

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

**MOŽNOSTI VYUŽITÍ ČTENÁŘSKÝCH DÍLEN
V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ**

Diplomová práce

Klára Střížová

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Olomouc 2019

Vedoucí práce: Mgr. Dana Cibáková, Ph.D.

ANOTACE

Diplomová práce na téma „Možnosti využití čtenářských dílen v primárním vzdělávání“ se zabývá využitím čtenářských dílen na prvním stupni základní školy. Práce je rozdělena na část teoretickou, která obsahuje tři kapitoly a část praktickou.

První kapitola teoretické části objasňuje pojem čtení, znaky, druhy a fáze čtení a nastiňuje podporu čtenářství. Druhá kapitola je zaměřena na čtenářskou gramotnost. Vymezuje pojem, čtenářské roviny a strategie, dále seznamuje s mezinárodními výzkumy, metodami k rozvoji čtenářské gramotnosti a významem této gramotnosti. Ve třetí kapitole jsou popsány čtenářské dílny a jejich organizace, následně pak RVP, význam a negativní vlivy čtenářských dílen, aktuální problémy ve výuce českého jazyka a využití čtenářských dílen i v jiných předmětech.

Cílem praktické části je vytvořit 6 modelových lekcí, které budou uplatněny a ověřeny ve čtenářských dílnách.

Praktická část obsahuje výzkumný problém a cíl, charakteristiku zařízení, popis výzkumného vzorku, metody výzkumu a časový harmonogram. V poslední kapitole jsou zpracovány modelové lekce čtenářských dílen a jejich analýza, které jsou shrnuty ve výsledcích výzkumu.

KLÍČOVÁ SLOVA

Čtení; čtenářská gramotnost; čtenářské dílny; modelové lekce čtenářských dílen

ANOTATION

This thesis named “Options for using the reading workshops within primary education” deals with using the reading workshops at the first stage of primary school. The thesis is divided into both theoretical part, consisting of three chapters, and the practical one.

The first chapter of the theoretical part clarifies notions such as reading, symbols, types and phases of reading and introduces the support for reading. The second chapter focuses on reading literacy. It defines terms such as reading levels and strategies, further on it acquaints with international researches, methods for reading literacy development and the importance of the literacy. The third chapter includes description of reading workshops and their arrangement, the framework education program, the importance and negative effects of reading workshops, current issues in Czech language teaching and using the reading workshops also for other school subjects.

The aim of the practical part is to create six exemplary lessons, which will be applied and verified within the reading workshops.

The practical part includes a research problem and aim, the facility features, details on the research sample, research methods and time schedule. The last chapter includes the assessment of exemplary lessons of reading workshops and their analysis, summarized in research results.

KEYWORDS

Reading; reading literacy; reading workshops; exemplary lessons of reading workshops

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedené prameny literatury.

V Olomouci dne

.....
Klára Střížová

Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce Mgr. Daně Cibákové, Ph.D. za odborné vedení, za její připomínky, cenné rady, obětavost a čas.

OBSAH

ÚVOD.....	7
1 ČTENÍ.....	9
1.1 Znaký čtení.....	9
1.2 Druhy čtení.....	11
1.3 Fáze čtení.....	12
1.4 Podpora čtenářství.....	14
2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	17
2.1 Vymezení pojmu.....	17
2.2 Roviny čtenářské gramotnosti.....	18
2.3 Čtenářské strategie.....	20
2.4 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti – PISA, PIRLS	23
2.5 Metody k rozvoji čtenářské gramotnosti.....	25
2.6 Význam čtenářské gramotnosti.....	29
3 ČTENÁŘSKÉ DÍLNY	31
3.1 Organizace dílny čtení	31
Pravidla dílny čtení.....	31
3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	36
3.3 Význam čtenářských dílen.....	38
3.4 Negativní vlivy čtenářských dílen	39
3.5 Aktuální problémy ve výuce českého jazyka.....	40
3.6 Aplikace dílen čtení v jiných předmětech.....	40
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	42
4.1 Výzkumný problém a cíl.....	42
4.2 Charakteristika zařízení	42
4.3 Popis výzkumného vzorku.....	43
4.4 Metody výzkumu	44
4.5 Časový harmonogram	44
5 ZREALIZOVANÉ MODELOVÉ LEKCE ČTENÁŘSKÝCH DÍLEN.....	45
5.1 Modelová lekce č. 1	46
5.2 Modelová lekce č. 2	49
5.3 Modelová lekce č. 3	53
5.4 Modelová lekce č. 4	57
5.5 Modelová lekce č. 5	61
5.6 Modelová lekce č. 6	64
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU	67
ZÁVĚR	69
POUŽITÁ LITERATURA.....	70
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	73
SEZNAM OBRÁZKŮ	74
PŘÍLOHY	

ÚVOD

Tématem diplomové práce jsou „Možnosti využití čtenářských dílen v primárním vzdělávání“. Literatura a četba je mi velmi blízká, patří k mým hlavním činnostem ve volném čase. Také se aktivně zajímám o využití metod kritického myšlení ve výuce a čtenářské dílny zařazuji pravidelně do svých vyučovacích hodin.

Při výuce čtení v primárním vzdělávání je kladen velký důraz na správnou techniku, která je pro další samotnou četbu velmi důležitá. Bohužel se v praxi stává, že díky drilu, který je při nácviku nepostradatelný, žáci ztrácejí zájem o čtení. Jednou z možností, jak ukázat žákům pravý smysl čtení jsou čtenářské dílny. Bezesporu přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti a vedou žáky k přemýšlivému čtenářství.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část má tři kapitoly. První se věnuje obecnému pojmu čtení a možnostem podpory čtenářství v rodině a ve škole. Druhá kapitola je zaměřena na čtenářskou gramotnost a její rozvoj. V poslední kapitole jsou popsány čtenářské dílny, jejich význam, ale i negativní vlivy či uplatnění v jiných předmětech.

Praktická část je zaměřena na kvalitativní výzkum, jehož hlavním cílem je vytvořit modelové lekce čtenářských dílen, zrealizovat je ve vyučovacích hodinách 5. ročníku na Základní škole a Mateřské škole v Neplachovicích a následně je zanalyzovat a zhodnotit. Zrealizované modelové lekce čtenářských dílen vychází z programu RWCT a je v nich dodržen třífázový model učení. Zpracované modelové lekce mohou posloužit jako inspirace pro učitele na 1. stupni základních škol.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÍ

Čtení je náročné a vyžaduje učení a trénink. Jedná se o získanou dovednost, ke které je potřeba nesnadná aktivita – myšlení. Za čtení se často považuje pouze samotná technika čtení, ale neměli bychom opomíjet, že cílem je samotné tiché čtení s porozuměním. Podle Homolové (2013) je čtení převážně duševní prací, která je spjata s tělesnou motorikou. Při čtení pracují tyto tři centra: oko jako receptor, centrum analýzy a syntézy v mozku. Proto je potřeba se na čtení dívat jako na komplexní cvik, který se může zlepšovat v rychlosti i v přesnosti.

„Čtení je druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, jazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má být ideálně porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 34) Trávníček (2013) vysvětluje čtení jako mediální aktivitu zaměřenou na knihy a jejich duševní přisvojování, ale také jako sociokulturní dovednost či kompetenci, která sehrává důležitou roli.

Čtenářství je již chápáno jako samotný vztah ke čtení, který si buduje každý čtenář na základě svých vlastních zkušeností s četbou. Vnitřní potřeba číst je velmi důležitá. Vztah ke čtení dítě získává již při prvním setkání s obrázkovými knihami, který se nadále prohlubuje poslechem a následně nastává období, kdy dítě zvládá techniku čtení, a nakonec dochází k porozumění čteného textu. Čtenářství v sobě zahrnuje také zájem o knihy a různé čtenářské aktivity, stejně tak čtenářský návyk, který je chápán jako dovednost umět si knihu správně vybrat a nadále se jí věnovat. (Havlíková, 2019) Trávníček (2013) vnímá čtenářství jako plánovité a cílené rozvíjení četby především za pomoci škol a knihoven, které je doprovázeno podpůrnými akcemi a kampaněmi.

Četba je brána jako aktivita, která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti, je plánovaná, vytváří hodnotný vztah ke knihám a jejich výběru. Jedná se o dlouhodobý proces, který je nutný rozvíjet a udržovat. (Trávníček, 2013)

1.1 Znaky čtení

Za základní znaky vyznačující vspělé a zautomatizované čtení považujeme správnost, uvědomělost, plynulost a výraznost. Dokonalejší osvojení techniky vede k lepšímu porozumění čteného textu, což pozitivně působí i na techniku čtení. Proto je

velmi přínosné obě tyto kvality spojovat již od počátku čtenářského výcviku. (Toman, 2007)

Čtení správné lze chápat jako shodu hlasitého čteného textu s jeho tištěnou podobou. Základem tedy je jeho přesné vnímání a věrná reprodukce. „*Správnost čtení vyžaduje od začínajících čtenářů znalost písmen odpovídajících příslušným hláskám, automatizaci čtení všech typů slabik slov, chápání jejich obsahu, přesná artikulace i dodržování spisovně výslovnosti hlásek a jejich skupin.*“ (Toman, 2007, s. 33) Nacvičování správnosti probíhá především v prvním ročníku. Dovednost číst správně je podmínkou, ale i prostředkem ke čtení uvědomělému, plynulému a výraznému. S nesprávným čtením se setkáváme v počátečním období, ale pedagogové se s ním mohou setkat i ve vyšších ročnících. Za projevy nesprávného čtení považujeme záměnu, přidávání, vynechávání nebo přehazování hlásek, slabik či slov. (Toman, 2007)

Čtení s porozuměním neboli uvědomělost je cílem čtenářského výkonu. Je vnímáno jako výsledek čtení správného, které je spojené s pochopením přečteného a nutným předpokladem pro čtení plynulé a výrazné. Čtení s porozuměním je složitý proces, který vyžaduje přesné vnímání grafické podoby slov, pojmové chápání jejich významu, spojené s vytvářením představ, zapamatováním a vybavováním obsahu čteného textu. Tato dovednost je závislá na zvládnutí techniky, intelektové a jazykové úrovni čtenáře, jeho zkušenostech a vědomostech, na úrovni slovní zásoby i na obsahu a formální přiměřenosti textu. Nízká úroveň čtenářské dovednosti je považována za jednu z hlavních příčin neuvědomělého čtení. Další příčinou je čtenářská kultura žáka, která je limitována např. jeho věkem, osobními i čtenářskými prožitky, zkušenostmi nebo chudší slovní zásobou. (Toman, 2007)

Čtením plynulým rozumíme čtení slov, větných úseků, vět a souvětí jako významových a intonačních celků. Předpoklad pro plynulé čtení je také dovednost číst přiměřeně rychle, zvládnout potřebný rozsah zorného pole a osvojit si návyk správného dýchání. Každý žák si vytváří své individuální tempo čtení. Pokud je tempo příliš pomalé, může docházet ke špatnému porozumění a signalizovat zaostávání. Naopak velmi rychlé čtení vede k nepochopení obsahu, k nezřetelné artikulaci a chybné výslovnosti. K osvojování základům plynulého čtení dochází již v prvním ročníku. Za neplynulé čtení považujeme hláskování, sekání, opakování slov a jejich části, nefunkční pauzy, nepřiměřeně pomalé nebo rychlé tempo čtení. (Toman, 2007)

Čtení výrazné chápeme jako nejdokonalejší projev hlasitého čtení. Podmínkou takového čtení je správnost, uvědomělost, plynulost a přiměřená rychlost čteného textu.

Za základní zvukové charakteristiky považujeme intonaci, slovní a větný přízvuk a frázování. Pokud chce čtenář své čtení zvýraznit, je vhodné zařadit také změny výšky, síly, tempa a barvy hlasu i kulturu mluvené řeči. Výrazné čtení je důležitým předpokladem osvojení dovedností: předčítání, přednes, reprodukce nebo dramatizace textů. (Toman, 2007)

1.2 Druhy čtení

Žáci si na prvním stupni osvojují texty poslechem a také vlastním tichým i hlasitým čtením. V jednotlivých ročnících se tyto dva základní druhy čtení uplatňují v různé míře.

Podle Tomana (2007) vzniká **hlasité čtení** artikulací hlásek za účasti hlasivek a zřetelných pohybů mluvidel. Je určujícím prostředkem osvojování techniky čtení a umožňuje pedagogovi kontrolu úrovně čtenářské dovednosti a žákům slouží k sebekontrolě. Při nácviku se uplatňují tyto formy hlasitého čtení: čtení společné a sborové.

Při společném čtení čte jeden žák nahlas a zbytek sleduje text zrakem. Nejčastěji je spojené s prvotním seznámením s textem a s nácvikem správného, plynulého a výrazného čtení. Také funguje jako čtení cvičné, které se zaměřuje na správnou techniku. Sborové čtení definujeme jako souběžné hlasité čtení skupinou žáků nebo celou třídou. Je považováno za důležitý prostředek při nácviku čtení výrazného a rozvíjení estetických dovedností například recitace, dramatizace nebo čtení po rolích. Úskalím sborového čtení je zvuková kontrola jednotlivců, a především u slabšího čtenáře může vést k povrchnímu a nepozornému čtení, případně k povrchní artikulaci a výslovnosti. Další nevýhodou je tempo čtení a narušení jeho plynulosti, které je způsobeno odlišnou úrovní čtenářských dovedností. Zde je důležitá role učitele, který udává optimální tempo čtení. U vzorového čtení řadíme i čtení přípravné, které se zpravidla uplatňuje při obsahově nebo jazykově náročných textů. Slouží k nácviku slov a slovních spojení, které obsahují složitější hláskové a slabičné struktury, případně neznámá a nesrozumitelná slova.

Vedle hlasitého čtení rozlišujeme dále čtení šepotné, které se vyznačuje zřetelnými pohyby mluvidel, ovšem bez účasti hlasu. Tento typ čtení by měl vymizet na konci druhého ročníku, v opačném případě signalizuje nezvládnutí techniky čtení. (Toman, 2007)

Tichým čtením vnímáme text pouze zrakem bez aktivace artikulačních mluvidel. Při zavádění tichého čtení se žáci potýkají s potížemi, které jsou způsobeny neschopností

vnímat obsah čteného bez pohybu rtů a hlasu. Proto si často dopomáhají čtením polohlasným nebo šepotným. Tiché čtení je obecně produktivnější, protože je rychlejší a umožňuje čtenáři využít své individuální tempo četby. Čtenář si může sám určit, zda se potřebuje vrátit k obtížným či zajímavým místům v textu či nikoli.

Tiché čtení se systematicky nacvičuje od druhého ročníku, ve třetím ročníku dochází k rozvoji rovnoměrně se čtením hlasitým, zvyšuje se jeho rozsah a rychlost. Ve čtvrtém a pátém ročníku již slouží k osvojování školní i zájmové četby. Co se týče metodiky, je právě druhý ročník stěžejní. Aby byl nácvik tichého čtení efektivní, mělo by se tiché čtení objevovat v každé vyučovací hodině. Postupně by mělo docházet k rozšiřování délky textu, určeného k tichému čtení a ke kontrole porozumění. Tiché čtení se uplatňuje při samotné práci s textem a jeho produktivitu může učitel ověřovat kontrolními otázkami a úkoly, které budou přizpůsobeny individuálním schopnostem jednotlivých žáků. Tiché čtení, jehož záměrem je osvojení naučných textů, poskytuje věcné informace, u kterých je důležité jejich pochopení. Dalším cílem je rozvoj studijních dovedností, kdy žáci využívají samostatnou práci, zvládají odbornou terminologii, využívají znalosti z naukových předmětů, dokáží pracovat s osnovou, orientovat se ve slovníku apod. (Toman, 2007)

1.3 Fáze čtení

Dítě se seznamuje s knihou již v raném věku. Formuje si vztah ke čtení a ke knize samotné, což se projeví v přístupu ke knize v následujících letech. Podle Homolové (2009) jsou dvě stádia: předčtenářské období a čtenářské období. Předčtenářské období dělí na mladší předškolní věk a starší předškolní věk, který je ukončen nástupem dítěte do školy. Čtenářské období je rozděleno na mladší školní věk a starší školní věk. Oproti tomu Chaloupka (1982) rozděluje fáze čtení na předčtenářské období, které je ukončeno nástupem dítěte do školy a období čtenářské, jež začíná povinnou školní docházkou a pokračuje až do stáří.

Předčtenářské období je vnímáno již od raného věku dítěte, kdy se dostává v kontaktu s knihami, vzhledem k jeho schopnostem především lepopřel. Kolem prvního roku věku dítě vnímá krátké pohádkové příběhy a prohlíží si obrázky. Dvouleté dítě má již rozvinutou paměť a začíná se učit říkanky a básničky, čímž dochází k rozvoji slovní zásoby a ke zdokonalování vyjadřovacích schopností. Vztah ke knize si utváří nejprve jako posluchač, čtenářem se stává až v pozdějším věku.

Ve třech letech dítě dovede poslouchat delší pohádky a vyžaduje předčítání. Třetí rok dítěte je považován za vývojový milník, projevující se ucelenějšími myšlenkovými procesy, rozvojem představivosti, paměti a fantazie. Dochází k rozvoji řečových schopností, čemuž opět přispívají básničky a písničky. V tomto věku je pro něj pohádka dominantní, opakované vyprávění a předčítání u něj vzbuzuje jistotu o ději a hlavních postavách příběhu. Za dominantní úlohu je považován ilustrace, protože slouží k dokreslení příběhu. Vedlejší roli pomáhá dotvořit čtenářský projev předčítatele.

Literatura pro předškolní děti by měla také obsahovat odpovědi na otázky. Díky vhodnému výběru se dítě učí již od útlého věku poznávat lidské vlastnosti a vztahy mezi lidmi. Je důležité, aby se děti již v tomto věku setkaly s čtenářskou kulturou, aby věděly, jak s knihou zacházet, kam ji ukládat, kde ji získat a k čemu slouží.

V praxi se můžeme setkat se situací, kdy dítě již před nástupem do školy zná písmena a umí souvisle číst. Pokud se dítě tuto dovednost naučilo samo a projevuje-li zájem o čtení, měli bychom jej plně podporovat. Nevhodné je ovšem v tomto věku dítě ke čtení nebo jen k poznávání písmen jakýmkoli způsobem nutit. Mohli bychom tak u něj vyvolat odpor ke čtení.

Podle Lepilové (2014) je **čtenářské období** započato nástupem do školy a hlavním znakem je aktivní rozvoj dovednosti číst. V první třídě je kladen důraz především na správnou techniku čtení a porozumění čteného textu je druhořadé. Při čtení je důležitá udržitelnost pozornosti na delší dobu, což může také negativně ovlivnit nejen rozvoj dovednosti čtení, ale také samotný přístup ke čtení.

Významnou úlohu hraje v tomto případě škola, a především osoba učitelky, jejímž úkolem je motivovat dítě ke čtení a nalézt v něm zálibu. „*Četba umožňuje dítěti získávat nové vědomosti, obohacuje slovní zásobu, a to podněcuje rozvoj myšlení*“. (Vášová, 1995, s. 124)

V tomto období se z dítěte stává samostatný čtenář, přestává být závislé na druhé osobě, což mu umožňuje dostatečnou časovou volnost a vlastní rozhodování, co se četby týče. Zhruba do devíti let věku nedovede dítě oddělit skutečnost od fiktivního světa, není schopné nahlédu a nedokáže rozpoznávat žánr ani kontext příběhu. Kniha dítěti umožňuje odlišit od sebe dobré a špatné a přispívá k poznávání sebe sama. V mladším školním věku má dítě zájem o složitější pohádky a také o příběhy ze školního prostředí, které mu jsou velmi blízké. Mezi oblíbené žánry považujeme i humorné a dobrodružné příběhy ze života. Důležitým rysem čtenáře je možná identifikace s literární postavou a vytvoření si vlastního světa, což mu může zjednodušit ztotožnění se s příběhem a jeho

pochopení. V dalším období se objevuje zájem o populárně-naučnou literaturu, například encyklopedie o zvířatech či historii, atlasy pro děti, knihy o vesmíru atd. V tomto období také dochází k diferenciaci čtenářského zájmu dle pohlaví. Dívky vyhledávají četbu o mezilidských vztazích, přátelství a rodině. V takového četbě se dívky mohou často setkat s hlavní hrdinkou namísto hrdiny. Chlapci naopak upřednostňují detektivní příběhy, dobrodružné knihy nebo vědecko-fantastickou literaturu.

