxford Read and Discover*

Kladení otázek: Kdo, co, kde, kdy, jak a proč?

aktivita 2

Fáze čtení → během čtení

Časová dotace → 15 minut

Forma práce → individuální, ve dvojicích nebo skupinová

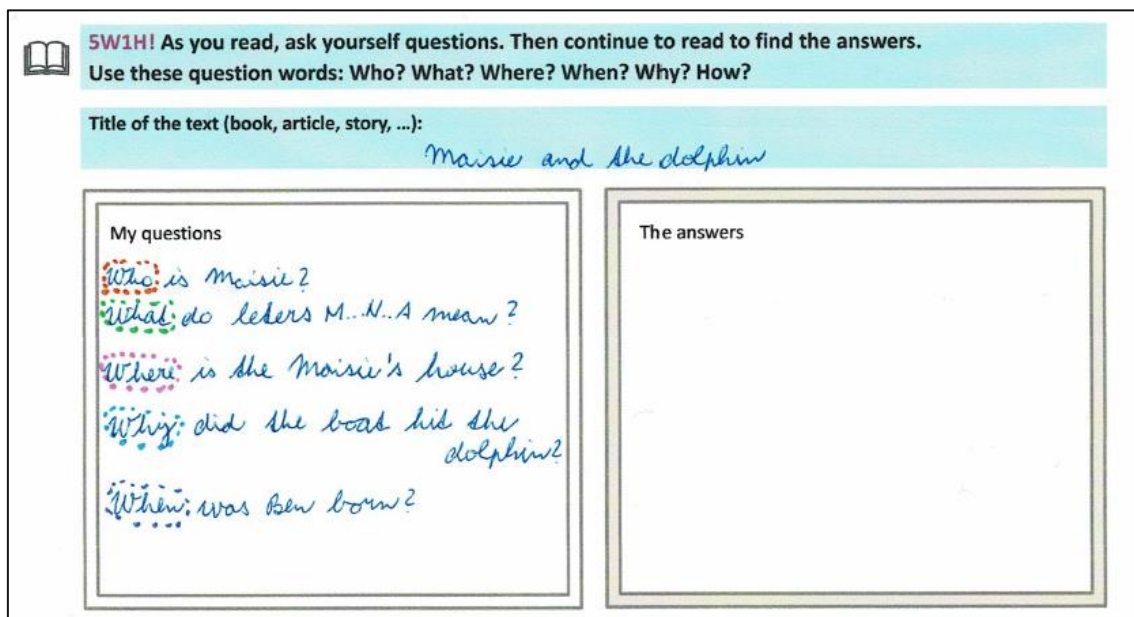
Pomůcky → text nebo kniha pro každého žáka; pracovní listy

Postup Žáci si během četby textu zapisují otázky, které je k textu napadají. Je důležité žáky povzbuzovat, aby kladli různé – nejlépe otevřené – otázky a používali tázací slova: kdo, co, kde, kdy, jak, proč?

Podnět pro další práci

Žáci do druhého sloupečku dopisují odpovědi, které najdou přímo v textu nebo které z textu vyplývají.

Doporučení Podle úrovně angličtiny se s žáky zaměřujeme na různé typy otázek. Se slabšími žáky jsou to otázky, na které lze v textu najít odpovědi. Žáky zdatnější vedeme k hlubšímu přemýšlení a zkusíme pokládat otázky, na něž nelze z textu jednoznačně odpovědět.



Obrázek 15: Ukázka žákovské práce s knihou *Maisie and the Dolphin* z řady *Penguin Readers*

Kladení otázek: Otázka pro hlavní postavu (autora)

aktivita 3

Fáze čtení → během/po čtení

Časová dotace → 10 minut

Forma práce → skupinová

Pomůcky → text nebo kniha pro každého žáka

Postup Žáci jsou vyzváni, aby během čtení nebo po dočtení textu popřemýšleli o otázce, kterou by rádi položili hlavní postavě.

