

Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech

ROČNÍK 2 — SPECIÁL 2016

Kg

SPECIÁL 2016

Pomáháme školám k úspěchu je nezávislý projekt Nadace THE KELLNER FAMILY FOUNDATION, který je zaměřen na zvyšování kvality výuky ve veřejných základních školách s důrazem na individuální přístup učitelů k žákům. Projekt probíhá pod záštitou MŠMT a jeho vzdělávací programy jsou ministerstvem akreditovány.

Grafika

Návrh layoutu: Studio Najbrt
Sazba: Martina Donátová
Autoři fotografií: Jan Branč, Ondřej Polák,
archivy autorů

Vydává

Pomáháme školám k úspěchu o. p. s.
Hvězdova 1716/2b, 140 00 Praha 4
e-mail: info@pomahameskolam.cz
tel.: (+420) 224 174 269
www.pomahameskolam.cz

ISSN 2533-4042

2016 ©

Pomáháme školám k úspěchu o. p. s.

Obsah časopisu smí být užíván odbornými pedagogickými pracovníky pro plánování výuky a při výuce ve školských zařízeních. Jiné užití tohoto dokumentu nebo jeho částí (včetně publikování, kopírování a šíření) bez předchozího písemného souhlasu společnosti Pomáháme školám k úspěchu o. p. s. je zakázáno.

KRITICKÁ GRAMOTNOST – SPECIÁL

ODBORNÁ REDAKCE

Hana Košťálová

VÝKONNÁ REDAKTORKA

Nina Rutová

RECENZENTI

Ondřej Hausenblas

Irena Poláková

JAZYKOVÁ KOREKTURA

Jana Křížová

K pravidelnému odběru elektronických vydání časopisu *Kritická gramotnost* se můžete přihlásit prostřednictvím registračního formuláře v sekci „Chci se zapojit“ na webu www.pomahameskolam.cz.

Obsah

4

Jak podporovat kvalitní výuku v českých školách

O projektu **Pomáháme školám k úspěchu**
– Eva Luhanová

6

Čtenářský program projektu Pomáháme školám k úspěchu

– Hana Košťálová

7

Čteme v celé škole

Rozhovor s řediteli dvou základních škol: Bohumilem Zmrzlíkem ze ZŠ Mendelova v Karviné a Ivo Mikuláškem ze ZŠ v Dobroníně.
– Nina Rutová

10

Čtenářství z pohledu České školní inspekce

– Ondřej Hausenblas

12

Co doopravdy je dílna čtení?

– Hana Košťálová

14

Čtenářské kontinuum pomáhá rozvoji dětí v mateřských školách

– Eva Rybárová

16

Proč se učitelka chemie a biologie věnuje čtenářství

– Bohuslava Jochová

17

Čtyři čtenářské strategie

– Nina Rutová

18

Rozvoj čtenářské gramotnosti v dějepise

Lekce: Mumifikace a informační zdroje
– lekce Miloš Šlapal, text Nina Rutová

20

Debata s autorem – Questioning the Author

– Hana Antonínová Hegerová

22

Čtenářský tým projektu Pomáháme školám k úspěchu

24

Kritická gramotnost – elektronicky

Obsah elektronických vydání
ROČNÍK 1 – ČÍSLO 1 – ZIMA 2015
ROČNÍK 2 – DVOJČÍSLO 2+3 – JARO 2016

26

Ohlasy

Editorial

Milé čtenářky, milí čtenáři,

v projektu **Pomáháme školám k úspěchu** usilujeme o to, aby se každé dítě v našich třídách učilo naplno a s radostí. Vycházíme z humanistických hodnot, z přesvědčení, že každý žák zaslouží maximální podporu a péči bez ohledu na to, do jakého prostředí se narodil nebo jaké má osobní dispozice.

Čemu se ale podle nás žáci mají ve škole učit naplno a s radostí?

Jsme přesvědčeni, že společnost dobrou pro život našich dětí mohou tvořit jen občané, kteří dokážou nést odpovědnost za svůj život a kteří při tom mají ochotu starat se podle svých sil i o svět kolem sebe. Snažíme se proto, aby ve školách zapojených do projektu **Pomáháme školám k úspěchu** vedli učitelé děti k nezávislému myšlení, aby je učili všimát si, jak dnešní svět funguje, a zejména aby se děti učily pronikat do toho, jak obrovskou roli hraje komunikace a jaký vliv má na jejich osobní životy, na uspořádání a chod společnosti.

Názvem časopisu **Kritická gramotnost**, který jsme začali elektronicky vydávat v závěru minulého roku, se hlásíme k pedagogice, jež děti učí odpovědně jednat ve světě, který je komplikovaný, nestálý, nepředvídatelný. Který nenabízí jednoduchá vodítka k tomu, jak žít.