V období puberty čtenář spíše preferuje knihy, ve kterých může získat odpovědi na situace, ze svého vlastního života. Dalším častým znakem tohoto období je úpadek zájmu o literaturu celkově. Proto je důležité formovat zájem o čtení u dítěte od nejtělejšího věku, aby k této situaci docházelo co možná nejméně.

V následujícím období se vytváří návyky a postoje, které jedince doprovází po celý zbytek jeho života. Změny ve čtenářských zájmech jsou způsobeny především zaměřením studia, povahou zaměstnání a zájmové činnosti člověka. Četba v tuto chvíli plní především vzdělávací a informační funkci. Svému preferovanému žánru nyní zůstává čtenář věrný, ke změnám již dochází velmi zřídka. (Lepilová, 2014)

1.4 Podpora čtenářství

Některé současné děti vnímají čtení jako povinnost, která jim nepřináší radost, ale vědí, že se bez něj v životě neobejdou. Polovina dětí nahlíží na čtení jako zábavu. Zhruba každé páté dítě nemá pozitivní vztah ke čtení a vnímá jej jako namáhavou a nudnou činnost. Tyto děti nemají dostatečně zvládnuté čtenářské dovednosti. Jedním z hlavních příčin nezájmu o čtení je málo motivace a preference jiných aktivit. Často vnímají čtení jako povinnost, které nerozumí a která je nebaví. V dnešní době ovlivňují čtení informační technologie, které nabízejí pasivní i aktivní zábavu v podobě sledování filmů, videoklipů, hraní her, aktivit na sociálních sítích a neustálou komunikaci s kamarády. Tyto aktivity jsou velkou konkurencí samotnému čtení.

Výzkumy jednoznačně dokazují, že zásadní vliv na aktivního čtenáře má **rodina**. Rodiče rozhodují o aktivitách svého dítěte v mladším věku. Je tedy zcela v jejich kompetenci, zda se dítě bude zabývat činnostmi spojenými s knihami a čtením.

Podle Havlínové (2019) rodinné prostředí stimuluje základ čtenářských návyků již v předčtenářském období. Společné prohlížení dětských knih, čtení před spaním nebo samotné čtení rodičů, vytváří kvalitní základ pro kladný vztah ke knihám. Vzhledem k masivním kampaním na podporu čtenářství lze předpokládat, že situace v českých rodinách je velmi dobrá. Jedná se ale pouze o odhad, jelikož toto tvrzení není doloženo

žádným výzkumným šetřením. Na základě výzkumu PIRLS se zjistilo, že pro většinu českých dětí je hlavním vzdělávacím prostředím škola.

Americký propagátor hlasitého předčítání dětem Jim Trelease vybízí rodiče ke čtení dětem bez ohledu, kolik mají volného času. Je přesvědčený, že díky hlasitému společnému čtení připravují své děti pro budoucí život. (Fasnerová, 2018)

Pokud chtějí rodiče své dítě podpořit ve čtení, měli by mu také nabídnout dostatečný prostor a klid, aby se mohlo dítě plně věnovat pouze četbě. Nejlépe se osvědčuje vytvoření v denním režimu dítěte času, který může věnovat čtení. Aktivní podpora ze strany rodičů začíná již v raném věku, kdy předčítá nebo společně čte s dítětem. Tyto aktivity jsou přirozenou a nenásilnou podporou k aktivnímu čtenáři.

Na předčítání bychom neměli zapomenout ani v období, kdy již dítě samotné čte, protože se natolik soustředí na zvládnutí techniky čtení, že mu uniká obsah čteného textu. I hlasité čtení je v domácím prostředí vnímáno pozitivně, protože pomáhá lépe zvládat techniku čtení a také ostych při hlasitém četbě ve škole. Není ovšem vyžadováno, aby do čtení bylo dítě nuceno nebo kritizováno za pomalé a nezralé čtení.

Rodiče by se také měli podílet na výběru knihy a doporučit vhodnou literaturu dle individuálních vlastností a možností dítěte. Je zcela přirozené, že rodiče mohou dětem nabízet knihy, které je samotné ovlivnily, zároveň by však měli brát zřetel na to, že některé tituly mohou být pro dnešní děti obsahově, jazykově či tematicky vzdálené.

Čtenářsky podnětné rodinné prostředí je podmíněno i domácí knihovnou, která by měla obsahovat i dětské knihy ať už rodičů či starších sourozenců, nemělo by ovšem být opomenuto doplňování darovanými knihami dítěti. Darování knih je přirozený způsob podpory ze strany rodiny, ovšem i tady by rodiče měli věnovat pozornost výběru literatury.

V neposlední řadě by rodiče měli využívat aktivity veřejných knihoven, které mohou být pro dítě stejně důležité jako docházení do zájmových kroužků. Pokud si rodiče nevědí rady, může jim být nápomocen knihovník, který má přehled, co se půjčuje a o co je mezi dětmi zájem. Knihovník také může informovat rodiče o tom, co je vhodné pro konkrétní věkové kategorie a jednotlivé čtenářské úrovně (Prázová, Homolová, Landová, Richter, 2014).

Primární úlohou **školy** je naučit děti číst a umožnit jim získat čtenářskou gramotnost. Podle odborníků by však škola měla také děti motivovat a probudit v nich zájem o čtení. Důležitý předpoklad úspěšného čtenáře je, aby ho čtení bavilo, četl pro své potěšení a vnímal jej jako příjemnou aktivitu. Každé dítě by mělo mít možnost vybrat

si knihu dle svých individuálních možností. Ve škola se žák dostává k doporučené, případně povinné četbě, která má pro něj rozhodující vliv. Zde by se měli pedagogové vyhnout nucení k četbě knih a spíše sledovat zájmy dítěte a doporučit jim vhodný výběr titulu. Vývoj čtenářství je tedy závislý na dobrovolném čtení a můžeme konstatovat, že vyžadování chybně zvolené povinné literatury může mít za následek nezájem o četbu.

Také i ve školním prostředí by nemělo být zapomínáno na spolupráci s knihovnou, jejíž zaměstnanci disponují řadami metod a forem práce podporujících četbu dítěte, a právě ve spolupráci se školou mohou být vnímány jako ta správná cesta k podpoře čtenářství. Jako největší slabinou jsou vnímány školní knihovny, které sice existují, ale nemají dostatek vhodných titulů pro žáky a nevyužívají svůj potenciál k zapojení do výuky. V současné době probíhají projekty k podpoře čtenářské gramotnosti a k využívání školních knihoven ve větší míře, než tomu bylo doposud.

I Česká republika se snaží o zkvalitnění výuky českého jazyka a literatury na základních školách, proto podporuje rozvoj čtenářství již v mateřských školách pomocí získávání kladného vztahu ke čtení a knihám. (Prázová, Homolová, Landová, Richter, 2014)

2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Rozvíjení čtenářské gramotnosti je dlouhodobý a velice systematický proces. Abychom došli ke správnému, musíme pro úspěšný průběh volit správné a promyšlené kroky. Čtení je velmi křehká záležitost, která vyžaduje plné soustředění žáků. Některým jedincům však může způsobovat dokonce i fyzické obtíže.

2.1 Vymezení pojmu

Pro pojem čtenářská gramotnost není stanovena stabilní definice, která by byla používána vždy, všude a všemi. Čtenářská gramotnost již nemůže být ve světě chápána jako prostá schopnost číst v technickém slova smyslu, tedy jako dovednost, kterou jsme získali v dětství a která slouží k jednoduchému porozumění textu. Současné pojetí čtenářské gramotnosti 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. Zdůrazňuje se především funkční povaha čtení, která je podle nich procesem, kdy čtenář pomocí nejrůznějších postupů, dovedností a strategií dojde k porozumění, a navíc k jeho udržení a podpoře. Existuje spousta definic vymezující pojem čtenářská gramotnost. Mnoho současných definic čtenářské gramotnosti vychází z původního pojetí gramotnosti jako schopnosti číst a psát. Jiné definice již však toto vymezení doplňují o další aspekty čtenářských dovedností. (Metelková Svobodová, 2012)

Jednu z mnoha definic představuje Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 42), kde je čtenářská gramotnost definována jako „*komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.*“ Tato definice klade důraz na funkční stránku čtení a jeho využití pro praktický život jedince. Studie gramotnosti PISA (Programme for International Student Assessment) a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) se na čtení a psaní dívají jako na soubor vědomostí a dovedností. Ty pak jedinec využívá při práci s různými typy textů v reálných životních situacích. PIRLS vymezuje čtenářskou gramotnost jako „*schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů*

a pro zábavu.“ (Potužníková, 2010, s. 11 in Metelková Svobodová, 2012) PISA do své definice pojmu čtenářská gramotnost kromě pouhého porozumění textu zahrnuje také pochopení a následné použití získaných informací pro funkční účely. Definuje tedy čtenářskou gramotnost jako *„schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat je k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.*“ (Palečková, Tomášek, Basl, 2010, s. 12 in Metelková Svobodová, 2012)

V souvislosti s definicí PISA NÚV (Národní ústav pro vzdělávání) vymezil čtenářskou gramotnost jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Důvodem pro toto rozhodnutí byla dle NÚV skutečnost, že výzkumy PISA zohledňují pouze některé (avšak měřitelné – pozn. autora) složky čtenářské gramotnosti – vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení, aplikace. (Metelková Svobodová, 2012)

V rámci pracovní skupiny ke čtenářské gramotnosti, ve kterém byli zastoupeni učitelé základních škol a vědečtí pracovníci, byl vymezen obsah pojmu čtenářská gramotnost. Stávající definice PISA a PIRLS zohledňují pouze některé složky čtenářství, a to především ty, které lze testovat. Čtenářská gramotnost však zahrnuje i netestovatelné složky, postojovou a hodnotovou rovinu, např. vztah ke čtení. Proto byla vymezena komplexněji – jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Toto komplexní vymezení se stalo podkladem k prozkoumání pozice čtenářské gramotnosti v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012)

2.2 Roviny čtenářské gramotnosti

Ve čtenářské gramotnosti dochází k prolínání hned několik důležitých a vzájemně propojených rovin.

Vztah ke čtení

Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst. Je chápán jako základní předpoklad pro rozvoj čtenářství. Pokud se vytvoří u žáka vztah ke čtení, dojde mnohem snadněji k rozvoji i dalších rovin čtenářské gramotnosti. Žák si vybírá knihy, které ho zaujmou, texty využívá jako zdroj poznání, v obsahu nalézá čtenářské zážitky, využívá nabízených příležitostí ke čtení, sdílí

s ostatními zážitky z četby, je schopen vytrvat i při četbě delších textů. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012)

Doslovné porozumění

Jedná se o dekodování psaných textů a budování porozumění textu na doslovné úrovni za aktivního zapojení dosavadních znalostí a zkušeností. Žák porozumí, co je v textu napsáno, přečtené převypráví vlastními slovy, oddělí v textu podstatné od nepodstatného, podle svých dosavadních zkušeností si vizualizuje jednotlivé části čteného textu, na základě nově odkrytých informací a souvislostí v textu si průběžně upravuje svoje porozumění textu, klade otázky k doslovným významům sdělení – slov a myšlenek v textu, klade si otázky vztahující se k porozumění textu. Pokud nastane situace, že některým slovům neporozuměl, čte dál a pokouší se vyvodit význam slova z kontextu. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012)

Vysuzování

Čtenářsky gramotný člověk by měl umět vyvozovat z přečteného závěry a kriticky hodnotit čtené texty z různých hledisek. Žák je schopen formulovat hlavní myšlenku textu, která není v textu doslovně uvedena, tvoří a formuluje interpretace textu, vyslovuje závěry a hypotézy. Posuzuje autorský záměr, využívá přitom signály z textu a znalosti kontextu. Hodnotí také soudržnost a věrohodnost textu. Hodnotí vyznění textu a zdůvodní svůj odhad a hodnocení. Odlišuje fakta a názory, recenzuje věrohodnost faktů či podloženost názorů. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012)

Metakognice

Metakognice je způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznání „jak já sám postupuji, když poznávám svět“. (Vala, 2017)

Nedílnou součástí čtenářské gramotnosti je dovednost seberegulace, tedy dovednost reflektovat záměr vlastního čtení. V souvislosti s tím sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu, volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížností obsahu i složitosti vyjádření. Žák je schopen formulovat účel čtení konkrétního textu, volí vhodné strategie čtení, vyhodnocuje je a podle potřeby je schopen je měnit. Průběžně monitoruje své porozumění čtenému textu, volí strategie překonávající neporozumění. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012)

Sdílení

Čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky a pochopení s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává se sdílenými interpretacemi, všímá si a přemýšlí nad shodami i rozdíly. Formuluje své dojmy, závěry, pocity, prožitky z četby a sděluje je ostatním. Zapojuje se do diskuse a reaguje na sdělení druhých o jejich porozumění textu, vyslechne si, zkoumá, doptává se. Vyjasňuje si interpretace své i druhých, argumentuje, inspiruje se četbou. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012)

Aplikace

Jedná se tedy o zúročení četby v dalším životě čtenáře. Aplikaci vnímáme tak, že žák se po přečtení kriticky zamýšlí. Čtenář však může informaci a myšlenky z četby využít k rozšíření svých dosavadních vědomostí, názorů a zkušeností a propojit tak své původní vědění s novými myšlenkami a informacemi. Propojuje přečtený text s jinými texty, porovnává a syntetizuje informace a myšlenky v nich obsažené. Své myšlenky prezentuje dále, využívá texty k argumentaci, k ilustraci přístupu nebo řešení, příp. k vlastní tvorbě. Zlepšuje komunikační dovednosti, zkušenosti z čtení textů využívá ke zlepšení vlastního vyjadřování. V neposlední řadě využívá čtení a čtenářství k navazování přátelských vztahů a ke spolupráci. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012)

2.3 Čtenářské strategie

Čtenářské strategie jsou postupy, které čtenář užívá záměrně a uvědoměle během čtení, avšak je zapotřebí, aby se žáci naučili je používat a pochopili jejich smysl.

Hledání souvislostí

Abychom správně pochopili text, je důležité si uvědomovat, co již víme, co právě čteme, nebo co se číst chystáme. Tím, že žáky naučíme propojovat situace z příběhu vlastním životem, zvýšíme jejich motivaci ke čtení, protože se aktivně zapojí do děje knihy. Tato strategie je velmi vítaná při čtení odborného textu, protože ve chvíli, kdy si čtenář uvědomí, jak se informace prolínají vlastními znalostmi a zkušenostmi, lépe si je pak zapamatuje. (Vala, 2017)

Kladení otázek

Tato strategie zvyšuje motivaci, protože čtenář pokračuje ve čtení, aby našel otázky na své odpovědi. Měli bychom vést žáky k tomu, aby si otázky kladli po celou

dobu čtení. Čímž v nich vzbuzujeme jejich hlubší uvažování o čteném textu. Nápomocny nám mohou být návodné otázky, které pokládáme před čtením, během čtení nebo po čtení. Kladení otázek před čtením napomáhá setřídít dosavadní znalosti, čímž se čtenář lépe propojuje s textem, což vede k snadnějšímu porozumění. Kladení otázek během čtení učí žáky souvislé čtení přerušit a zamyslet nad textem, který právě čtou. Kladení otázek po čtení nám umožňuje zjistit, zda jsme našli odpovědi na své dřívější otázky. Žáci se také seznámí s faktem, že na některé otázky neznáme a ani nenajdeme odpověď. (Vala, 2017)

Vytváření představ

Čtenářská strategie vytváření představ je zábavná, mohli bychom ji přirovnat k filmu, který se nám během četby odehrává v hlavě. Stejně jako dochází ke změně scén ve filmu, tak i v průběhu četby se naše představy mění. Jsou závislé na našich předchozích vědomostech a zkušenostech z čehož vyplývá, že každý jedinec má tyto představy odlišné. Tato strategie může fungovat také jako motivace ke čtení, protože při využívání vlastní představivosti vdechujeme čtenému textu život. Čím více svou představivost zapojíme, tím lépe si čtený text zapamatujeme a udržíme jej v paměti. Dochází také k lepšímu chápání a porozumění čteného. S žáky tento proces zavádíme na základě modelové situace, kdy předvádíme, jakým způsobem tuto strategii používáme. Poukazujeme na to, jak se naše představy opírají o text a jak nám pomáhají textu porozumět. Pro modelování je důležité zvolit vhodný text, na kterém se nám budou představy dobře evokovat. (Vala, 2017)

Určování podstatných informací a myšlenek

V této strategii učíme žáky hledat, co autor považuje za podstatné. Je vhodné tuto strategii žáky učit na práci s naučnými texty. Dalším doporučeným zdrojem, vhodným pro využití této metody, může být internet, který je zahlcen pravdivými i nepravdivými informacemi. Jako vhodný nástroj nám může sloužit zvýrazňování a podtrhování významných částí textu. Zkušený čtenář by neměl mít zvýrazněnu více než třetinu textu. (Vala, 2017)

Usuzování

Usuzování chápeme jako čtení mezi řádky, které je výsledkem našich vědomostí a čteného textu. Přínosem této strategie je skrytý význam textu. Tato strategie učí žáky

přemýšlet a kriticky hodnotit. Za největší výhodu je označována skutečnost, že žáci si na svůj úsudek přijdou sami. „*Usuzování je velmi důležité při čtení poezie, protože právě básníci nechávají mnohé nevyřčené*“. (Vala, 2017, s. 49) Usuzování úzce souvisí s dalšími strategiemi. Strategie předvídání pod usuzování přímo spadá, protože jestliže předvídáme, tak usuzujeme, jak se bude děj dále odvíjet. Při vytváření představ využíváme usuzování k tomu, jak to vypadá, chutná, voní atd. Usuzování využíváme i při kladení otázek, na něž z textu neznáme odpověď. (Vala, 2017)

Předvídání

Předvídáme, co se v příběhu stane, případně co se naučíme z textu na základě našich vlastních zkušeností a skrytých vodítek. Tato strategie nás motivuje, protože chceme vědět, zda náš odhad byl správný. Je nutné žákům vysvětlit, že se nejedná pouze o hádání a tento proces v sobě skrývá i další myšlenkové operace, např. co už o tématu víme. Dále je díky tomu možné doplnit dosavadní znalosti, které o tématu víme, porozumět informacím v textu stejně tak jako pochopit skrytý význam textu. Při používání této strategie je vhodné zdůvodňovat své předpovědi. Toto zdůvodňování napomáhá zdokonalování využívání této strategie. Ačkoli se může jevit neuhádnutá předpověď jako chyba, o chybu v tomto případě nejde, protože nám tato skutečnost umožňuje zpětné přemýšlení o indiciích, které jsme mohli přehlédnout. (Vala, 2017)

Shrnutí a syntéza

Shrnování je stručný a výstižný nástroj, díky němuž vyjadřujeme vlastními slovy nejdůležitější informace textu. Při shrnování je důležité získat konkrétní informace, uspořádat události a převyprávět vlastními slovy. Shrnování je některými autory vnímáno jako předstupeň syntézy, která by měla být naším cílem. Syntézu lze přirovnat ke skládání. Během četby si dáváme nové informace a myšlenky, které propojujeme s tím, co již víme. Až na konci vše zapadne tak, jak má a my si tím vytvoříme nový obraz. (Vala, 2017)

Hodnocení

Hodnocení se řadí mezi náročné myšlenkové operace, kterému bychom se měli věnovat již od začátku povinné školní docházky. Žáci se díky této metodě učí hodnotit, zda přečtená kniha odpovídá jejich úrovni, zda neobsahuje příliš mnoho neznámých výrazů. Dalším kritériem k hodnocení je výběr knihy z hlediska motivace ke čtení. Další

možností, jak rozvíjet schopnost hodnocení je doporučovat knihu spolužákům, protože své doporučení je nutné zdůvodnit, což napomáhá k hodnocení kvality knihy. (Vala, 2017)

2.4 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti – PISA, PIRLS

V současné době se zkoumáním dovedností, schopností či zájmů žáků základní školy věnuje řada organizací a institucí. Veškeré výzkumy si kladou za cíl komparovat různé kompetence dětí nejen na úrovni národní, ale i na mezinárodní. Výsledky takovýchto výzkumných šetření by následně měly sloužit k aktualizaci pedagogické teorie a praxe ve smyslu zkvalitňování přípravy žáků a studentů pro život v současné společnosti.