Varianta aktivity

Žáci přemýšlí o otázce, kterou by chtěli položit autorovi textu.

(Autora je možné se dotazovat i před čtením!)

Kladení otázek: Tvoříme QUIZ

aktivita 4

Fáze čtení → během/po čtení

Časová dotace → 20 minut

Forma práce → skupinová

Pomůcky	→ stejná kniha pro každého žáka
Postup	<p>Žáci mají za úkol vymýšlet otázky k přečtené knize, které budou tvořit jakýsi společný QUIZ. Každá skupina se zaměří na otázky z jiné oblasti: jedni mohou tvořit otázky vztahující se k postavám, další skupina se zaměří na místa, kde se děj odehrával, a další se mohou soustředit na nejdůležitější události.</p> <p>Skupiny se mohou také zaměřit na otázky podle základních tázacích slov: kdo – co – kde – kdy – jak – proč?</p> <p><i>Takto lze vytvořit třídní quiz (hru) k jakékoliv přečtené knize.</i></p>

Kladení otázek: To mi řekni! **aktivita 5**

Fáze čtení	→ po čtení
Časová dotace	→ 10 minut
Forma práce	→ individuální nebo ve dvojicích
Pomůcky	→ text nebo kniha pro každého žáka
Postup	<p>Když žáci dočtou text, jsou vyzváni, aby se zamysleli nad tím, na co by se zeptali hlavní postavy, kdyby se objevila v naší době (v našem světě).</p> <p>Aktivita je vhodná při práci s knihou, která není z našeho reálného/současného světa (např. historický příběh, fantasy nebo science fiction).</p>

Kladení otázek: Tři otázky **aktivita 6**

Fáze čtení	→ po čtení
Časová dotace	→ 10-15 minut
Forma práce	→ individuální a ve dvojicích
Pomůcky	→ kniha pro každého žáka

Postup Poté, co žáci dočtou své knihy, si připraví otázky pro spolužáka, o jehož knize se chtějí něco dozvědět. Mohou položit pouze tři otázky.

Žáci si vzájemně pokládají připravené otázky a odpovídají na ně.

Kladení otázek: Není otázka jako otázka

aktivita 7

Fáze čtení → po čtení

Časová dotace → 15 minut

Forma práce → skupinová

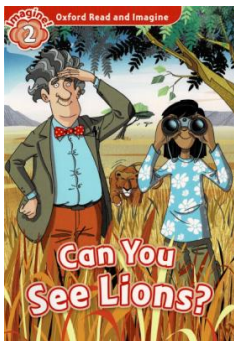
Pomůcky → text nebo kniha pro každého žáka

Postup Tato aktivita vede žáky k tomu, aby přemýšleli nad různými typy otázek. Žáci pracují ve skupinách a jejich úkolem je vytvořit k přečtenému textu otázky podle následujících kritérií:

1. otázka – odpověď lze najít přímo v textu
2. otázka – odpověď lze díky dřívější znalosti/zkušenosti
3. otázka – odpověď lze najít mezi řádky (tj. není přímo v textu zmíněna, ale dá se z něj odvodit)
4. otázka – odpověď lze až po dalším zkoumání a studování (např. v jiných knihách)
5. otázka signalizující nejasnost (nepochopení)
6. otázka – odpověď lze po diskusi s ostatními čtenáři

Doporučení Žáci nemusí vytvářet všechny typy otázek, ale vyberou si například jen čtyři.

U této aktivity je důležité si s žáky jednotlivé typy otázek představit. Dříve, než sami začnou sepisovat své otázky, ke každému typu vymyslíme otázku společně s celou skupinou.



Types of questions! After reading your books, write down 4 questions; choose from these categories:

- ✓ Questions that are answered in the text.
- ✓ Questions that are answered from someone's background knowledge.
- ✓ Questions whose answers can be inferred from the text.
- ✓ Questions that can be answered by further discussion.
- ✓ Questions that require further research to be answered.
- ✓ Questions that signal confusion.