Kritická gramotnost, pojem dosud málo známý v našem prostředí, se stává hlavním vzdělávacím cílem v řadě edukačně vyspělých zemí. Věříme, že to není náhoda. Chceme prozkoumávat společně s učiteli, nakolik je kritická gramotnost jako vzdělávací cíl inspirativní i pro nás v České republice.

Základem kritické gramotnosti je **gramotnost čtenářská**. Proto držíte v rukou výtisk zvláštního čísla časopisu, které přináší texty zaměřené na čtenářství.

Přejeme vám úspěšný vstup do nového školního roku, mnoho sil v jeho průběhu a hlavně hodně důvodů k radosti při spolupráci s dětmi i kolegy!

Hana Košťálová, odborná redaktorka ■

Jak podporovat kvalitní výuku v českých školách

O projektu Pomáháme školám k úspěchu

TEXT Eva Luhanová

Je tomu již rok, co v projektu *Pomáháme školám k úspěchu* připravujeme časopis *Kritická gramotnost*. Jeho prostřednictvím chceme pedagogům všech stupňů škol přinášet inspiraci, jak rozvíjet kritickou a čtenářskou gramotnost u dětí. Ačkoli je podpora čtenářství jedním z prioritních témat projektu *Pomáháme školám k úspěchu*, rámec, v němž působí, je mnohem širší. V tomto speciálním vydání *Kritické gramotnosti* přinášíme stručnou vizitku projektu a jeho hlavních aktivit. Věříme, že poznání širšího kontextu a prostředí, v němž časopis vzniká, může přispět i k porozumění našeho pojetí čtenářství, které časopisem *Kritická gramotnost* chceme podpořit.

Foto: archiv autorky



Eva Luhanová, projektová manažerka.

„Přístupujeme k pedagogům s důvěrou v jejich schopnosti i v to, že dovedou sami rozhodovat ve věcech, které se jich týkají, a přijmout za ně odpovědnost. Věříme, že právě to je cesta, jak podnítit vnitřní motivaci, která dodá odvahu opustit dosavadní jistoty a učit se něco nového.“

Když dnes navštívíte kteroukoli z projektových škol, potkáte učitele, kteří se vzájemně navštěvují v hodinách. Jejich průběh reflektují, nebo výukové hodiny i společně připravují, vyučují a vyhodnocují. Působí v nich týmy pedagogů, kteří pravidelně sdílejí své zkušenosti s výukou, aby dětem mohli být ještě prospěšnější. Z mnohých učitelů se postupně stávají specialisté na čtenářství nebo školní mentoři. Plánování pedagogického rozvoje školy navíc není tématem jen pro její vedení, ale podílí se na něm celý pedagogický sbor. Rodiče tu mají dveře otevřené a třeba i díky rodičovským kavárnám, které pro ně učitelé pravidelně připravují, více rozumí tomu, jak se jejich děti učí.

Kultura těchto škol se výrazně proměnila. Nebyla to však změna samozřejmá. Stojí za ní promyšlený koncept projektové podpory a nemalé úsilí i odvaha všech pedagogů. Díky finanční podpoře Nadace THE KELLNER FAMILY FOUNDATION a kontinuální spolupráci s učiteli i předními odborníky na vzdělávání můžeme dnes společnosti představit inspirativní model podpory veřejných škol i praxí ověřené postupy, jejichž účinnost je podepřena konkrétními výsledky z úvodní pětileté fáze projektu.

Podpora, kterou poskytujeme školám, vychází z přesvědčení, že každé dítě je schopné se učit. Stejně tak to platí pro učitele i celé školy. K tomu, aby však proces učení vůbec mohl probíhat a vedl dlouhodobě ke kvalitativní změně, je potřeba vytvořit bezpečné prostředí. Přístupujeme k pedagogům s důvěrou v jejich schopnosti i v to, že dovedou sami rozhodovat ve věcech, které se jich týkají, a přijmout za ně odpovědnost. Věříme, že právě to je cesta, jak podnítit vnitřní motivaci, která dodá odvahu opustit dosavadní jistoty a učit se něco nového. Naším úkolem je pak umožnit učitelům přístup k efektivnějším postupům vyučování, které dokážou žáky lépe zapojit, a vytvářet podmínky (organizační, personální, finanční...), jež jim umožní nové metody uplatňovat a získat v nich jistotu.

Formy projektové podpory přizpůsobujeme potřebám konkrétní školy. Nemáme pro všechny stejný program. Učitelé sbory si plánují svůj pedagogický rozvoj samostatně, ale zároveň na to nejsou samy. Získávají od nás odbornou oporu tam, kde si o ni řeknou.