Již v průběhu posledních 50 let byly prováděny rozličné výzkumy žakovských kompetencí. Zkušenosti získané těmito počátečními výzkumy umožnily postupné zlepšování kvality a rozsahu výzkumů současných. Musíme mít však na paměti i některá omezení těchto výzkumů, a to jednak omezení oblastí zkoumaného předmětu, protože neposkytují zcela úplné informace, a jednak omezení rozsahem výzkumného vzorku, tj. třeba počtem zúčastněných zemí.

Na českých školách byly první mezinárodní výzkumy prováděny v roce 1995. Pozornost se soustředila na hodnocení výsledků vzdělávání – jednalo se o Třetí mezinárodní výzkum matematického a přírodovědného vzdělávání a Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti. Oba výzkumy organizovala Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA – International Association for Evaluation of Educational Achievement), jejímž členem se stala Česká republika v roce 1991 (Metelková, 2012). Jednalo se o vůbec první příležitost srovnání vědomostí a dovedností českých žáků s vědomostmi a dovednostmi žáků zemí jiných. (Metelová Svobodová, 2012)

Mezinárodní šetření čtenářské gramotnosti PIRLS proběhlo v 35 zemích v roce 2001. Záměrem projektu bylo sledovat čtenářskou gramotnost žáků každých pět let. Velikost zkoumaného vzorku u nás byla přibližně 4000 žáků, jednalo se o žáky navštěvující 4. ročník základní školy, tj. dětí ve věku 9 – 10 let. Byla vždy vybrána jedna třída daného ročníku ze 150 náhodně zvolených základních škol. Výzkumné šetření PIRLS pracuje se třemi aspekty čtenářské gramotnosti. Ty také samozřejmě sloužily jako východiska tvorby testových nástrojů a cíleně sledovaly čtenářské záměry, procesy porozumění a čtenářské chování a postoje. Procesy porozumění jsou chápány jako

postupy jednotlivých čtenářů při konstruování významu textu. Čtenářské záměry a obecně procesy porozumění byly zjišťovány prostřednictvím písemného testu. Pro možnost zjištění čtenářského chování a postojů byl využit žákovský dotazník. Šetření PIRLS sledovalo dva nejčastěji uplatňované cíle dětských čtenářů, a to čtení pro literární zkušenost a čtení pro získání a používání informací. Čtenářské chování a postoje odrážejí jedincův postoj ke čtení a psané kultuře vůbec, což se projevuje v přístupu k celoživotnímu vzdělávání. Zároveň se zde zrcadlí pozitivní přístup ke čtení a vysoká úroveň čtenářských dovedností, což je předpokladem úplné realizace potenciálu jedince v rámci gramotné společnosti. (Metelková Svobodová, 2012)

Cílem **Mezinárodního šetření čtenářské gramotnosti PISA** je monitorovat celkový přínos vzdělávacích systémů zúčastněných zemí. Zaměřuje se na srovnání znalostí a dovedností patnáctiletých žáků v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Sběr dat probíhá jednou za tři roky, testují se znalosti a dovednosti ve všech uvedených oblastech. Sledují se postupy, obsah a aplikace v konkrétní situaci. Výzkumný vzorek je poměrně rozsáhlý – v každé ze zapojených zemí je testováno od 4500 do 10 000 žáků. Výzkum je prováděn prostřednictvím písemných testů a dotazníků, kterými byla mapována nejen úroveň sledované gramotnosti, ale zároveň jimi byly zjišťovány informace o zázemí žáků, o prostředí, v němž žijí, o jejich názorech a postojích aj.

U čtenářské gramotnosti jde především o schopnost interpretovat písemný materiál, čerpat z něj potřebné informace, posuzovat jeho obsah a hodnotit kvalitu předloženého textu. Právě tento rys výzkumného šetření PISA shledáváme velmi přínosným. Jasně si totiž uvědomujeme následné užití výsledků výzkumu, které by měly napomoci při vymezování a upravování školních učebních osnov jednotlivých zemí (učebnice nevyjímaje). Jedná se o cestu, kterou se lze ubírat při stírání rozdílů mezi dovednostmi „pro školu“ a dovednostmi „pro život“. V rámci testování byly sledovány tři hlavní okruhy dovedností: získávání informací, zpracování informací a zhodnocení textu. Úkoly k testům zjišťují pět základních dovedností – nalezení informací, celkové posouzení, interpretace, posouzení obsahu textu a posouzení formy textu – všechny dovednosti se staly základem pro vytvoření tří škál (získávání informací, jejich zpracování a zhodnocení textu).

Průměrný výsledek čtenářské gramotnosti 23 zemí se v průběhu let výrazně nezměnil, pohybuje se okolo skóre 500. Výsledky žáků České republiky ale postupně klesají – v roce 2000 (492), 2003 (489), 2006 (483) a v roce 2009 (478) – a zhoršení o 13 bodů je už považováno za zhoršení statisticky významné. (Metelková Svobodová, 2012)

Oba mezinárodní výzkumy monitorují schopnosti a dovednosti žáků a nezaměřují se pouze na teoretické rámce vzdělávání. Jak schopnosti, tak dovednosti jsou navíc sledovány vždy z pohledu jejich využitelnosti v běžném životě.

2.5 Metody k rozvoji čtenářské gramotnosti

Do České republiky se v roce 1998 z USA dostal Program RWCT (Reading&Writing for Critical Thinking). Od té doby byl rozvíjen pod názvem Čtením a psaním ke kritickému myšlení občanským sdružením Kritické myšlení. Díky tomuto programu se v českých školách začala používat řada metod, které napomáhají rozvoji čtenářské gramotnosti dětí. RWCT využívá strukturu E–U–R, tedy evokace, uvědomění a reflexe. Pokud učitelé aplikují tento model během četby, dovolují žákům jasně formulovat vlastní cíle, udržují je aktivní, podněcují k diskusi. Povzbuzují žáky k tvorbě a kladení otázek, usnadňují vyjadřování vlastních názorů a motivují je ke čtení. (Kritické myšlení, z. s., 2007)

Metod, které by v této kapitole mohly být uvedeny, je bezesporu řada. Pozornost zaměřím pouze na ty, které jsou dle mé zkušenosti při rozvoji čtenářské gramotnosti nejefektivnější.

Čtení s otázkami

Žáci při této metodě pracují ve dvojicích. Před samotným čtením se dohodnou, po jakých úsecích budou postupovat. Po přečtení první pasáže pokládá jeden žák druhému co nejvíce otázek, ten si může odpovědi dohledávat v textu. Po zodpovězení všech otázek žáci přejdou k tichému čtení další pasáže a po něm si vystřídají role. Takto postupují až do přečtení celého textu. Prostřednictvím této metody se žáci učí formulovat otázky, které souvisejí s informacemi v textu (příp. se smyslem celého textu), hledat vhodné a logické odpovědi s oporou v textu, nalézat případné rozpory mezi odpovědí, kterou očekává při pokládání otázky a odpovědí spolužáka. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012)

Čtení s předvídáním

Žáci čtou samostatně společný text po částech. Po přečtení každé části textu žáci nejdříve samostatně předvídají, jak bude text pokračovat. Pak svoje předpovědi prodiskutují ve dvojicích, ve skupinách nebo v celé třídě. Poté následuje čtení další části textu, kdy se žáci dozvídají, nakolik se splnily jejich předpovědi. Pro přesnější záznam

předvídání se někdy používá varianta této metody zvaná „čtení s tabulkou předpovědí“, v níž žáci doplňují tabulku podle svého tempa.

Tabulka může mít následující podobu (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 16)

Část textu	Jak se podle vás bude příběh vyvíjet? (Pište v celých větách, ne jen v bodech.)	Proč si to myslíte?	Co se opravdu dosud stalo? (Shrňte celými větami, ne jen body.)
Předvídání před textem			
První část textu			
atd.			

Obrázek č. 1 – Tabulka pro metodu čtení s předvídáním

Prostřednictvím této metody se žáci učí odlišovat v textu podstatné od nepodstatného, hledat v textu náznaky, z nichž lze předvídat jeho pokračování, hledat v textu důkazy pro svá tvrzení a v neposlední řadě formulovat své myšlenky.

Řízené čtení

Žáci čtou po částech společný text. Po přečtení každé části textu klade učitel žákům otázky, jimiž je vede k tomu, aby v textu nacházeli obsažené významy či vyjadřovací prostředky. Napomáhá pochopení nejen textu, ale i pochopení toho, jak a proč autor text vystavěl právě tak. Prostřednictvím této metody se žáci učí hledat odpovědi na otázky, porozumět smyslu i stavbě textu, reagovat na názory spolužáků na text (rozvíjet je nebo s nimi nesouhlasit). (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012)

Tabulka tvrzení ano/ne

Před samotným čtením textu vyplňují žáci tabulku, v níž zvažují, zda jsou jednotlivé výroky vybrané učitelem pravdivé, či nikoliv. Svůj názor vyjádří domluvenou značkou nebo slovy ano/ne ve sloupci „před čtením“: (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 17)

Odpovídá tento výrok skutečnosti?	před čtením	po čtení	poznámka
1. výrok			
2. výrok			

Obrázek č. 2 – Tabulka k metodě tvrzení ano/ne

Poté čtou žáci individuálně text, hledají potvrzení pravdivosti jednotlivých výroků. U některých výroků doslovně, u některých musejí z textu domýšlet, neboť

v textu odpověď, zda je tvrzení pravdivé či nikoliv. Prostřednictvím této metody se žáci učí pozorně číst jednotlivé výroky a vyhodnocovat jejich pravdivost, či naopak vyvracet předem známý výrok a vyhledávat v textu relevantní argumenty. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012)

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

Žáci si v průběhu čtení nového textu značkují informace čtyřmi značkami: (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 18)

✓	„fajfkou“ informaci, která potvrzuje, co už věděli
Dalšími značkami označují informace, které jsou pro ně nové:	
+	„plusem“ informaci, která je pro ně nová a zároveň důvěryhodná
-	„mínusem“ informaci, které nedůvěřují, protože je v rozporu s tím, co sami vědí, nebo s dalšími informacemi v samotném textu
?	„otazníkem“ informaci, kterou si potřebují ještě ověřit, doplnit informací novou nebo jí nerozumějí

Obrázek č. 3 – Tabulka pro metodu I. N. S. E. R. T.

Značkami neoznačují všechny informace v textu, vybírají je v předem zadaném počtu. Prostřednictvím této metody se žáci učí vybírat ze souvislého textu důležité informace, uvědomovat si případný rozpor mezi tím, co se dříve o tématu domníval a co se o něm dozvídá z textu, kriticky zvažovat, zda je pro něj nová informace důvěryhodná, či zda si ji musí ověřit ještě i v dalším zdroji, uvědomovat si, kterým informacím z textu nerozumí, v diskusi nad použitými znaménky se odvolávat na konkrétní místa v textu. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012)

Volné psaní

Žáci individuálně píšou po předem domluvenou dobu (minimálně však tři minuty) na zvolené téma, které může být uvozeno i nadiktovanou neúplnou větou. Je důležité, aby při psaní dodržovali pravidla volného psaní. Nejdůležitějším z nich je, že po celou dobu píšou (běžným tempem) stále dál. Pokud je nic k tématu nenapadá, pokud nevědí, jak dál, zapisují to, co jim právě běží hlavou (např.: „Teď nevím, jak bych měl pokračovat...“), snaží se však co nejdříve k tématu zase vrátit. V průběhu psaní nemyslí na stylizaci textu. K tomu, co již napsali, se v průběhu psaní nevracejí, nemění to, nevylepšují ani neopravují. Nepřemýšlejí ani nad pravopisem, tedy píšou zcela automaticky. Jde totiž o to

zapsat co nejvíce myšlenek a jakákoliv překážka v přemýšlení o tématu je na škodu tomuto procesu. Tím se volné psaní blíží brainstormingu. V době psaní učitel píše společně s žáky podle stejných pravidel. Před koncem doby na psaní učitel upozorní, že zbývá už jen např. půl minuty. Prostřednictvím této metody se žáci učí formulovat své myšlenky a začleňovat nově přijaté informace a podněty do svých aktuálních myšlenkových struktur. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012)

Podvojný deník

Žáci v průběhu čtení píší na papír rozdělený (např. pouhým přeložením) na dvě části: citát a komentář. Do sloupce „Citát“ doslovně opisují pasáž z přečteného textu, na kterou budou v komentáři nějak reagovat. Opisování je vede k tomu, aby z textu skutečně vybírali pouze tu část, která je provokuje ke komentáři. Aby byl tento citát dohledatelný, uvádějí k němu číslo stránky. Do „Komentáře“ pak žáci komentují, proč si daný citát vybrali, tedy své reakce na čtené. Prostřednictvím této metody se žáci učí identifikovat v textu místa, která v něm vyvolávají čtenářskou odezvu, formulovat k nim svou čtenářskou reakci. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012)

Poslední slovo patří mně

Žáci při četbě pracují s excerpčními kartičkami – na jednu stranu vypisují závazné místo z textu, na druhou stranu napíší souvislý osobní komentář o tom, proč si zrovna tento citát vybrali a jak tomuto místu rozumí či jak ho cítí. Po ukončení četby jednotliví žáci čtou ostatním v kruhu svůj výpisek a druzí odhadují, proč si ho žák asi vybral. Velice důležité je to, že v průběhu této části sám žák na tyto komentáře nijak nereaguje, a to ani nonverbálně. Po všech komentářích nakonec přečte doslovně svůj vlastní komentář – má tedy „poslední slovo“. Protože ví, že při svém „posledním slově“ nesmí ve svém komentáři nic doplňovat a upravovat, od začátku se musí snažit o zcela přesné písemné vyjádření. Po něm už nikdo nesmí tento komentář nijak hodnotit či komentovat. Prostřednictvím této metody se žáci učí identifikovat v textu místa, která v něm vyvolávají čtenářskou odezvu a formulovat k nim svou čtenářskou reakci, precizovat formulaci svého porozumění, či formulovat věcně a stručně své nápady k výpiskům spolužáka a zdůvodňovat je. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012)

Myšlenková mapa

Tato známá metoda umožňuje strukturovat určité téma. Žáci začínají ve středu papíru, kde napíší téma myšlenkové mapy, další myšlenky týkající se hlavního tématu zapisují v různých větvích, jež se dále větví, tak, aby byly znázorněny jejich vztahy, podřazenost a nadřazenost, závislosti, provázanost a celková struktura. Pro názornost je možné používat různé značky, barvy a velikost písma. Prostřednictvím této metody se žáci učí nalézat jednotlivé části tématu, třídit je a porovnávat, nalézat souvislosti, určovat, co s čím souvisí, rozhodovat o souřadnosti, nadřazenosti a podřazenosti jednotlivých složek, strukturovat přehledně informace k určitému tématu, graficky znázorňovat složitou strukturu. (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012)

2.6 Význam čtenářské gramotnosti

Potřeba promyšlenějšího rozvoje čtenářské gramotnosti v rámci procesu vzdělávání v základních školách logicky vyplývá z aktuálních potřeb současné společnosti, v níž je základem úspěšného života každého člověka a prosperity celé společnosti právě dovednost porozumět textům v různých situacích a kontextech, vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat texty z různých hledisek.

Volání po cíleném rozvoji čtenářské gramotnosti je u nás posíleno i nedobrymi výsledky, kterých v jejím testování dosahují v posledních letech čeští žáci v mezinárodních výzkumech PISA a PIRLS. Na základě těchto výsledků byla Česká republika v posledních dvou ročních zprávách o naplňování cílů Lisabonské strategie ve vzdělávání a odborné přípravě v oblasti čtení uváděna mezi zeměmi s nejzávažnějšími problémy v oblasti čtenářské gramotnosti. (Vala, 2017)

Velice důležitým krokem při rozvoji čtenářství u žáků je uvědomit si, že se jedná o úkol všech pedagogů ve škole, ne pouze češtinářů, kterým je tradičně tento úkol přisuzován. První čtenářské dovednosti si žáci osvojují prostřednictvím prožitkového čtení beletristických textů a odborného čtení dětských populárně naučných textů. V ideálním případě by se s takovými texty žáci měli setkávat co nejčastěji a učitelé by se svými žáky tyto texty rozebírali a reflektovali. Nechoázelo by tedy jen ke čtení textů, důležitou součástí by bylo přemýšlení o nich a společné sdílení myšlenek a dojmů z četby. Mělo by se však jednat o texty současné, které odpovídají vkusu a potřebám současné generace. Jedině takové texty napsané jazykem atraktivním a blízkým současným dětem mohou žáky přivést na cestu čtenářství. Všechny tyto činnosti by měly

být organizovány tak, aby byly přirozené, smysluplné a aby žákům přinášely radost a potěšení z četby. (kolektiv autorů, 2011)

3 ČTENÁŘSKÉ DÍLNY

Hlavní činností je čtení, jedná se o metodu vycházející z programu RWCT, která je systémem práce, prostřednictvím něhož mají žáci možnost stát se skutečnými čtenáři. Tento model si mohou učitelé upravovat dle svých možností, případně dle potřeb třídy, se kterou aktuálně pracují. Musíme mít na paměti, že správně vytvořená atmosféra pro dílny čtení může být velmi snadno nabourána či narušena. (kolektiv autorů, 2011)

Podle Staňkové (in Košťálová, 2007) je dílna čtení určitou cestou k hledání smyslu čtení. Na základě zařazení dílen čtení do vyučovacího procesu se zvýšil zájem o čtení, dokonce i děti s poruchami učení daleko více čtou. Také slabší čtenáři mají možnost zažít úspěch, který je motivuje pro další čtení, které jim přináší potěšení a není pro ně trestem.

Každý žák by si měl knihu k četbě vybrat sám, protože cílem dílny čtení je rozvoj vědomého čtenářství a vytváření pozitivního vztahu k četbě stejně tak jako motivace pro celoživotní učení. Dílny čtení zavádějme postupně, žáci budou potřebovat větší časový úsek, aby se naučili si svou knihu vybrat. Někteří jedinci přijmou čtení v hodině s nadšením, jiným bude chvíli trvat, než dokáží svou pozornost věnovat pouze četbě.

V dílnách čtení probíhá řada aktivit, mezi něž můžeme zařadit souvislou četbu beletristického textu, dialogy o knihách, písemné přemýšlení, referáty o knize, zápisy z četby, seznamy přečtených knih, sebehodnocení četby. (Šlapal, 2010)

3.1 Organizace dílny čtení

Učitel by se měl do čtení také aktivně zapojit a číst si svou vlastní knihu, stejně tak si dělat své záznamy z přečteného textu.

Aby byla dílna čtení funkční, je potřeba dodržet její pravidelnost, a to alespoň 1x týdně přímo v hodinách českého jazyka a literatury a měla by být pevně zakotvena v rozvrhu třídy. Výzkumy dokazují, že již 20 minut čtení denně zlepšuje samotné čtenářství. Dalším důležitým faktorem je čtení beletristických knih. Na začátku každé lekce připomeneme žákům pravidla, která by měla být viditelná po celou dobu konání dílen. Její průběh a uspořádání je variabilní a lze jej dle aktuální potřeby měnit.

Pravidla dílny čtení

- Čteme po celou dobu.
- Nevyrušujeme své spolužáky.
- Fyzické potřeby provádíme před dílnou.