Title of the text (book, article, story, ...): *CAN YOU SEE LIONS?*

Questions	Answers
<i>What does Alice use to look for lions?</i>	<i>She uses the binoculars.</i>
<i>What animals live in Africa?</i>	<i>Lions, giraffes, zebras, gazelles, elephants,...</i>
<i>Why don't lions like giraffes?</i>	<i>Because giraffes can kick them.</i>

Obrázek 16: Ukázka žákovské práce s knihou z řady Oxford Read and Imagine

1.3.4 Shrnutí a vyhodnocení aktivit

V první řadě je potřeba říci, že výše uvedený soubor aktivit není zcela vyčerpávající a jistě existuje celá řada dalších aktivit a způsobů, jak rozvíjet čtenářské strategie. Sama bych tento sborník viděla spíše jako dobrý základ k dalšímu rozšiřování.

V průběhu realizace projektu jsem použila mnoho z nabízených aktivit, zdaleka však ne všechny. Smyslem není ani to, aby byly v každé třídě nebo skupině žáků nutně použity všechny aktivity. Tato snaha sama o sobě nezajistí, že žáci budou skvělými strategickými čtenáři. Některé aktivity jsme využili během školního roku několikrát, pokaždé s jiným textem (např. Předvídej z obrázků a nadpisů, Předvídej slova, Podobnosti a rozdíly, Kdo, co, kde, kdy, jak a proč?). Jiné aktivity jsem záměrně nevyžila, protože jsem usoudila, že by byly pro žáky příliš náročné, nepracovali jsme s vhodným textem apod. (např. Co když?, To mi řekni).

Celý roční projekt rozvíjení čtenářských strategií začal hned v září již dříve zmíněnými intenzivními čtenářskými dílnami, kde jsme si s žáky představili první dvě strategie. Třetí strategii jsme pak přidali v lednu v dalších čtenářských dílnách. Za toto rozhodnutí jsem nyní velice ráda, protože v těchto celkem osmi hodinách jsme se s žáky mohli plně soustředit na knihy, na čtení, na strategie. A přestože jsme se neseznamovali s novou slovní zásobou ani jsem žákům

nevysvětlovala žádnou novou gramatiku, byla jsem velmi překvapená tím, jak se žáci sami zajímali o neznámá slovíčka a gramatické struktury, na které během čtení textů naráželi a které jsme si následně vysvětlovali. Tato zkušenost mě utvrdila v tom, že během čtení se rozvíjí a upevňují i ostatní jazykové dovednosti.

Již v první hodině angličtiny po zářijových čtenářských dílnách, jsme měli možnost prakticky uplatnit strategii předvídání na textu v učebnici. Za necelé dva týdny jsme využili další text z učebnice, tentokrát jsme ovšem trénovali hledání souvislostí. A za dalších několik hodin jsme si vyzkoušeli na základě textu porovnávání slavení narozenin v Británii a u nás, v České republice. Toto vše jsme s žáky zažili během první lekce v učebnici. V tomto čase jsem si také uvědomila, že běžná učebnice nám, učitelům, nabízí mnoho rozličných textů, na kterých můžeme čtenářské strategie rozvíjet. Vytvořený soubor aktivit mi pak pomohl s těmito učebnicovými texty pracovat rozmanitějším způsobem.

Velkým benefitem práce se souborem aktivit je i to, že nabízí různé formy činnosti během hodin. Většina žáků oceňuje práci ve dvojicích nebo v malých skupinách. Žáci mívají také poměrně často možnost volit si sami text nebo způsob, jakým úkol zpracují. Obě zmíněné skutečnosti pak posilují jejich vnitřní motivaci.

Zpočátku jsem měla jisté obavy z toho, že budeme-li nějakou aktivitu opakovat, nebude už žáky bavit. Brzy jsme však zjistila, že stejná aktivita s jiným textem, se stává aktivitou novou. Podobné je to i v případě, že jednou necháme pracovat žáky samostatně a podruhé využívají stejnou aktivitu ve skupinách. Dnes se již na vytvořený soubor aktivit dívám jinýma očima – vidím v něm nepřeberné množství kombinací a variant, kdy každá z nich přinese mně i žákům nový pohled na čtený text.

Během roční realizace projektu jsem se naučila mnohé, nicméně zmíním alespoň pár hlavních myšlenek:

- skupinová práce s sebou přináší mnohá úskalí; jako učitelka potřebuji vědět, jak jsou v této formě práce žáci zblhlí a jaké mají zkušenosti a návyky;

- každou novou strategii si potřebují žáci *zažít*, proto je dobré se k ní opakovaně vracet a nacvičovat ji;
- i když žáci tvrdí, že strategii znají z hodin čtení (v rámci českého jazyka), je důležité jim tuto strategii modelovat na práci s anglickým textem; žákům většinou pomůže k prvnímu kroku to, že dostanou konkrétní ukázkou toho, co mají dělat;
- žáci se většinou rádi podělí o to, co vytvořili, proto je dobré dávat jim prostor pro prezentaci jejich práce; stejně důležité je i společné sdílení průběhu i výsledku práce.

Zde rovněž uvádím alespoň některé konkrétní situace z realizovaného projektu:

- žáci četli článek o tom, jak se slaví narozeniny v Británii a měli tyto oslavy porovnat s tím, jak slaví narozeniny oni doma; většina žáků hned našla rozdíly i podobnosti a vše si samostatně zapsali; někteří však vůbec nevěděli, jak a kde začít a co vlastně psát; bylo potřeba si k nim přisednout, číst větu za větou a rozhodovat, zda přečtená informace platí jen o britských oslavách nebo zda se týká i žáků;
- při jiné aktivitě se měli žáci porovnávat s vybranou osobou z textu; opět byla ve třídě menší skupina žáků, kteří nevěděli, jak to celé uchopit; dali jsme si opět čas na povídání a přemýšlení, mluvili jsme o tom, v čem všem si lidé mohou být podobní a v čem se mohou lišit (vzhled, věk, co má nebo nemá kdo rád, co kdo umí či neumí), teprve pak byli žáci schopni pracovat s textem samostatně;
- jindy bylo pro žáky těžké vymýšlet otázky k právě čtenému textu; museli jsme poměrně hodně času věnovat povídání si o tom, jak čteme knihy v češtině, zda si při jejich četbě klademe otázky a jak tyto otázky vypadají; až když jsme si celou strategii vysvětlili, popsali a namodelovali v češtině a až když jsem uvedla pár příkladů otázek ze čtení vlastní knihy (Proč se XY rozhoduje tak hloupě? Jak asi ten XY vypadal? Jak je asi těžké postavit takový dům na stromě? Zvládla bych takovou situaci sama? Jak dlouho to mohlo trvat, než mu došlo, že jde špatně? ...), teprve pak žáci začali přemýšlet o otázkách, aniž by zároveň řešili i odpovědi.

ZÁVĚR

„Čtenářství, vztah k literatuře, je pouze jedním ze znaků člověka, jeho úrovně, osobnosti, zaměření. ... Člověk může být dobrým člověkem, i když knihu nikdy v životě neotevře, a může tomu být i opačně. Ale otevírá-li ji alespoň občas nebo dokonce víc než občas, je kniha zmnožením jeho života, znásobením jeho bytí, rozšířením jeho světa. Čtenářství není povinnost, dá se žít i bez něj. Stejně tak však lze říct, že nikdo není povinen plodit děti – když je ale zplodí, měl by se snažit zpřístupnit jim co nejvíc z toho, co jim může život obohatit a zpříjemnit. Čtenářství k tomu patří.“ (Chaloupka, 1995, s. 102)

Téma rozvoje čtenářských strategií v anglickém jazyce u žáků na 2. stupni základní školy jsem si vybrala, protože čtení, stejně jako znalost cizího jazyka, pokládám v dnešní době a dnešní společnosti za klíčovou dovednost.