- Knihu si vybíráme před začátkem čtenářské dílny.
- Nasloucháme během minilekcí.
- Čteme kdekoli.

Minilekce

Minilekce je stručný a přesně cílený výklad, který se zaměřuje na téma nebo myšlenku, které se aktuálně váží na cíl dané dílny čtení. Obvykle se jí věnujeme na začátku hodiny, trvá nejvíce 10 až 15 minut. Procedurální minilekce je zaměřena na vlastní práci. Seznamujeme žáky se strukturou, stanovujeme pravidla, vysvětlujeme očekávání od žáků i učitelů. Diskutujeme o ohodnocení, žáci vědí, jak bude jejich práce posuzována. Tyto minilekce jsou zařazeny nejčastěji na začátku školního roku nebo po prázdninách. V rámci minilekce bychom měli zjistit vztah žáků ke čtení. Další typ minilekcí se věnuje literárnímu a jazykovému obsahu. V těchto lekcích se zaměřujeme na myšlenky nebo složky čtení a psaní, na které jsme v průběhu dílny narazili nebo si je žáci vyžádali sami. Můžeme žáky seznámit s literárními útvary a spisovateli nebo s žáky zopakovat gramatické jevy, které jim činí při osobním záznamu z četby potíže. Jiné minilekce se mohou věnovat správnému výběru knih podle individuálních zájmů žáků. (Kritické myšlení, o.s., 2007)

Čtení

Zájem o četbu můžeme podpořit dopřáním dostatečného prostoru k pravidelnému a nerušenému tichému čtení, což nám umožňují právě čtenářské dílny. Žáci by měli být připraveni na čtení a zvyknout si, že ke čtení využijí všechnen čas, který jim je učitelem poskytnut.

Vlastní čtení by mělo být uskutečněno na pohodlném místě ve třídě, případně školní knihovně. Nejprve může trvat asi 15 minut, postupně je možné tento čas prodlužovat až na 30 minut. (Kritické myšlení, o.s., 2007)

Čtenářská konzultace

Čtenářská konzultace je dialog mezi žákem a učitelem. Obsah volíme podle individuálních potřeb každého žáka, jeho zájmům, ale i cíli, kterého chceme jako pedagogové dosáhnout. Zahrnuje diskusi o knize, rozhovorem projevujeme zájem nejen o knihu, ale i o samotného žáka. Žáci také mohou přečíst úryvek nahlas a učitelé si tak

ověřit plynulost čtení. Konzultace napomáhá ověřovat porozumění přečteného textu, které můžeme doplnit otázkami.

Návrh otázek:

- Proč sis vybral(a) tuto knihu?
- Jak se ti kniha čte?
- Pověz mi cokoli o knize. Která část se ti nejlépe čte? Proč?
- Objevil(a) jsi v knize něco, čemu nerozumíš?
- Co ses dozvěděl(a) v této knize?
- Měl(a) jsi nějaké problémy při četbě? Máš nějaké problémy nyní?
- Jaký máš vztah ke knize?
- Mohu ti s něčím pomoci?
- Jakou má kniha zápletku? Jaký problém se v ní řeší? Už víš, jak to dopadne?
- Znáš další knihy od tohoto autora?
- Našel(a) jsi v knize nějaká neznámá slova? Jak sis s nimi poradil(a)?

Tyto konzultace zahrnujeme v době samotného čtení a přizpůsobujeme aktuálním podmínkám. Rozhovor by měl trvat tři až pět minut s jedním žákem, vedeme ho neformálně a uvolněně. Učitel i žák by měli mluvit přibližně stejnou dobu. Ostatní žáci se věnují četbě, proto by konzultace měla být vedena nerušeně. Stejně pravidlo platí i pro ostatní, do probíhajícího rozhovoru by neměli zasahovat žádnými otázkami. Je vhodné si vést záznamové archy, které stručně zachycují jednotlivé konzultace. Tyto poznámky nám budou nápomocné k nasměrování příštího rozhovoru. (Kritické myšlení, o.s., 2007)

Čtenářská reakce

Po skončení četby přichází na řadu čtenářské reakce, které vyjadřují osobní prožitek čtenáře. Čtenářská odezva zahrnuje dojmy čtenáře, nápady nebo vzpomínky, které v nich četba vyvolala, pozici účasti, emoční náladu a také otázky, které čtenáře během četby napadaly. Žáci dostávají čas k přemýšlení i k hodnocení přečteného textu. Tento moment je pro čtenáře důležitý zvláště tehdy, pokud je čtení vnímáno jako informační zdroj. Odezvy probíhají buďto hromadně nebo ve dvojicích, případně nejprve v písemném záznamu. Na závěr vždy reflektujeme proběhlou činnost a můžeme také hodnotit, jak se nám přečtený úsek líbil a kolik jsme přečetli stran.

Učitel vybírá taková témata, která jsou pro žáky zajímavá, a měl by mít na paměti, že se objevují v různých knihách a žánrech.

Možnosti sledovaných jevů:

- Hlavní postavy
- Záporná postava v příběhu
- Věk postav
- Co bych dělal(a) na místě postavy...
- Vztahy v příběhu
- S kým by ses chtěl(a) kamarádit a proč?
- Co zažila postava příjemného/nepříjemného
- Stručný děj
- Prostředí
- Zvíře a jeho role v příběhu
- Předmět a jeho role v příběhu
- Nové informace
- Zábava a vtip
- Konflikty a problémy
- Jaký problém vyvstal před postavou (jak tento problém postava vyřešila, jak bych postupoval(a) já).
- Čím se moje kniha liší od ostatních
- Vyberte jedinou větu, která ostatní zaujme
- Napiš dopis hlavní postavě
- Atd.

Ve čtenářských dílnách můžeme využít následující strategie a metody, které nám napomůžou k porozumění textu a vedou žáky k dalším čtenářským dovednostem. (Šlapal, 2010)

Do **dialogického zápisníku** si žák zaznamenává své reakce formou osobních záznamů. Ve chvíli kdy žák učiní zápis, odevzdá jej učiteli, který k němu připisuje poznámku. Tímto způsobem lze s žákem vést stálý dialog o knize a četbě.

Cílem je neustálý podnět žáka k přemýšlení o přečteném textu a sdílení jeho zkušeností s druhými. Reakcí učitele dáváme najevo, že přemýšlení nad texty je důležité. Na začátku se zápisníky se setkáváme se stručnými a jednoduchými rozhovory, teprve časem dochází

k uvolněnému zápisu. Komentáře učitele mohou být doplněny otázkami, které jsou žákům nápomocny při vedení zápisníku. Měli bychom mít na paměti, že je důležité otázky pokládat tak, aby nám přiblížily osobní postoje a zkušenosti žáků s textem. (Kritické myšlení, o.s., 2007)

Čtenářský dopis zapisuje bezprostřední a individuální reakci, autor dopisu předpokládá, že získá odpověď. Žáci si většinou dopisují se spolužáky, kteří buďto čtou stejnou knihu nebo s obdobným tématem, případně od téhož autora. Čtenářský dopis může být také vnímán jako seznámení ostatních s knihou. Ve čtenářských dopisech se zpravidla objevují chyby, protože se jedná velmi často o spontánní a bezprostřední reakci. Cílem této metody je podpořit myšlenkové procesy, proto je důležité chyby neopravovat a všimnout si pouze obsahu sdělení. (Kritické myšlení, o.s., 2007)

Hovory o knihách mají formu krátkého sdělení o konkrétní knize, se kterou žák vystoupí před třídou. Hovory nabízejí žákům další seznámení s knihou či autorem a jsou zařazeny obvykle na konci čtenářské dílny. Trvání této metody je zhruba 10 minut, ve kterých se věnujeme jak informacím o knize, tak i reakcím žáků. Hovory o knihách jsou vnímány jako příležitost, aby se ostatní dozvěděli, co čte jejich spolužák a co se mu líbí. Pomáhají vzbudit zájem o knihu a také učí žáky používat vhodné jazykové prostředky, vyjadřovat své potěšení z knih a porozumění tomu, co přečetli. Budují ve třídě komunitu čtenářů, kteří oceňují a aplikují četbu porozumění. Pokud zavádíme hovory o knihách v rámci dílny čtení je potřeba v rámci mini lekce žákům vysvětlit, co se očekává od mluvčího a co od posluchače. (Kritické myšlení, o.s., 2007)

Čtenářské záznamy nám slouží k monitorování četby samotnými žáky i učitelem. Udržují přehled o aktivitách a o rozvoji čtenářství každého žáka. Vhodnými nástroji k sebehodnocení naučíme žáky samostatně a realisticky hodnotit nejen vlastní práci, ale i jejich rozvoj, který je vede k celoživotnímu učení. (Kritické myšlení, o.s., 2007)

Čtenářské cíle, které mohou žáci sami sledovat:

- Vést si evidenci přečtených knih
- Číst nové typy knih
- Vybírat si obsáhlejší knihy
- Stanovit si vlastní cíl, jak často rozečíst novou knihu

3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Dílna čtení není název pro jednu vyučovací hodinu či projekt, ale pro celoroční systém práce ve všech ročnících, který má dlouhodobé cíle pro všechny žáky. Situaci s následujícím výběrem cílů komplikuje také skutečnost, že každá jednotlivá dílna čtení má jistě dílčí cíle pro všechny žáky, ale také řadu individualizovaných cílů podle toho, jak na tom, který žák je.

a) Cíle na úrovni definice čtenářské gramotnosti

Žák:

- je zaujat četbou a má vnitřní potřebu číst;
- doslovné porozumění textu:
 - dekóduje psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností buduje porozumění na doslovné úrovni;
- vysuzování a hodnocení:
 - nadto vyvozuje z přečteného závěry a texty posuzuje (kriticky hodnotí) z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů;
- metakognice
- má dovednost a návyk seberegulace:
 - dovede reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volí texty a způsob čtení, sleduje a vyhodnocuje vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volí strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření;
- sdílení:
 - je připraven své prožitky, porozumívání a pochopení sdílet s dalšími čtenáři;
- aplikace:
 - využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.

b) Cíle na úrovni oborů

1. Očekávané výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura – Literární výchova:

Žák:

- uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla;
- formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby a názory na umělecké dílo;
- tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie

2. Očekávané výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura – Komunikační a slohová výchova:

Žák:

- dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci;
- využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát;
- uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování.

c) Cíle na úrovni klíčových kompetencí

1. Cíle v oblasti kompetence k učení:

Je pozoruhodné, že nezbytnost čtenářství a čtenářských dovedností pro učení a celoživotní vzdělávání není v této oblasti explicitně vyjádřena.

2. Cíle v oblasti kompetence k řešení problémů:

Žák:

- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení.

3. Cíle v oblasti kompetence komunikativní:

Žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu;
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje;
- rozumí různým typům textů a záznamů, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění

4. Cíle v oblasti kompetence sociální a personální:

Žák:

- účinně spolupracuje ve skupině;
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá;

- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají;
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty

5. Cíle v oblasti kompetence občanské:

Žák:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí;
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění. (Šlapal, 2010)

3.3 Význam čtenářských dílen

Na základě využívání dílen čtení v hodinách českého jazyka a literatury dochází k nenásilnému rozšiřování slovní zásoby, zlepšuje se pravopis žáků. Význam četby se prolíná také do ostatních předmětů, protože žáci, kteří zlepšují svou čtenářskou gramotnost, vytváří předpoklad pro lepší studijní výsledky.

Žáci díky četbě prodlužují svou schopnost soustředění a zlepšují se v úrovni vlastních psaných textů. Dílna čtení je také vnímána jako pozitivní nástroj myšlení, protože žáci lépe formulují vlastní myšlenky a komunikují s ostatními. Díky zvětšení slovní zásoby a obecné kultivaci prostředí se snižuje riziko hádek, v neposlední řadě čtenářské dílny vytváří čtenářské společenství, v němž je čtení oceňováno a probíhá zde zájem o knihy ostatních.

Vnímáme zásadní rozdíl v dílnách čtení a v četbě krátkých ukázek v čítance podobně jako u sledování seriálu, kdy také neznáme hlavní hrdiny, charakteristiky příběhu, vztahy a nevíme, jak bude díl pokračovat, nemůžeme sledovat vývoj postav a nedoceníme zápletky děje.

Pravidelné čtení utváří pozitivní a trvalý vztah ke knihám a z žáků se stávají čtenáři, u kterých rozvíjíme kompetence k celoživotnímu učení. (Kritické myšlení, o.s., 2007)

3.4 Negativní vlivy čtenářských dílen

Před zavedením čtenářských dílen musíme předem počítat i s překážkami, které na nás v úvodní hodině číhají.

Chybějící knihy a jejich nevhodný výběr

Před první dílnou čtení zaúkolujeme žáky, aby si přinesli z domu libovolnou beletristickou knihu dle svého zájmu, může se samozřejmě jednat i o knihu, kterou právě čtou. Jde jen o to, aby žáci věděli, že budeme číst knihu s dějem a postavami. Musíme však počítat i s tím, že si žáci žádnou knihu nepřinesou. Stane-li se, že před dílnou čtení nemají u sebe knihu, musíme mít pro tyto žáky připraveny knihy v zásobě. Před hodinou si pak pro knihu přijdou. V úvodní hodině je vůbec nejlepší pro všechny případy přinést i několik knih s sebou přímo do dílny čtení. (Šlapal, 2010)

Špatně zvládnutá kooperace

Velmi důležité je i „zmapování“ práce ve třídě. Pokud není třída zvyklá pracovat v libovolných menších či větších skupinách, nemůžeme nechat počátky kooperace až na dílnu čtení. Pokud žáci nejsou na takovýto způsob práce zvyklí a neberou práci s kýmkoliv jiným ve skupině jako samozřejmost, může to podstatně změnit charakter provedení daného úkolu.

Musíme proto v předchozích hodinách uskutečnit řadu jednoduchých kooperativních činností, aby první čtenářský rozhovor probíhal v co nejklidnější atmosféře. (Šlapal, 2010)

Nečtenářský šok

Důležité je uvědomit si, že pokud máme ve třídě žáky „nečtenáře“, je pro ně čtenářství v dílně čtení silným nápor. Jsou pro ně v tu chvíli kladeny vysoké požadavky. Musejí se soustředit poměrně dlouhou dobu, porozumět větám a chápat tak jejich význam. Mnohdy se stane, že sice mají před sebou knihu, kterou si sami vybrali, ale samotnou techniku čtenářství nejsou schopni zvládnout. Často tedy po několika minutách „vypadávají“ z textu. Mají tendenci se rozhlížet po třídě, příp. i měnit své místo. Vzhledem k tomu, že jedním ze základních pravidel dílny čtení je nerušit ostatní při četbě, pokouší se „nečtenář“ po chvilce opět začíst do knihy a postupně prodlužovat

čas čtenářského soustředění. Je tedy nutné poskytnou těmto žákům dostatečným časový prostor pro uvědomění si a respektování všech pravidel dílny čtení. (Šlapal, 2010)

3.5 Aktuální problémy ve výuce českého jazyka

Ve školním prostředí se setkáváme se snižující se čtenářskou gramotností žáků, protože četba již pro ně není natolik lákavá a atraktivní. Řešení může spočívat v zavedení pravidelných dílen čtení, které umožní rozečíst a přivést k pravidelnější četbě všechny žáky včetně žáků slabších, případně s diagnózou poruchy učení.

Pedagogové v současné době stále častěji naráží na problémy způsobené různou úrovní žáků, především pak v technice čtení a dovednosti porozumět čtenému textu. I v tomto případě dílna čtení umožňuje žákům pracovat individuálně i společně a může být proto dostatečnou motivací pro neaktivní čtenáře.

V neposlední řadě se potýkáme se zhoršenou pozorností žáků a sníženou dobou soustředění. Pouhé napomínání tuto situaci neřeší, a i v tomto případě dílny čtení prodlužují dobu soustředění a zlepšují koncentraci žáků. (Šlapal, 2010)

3.6 Aplikace dílen čtení v jiných předmětech

Čtenářské dílny lze díky RVP ZV aplikovat i v jiných předmětech, než je český jazyk a literatura. Nejvhodnější se nám jeví hodiny přírodních věd.

Nejtěžší pro pedagogy je stanovení cíle a účelu četby. Prvním úkolem je připravit žáky na četbu a zajistit jim vhodné podmínky pro tuto aktivitu. V rámci vyučovacího předmětu vymezíme účel četby, který souvisí s vyučovacím předmětem. Poskytneme žákům přehled slov, které by pro ně mohly být nové, případně nesrozumitelné. Vybízíme žáky, aby se pokusili formulovat své předpovědi o obsahu, aktivujeme jejich dosavadní znalosti na dané téma. Věnujeme se diskuzi, která se týká obsahu, a ověřujeme si, zda žáci mají příslušné znalosti, které jsou potřebné k porozumění. Vedeme diskuzi a klademe otázky, které žákům usnadní přemýšlivé čtení a ukazujeme souvislosti a vztahy mezi informacemi novými a těmi, které již znali. Vysvětlujeme jasné cíle, které při práci s textem očekáváme. Pokud vedeme s žáky diskuzi, měli bychom mít na paměti, k jakým cílům dílna čtení míří a jaké jsou očekávané výstupy. I když by se konverzace měla držet stanovených cílů, je vhodné, aby pedagog dal žákům dostatečný prostor, při kterém dochází k rozvoji jejich myšlení. Cílem diskuze je vyslovení různých názorů a myšlenek a hypotetických úvah, kterým by měl být věnován dostatek času. (Kritické myšlení, o.s., 2007)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V této kapitole charakterizuji výzkum, který byl realizován v rámci čtenářských dílen na Základní škole a Mateřské škole v Neplachovicích v pátém ročníku. Zaměřím se na popis výzkumných problémů a cílů v praktické části této diplomové práce, dále pak charakterizuji školu, třídu a metody, které jsem pro výzkum použila. Následně nastíním časový harmonogram.

Pro praktickou část jsem použila kvalitativní výzkum, jehož hlavní charakteristikou je sběr dat, pozorování a následné vyhodnocování získaných materiálů. Významný metodolog Creswell definuje kvalitativní výzkum takto: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Creswell in Hendl, 2005, s. 50)

4.1 Výzkumný problém a cíl

Výzkumný problém této diplomové práce je: Jakým způsobem lze rozvíjet čtenářskou gramotnost v dílnách čtení na prvním stupni základní školy?

Cílem tohoto problému je vytvořit 6 modelových lekcí, které budou uplatněny ve čtenářských dílnách a prakticky je ověřit u žáků pátého ročníku Základní školy a Mateřské školy v Neplachovicích. V průběhu výzkumu budu analyzovat shromážděné dokumenty z jednotlivých dílen čtení.

4.2 Charakteristika zařízení

Základní škola a Mateřská škola Neplachovice, okres Opava, příspěvková organizace je úplnou vesnickou školou s 1. - 9. ročníkem, počtem žáků 250 a průměrnou naplněností tříd 25 žáků. Její součástí je školní jídelna a školní družina pro 1. a 2. stupeň. Škola vyučuje podle školního vzdělávacího programu "Učíme se pro život". Od druhého ročníku vyučujeme anglický jazyk, od sedmého ročníku si žáci volí druhý cizí jazyk – ruský nebo německý jazyk.

Zřizovatelem je obec Neplachovice, která je součástí dobrovolného sdružení obcí Mikroregion Opavsko – severozápad. Mikroregion je svazkem 9 obcí s centrem v Úvalně. Vznikl roku 2001 za účelem všestranného rozvoje zájmového území.

Škola je spádovou oblastí pro následující obce: Neplachovice, Neplachovice – Zadky, Holasovice, Kamenec, Štěplovec, Brumovice a Skrochovice, proto je asi 50 % žáků dojíždějících.

Naše škola se zapojila do výzvy č. 56 Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost, na základě které vznikl projekt „Cizí jazyky pro život“. Zapojili jsme se do následující šablony klíčové aktivity: Čtenářské dílny jako prostředek ke zkvalitnění čtenářství a čtenářské gramotnosti. V rámci této šablony byly Čtenářské dílny zavedeny do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura jako jeden z prostředků ke zvýšení zájmu o čtenářství a zlepšení čtenářské gramotnosti. Pedagogové získali odborné kompetence pro realizaci této aktivity. Současně byly zajištěny materiální podmínky potřebné pro realizaci Čtenářských dílen, a to nákupem knih pro žáky v hodnotě 55 000 Kč. Žáci mají možnost si knihy ze školní knihovny vypůjčit i domů. Také jsme zapojeni do projektu „Čtení pomáhá“.

Žáci mají možnost navštěvovat v odpoledních hodinách zájmové útvary, které vedou pedagogičtí pracovníci. Pravidelně vystupují na akcích obce: např. Advent na zámku, setkání důchodců, vítání občánků.

4.3 Popis výzkumného vzorku

V závislosti na časové realizaci této diplomové práce jsem zkoumala výstupy žáků 5. ročníku Základní školy a Mateřské školy v Neplachovicích. Motivací při výběru této konkrétní třídy byl fakt, že jsem zde působila jako třídní učitelka. Pravidelně jsme se tak setkávali nejen v hodinách českého jazyka a literatury, ale i v matematice, anglickém jazyce a informatice.

Třídou navštěvuje celkem 25 žáků, z toho 9 chlapců a 16 děvčat. Složení třídy je různorodé, nachází se zde velmi šikovní i slabší žáci, kteří potřebují větší pozornost vyučujícího. Ve třídě jsou čtyři žáci integrováni s poruchami učení, dva z nich jsou vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Třídní klima je pozitivní, žáci se vzájemně respektují a spolupracují. Ve výuce často pracujeme ve skupinách, převládá projektové vyučování, spolupracujeme na mezinárodních projektech v anglickém i českém jazyce. V literární výchově se společně se slovenskou školou učíme literární pojmy a vzájemně si vymýšlíme úkoly na jejich praktické využití. Dílna čtení u nás probíhá jednou týdně, vždy ve středu šestou vyučovací hodinu. Využíváme k ní naši školní knihovnu, která je vybavena knihami, pracovními koutky, ale i pohodlnými polštáři, které žáci velmi rádi využívají k samotnému čtení. Většina žáků čte plynule,

správně a výrazně. Na práci s textem a jeho porozumění neustále pracujeme, stále jsou ve třídě žáci, kterým tato dovednost činí potíže. Výběr knih odpovídá věkové i čtenářské úrovni žáků. Vzhledem k mé účasti na kurzu RWCT, využíváme nově tyto metody v hodinách českého jazyka.

4.4 Metody výzkumu

Ke zpracování praktické části jsem využila metody pozorování a obsahovou analýzu. Podle Křováčkové (in Skutil, 2011) je pozorování založeno na sledování a analýze jevů, které můžeme vnímat smysly. Charakteristickým prvkem je, že pozorovatel nezasahuje do objektivní reality. Výhodou této metody je její přirozenost, přímé sledování nebo získávání dat, které nelze získat jinak. Mezi největší nevýhodu se řadí její časová náročnost, nižší objektivita vyplývající z osobnosti pozorovatele a také jeho ovlivňování v průběhu. Obsahová analýza se řadí mezi základní činnosti v pedagogickém výzkumu a pro kvantitativního výzkumníka znamená zaměření se na to, jak text popisuje realitu. (Křováčková, Skutil, 2011)

4.5 Časový harmonogram

Výzkum probíhal ve školním roce 2017/2018 v páté třídě, kde jsem vyučovala český jazyk a literaturu a zároveň byla třídní učitelkou. Dílny čtení byly realizovány každý týden jednu vyučovací hodinu, která byla pevně stanovena v rozvrhu třídy. Na základě nashromážděného materiálu jsem vybrala šest modelových lekcí, které jsem následně zpracovala a analyzovala v následující kapitole.

5 ZREALIZOVANÉ MODELOVÉ LEKCE ČTENÁŘSKÝCH DÍLEN

Součástí klíčové aktivity: Čtenářské dílny jako prostředek ke zkvalitnění čtenářství a čtenářské gramotnosti z výzvy č. 56 Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost, bylo vytvoření tematických plánů čtenářských dílen, které se staly posléze oporou při zavádění přemýšlivého čtenářství do výuky na naší škole.

K účelům této diplomové práce jsem využila tematický plán pro pátý ročník (viz Příloha č. 1). V rámci realizace praktické části jsem vytvořila šest modelových lekcí, které jsem následně využila v čtenářských dílnách.

V úvodu každé modelové lekce je uveden ročník, téma, časová dotace, organizační formy, metody, čtenářský cíl, účel čtení, čtenářská strategie, klíčové kompetence a pomůcky. Metodický postup je rozdělen na třífázový model procesu učení, který vychází z programu RWCT: evokace, uvědomění a reflexe. Evokace je počáteční fáze, která slouží ke zformulování informací, které již žáci znají. Dále má za cíl aktivizovat žáky a probudit u nich zájem k učení. Uvědoměním si musí žák projít s plným nasazením, role učitele je v této chvíli minimální. Hlavním cílem této fáze je udržení zájmu žáka o učení a také získávání nových informací aktivním přístupem. Během reflexe žáci interpretují vlastními slovy získané poznatky, čímž dochází k lepšímu zapamatování souvislostí. Aktivní diskuze mezi žáky rozšiřuje jejich slovní zásobu, objevuje odlišné možnosti chápání tématu a vede k dalšímu zamyšlení se.

V obsahové analýze jsem pak shrnula a popsala průběh celé čtenářské dílny se zaměřením na aktivity žáků a jejich následné vyhodnocení.

5.1 Modelová lekce č. 1

Ročník:	5.
Téma:	Čtenářská odezva
Časová dotace:	45 minut
Organizační formy:	Hromadná a individuální
Metody:	Motivační, metody slovní – monologické, dialogické – rozhovor, práce s textem, metody názorně – demonstrační, metoda pětilístek, hodnotící metody
Čtenářský cíl:	Vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je. Podstatné informace zaznamenává. Čte s porozuměním přiměřené náročné texty.
Účel čtení:	Vytvoř pětilístek, který nám prozradí něco o tvé knize
Čtenářská strategie:	Vizualizace, shrnování
Klíčové kompetence:	Kompetence k řešení problémů: • vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení. Kompetence komunikativní: • formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu; • naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje;
Pomůcky:	Hra Dixit, pracovní list

Metodický postup:

Evokace

Vzhledem k tomu, že metodu Pětílístek mí žáci dobře znají, rozhodla jsem se ji využít v evokační fázi. Modelovala jsem: „Všichni známe metodu Pětílístek, proto si ji teď zopakujeme pomocí hry Dixit. V knihovně jsou rozmístěny kartičky. Procházejte se, a jakmile spatříte kartu, která vás zaujme, vezměte si ji, najděte si místo, kde se vám bude dobře pracovat a v duchu si připravte o této kartě pětílístek, se kterým nás posléze seznámíte. S vaším dovolením si vezmu první slovo.“ Po proběhnutí této úvodní aktivity žáci v kruhu vzniklé pětílístky společně sdíleli.

Uvědomění

V další části jsem žáky vyzvala, aby se při čtení soustředili na účel čtení z připraveného pracovního listu *Vytvoř pětílístek, který nám prozradí něco o tvé knize* (viz Příloha č. 2). Po dvaceti minutách tichého čtení žáci vyplnili pracovní list.

Reflexe

Po skončení samostatné práce jsme si opět sedli společně do kruhu. Vzala jsem si úvodní slovo a seznámila jsem žáky s pětílístkem, který jsem vytvořila ke své knize. Poté jsem žákům předala slovo a jeden po druhém své pětílístky začali sdílet s ostatními.

Obsahová analýza modelové lekce č. 1:

K evokační fázi jsem využila hru Dixit, kterou žáci znali již z dřívějších hodin a která se mi v minulosti opakovaně osvědčila jako vhodný nástroj k úvodní motivaci. Stejně tomu je i v případě metody pětílístek, kterou také hojně využívám ve své výuce, nejen v hodinách českého jazyka. Žáky jsem tudíž nepotřebovala prakticky vůbec seznamovat s postupem práce. I přesto měli žáci možnost využít vizuální oporu v podobě vytvořeného pětílístku, pokud by se potřebovali ujistit o správnosti svého postupu. Novinkou však pro ně bylo vymyslet pětílístek v nepsané podobě. V praxi se mi osvědčilo každou aktivitu modelovat na svém příkladu – žáci se zbaví ostychu, nejistoty, vymizí tvrzení „já to nechápu“. Proto jsem se této aktivity účastnila také já a začala mluvit o svém pětílístku jako první. Při následném společném sdílení pak vše přirozeně plynulo, nedocházelo k okamžikům, kdy by žáci mlčeli, protože by nevěděli, jak mají pracovat a co mají ostatním spolužákům sdílet.

Před samotným čtením jsem žáky seznámila s jejich dalším úkolem, aby věděli, na co při čtení zaměřit svou pozornost. Žákům byl i dopředu sdělen čas, který budou věnovat tichému čtení. Čtenářské dílny jsem zavedla již ve čtvrtém ročníku, tudíž jsou žáci již navyklí jak na pravidla, tak i na dobu tichého čtení. Každý z nich si našel své čtecí místo, kde se jim příjemně čte. Někteří využili dostupné polštářky, jiní se pohodlně usadili na židli. Tiché čtení probíhalo bez rušivých elementů. Vzhledem k tomu, že mé osobní zapojení do aktivit v průběhu dílny čtení vnímám jako velice pozitivní, začetla jsem se do své knihy také. Dle mého názoru je to forma pozitivní motivace pro žáky, protože se v tu chvíli stávám součástí třídního kolektivu.

Po tichém čtení následovala individuální práce v podobě vyplňování pracovního listu, který již měli žáci u sebe. Před touto aktivitou bylo žákům dopředu sděleno, jaký čas mají na vypracování zadaného úkolu. I během této aktivity se žáci vzájemně nerušili a každý se soustředil na svou práci.

Poté se celá skupina sesedla na zemi v kruhu a začala fáze reflexe. Opět jsem si vzala úvodní slovo a žákům přečetla svůj pětilístek. Všichni žáci pak sdíleli své pětilístky s ostatními. Ve třídě se našli čtyři žáci, kteří i přes vyplněný pracovní list, měli ostych svou práci před třídou prezentovat. Pracovní listy mi následně odevzdali. Při kontrole jsem si ověřila, že tuto metodu žáci opravdu ovládají. Velice obratně si poradili s vyplňováním přídavných jmen, sloves i s větou o čtyřech slovech. Problém nenastal ani u synonym k danému úvodnímu slovu. V textu se však objevovaly gramatické chyby, především v koncovkách přídavných jmen, které jsme ještě v rámci českého jazyka neprobírali. Předpokládám, že po seznámení s tímto učivem by mohlo dojít ke snížení chybovosti u většiny. Dvěma žákům jsem musela individuálně vysvětlit účel čtení. Formulace „něco o tvé knize“ bylo pro ně příliš abstraktní a nedokázali si pod tímto sdělením představit, co mají zpracovat a posléze sdělit svým spolužákům. Na výběru knih bylo možné pozorovat různorodost čtenářských dovedností a zájmů jednotlivých žáků.

Celkově tuto modelovou lekci hodnotím kladně, žáci pracovali po celou dobu se zájmem a pracovní listy vyplňovali pečlivě.

5.2 Modelová lekce č. 2

Ročník:	5.
Téma:	Postava
Časová dotace:	45 minut
Organizační formy:	Hromadná, skupinová a individuální
Metody:	Motivační, metody slovní – monologické, dialogické – rozhovor, práce s textem, metody názorně – demonstrační, metoda brainstorming, hodnotící metody
Čtenářský cíl:	Čte s porozuměním přiměřeně náročné texty. Tvoří vlastní text na dané téma.
Účel čtení:	Napiš dopis postavě z tvé knihy
Čtenářská strategie:	Kladení otázek, shrnování
Klíčové kompetence:	<p>Kompetence komunikativní:</p> <ul style="list-style-type: none"> • formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu; • naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje; <p>Kompetence sociální a personální:</p> <ul style="list-style-type: none"> • účinně spolupracuje ve skupině; • podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá; • přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají;
Pomůcky:	Fix na tabuli, pracovní list, triangl

Metodický postup:

Evokace

V této dílně čtení jsem se zaměřila na slohový útvar dopis. Považovala jsem za nutné v úvodní části hodiny zopakovat základní pravidla pro jeho tvoření. K aktivizaci jsem zvolila metodu brainstormingu. Vhodně položenými otevřenými otázkami jsem žáky motivovala k tomu, aby sami přišli na všechny náležitosti, které by v dopise neměly chybět. Modelovala jsem: „Představte si, že chcete napsat dopis osobě, kterou jste již dlouho neviděli a po které se vám stýská. Co napíšete jako první?“ Všechny odpovědi, nápady a postřehy žáků jsem ihned zapisovala na tabuli. Poté jsem kladla další navazující otázky. „Úvodní slova máme. O čem budete psát dál? Na co byste se chtěli druhé osoby v dopise zeptat? Co byste druhé osobě uvedli vy?“ Všechny nápady jsem dále zaznamenávala na tabuli. Vzhledem ke stále se opakujícím slovesům jsem žáky upozornila na nutnost výběru pestrých sloves. Pokračovala jsem dále vhodně kladenými otázkami. „Dopis máme skoro napsaný. Jak ho ukončíme?“ Všechny myšlenky žáků, které jsem v průběhu brainstormingu zapisovala na tabuli, jsem ponechala na tabuli po celou vyučovací hodinu, aby se jimi žáci mohli inspirovat při samostatné práci.

Uvědomění

Před čtením jsem žáky seznámila s dnešním účelem četby, kterým se pro tuto dílnu čtení stalo téma „*Napiš dopis postavě z tvé knihy*“ (viz Příloha č. 3). Po dvaceti minutách tichého čtení měli žáci za úkol do připraveného pracovního listu vepsat svůj dopis.

Reflexe

Po skončení psaní jsem žákům přečetla svůj dopis. Vzhledem k tomu, že jsem chtěla, aby žáci pracovali v náhodně zvolených dvojicích, ve kterých si navzájem přečtou své dopisy pro postavu z jejich knihy, vyzvala jsem je, aby se postavili do dvou soustředných kruhů. Po zvukovém signálu (cinknutí) se žáci začali v těchto kruzích pohybovat a po dalším cinknutí se zastavili. Takto vzniklé dvojice sdílely své dopisy. Na znamení splnění úkolu si každá dvojice dřepala. Poté se celá aktivita dvakrát opakovala.

Obsahová analýza modelové lekce č. 2:

Již během evokace jsem se setkala s nelibostí žáků při zmínění slohového útvaru, který nás dnes čeká. Proto bylo nutné motivovat žáky, že se bude jednat o hodinu, ve které si zkusí vytvořit dopis zcela ojedinělý. Po ujištění, že nebudeme psát obyčejný dopis, se do aktivity zapojili téměř všichni. Na mou otázku „Co napíšete jako první?“ reagovali velmi spontánně, impulzivně a rychle. Veškeré odpovědi jsem tedy ihned začala zaznamenávat na tabuli. Oslovení, která zazněla nejčastěji, příp. nejdříve, byla mj.:

- Ahoj Tome,
- Milá babičko,
- Drahá kamarádko,
- Čau strejdo,

Na druhou otázku „O čem budete psát dál?“, odpovídali žáci dle svých zkušeností a zážitků, které prožili v poslední době. I tyto jejich možnosti jsem postupně značila na tabuli. Ze všech příkladů uvádím následující:

- O výletu, na kterém jsem byla s rodiči o víkendu.
- O fotbalovém turnaji, kde jsme skončili na třetím místě.
- O tom, jak se mám a co dělám.
- O tom, že píšu tento dopis ve čtenářských dílnách.
- O písence z vlastivědy, která se mi povedla.

Snad nejsnadnějším úkolem bylo pro žáky vymyslet závěr dopisu. V jejich odpovědích jsem zaznamenala i jistou rozvernost:

- Tak zase někdy. Čus bus
- Těším se na odpověď. Čauky, mňauky
- Ahoj, tvoje Katka

Po shrnutí jsem žáky seznámila s jejich dnešním úkolem, kterým bylo napsat dopis postavě z jejich knihy.

Následovalo tiché čtení, které probíhalo bez rušení. Žáci i tentokrát zvolili místo dle svého uvážení tak, aby se jim četlo příjemně a cítili se spokojeně. Opět znali dobu, kdy se měli věnovat samotné četbě.

Po dvaceti minutách se pustili do psaní dopisu. Již při individuální práci jsem si všimla, že někteří žáci hojně využívají záznamy na tabuli a jsou pro ně inspirací pro jejich vlastní dopis. Z tohoto důvodu vždy nechávám tyto nápady na tabuli, snažím se tak předcházet nesprávnému postupu.

I při této reflexi jsem nejprve přečetla svůj dopis. Forma sdílení v soustředných kruzích byla pro žáky nová. Musela jsem jim vysvětlit, jak se mají postavit a jak bude tato aktivita probíhat. U některých žáků jsem v tuto chvíli zaznamenala jistou obavu z toho, že neví, s kým budou muset spolupracovat a sdílet svůj dopis. Nenastala však situace, že by se někdo z tohoto důvodu nechtěl zapojit do aktivity. Následné čtení dopisů ve dvojicích žáci zvládli celkem třikrát. I tyto pracovní listy jsem si vybírala pro kontrolu. Většina dopisů se obsahově vázala k ději v knize. Základní pravidla psaní dopisu zvládli téměř všichni žáci na výbornou. Pouze u tří žáků chybělo rozloučení, což přisuzuji především jejich pomalému pracovnímu tempu. Všichni si však uvědomovali, že jim v jejich dopisech tato část chyběla a připustili, že by to dokončili, kdyby měli více času na vypracování. Při této aktivitě se žáci také zaměřili na kladení otázek k aktuální zápletky v jejich knize. Někteří využili možnost se svých postav zeptat na osobní otázky, které v knize nejsou uvedeny. Jejich délka závisela na čtenářských dovednostech a slovní zásobě jednotlivých žáků. V dopisech se objevovaly gramatické chyby, které by již měli mít žáci zautomatizovány. Tento fakt mi posloužil jako inspirace do dalších vyučovacích hodin českého jazyka, kdy jsem se vrátila k jednotlivým chybám, které jsem v dopisech žáků objevila. I žáci s poruchami učení napsali své dopisy s logickou strukturou, ale mnohem větší chybovostí.

Tuto modelovou lekci hodnotím jako obtížnější, především z důvodu zvoleného slohového útvaru. Výsledné pracovní listy ovšem dokazují, že i přesto se dokázali tohoto úkolu zhostit skvěle a splnit tak zadaný úkol. Domnívám se, že vhodnou motivací byl i fakt, že měli možnost oslovit postavu ze své knihy a pokusit se napsat jí dopis.

5.3 Modelová lekce č. 3

Ročník:	5.
Téma:	Čtenářská odezva
Časová dotace:	45 minut
Organizační formy:	Hromadná, skupinová a individuální
Metody:	Motivační, metody slovní – monologické, dialogické – rozhovor, práce s textem, metody názorně – demonstrační, hodnotící metody
Čtenářský cíl:	Volně reprodukuje text podle svých schopností. Čte s porozuměním přiměřeně náročné texty. Vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je.
Účel čtení:	Líbí se ti ilustrace v tvé knize? Proč ano, proč ne? Utvoř vlastní.
Čtenářská strategie:	Vizualizace
Klíčové kompetence:	<p>Kompetence k řešení problémů:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vyhledá informace vhodné k řešení problému, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení. <p>Kompetence komunikativní:</p> <ul style="list-style-type: none"> • formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu; • naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje; <p>Kompetence sociální a personální:</p> <ul style="list-style-type: none"> • účinně spolupracuje ve skupině; • přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu,

Pomůcky:	Papíry a psací potřeby ke hře, pracovní list, fix na tabuli
-----------------	---

Metodický postup:

Evokace

K aktivizaci žáků jsem použila hru Rychlí špioni. Nejprve jsem žáky seznámila s pravidly hry, neboť byla tato hra pro ně zcela nová. Vysvětlila jsem jim, že úkolem každého hráče je prezentovat spoluhráčům slovo tak, aby jimi bylo uhádnuto. Způsoby prezentace jsou tři (pantomima, popis, kresba) a každý z nich je spjat s jedním slovem. Žáky jsem losem rozdělila do týmů po osmi. Po odstartování hry vybíhá z každého týmu hráč číslo jedna, který si přečte tajné slovo a s ním spjatý způsob prezentace. Pokud tým slovo uhodne, vybíhá hráč číslo dvě atd. Cílem hry bylo uhádnout slovo ilustrátor, což bylo spjato s tématem dílny čtení. Díky hře si žáci zopakovali tento literární pojem a mohli jsme s ním dále pracovat.