V úvodu teoretické části jsem si položila 6 otázek, na které jsem následně hledala odpovědi. V průběhu této cesty hledání a postupného objevování odpovědí jsem se mnohé naučila a dozvěděla. Rovněž jsem si uvědomila, že můj postoj k problematice rozvíjení čtenářství ve výuce anglického jazyka je otázkou mých vlastních rozhodnutí.

Přestože si starší generace co chvíli postesknou, jak dnešní děti a mládež nečtou. *Přestože* Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání má od žáků v oblasti čtení jen malá očekávání. A *přestože* mnozí učitelé-angličtináři předkládají své námitky a mnohá, praxí podložená, tvrzení proti rozvíjení čtenářství v angličtině. *Přes to všechno* jsem přesvědčená o tom, že rozvíjet čtenářství v angličtině má velký smysl a jako učitelka angličtiny jsem odhodlána vyčlenit mu vlastní prostor.

A toto moje odhodlání je postaveno například na výsledcích aktuálního výzkumu, kde jsem zjistila, že více než polovinu dětí a mladých lidí čtení baví a že čtou pravidelně. Viděla jsem, že žáci čtou více, pokud jsou obklopeni knihami a učitelé jsou jim vzorem a ke čtení je motivují a inspirují. Rozhodla jsem se svým žákům důvěřovat v tom, že v rámci výuky angličtiny zvládnou víc, než jen přečíst jednoduchý učebnicový text a odpovědět na otázky. Většina

z nich zvládne i náročnější texty, zvládnou o nich přemýšlet, předvídat, propojovat čtené informace, nebojí se klást nejrůznější typy otázek. Důležité však je, aby dostali příležitost toto vše se učit. Mnozí z nich pak následně ukáží, že to jsou schopni zvládnout.

Konkrétně se moje odhodlání projevilo v praktické části této diplomové práce, která se zaměřila na rozvíjení čtenářských strategií. V rámci realizace ročního projektu jsem si stanovila jeden hlavní cíl a nyní v závěru mohu konstatovat, že se jej podařilo naplnit.

Připravila jsem sborník 25 aktivit, které pomáhají rozvíjet tři vybrané strategie (předvídání, hledání souvislostí a kladení otázek). Následně jsem tyto aktivity použila ve výuce anglického jazyka v 6. ročníku ZŠ, a to v průběhu jednoho školního roku. Sborník obsahuje dostatečný počet aktivit, aby si učitelé mohli vybrat ty, které jim budou nejlépe vyhovovat pro jejich konkrétní skupinu žáků a aktuální situaci. Každá aktivita je stručně popsána a ke každé aktivitě je vytvořena karta (pracovní list) pro využití jak učitelem, tak i žákem.

Aktivity jsem v závěru praktické části zhodnotila na základě zkušeností s jejich využitím ve výuce. Hodnocení pro mne bylo velmi přínosné, protože jsem na jeho základě mohla některé aktivity upravit a pozměnit podle toho, co ve třídě fungovalo nebo na co žáci pozitivně reagovali.

V tomto momentě je důležité podotknout, že mnou realizovaný projekt by se neměl stát projektem osamělým a po jednom roce ukončeným. Pozorný čtenář by mi jistě položil otázku: A co bude dál? Jak budou žáci v rozvíjení strategií pokračovat v sedmém, osmém a devátém ročníku? A moje odpověď zní: Ano, má-li mít moje roční úsilí hlubší smysl, je důležité v započaté práci pokračovat. Určitě je na místě zamyslet se nad dalšími strategiemi, vhodnými pro sedmý a další ročníky a pokusit se rozšířit sborník o nové strategie a další aktivity.