Uvědomění

Před samotným čtením jsem žáky seznámila s jeho účelem: *Libí se ti ilustrace v tvé knize? Proč ano, proč ne? Utvoř vlastní* (viz Příloha č. 4). Vzhledem k nutnosti zdůvodňování své odpovědi, jsem se uchýlila k modelování: „Ilustrace v mé knize se mi líbí, protože ...“ Toto nedokončené tvrzení jsem zaznamenala na tabuli a slovně jej několikrát dle svých dojmů z ilustrace mé knihy doplnila. Apelovala jsem na nutnost užití slova „protože“. Poté následovalo tiché čtení. Po dvaceti minutách čtení žáci začali vyplňovat přiložený pracovní list.

Reflexe

Reflexi jsem zaměřila na nácvik zdůvodňování svého tvrzení. Každý žák dostal prostor k vyjádření svého názoru. Protože jsme si chtěli každé dílo prohlédnout, uspořádali jsme z jednotlivých pracovních listů celotřídní galerii. Následně jsme jednotlivé výtvary oceňovali.

Obsahová analýza modelové lekce č. 3:

K evokaci jsem využila hru Rychlí špioni, kterou žáci neznali. Připomínala jim však známou společenskou hru Aktivitu, proto pochopení pravidel netrvalo dlouho. Také jsem jim vysvětlila, že účelem hry je přijít na ukryté slovo, nikoli být první. Jedné

skupině se nepodařilo uhádnout všechna písmena, ale i přesto tajenku dokázali správně vyluštit. Společně jsme si pak zopakovali, kdo je to ilustrátor. Žáci již sami vyvodili, že cíl dnešního čtení bude spjat s ilustrací. Při modelování odpovědi jsem se zaměřila na zdůvodňování. Opět jsem využila vizuální podporu a poukázala na nedokončenou větu napsanou na tabuli. Při mém slovním doplňování jsem kladla až přehnaný důraz na spojku protože. Během tichého čtení jsem zpozorovala, že někteří žáci listují v knize a hledají ilustrace, se kterými by mohli nadále pracovat. Proto jsem žákům během čtení dovysvětlila, že není nutné v knize předbíhat a záměrně vyhledávat stránky s ilustracemi. Naznačila jsem jim, že úkol jsou schopni splnit i bez zbytečného listování a vyhledávání a že při vyplňování pracovního listu po skončení tichého čtení se mohou bez jakýchkoliv obav vrátit zpět na stránky knihy a ilustrace si ještě prohlédnout.

Tentokrát byla reflexe zaměřena na vyjádření vlastního názoru, jehož cílem bylo zdůvodnit své tvrzení. U mnohých žáků jsem zaznamenala mírné obavy, když jsme ukončili aktivitu vyplňování pracovního listu. Proto jsem se opět ujala prvního slova, aby se příp. zbavili zbytečného stresu či nepříjemných pocitů. Sdělila jsem žákům, že má kniha neměla žádnou ilustraci. Mé modelování vypadalo takto: „Má kniha neobsahuje žádnou ilustraci, protože je určena dospělým čtenářům.“ Následně jsem žákům ukázala ilustraci, kterou jsem vytvořila. Každý žák získal časový prostor pro své tvrzení a jeho zdůvodnění. Žáci četli i takové knihy, ve kterých se ilustrace objevovaly zřídka, využili tak pak více svou fantazii na vlastních výtvořech. Jeden žák chybějící kresby hodnotil pozitivně, protože dle jeho názoru nechává autor rozvíjet jeho představivost. I přes mé dramatické modelování, zdůvodňování a ponechání začátku věty na tabuli se některým žákům nepodařilo své tvrzení zdůvodnit a pouze ilustraci zhodnotili. I v této situaci se jednalo zejména o slabší žáky. I přesto spatřuji v jejich práci pozitivum, ač nesplnili celé zadání. Pracovali po celou dobu a pokusili se o co nejlepší možný výsledek.

Vytvořená třídní galerie byla pro ostatní nejen inspirací, ale také možností zhodnotit práci svých spolužáků. Vzhledem k tomu, že si dali na vlastní ilustraci záležet, využili i pastelky a fixy, objevovala se ve všech případech kladná hodnocení. I tyto pracovní listy jsem si vybírala ke shromáždění podkladů pro tuto diplomovou práci.

Tato modelová lekce se žákům velmi líbila, protože byla zaměřena na ilustraci, což patří mezi oblíbená témata. Samotná kresba patří u žáků v mé třídě k jedné z nejoblíbenějších činností. Žáci se vžívali do role ilustrátora knihy a snažili se své dojmy z přečteného přenést do podoby obrázku. Zcela kladně hodnotím i vytvoření galerie obrázků z této aktivity, která ačkoli nebyla hlavní aktivitou, vnesla do třídy plno

příjemných emocí. Žáci hodnotili výtvary svých spolužáků velice svědomitě a s taktem, což mělo pozitivní efekt zejména pro žáky, kteří vnesli do úkolu maximum úsilí i přesto, že nedisponují přílišným talentem na kreslení. I když jsem po nich vyžadovala zdůvodnění jejich tvrzení, neodradilo to jejich motivaci k práci. Sama hodnotím tuto dílnu čtení kladně, protože i zde se zapojili do činnosti všichni dle svých možností.

5.4 Modelová lekce č. 4

Ročník:	5.
Téma:	Čtenářská odezva
Časová dotace:	45 minut
Organizační formy:	Skupinová a individuální
Metody:	Motivační, metody slovní – monologické, dialogické – rozhovor, práce s textem, metody názorně – demonstrační, metoda mlčenlivá odpověď, tĕkání, hodnotící metody
Čtenářský cíl:	Vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je. Čte s porozuměním přiměřeně náročné texty. Rozlišuje podstatné a okrajové informace.
Účel čtení:	Doplň souvětí tak, aby co nejpřesněji vypovídala o tvé knize: Jsem rád, že ... Nechtěl bych, aby ... Jsem rozhodnutý, že ...
Čtenářská strategie:	Shrnování
Klíčové kompetence:	Kompetence k řešení problémů: <ul style="list-style-type: none"> vyhledá informace vhodné k řešení problému, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení; Kompetence komunikativní: <ul style="list-style-type: none"> formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu; naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje; rozumí různým typům textů a záznamů, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k

	aktivnímu zapojení se do společenského dění. Kompetence sociální a personální: • účinně spolupracuje ve skupině;
Pomůcky:	Karty s odpověďmi, pracovní list, triangl

Metodický postup:

Evokace

V úvodu této dílny čtení jsem chtěla navodit příjemnou atmosféru, ve které se žáci budou cítit pohodlně a uvolněně. Proto jsem zvolila jako úvodní aktivitu Mlčenlivou odpověď. Do každého rohu místnosti jsem umístila vždy jednu kartu, která měla označovat odpověď žáků „*ano, ne, nikdy nechci, rád bych*“ (viz Příloha č. 5). Sama jsem se usadila na lavici doprostřed místnosti a vyzvala žáky, aby se začali po místnosti pohybovat. Poté jsem položila první otázku. Úkolem žáků bylo odpovědět tím, že se bez jediného slova postavili do jednoho z rohů místnosti podle toho, pro jakou odpověď se rozhodli. Položila jsem celkem deset otázek. Poté žáci zaujali své čtecí místo.

Uvědomění

Opět jsem modelovala nadcházející aktivitu: „Nyní jsme si zahráli hru, během které jste odpovídali na uzavřené otázky, ve kterých jsem po vás nechtěla žádné bližší vysvětlení. Cílem dnešní hodiny však bude zodpovězení otázek otevřených. Po ukončení dnešního tichého čtení budete vytvářet odpovědi otevřené. Na přiloženém pracovním listu najdete tři hlavní věty z nedokončených souvětí. Vaším úkolem bude tato souvětí doplnit podle vašich pocitů, dojmů a zážitků z četby z vámi zvolené knihy. Žáci se věnovali tichému čtení, pro které byl předem vymezený časový úsek, a následně vyplnili pracovní list.

Reflexe

K závěrečnému sdílení jsem využila metodu Těkání. Žáci se mlčky pohybovali po třídě. Po mém zvukovém signálu se zastavili a vytvořili dvojici se spolužákem, který stál nejbliže. V takto vytvořené dvojici žáci sdíleli své první souvětí. Jakmile měli úkol splněn, dřepli si. Celá aktivita se opakovala třikrát, aby mohli žáci společně se spolužáky sdílet všechna tři souvětí.

Obsahová analýza modelové lekce č. 4:

Aktivitu Mlčenlivá odpověď jsem s žáky využila úplně poprvé. Proto jsem jim nejprve musela vysvětlit, co je jejich úkolem. Otázky, které jsem jim postupně kladla, jsem měla předem připravené, stejně jako karty s odpověďmi. Bylo zajímavé pozorovat zastoupení v jednotlivých rozích místnosti. Po deseti otázkách byli žáci již dostatečně naladění a mohli jsme se pustit do další činnosti. Při modelování nadcházejícího úkolu jsem vysvětlila i pojmy otevřená a uzavřená otázka, abych předešla případnému nepochopení a zbytečnému otálení při plnění samostatné práce.

Žákům jsem pracovní listy rozdala ještě před samotným tichým čtením, aby se v případě potřeby mohli v průběhu čtení vrátit k nedokončenému souvětí a promyslet si, zda věta, kterou chtějí napsat, koresponduje s obsahem textu, který čtou. Každý žák tedy zaujmul své místo tak, aby se mu příjemně a pohodlně četlo. Po dvaceti minutách tichého čtení jsme se vrátili k pracovnímu listu, do kterého žáci začali vpisovat dokončení svých souvětí.

První větu „*Jsem rád, že...*“ doplňovali především větami, které souvisely s dějem nebo postavami z knihy. Je pozoruhodné, že se zaměřili nejen na kladné rysy postavy, ale že dokázali kriticky ohodnotit chování jejich postavy v ději knihy, a pokud tato postava např. udělala chybu, ocenili její napravení.

K větě „*Nechtěl bych, aby...*“ dopisovali nejčastěji negativní rozluštění zápletky z děje. Všimli si také špatných okolností, které postavu z jejich knihy postihly, a přáli jí, aby ji potkávaly jen příjemné situace. Někteří si také nepřáli, aby knihu ztratili, protože by ji pak nemohli dočíst.

U souvětí „*Jsem rozhodnutý, že...*“ se velmi často objevovalo, že chtějí knihu nebo celou sérii dočíst do konce, případně si ji pořídit i do své domácí knihovny. Objevovaly se i odpovědi, že by se chtěli poučit z chyb jednotlivých postav a vyvarovat se jich ve svém osobním běžném životě.

U začátku vět v pracovním listě mi chyběla koncovka –a. Překvapilo mě, že některé žákyně tuto chybu odkryly a do připraveného textu si koncovku samy automaticky doplnily. I tento fakt je pro mě zpětná vazba, na který je nutné se zaměřit při dalších přípravách.

I v těchto pracovních listech se objevovaly občasné gramatické chyby, které by již měli mít žáci zautomatizovány. Přisuzuji to plnému soustředění na čtenářský úkol, a nikoli na gramatiku.

Metodu Těkání, kterou jsem použila při reflexi, žáci dobře znali. Nemusela jsem tudíž dlouze vysvětlovat pravidla, pouze jsem je v krátkosti připomněla a pustili jsme se rovnou do sdílení. Každý žák přečetl svá souvětí třem spolužákům a poslechl si jejich. Této aktivitě jsem se zúčastnila jako posluchač.

I tuto lekci hodnotím pozitivně, protože žáci pracovali svědomitě a své doplňování neodbyvali, ba naopak se snažili vystihnout to podstatné. Zároveň tak z této lekce plyne jisté poučení i pro mě a mé budoucí přípravy.

5.5 Modelová lekce č. 5

Ročník:	5.
Téma:	Postava
Časová dotace:	45 minut
Organizační formy:	Hromadná, skupinová a individuální
Metody:	Motivační, metody slovní – monologické, dialogické – rozhovor, práce s textem, metody názorně – demonstrační, didaktické hry – sestavování rozstříhaných přísloví, hodnotící metody
Čtenářský cíl:	Podstatné informace zaznamenává. Čte s porozuměním přiměřeně náročné texty. Rozlišuje podstatné a okrajové informace.
Účel čtení:	Připomíná ti některá z postav člověka, kterého znáš? Čím?
Čtenářská strategie:	Shrnování
Klíčové kompetence:	<p>Kompetence k řešení problémů:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení. <p>Kompetence komunikativní:</p> <ul style="list-style-type: none"> • formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu; • rozumí různým typům textů a záznamů, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění. <p>Kompetence sociální a personální:</p> <ul style="list-style-type: none"> • účinně spolupracuje ve skupině; • vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která

	podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.
Pomůcky:	Rozstříhaná přirovnání, pracovní list

Metodický postup:

Evokace

V úvodu dílny čtení jsem se snažila probudit u žáků pozornost. Proto jsem si připravila na kartičkách přirovnání, která jsem rozstříhala. Takto vzniklá přirovnání jsem pak rozdala žákům. Ti pak měli za úkol mlčky chodit po třídě a hledat tu část kartiček, na kterých byl začátek či konec přirovnání. Vzniklá přirovnání pak ve dvojicích přečetli a pokusili se o vysvětlení jejich významu.

Uvědomění

Před samotným čtením jsem modelovala účel čtení na své vlastní knize. Postavu ze své knihy jsem připodobnila své sestře a upozornila jsem na jejich shodné povahové rysy. Poté jsem pro připomenutí a propojení položila otázku: „Jaký slovní druh používáme, pokud chceme říci, jaký člověk je? Nyní si pojd'me uvést příklady. Nezapomeňte vždy na zdůvodnění svého tvrzení, tedy užití slůvka protože.“ Následovalo tiché čtení a poté vyplnění přiloženého pracovního listu, ve kterém bylo účelem čtení *Připomíná ti některá z postav člověka, kterého znáš? Čím?* (viz Příloha č. 6)

Reflexe

Po vyplnění následovalo společné sdílení. Využila jsem možnosti, které nabízí vybavení knihovny. Žáci si sedli na koberec do kruhu. Každý žák dostal prostor, aby mohl vyjádřit své dojmy z četby a sdělit ostatním, zda jim jejich postava připomíná někoho z jejich okolí.

Obsahová analýza modelové lekce č. 5:

K evokaci jsem využila přirovnání, protože se mi tematicky hodilo k účelu čtení. Při této aktivitě byl ve třídě větší hluk, který byl způsobený nutnou komunikací mezi žáky, která byla místy velmi hlasitá. I přesto všichni našli správná přirovnání. Čtyři

vzniklé dvojice měly problém přirovnání vysvětlit, proto bylo nutné zapojit zbytek žáků, kteří jim ochotně pomohli a společně se jim podařilo úkol splnit.

Při modelování na své postavě jsem se snažila žákům zdůraznit, jak je důležité i zdůvodnění, čím mi postava z knihy připomíná člověka, kterého znám. Díky názorné ukázce bylo mnohým hned zřejmé, co se od nich očekává a jak mají zadaný úkol splnit. Na řadu přišlo také zopakování, jaký slovní druh používáme při popisu povahových rysů. Tiché čtení probíhalo i tentokrát bez rušení. Do vyplňování pracovních listů se žáci pustili s chutí. Téma žáky velice zaujalo, předpokládám, že důvodem bylo porovnávání postavy z knihy se skutečným člověkem, kterého znají. I jejich odpovědi byly promyšlené a zdůvodněné dle mých požadavků. Nejčastěji jim postavy připomínaly spolužáky nebo rodinné příslušníky. Většina žáků zaznamenávala shodné rysy povahové. Mnozí se však zaměřili na vizuální podobu, a v případě některých žáků se objevila i podoba či shoda zájmová. Všichni se zaměřili na kladné porovnávání, a i u záporných postav se snažili najít pozitiva. Překvapila mě však skutečnost, že se objevily i možnosti, kdy postava nepřipomínala nikoho, koho by žáci znali. Zdůvodňovali to tím, že je jejich postava natolik výjimečná, že ji ve svém okolí nemají ke komu přirovnat.

Při reflexi se každý žák dostal ke slovu. Bylo velice zajímavé a příjemné pozorovat, když dle jejich názoru postava připomínala některého spolužáka, jehož vlastnosti se snažili vyzdvihnout. I žáky samotné vedla tato aktivita především k zamyšlení nad lidmi v jejich okolí a nad jejich povahovými vlastnostmi.

Tuto lekci hodnotím velmi pozitivně, protože se žáci zaměřili především na kladné povahové rysy, které vyzdvihli jak u lidí ze svého okolí, tak i u smyšlených postav z četby.

5.6 Modelová lekce č. 6

Ročník:	5.
Téma:	Postava
Časová dotace:	45 minut
Organizační formy:	Hromadná, skupinová a individuální
Metody:	Motivační, metody slovní – monologické, dialogické – rozhovor, práce s textem, metody názorně – demonstrační, metoda Vennův diagram, hodnotící metody
Čtenářský cíl:	Podstatné informace zaznamenává. Čte s porozuměním přiměřeně náročné texty. Rozlišuje podstatné a okrajové informace.
Účel čtení:	Co máš s postavou společného? V čem se lišíte?
Čtenářská strategie:	Shrnování a vizualizace
Klíčové kompetence:	<p>Kompetence k řešení problémů:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení. <p>Kompetence komunikativní:</p> <ul style="list-style-type: none"> • formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu; <p>Kompetence sociální a personální:</p> <ul style="list-style-type: none"> • účinně spolupracuje ve skupině; • vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.
Pomůcky:	Hra Dixit, pracovní list, fix na tabuli

Metodický postup:

Evokace

K evokaci jsem využila již zmíněnou hru Dixit, tentokrát jsem ji využila jiným způsobem: „Prohlédněte si kartičky a najděte dvě, které jsou podle vašeho mínění stejné, podobné. Nezapomeňte, že můžeme srovnávat nejen to, co je na první pohled patrné, ale i to, co je v kartách skryto.“ Žáky jsem vyzvala, aby si svůj nápad nejprve o samotě promysleli a poté jej sdíleli se spolužákem ve dvojici. Následně proběhlo společné sdílení všech žáků.

Uvědomění

Motivací pro čtení bylo srovnání s postavou z knihy: „*Co máš s postavou společného? V čem se lišíte?*“ (viz Příloha č. 7) Následovalo tiché čtení po dobu dvaceti minut. Po čtení jsem obrátila pozornost žáků na tabuli, kde jsem měla připravený Vennův diagram. Modelovala jsem před žáky, jak bych jej na základě své dnešní četby vyplnila. Zmenšené kopie Vennova diagramu jsem poté žákům rozdala a ti se pustili do samostatné práce.

Reflexe

V závěru vyučovací hodiny jsem žáky rozdělila do šesti skupin po čtyřech, ve kterých společně sdíleli informace z Vennova diagramu. V rámci celé třídy jsme se pak zaměřili pouze na prostřední část diagramu, tedy to, co mají žáci s postavou ze své knihy společného.

Obsahová analýza modelové lekce č. 6:

I když hru Dixit znali žáci již z dřívějších, pro tuto lekci jsem ji využila pro ně novým způsobem. Pokládala jsem za vhodné nejprve modelovat postup práce s kartami. Žákům nečinilo potíže srovnat to, co je na kartách na první pohled patrné. Někteří však nedokázali jít ve srovnávání tzv. „za obrázek“, tedy najít jeho význam, nosnou myšlenku. V této fázi považuji za důležité, aby si žáci nejprve své myšlenky sami uspořádali. Takto dostanou šanci k dobře formulované promluvě i ti, kteří bývají ostýchaví. Při rozdělování žáků do pracovních skupin se mi osvědčilo používání dřevěných špachtlí s jejich jmény. Předjdu tak zklamání žáků v případech, kdy nejsou svým spolužáky přizváni do skupiny, a také zbytečným diskuzím o tom, kdo s kým chce nebo nechce být. Opět

jsem přistoupila k osvědčenému sdílení ve dvojicích, teprve poté jsem několik žáků vyzvala k prezentaci před celou třídou.

Žáci již Vennův diagram znali, přesto jsme si však zopakovali principy jeho vyplňování. Cílem mého modelování bylo žáky přimět k tomu, aby diagram nebyl pouze popisný, ale aby se pokusili jít „za text“, tedy vyvodit, co z textu vyplývá. Následovala samostatná práce. Někteří žáci tvrdili, že už neví, co dál psát, přestože jsem viděla, že jejich pracovní list není zdaleka zaplněný. Návodnými otázkami jsem se je snažila nasměrovat k novému úhlu pohledu nejen n ně samotné, ale také na postavu z jejich knihy.

Během sdílení ve čtveřicích jsem si všimla, že některé žáky zaujala srovnávací kritéria jejich spolužáků (stát, město, národnost, roční doba) a že na základě nich chtějí provést vlastní srovnání a doplnit zjištěné informace do svého diagramu. Proto jsem jim k této práci poskytla další čas. Následovalo celotřídní sdílení informací, a to se zaměřením na prostřední část diagramu. K této aktivitě jsem žáky vyzvala záměrně. Na základě předchozích zkušeností jsem předpokládala, že právě tato část bude pro ně nejnáročnější.

Tuto lekci hodnotím velmi pozitivně. Žáci po celou dobu aktivně pracovali. V budoucnu bych se vracela k práci s Vennovým diagramem, aby si žáci osvojili zápis klíčových informací a uvědomili si nespočet možností pro srovnávání.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výzkumný problém této diplomové práce byl: Jakým způsobem lze rozvíjet čtenářskou gramotnost v dílnách čtení na prvním stupni základní školy? Jako cíl jsem si vytýčila vytvořit šest modelových lekcí, které jsem následně aplikovala ve čtenářských dílnách v pátém ročníku Základní školy a Mateřské školy v Neplachovicích. Následně jsem tyto modelové lekce analyzovala a zhodnotila.

Všechny modelové lekce měly stejnou strukturu, která vychází z metod RWCT: evokace, uvědomění a reflexe.

Během evokace jsem se zaměřila na metody, které měly žáky vtáhnout do tématu a aktivizovat u nich zájem o další učení. U nových aktivit bylo potřebné vysvětlit pravidla, s pochopením nebyl sebemenší problém. Žáci pak byli správně namotivováni do dalších činností.

Volba knih byla závislá na čtenářských dovednostech, která je velmi různorodá, ale také na obsahu domácích knihoven. Během tichého čtení docházelo k plné koncentraci všech žáků, proto probíhalo vždy bez rušivých elementů. Někteří žáci již při četbě využívali své čtecí rituály a neradi se od knih odpoutávali. Čtenářské dílny vyhovují také žákům s labilnější pozorností, protože dávají přednost tichému čtení před čtením hlasitým. Také se zvýšil zájem o četbu, protože jim byla ponechána vlastní volba výběru knihy.

Modelování učitelem považuji za nedílnou součást čtenářských dílen. Žáci nabydou jistoty v plnění jednotlivých úkolů a předejde se tak případnému nesplnění a negativním emocím. Také se mi osvědčila vizuální podpora na tabuli, ke které se mohli žáci vracet v průběhu samostatné práce.

Cílem reflexe bylo sdílení výstupů, které probíhalo buď ve skupinové nebo hromadné formě. Střídání kontroly individuální práce je pro žáky jakýmsi zpestřením. Také jsem kladla důraz na zdůvodňování svého tvrzení, čímž dochází k nácviku obhajoby vlastního názoru, trénují souvislé vyjadřování. Během těchto metod se žáci zdokonalovali i v naslouchání a hodnocení. Některých aktivit jsem se účastnila pouze jako pozorovatel, u jiných jsem se stala součástí třídního kolektivu a měla tak možnost prožít činnosti naplno.

Také jsem měla možnost nadále pracovat s výsledky z rozborů v dalších hodinách českého jazyka. Zaměřit se tak na gramatické chyby, které se v pracovních listech

objevovaly. Velmi kladně hodnotím dodržování pravidel dílen čtení. Žáci jsou již na ně navyklí, proto nebyl důvod pravidla znova opakovat nebo na ně upozorňovat.

Jsem přesvědčena o smysluplnosti metod RWCT a s tím souvisejících čtenářských dílen. Dochází k rozečtení jak slabších žáků, tak i těch, kteří nejsou podporováni v domácím prostředí. Také se zde projeví žáci, kteří při jiných formách výuky zažívají školní neúspěch. Rozvíjí nejen čtenářskou gramotnost, ale také i přemýšlivé čtenářství a zájem o samotnou literaturu. A v neposlední řadě mají čtenářské dílny kladnou odezvu ze strany žáků i rodičů. Čtenářské dílny se mi v praxi velmi osvědčily. I nadále je budu pravidelně zařazovat do svých vyučovacích hodin českého jazyka a literatury.

ZÁVĚR

Čtenářské dílny jsou dlouhodobý proces, který pomáhá žákům, aby se stali lepšími čtenáři, umožní nám tak je rozečíst a přivést je k pravidelnější četbě. Vychází z RWCT a je jednou z možností, jak ve třídě rozvíjet čtenářskou gramotnost. Žáci si do čtenářských dílen volí knihy dle svých čtenářských dovedností a zájmů. Pravidelně čtou beletristické texty, přemýšlí, píší a diskutují o nich.

Ve své diplomové práci jsem zpracovala téma „Možnosti využití čtenářských dílen v primárním vzdělávání.“ Teoretická část byla zaměřena na čtení, čtenářskou gramotnost a čtenářské dílny. V praktické části jsem vytvořila modelové lekce čtenářských dílen, zrealizovala je ve vyučovacích hodinách v 5. ročníku na Základní škole a Mateřské škole v Neplachovicích, následně pak zanalyzovala a zhodnotila. Všechny lekce měly stejnou strukturu – evokaci, uvědomění a reflexi. Žáci se tak seznámili a vyzkoušeli si nové metody, které měly za cíl namotivovat je k samostatné práci, jež byla zaměřena na rozvoj čtenářských strategií. Tiché čtení bylo u žáků velmi vítané, někteří z nich již při četbě využívali své čtecí rituály a neradi se od knih odpoutávali. Také se zvýšil zájem o četbu, protože jim byla ponechána vlastní volba výběru knihy. Poslední část čtenářských dílen byla pro ně zpestřením, ale i učením se poslouchat své spolužáky, případně se pokusit o zhodnocení jejich práce.

Četba patří i mezi mou zálibu. Čtenářské dílny obohacují i mě jako pedagoga. Velmi nenásilnou formou získávám přehled o současné dětské literatuře. Mohu se tak setkat s nepřeberným množstvím knih, znát jejich obsahy a hrdiny. Ve vyučovacích hodinách se tak stávám součástí třídy a zapojuji se do připravených aktivit.

Čtenářské dílny budují a prohlubují čtenářské dovednosti a čtenářství. Učí žáky nad knihami přemýšlet, hledat podstatné informace, vyjadřovat se. Čtení knihy jim dává mnohem větší smysl než pouhá četba z čítanky, stávají se vědomými čtenáři.

Čtenářské dílny jsou pevně zařazeny v mých vyučovacích hodinách, protože jsem přesvědčena o jejich pozitivěch. I nadále je budu plně využívat a aplikovat další vhodné metody, abych co nejvíce u žáků rozvíjela přemýšlivé čtenářství.

POUŽITÁ LITERATURA

CIBÁKOVÁ, Dana. *Možnosti a realizácie rozvíjania porozumenia vecných textov u žiakov primárnej školy*. Olomouc: Univerzita Palckého v Olomouci. 2015. 135 s. ISBN 978-80-244-4696-7.

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada. 2018. 282 s. ISBN 978-80-271-0289-1.

HAVLÍNOVÁ, Hana. *Chci číst jako táta s mámou*. Praha: Grada. 2019. 160 s. ISBN 978-80-271-0743-8.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál. 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická, 2009. 85 s. ISBN 978-80-7368-657-4.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. 387 s. ISBN 978-80-7248-952-7.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982. 572 s.

Kolektiv autorů. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. [online]. Národní ústav pro vzdělávání, divize VÚP, 2011. [cit.: 2019-12-5]. ISBN: 978-80-87000-99-1.

KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Příručka VII. Dílna čtení. Vychováváme přemýšlivé čtenáře*. Praha: o. s. Kritické myšlení. 2007. 62 s.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, HAUSENBLAS, Ondřej, ŠLAPAL, Miloš. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce. 2010.

LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!* Brno: Edika, 2014. 168 s. ISBN 978-80-266-0112-8.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost: cesta ke vzdělávání* [pdf] [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, 2012. ISBN 978-80-7464-219-7.

PRÁZOVÁ, Ivana, HOMOLOVÁ, Kateřina, LANDOVÁ, Hana, RICHTER, Vít. *České děti jako čtenáři*. Brno: Host. 2014. 136 s. ISBN 978-80-7491-492-8.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

SKUTIL, Martin et al. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, RUTOVÁ, Nina, VĚŘÍŠOVÁ, Irena. *Průručka I. Co je kritické myšlení. Vymezení pojmu a rámce E – U – R*. Praha: o. s. Kritické myšlení. 2007. 38 s.

ŠLAPAL, Miloš., KOŠŤÁLOVÁ, Hana., HAUSENBLAS, Ondřej. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [pdf]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informačních center (KVIC), 2012 [cit.: 2019-12-5]. ISBN 978-80-905036-8-7.

TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. 116 s. ISBN 978-80-7394-038-6.

TRÁVNÍČEK, Jiří.: *Překnížkováno: Co čteme a kupujeme 2013*. Brno: Host. 2014. 190 s. ISBN 978-80-7491-256-6.

VALA, Jaroslav. *Didaktika literární výchovy: Vybrané kapitoly pro učitele základní školy*. Olomouc: Nakladatelství Hanex. 2017. 101 s. ISBN 978-80-7409-086-8.

VÁŠOVÁ, Lidmila. Úvod do bibliopedagogiky. Praha: ISV. 1995. 189 s. ISBN 80-85866-07-2.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

Zkratka	Význam
IEA	International Association for Evaluation of Educational Achievement
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RWCT	Reading&Writing for Critical Thinking

SEZNAM OBRÁZKŮ

	<i>strana</i>
Obrázek č. 1 – Tabulka pro metodu čtení s předvídáním	26
Obrázek č. 2 – Tabulka k metodě tvrzení ano/ne	26
Obrázek č. 3 – Tabulka pro metodu I. N. S. E. R. T.	27

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Tematický plán čtenářských dílen

TEMATICKÝ PLÁN: DÍLNA ČTENÍ				ROČNÍK: 5.	
Čtenářský cíl (očekávaný výstup podle platného ŠVP)	Měsíc	Dílno číslo:	Téma	Účel čtení	Čtenářská strategie
Žák: – vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je – volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma – čte s porozuměním přiměřeně náročné texty – rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodnému pro daný věk – podstatné informace zaznamenává – posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení – reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta	Září	1	Cíle čtenářství	Úvodní hodina. Žáci vyplní dotazník, do nějž zapíše své cíle v čtenářství na příštích deset měsíců	Shrnování, předvídání
		2	Postava	Vyber jednu větu z textu a na ní ukaž, jaká postava je.	Shrnování
		3	Postava	Jak podle tebe postava vypadá? Odpovídají tvé představě ilustrace v knize? Vytvoř vlastní ilustraci.	Shrnování a vizualizace
		4	Postava	Co máš s postavou společného? V čem se lišíte?	Shrnování a vizualizace

	Říjen	5	Čtenářská odezva	Představ spolužákovi svou knihu. Líbila by se mu? Neprozrazuj, jak příběh skončí.	Shrnování
		6	Prostředí	Popiš prostředí, ve kterém se odehrává děj tvé knihy. Co si o něm myslíš?	Shrnování
		7	Předmět	Který předmět má v tvém příběhu důležitou roli (často se v textu opakuje)? A jakou?	Shrnování a vizualizace
		8	Čas	Kdybys dostal za úkol přenést děj knihy do jiné doby, která by to byla? Jak by se změnila postavy, prostředí, zápletka? Fantazii se meze nekladou!	Shrnování, vizualizace
	Listopad	9	Postava	Jakou otázku bys položil postavě z tvé knihy? A proč zrovna tuto?	Kladení otázek
		10	Zvíře	Objevuje se v tvém příběhu zvíře? Jaká je jeho role?	Shrnování

		11	Postava	Vyber jednu postavu z tvé knihy a vytvoř její pětilístek	Vizualizace
		12	Postava	Vyjádři kladné a záporné vztahy mezi postavami z tvé knihy. Využij k tomu následujících grafických symbolů	Vizualizace a shrnování
	Prosinec	13	Postava	Napiš dopis postavě z tvé knihy	Kladení otázek, shrnování
		14	Postava	Která postava v knize se hádá? Co bys jí řekl, kdybys dostal příležitost?	Předvídaní a kladení otázek
		15	Postava	Utoř myšlenkovou mapu, která znázorní, jaké postavy v knize vystupují. Myšleno: vztahy příbuzenské, pracovní, ...	Vizualizace
		16	Postava	S kterou postavou by ses chtěl potkat? Proč?	Předvídaní a kladení otázek

	Leden	17	Vypravěč	Kdo příběh vypráví? Představ nám ho. Pokud si nejsi jistý, přemýšlej, kdo by to mohl být.	Shrnování
		18	Vypravěč	Co si o postavě a vývoji příběhu myslí vypravěč?	Shrnování
		19	Čtenářská odezva	Převeď text, který jsi dnes četl, do komiksové podoby	Vizualizace
		20	Čtenářská odezva	Líbí se ti vývoj příběhu? Jak bys chtěl, aby příběh skončil?	Předvídaní
	Únor	21	Nálada	Jaká je atmosféra/nálada tvé knihy? Dolož své tvrzení textem.	Shrnování
		22	Čtenářská odezva	Kým bys byl, kdyby ses teď stal součástí příběhu?	Předvídaní

		23	Postava a čtenářova odezva	Jak řeší problémovou situaci v tvé knize postava? Jak bys ji řešil ty? Vyber odpověď z následujících možností: a) Mám takovou zkušenost ze svého života. b) Mám takovou zkušenost z knih, které jsem už přečetl. c) Přeji si to.	Předvidání
		24	Čtenářská odezva	Libí se ti ilustrace v tvé knize? Proč ano, proč ne? Utvoř vlastní	Vizualizace
	Březen	25	Čtenářská odezva	Vytvoř pětilístek, který nám prozradí něco o tvé knize	Vizualizace, shrnování
		26	Čtenářská odezva	Kdybys mohl cokoli ze své knihy přenést do našeho světa, co by to bylo? Proč právě toto?	Předvidání
		27	Čtenářská odezva	Opíš jednu větu z tvé knihy a přečti ji spolužákovi. Proč tě zaujala?	Shrnování
		28	Postava	Připomíná ti některá z postav člověka, kterého znáš? Čím?	Shrnování

	Duben	29	Čtenářská odezva	Chybí ti něco na/v tvé knize? Jak bys ji vylepšil?	Shrnování
		30	Čtenářská odezva	Doplň souvětí tak, aby co nejpřesněji vypovídala o tvé knize: Jsem rád, že Nechtěl bych, aby ... Jsem rozhodnutý, že ...	Shrnování
		31	Čtenářská odezva	Projdi se po třídě, diskutuj se spolužáky o jejich knihách a vyber dvě, které by sis rád přečetl a dvě, které tě nelákají	Shrnování
		32	Autor	Napiš dopis autorovi	Kladení otázek
	Květen	33	Postava	Vyber jednu větu a na ní ukaž, jaká postava je	Shrnování
		34	Čtenářská odezva	Zznač pomocí myšlenkové mapy, o čem tvá kniha je, jaká je,	Vizualizace, shrnování
		35	Čtenářská odezva	Zformuluj radu, doporučení nebo pokyn pro dalšího čtenáře tvé knihy	Shrnování

		36	Čas	Během jaké doby se odehrává děj tvé knihy? Dny, týdny, ...? Upřesni.	Shrnování
	Červen	37	Prostředí, postava, čas...	Jak by mohla tvou knihu ovlivnit náhlá změna počasí?	Předvidání
		38	Autor	Fandí autor nebo vypravěč některé z postav?	Předvidání, shrnování
		39	Čtenářská odezva	Ovlivňuje tě nějak tato kniha? Souhlasíš s nějakým tvrzením, názorem, který sis v ní přečetl?	Shrnování
		40	Cíle čtenářství	Návrat k dotazníku z první dílny čtení: „Splnil jsem si své cíle ve čtenářství?“	Shrnování

Příloha č. 2: Pracovní list „Vytvoř pětilístek, který nám prozradí něco o tvé knize.“


Čtenářská dílna

Jméno čtenáře: _____



Název knihy: _____

Autor _____

Datum: _____ Přečetl/a jsem strany: _____

 Vytvoř pětilístek, který nám prozradí něco o tvé knize.

Třída: _____

Hodnocení přečteného textu:  ~1~2~3~4~5~ 

Příloha č. 4: Pracovní list „Líbí se ti ilustrace v tvé knize? Proč ano, proč ne? Utvoř vlastní.“

Čtenářská dílna


Jméno čtenáře: _____



Název knihy: _____

Autor _____

Datum: _____ Přečetl/a jsem strany: _____

Třída: _____

Líbí se ti ilustrace v tvé knize? Proč ano,
proč ne? Utvoř vlastní. 

Hodnocení přečteného textu:  ~1~2~3~4~5~ 

Příloha č. 5: Pracovní list „Doplň souvětí tak, aby co nejpřesněji vypovídala o tvé knize.“

Čtenářská dílna


Jméno čtenáře: _____

Název knihy: _____

Autor _____

Datum: _____ Přečetl/a jsem strany: _____



Třída: _____

Doplň souvětí tak, aby co nejpřesněji vypovídala o tvé knize: 

Jsem rád, že ... _____

Nechtěl bych, aby ... _____

Jsem rozhodnutý, že ... _____

Hodnocení přečteného textu:  ~1~2~3~4~5~ 

Příloha č. 7: Pracovní list „Co máš s postavou společného? V čem se lišíte?“


Čtenářská dílna

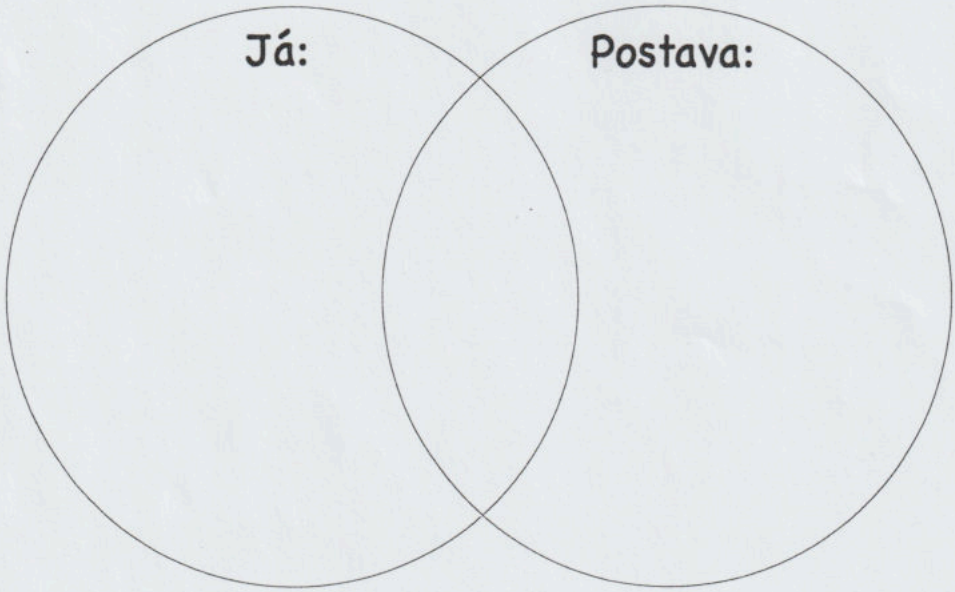
Jméno čtenáře: _____

Název knihy: _____



Datum: _____ Přečetl/a jsem strany: _____

Třída: _____

 Zaznač do diagramu, co máte s postavou společného a v čem se lišíte.