V této práci jsem se snažila nabídnout nejen teoretická východiska pro praktický projekt, ale mou snahou bylo i to, aby si její čtenář uvědomil důležitost čtení a stejně jako Pennac (2004, s. 103) došel k závěru, že „*být vyloučen z knih je nesmírný smutek, samota v osamění.*“ A spolu s Chaloupkou (1995, s. 102)

pochoopil, že „*kniha je zmnožením jeho života, znásobením jeho bytí, rozšířením jeho světa.*“

Učitelé se mohou a snad by i měli stát těmi, kdo svým žákům pomohou nejen prožívat radost ze čtení, ale o textech i kriticky přemýšlet. Budou-li tohoto žáci schopni v mateřském i cizím jazyce, můžeme pak jako učitelé říct, že naše úsilí přineslo dobré ovoce.

SEZNAM LITERATURY

BLAŽEK, Radek a Silvie PŘÍHODOVÁ. *Mezinárodní šetření PISA 2015: národní zpráva: přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce, 2016. ISBN 9788088087083.

BREWSTER, Jean a Gail ELLIS, ed. *The Storytelling Handbook: A Guide for Primary Teachers of English*. London: Penguin Books, 1991. Penguin English. ISBN 0140810161.

Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka | Studijní pomůcky pro knihovníky. Praha: ČŠI, 2010 [online]. Copyright © [cit. 09. 08. 2019]. Dostupné z: <https://studujte.nkp.cz/najit-studijni-pomucku/ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>

Čtenářské strategie – 2. díl – Co vše sem patří & trocha historie. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování — webový portál pro učitele* [online]. Copyright © 2019 [cit. 08. 08. 2019]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-2>

DE BOER, John James a Martha DALLMANN. *The Teaching of Reading*. Rev. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, [1964].

FOUNTAS, Irene C a Gay Su PINNELL. *Guiding Readers and Writers, Grades 3-6: Teaching Comprehension, Genre, and Content Literacy*. Portsmouth, N. H.: Heinemann, c2001. ISBN 9780325003108.

FRIEDLANDEROVÁ, Hana, Irena PRÁZOVÁ, Hana LANDOVÁ a Vít RICHTER. *České děti a mládež jako čtenáři 2017*. Brno: Host, 2018. ISBN 9788075778048.

GRABE, William. *Reading in a Second Language: Moving From Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press, 2009. Cambridge applied linguistics series. ISBN 9780521729741.

HARMER, Jeremy. *How to teach English: An Introduction to the Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman, 2000. How to. ISBN 0582297966.

HARVEY, Stephanie a Anne GOUDVIS. *Strategies That Work: Teaching Comprehension to Enhance Understanding*. York, Me.: Stenhouse Publishers, c2000. ISBN 9781571103109.

HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 9788024445359.

HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Učebnice pro vysoké školy.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.

CHALOUPKA, Otakar. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 8085865416.

CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013. ISBN 9788020022745.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 9788090403000.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Čtenářské kontinuum*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu, [2017]. ISBN 9788090658103.

KRASHEN, Stephen D. *The Power of Reading: Insights From the Research*. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann, 2004. ISBN 1591581699.

Kritická gramotnost: O praxi, textech a kontextech. Praha: Pomáháme školám k úspěchu, 2016, (speciál). ISSN 25334042.

Kritické listy: čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách. Praha: Kritické myšlení, o.s., 2011, (41). ISSN 12145823.

LEMS, Kristin, Leah D. MILLER a Tenena M. SORO. *Teaching Reading to English Language Learners: Insights From Linguistics*. New York: Guilford Press, c2010. ISBN 9781606234686.

LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika, 2014. ISBN 9788026601128.