Já: Postava:

Hodnocení přečteného textu:  ~1~2~3~4~5~ 

Příloha č. 8: Práce žáků

Čtenářská dílna

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: Můj anděl strašný

Autor _____

Datum: 9.2. Přečetl/a jsem strany: 27-59

Třída: IV



Vytvoř pětilístek, který nám prozradí něco o tvé knize.

Můj anděl strašný

napínavá směšná

lanci ubíhá viskóze

Pomaha stopicim se holem.

NEBE

Hodnocení přečteného textu:



~1~2~3~4~5~



Čtenářská dílna

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: 13 modrých koček

Autor Thomas Brezina

Datum: 8.3. Přečetl/a jsem strany: 10

IV.
Třída:



Vytvoř pětilístek, který nám prozradí něco o tvé knize.

13 modrých koček
strašidelná, napínavá
vypráví, straší, napíná

Knihka je docela strašidelná.

akce

Hodnocení přečteného textu:



~1~2~3~4~5~



Čtenářská dílna

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: HARRY Potter A KAMEN MUDRČŮ

Autor J.K. ROWLINGOVÁ

Datum: 8.3. Přečetl/a jsem strany: 9-21

Třída: 4



Vytvoř pětilístek, který nám prozradí něco o tvé knize.

HARRY POTTER

Fantazi drama
ČARUJÍ MUVÍ JÍ

HARRY dojel do bradavic
ČARODĚJ

Hodnocení přečteného textu:



~1~2~3~4~5~



Čtenářská dílna

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: Loiči volečníci ohně a led

Autor: Erin Hunterová

Datum: _____ Přečetl/a jsem strany: 2

Třída: 5



Napiš dopis postavě z tvé knihy.

Ahoj Modrá hvězdo, ^m moc ráda bych se někdy viděla. Když jsem se ^y našla v divoké dráze, tak bych se ráda měla na domácího kočička. Podle mě jsi ta nejlepší kočička v celé této knize. Jsi hodná, navíc jsi veličká a ^y vypadáš stejně jako naše domácí kočička, ahoj a ^y bych tě někdy napíši.

Hodnocení přečteného textu:



~1~0~3~4~5~



Čtenářská dílna

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: Uklesání dětí

Autor: Kristina Ohlsonová

Datum: 22.5.2014 přečetl/a jsem strany: 118-136

Třída: 4



Napiš dopis postavě z tvé knihy.

Ahoj Billi a si mi napsal, já jsem Serka G.
Chtěla bych ti pomoci ^{pr} přivést tě
s sebou a být s tebou. Pořád je mi líp,
já mám ⁱ šestnáct let, dočkáš, že se
maminka vrátí a jak ^c jsem vedli ma-
minku pryč. Tak jsem bricela s jasnou
a ^a byla sešla a měla bys navštívit
^{ry} prázky do Kristiandu. A dočkáš, že ti
dopis ^{ry} pošlu s ^{ry} prázky Serka G.
(díky, oh, si to přečla)

Hodnocení přečteného textu:



~1~2~3~4~5~



Čtenářská dílna

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: Harry Potter 8

Autor: Jack Thorne

Datum: 2.3.2017 Přečetl/a jsem strany: 108

Třída: 4



Napiš dopis postavě z tvé knihy.

Ahoj Harry, jak se máš? Já do-
brě. A co Albus, neřekneš? Troje příběhy
jsem přečetla až do osmičky. Mám tě
ráda, doufám, že tvůj spisovatel,
co se napsal Jack Thorne, bude
psát další román. Chěla bych tě
vidět na živo, ale to nejde, pro-
tože jsi nadpřirozená bytost v knize.
Chěla bych spatřit i Albusa.

Hodnocení přečteného textu:



1~2~3~4~5~



Čtenářská dílna

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: Harry Potter

Autor J.K. Rowlingová

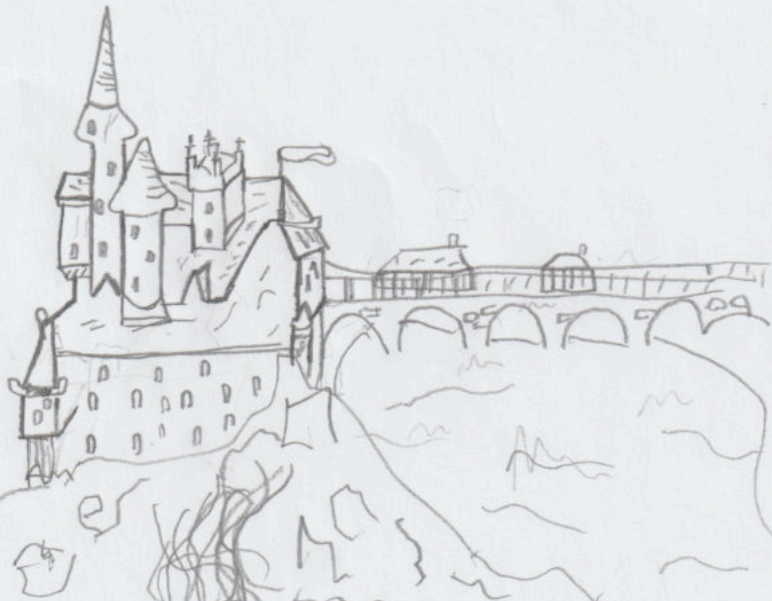
Datum: _____ Přečetl/a jsem strany: _____

Třída: 5

Líbí se ti ilustrace v tvé knize? Proč ano,
proč ne? Utvor vlastní.



Ilustrace této knihy jsou krásně vyzdobené a mají krásný příběh. Srašně se mi líbí.



Hodnocení přečteného textu:



~1~2~3~4~5~



Čtenářská dílna

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: Deník malého poseřoutky

Autor Jeff Kinnes

Datum: _____ Přečetl/a jsem strany: 0-

Třída: 5

Líbí se ti ilustrace v tvé knize? Proč ano,
proč ne? Utvor vlastní.



Líbí jsou dobré ale né barevné
ale to nevadí.

ten deník
malého poseřoutky
je dobrá kniha



Hodnocení přečteného textu:



~1~2~3~4~5~



Čtenářská dílna

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: oVsem Kovy

Autor: farel Kovář (Kovy)

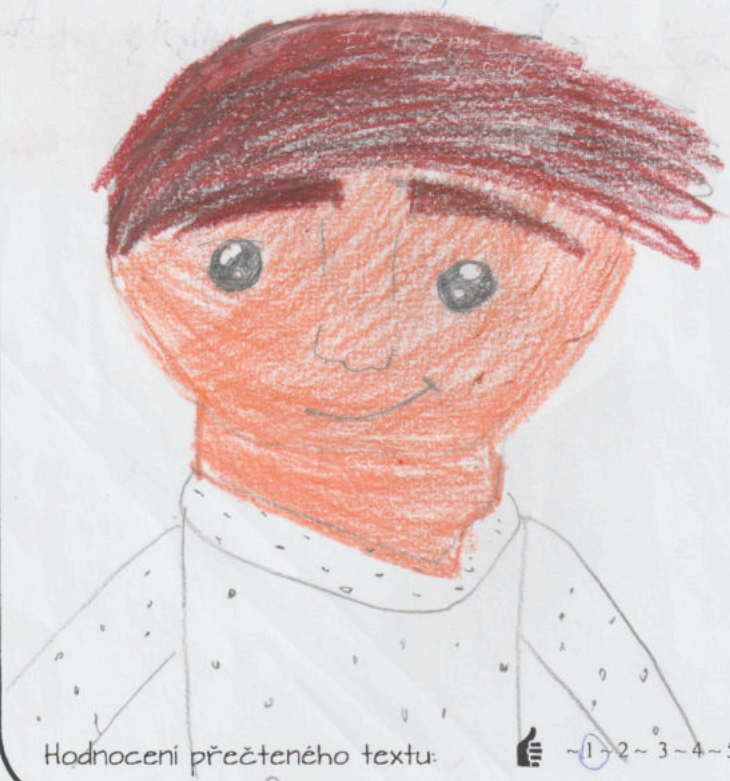
Datum: 13.2. Přečetl/a jsem strany: _____

Třída: 5

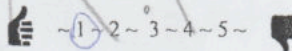
Líbí se ti ilustrace v tvé knize? Proč ano,
proč ne? Utvoř vlastní.



Knihka je hezky ilustrována.



Hodnocení přečteného textu:



Čtenářská dílna

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: Čtyři děti a štěstí

Autor: Jacqueline Wilsonová

Datum: _____ Přečetl/a jsem strany: 1-14

Třída: 5.

Doplň souvětí tak, aby co nejpřesněji
vypovídala o tvé knize:



Jsem rád, že ... se mladší sestra zastavila u svého bratra.

Nechtěl bych, aby ... se smach byla věčivá na Rosalind.

Jsem rozhodnutý, že ... dojde kniha dočtenou.

Hodnocení přečteného textu:



-1-2-3-4-5-



Čtenářská dílna

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: Našim nejvyšším

Autor: Jiří Kolář

Datum: _____ Přečetl/a jsem strany: 7

Třída: 5.

Doplň souvětí tak, aby co nejpřesněji
vypovídala o tvé knize:



Jsem rád, že ... jsem chtělarovna knihy

Nechtěl bych, aby ... jsem knihy sbíral

Jsem rozhodnutý, že ... budu víc číst, protože mě to
sačala bavik.

Hodnocení přečteného textu:



~1~2~3~4~5~



Čtenářská dílna

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: 1000 divočích otázek

Autor: Gaby Schuster

Datum: _____ Přečetl/a jsem strany: 19/25

Třída: 5.

Doplň souvětí tak, aby co nejpřesněji
vypovídala o tvé knize:



Jsem rád, že ... Jsem dostala tuto knížku
na Vánoce. Je pestrá a taky docela dlouhá
a já mám ráda dlouhé knihy.

Nechtěl bych, aby ... isem ju ^u strahila nebo
něco jiného, je fakt boží :)

Jsem rozhodnutý, že ... tuto knížku dočtu
do konce, protože je hezká

Hodnocení přečteného textu:



-1-2-3-4-5-



Čtenářská dílna

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: 1000 divočích otáček

Autor: Gaby Schuster

Datum: _____ Přečetl/a jsem strany: 16/21

Třída: 5.



Připomíná ti některá z postav člověka,
kterého znáš? Čím?

V knížce je jedna holka Lili, a ta mi připomíná moji jednu sestřenicí. Připomíná mi ji, protože jsou někdy stejné a myslím, že jsou v pubertě úplně stejné a ještě k tomu si myslím, že mají podobné obličej.

Hodnocení přečteného textu:



~1~2~3~4~5~



Čtenářská dílna

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: Noční můry despi

Autor: Anna Blouhá

Datum: _____ Přečetl/a jsem strany: 8

Třída: 5



Připomíná ti některá z postav člověka,
kterého znáš? Čím?

Maurek mi připomíná povahově Filipa, protože je
nebojácný a Filip taky.

Hodnocení přečteného textu:



~1~2~3~4~5~



Čtenářská dílna

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: Tom Gates

Autor: Liz Pichonová

Datum: _____ Přečetl/a jsem strany: 50-703

Třída: 5

Připomíná ti některá z postav člověka,
kterého znáš? Čím?



~~Ano~~ Připomíná mi mého bratra. ^{Delia}

Delia je sestra hlavního
hrdiny. Je to otravný sourozenec
jako ten můj.

Hodnocení přečteného textu:



~1~2~3~4~5~



Čtenářská dílna

Jméno čtenáře: _____

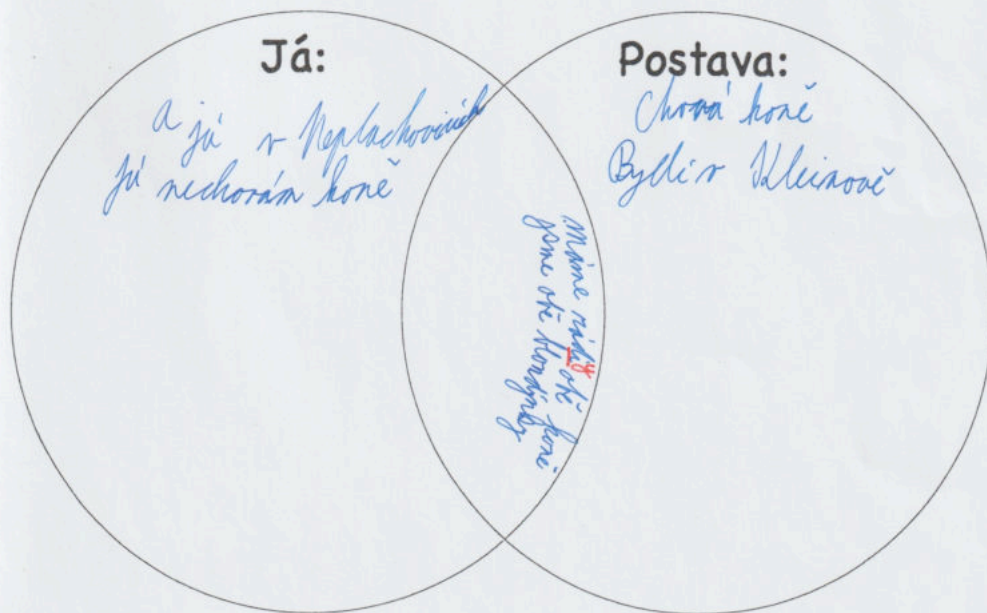
Název knihy: Namovádky od koní

Datum: _____ Přečetl/a jsem strany: 5/15

Třída: 5



Zaznač do diagramu, co máte s postavou společného a v čem se lišíte.



Hodnocení přečteného textu:



~1~2~3~4~5~



Čtenářská dílna

Jméno čtenáře: _____

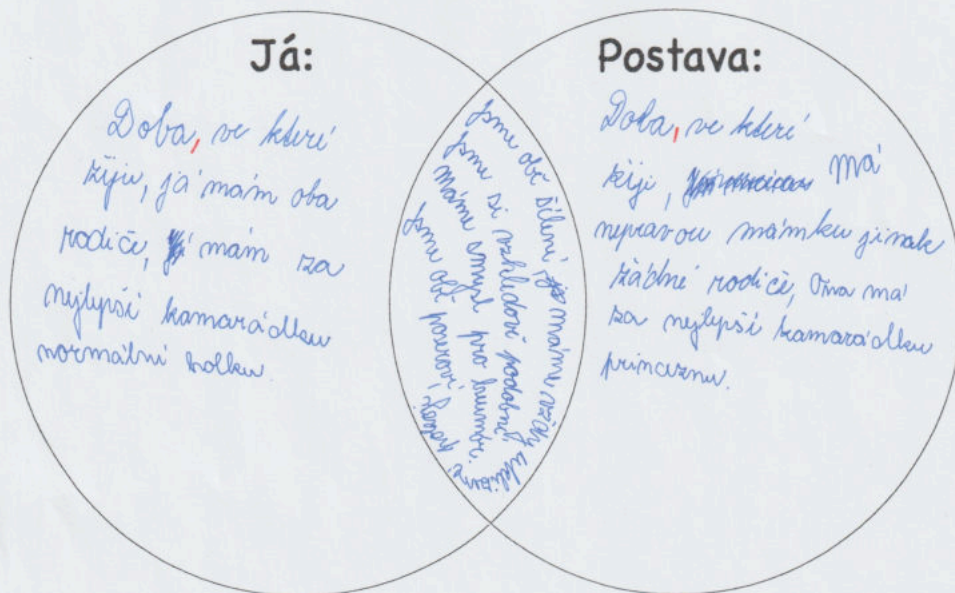
Název knihy: Čapáček z Rozwoodu / Princova tv
ubojení

Datum: _____ Přečetl/a jsem strany: 86-121

Třída: 5



Zaznač do diagramu, co máte s postavou společného a v čem se lišíte.



Hodnocení přečteného textu:



1 2 3 4 5



Čtenářská dílna

Jméno čtenáře: _____

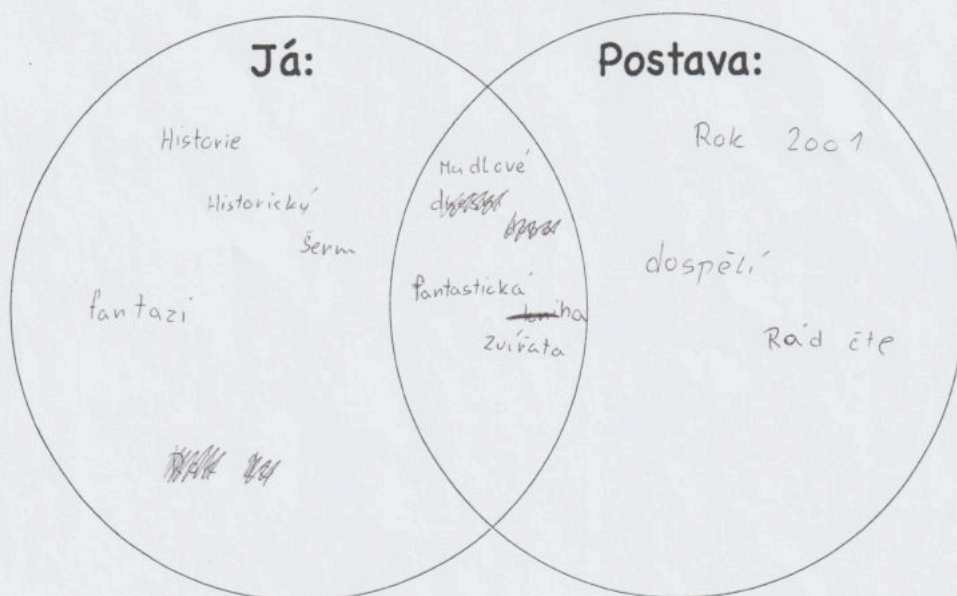
Název knihy: fantastická zvířata a kde je mají

Datum: ~~_____~~ Přečetl/a jsem strany: 10-131

Třída: 5



Zaznač do diagramu, co máte s postavou společného a v čem se lišíte.



Hodnocení přečteného textu:



1 2 3 4 5



SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 Tematický plán čtenářských dílen
- Příloha č. 2 Pracovní list „Vytvoř pětilístek, který nám prozradí něco o tvé knize.“
- Příloha č. 3 Pracovní list „Napiš dopis postavě z tvé knihy.“
- Příloha č. 4 Pracovní list „Líbí se ti ilustrace v tvé knize? Proč ano, proč ne? Utvoř vlastní.“
- Příloha č. 5 Pracovní list „Doplň souvětí tak, aby co nejpřesněji vypovídala o tvé knize.“
- Příloha č. 6 Pracovní list „Připomíná ti postava v knize člověka, kterého znáš? Čím?
- Příloha č. 7 Pracovní list „Co máš s postavou společného? V čem se lišíte?“
- Příloha č. 8 Práce žáků