MOON, Jayne, R. K. TONGUE a Christopher BRUMFIT, ed. *Teaching English to Children: From Practice to Principle*. London: Collins ELT, 1991. ISBN 0-00-370288-X.

MORROW, Lesley Mandel a Linda B. GAMBRELL. *Best Practices in Literacy Instruction*. Sixth Edition. New York: The Guilford Press, [2019]. ISBN 9781462536771.

NAJVAROVÁ, Veronika. *Závěrečná práce, učo 14647: Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. Informační systém*[online]. [cit. 16. 07. 2019]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/14647/pdf_d/

NUTTALL CHRISTINE. WITH A CHAPTER ON TESTING READING BY CHARLES ALDERSON. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. New ed. Oxford [u.a.]: Heinemann [u.a.], 1996. ISBN 9780435240578.

PENNAC, Daniel. *Jako román*. Přeložila Helena BEGUIVINOVÁ. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 8020411402.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204039.

READ, Carol. *500 Activities for the Primary Classroom*. Oxford: Macmillan Education, 2007. Macmillan books for teachers. ISBN 9781405099073.

RVP ZV 2017.pdf, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 23. 07. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>

SKUTIL, Martin a Pavel ZIKL. *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník: [terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání]*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024738550.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 14. 07. 2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Metodika čtenářství. Pomáhejte s námi - Člověk v tísni* [online]. Copyright © [cit. 18. 11. 2019]. Dostupné

[z: https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/1093/file/053-metodika-ten-stv-.pdf](https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/1093/file/053-metodika-ten-stv-.pdf)

ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠŤÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 9788090503687.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. ISBN 9788072945153.

VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka. *Dětské čtenářství v současné společnosti z perspektivy sociologie vzdělání*. Liberec: Technická univerzita, 2012. ISBN 9788073729363.

VRAŠTILOVÁ, Olga. *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 9788074355295.

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1: Čtenářská gramotnost ve vztahu k ostatním gramotnostem</i>	17
<i>Obrázek 2: Ukázka karet – barevné odlišení jednotlivých strategií</i>	60
<i>Obrázek 3: Ukázka karet – číslování aktivit v rámci jedné strategie</i>	61
<i>Obrázek 4: Ukázka žákovské práce</i>	63
<i>Obrázek 5: Ukázka žákovské práce</i>	64
<i>Obrázek 6: Ukázka žákovské práce a knihy, se kterou žák pracoval</i>	66
<i>Obrázek 7: Ukázka žákovské práce a knihy, se kterou žák pracoval</i>	66
<i>Obrázek 8: Ukázka žákovské práce a knihy, se kterou žák pracoval</i>	67
<i>Obrázek 9: Ukázka žákovské práce (práce s textem z učebnice Project 2)</i>	71
<i>Obrázek 10: Ukázka žákovské práce (práce s knihou z řady Oxford Read and Imagine)</i>	71
<i>Obrázek 11: Ukázka práce žáka (práce s knihou z řady Penguin Readers)</i>	72
<i>Obrázek 12: Ukázka žákovských prací (práce s knihami z řady Oxford Read and Imagine)</i>	74
<i>Obrázek 13: Ukázka žákovské skupinové práce s textem z učebnice Oxford Discover 1</i>	75
<i>Obrázek 14: Ukázka žákovské práce s knihou Earth z řady Oxford Read and Discover</i>	77
<i>Obrázek 15: Ukázka žákovské práce s knihou Maisie and the Dolphin z řady Penguin Readers</i>	78
<i>Obrázek 16: Ukázka žákovské práce s knihou z řady Oxford Read and Imagine</i>	81

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA A Soubor karet s aktivitami rozvíjejícími strategii předvídání

PŘÍLOHA B Soubor karet s aktivitami rozvíjejícími strategii hledání souvislostí

PŘÍLOHA C Soubor karet s aktivitami rozvíjejícími strategii kladení otázek