Důležitým faktorem úspěšné kvalitativní proměny škol je dlouhodobost podpory. Ta je nezbytná při zavádění nových postupů do výuky i pro plné rozvinutí školní kultury, která je ve všech detailech zaměřena na efektivní učení každého dítěte. Proto s každou projektovou školou úzce spolupracujeme minimálně po dobu pěti let. V tomto období sehrává klíčovou roli pedagogický konzultant – zkušený učitel, lektor, mentor



a kouč v jedné osobě – , který provází každou zapojenou školu projektem. Pomáhá učitelům zlepšovat výuku i plánovat jejich profesní růst. Jeho úlohu postupně přebírají interní mentoři, kteří pracují přímo ve školách.

Kolegiální podpora a vzájemné učení učitelů uvnitř škol i mezi nimi se ostatně ukazuje jako nejefektivnější nástroj profesního rozvoje pedagogů. Vychází totiž z praxe, snadno se do ní vrací a přímo ji zlepšuje. Všechny projektové školy si postupně vyvinuly vlastní systém sdílení zkušeností v rámci školy (vzájemné hospitace, otevřené hodiny, sdílení podle zaměření učitelů, interní mentoring...), a hojně využívají i příležitostí pro učení mezi školami (exkurze, náslechy v hodinách, společné vzdělávání, tematicky laděná sdílení zkušeností). Specifickou formou kolegiální podpory je i párová výuka. Ta se ve školách stala prakticky od samého začátku jednou z nejžádanějších forem projektové podpory vůbec a vzbudila pozitivní ohlas jak od učitelů, tak i rodičů dětí, kteří dnes na její financování v některých školách přispívají.

Souběžně s přímou podporou školám jsme se v pilotní fázi projektu zaměřili také na vývoj metodických nástrojů, které pedagogům pomohou při plánování výuky i vyhodnocování jejích výsledků. Ve spolupráci s externími odborníky a učiteli škol tak například během tří let vzniklo čtenářské kontinuum, které představuje praktického průvodce při výuce čtenářských dovedností. Podpora rozvoje čtenářství se stala jedním z hlavních témat projektu i proto, že oslovuje učitele napříč výukovými obory a výrazně napomáhá profilování přirozených pedagogických lídrů.

Udržitelnost jako kritérium úspěchu

Během úvodní pětileté fáze jsme se v projektu věnovali převážně získávání praktických zkušeností a vývoji know-how. Budoucí výzvou je zajistit udržitelnost kvalitativní proměny škol, aby to, čeho jsme ve spolupráci s učiteli dosáhli, mohlo dále trvat, rozvíjet se a šířit do dalších škol. Již nyní dalším zájemcům zpřístupňujeme různé inspirativní materiály pro výuku prostřednictvím projektového webu, YouTube nebo časopisu **Kritická gramotnost**. Společně s MŠMT a dalšími partnery také dlouhodobě rozvíjíme iniciativu **Úspěch pro každého žáka** zaměřenou na celoplošné zlepšování podmínek pro učení všech dětí ve všech školách v České republice. ■

Více informací o projektu **Pomáháme školám k úspěchu** naleznete na webu www.pomahameskolam.cz.

Náslechy v otevřených výukových hodinách v ZŠ Mendelova, Karviná.

O projektu Pomáháme školám k úspěchu

Vznik projektu **Pomáháme školám k úspěchu** iniciovala v roce 2010 Nadace THE KELLNER FAMILY FOUNDATION, která se jako první v ČR pustila do dlouhodobé komplexní podpory veřejných základních škol z českých privátních prostředků. Vznikl tak vzdělávací projekt pro veřejné základní školy v ČR, jehož cílem je přispívat k tomu, aby se co nejvíce dětí mohlo učit v dobrých školách, naplno a s radostí.

V roce 2016 spolupracujeme s deseti pedagogickými sbory a s učiteli v desítkách dalších škol. Podporujeme více než 400 pedagogů a jejich prostřednictvím přes 6000 žáků.



Foto: Jan Branič

1



Foto: Jan Branič

2



Foto: Jan Branič

3

- 1 Párová výuka v ZŠ Kunratice.
- 2 Výuka v ZŠ Horka nad Moravou.
- 3 Reflexe výukové hodiny s pedagogickou konzultantkou v ZŠ Zdice.

Čtenářský program projektu Pomáháme školám k úspěchu

TEXT Hana Košťálová

Pokud chceme, aby se každé dítě učilo naplno a s radostí, je potřeba učit každé dítě dobře číst. Proč?

Foto: Ondřej Polák



Hana Košťálová, programová ředitelka projektu **Pomáháme školám k úspěchu** a vedoucí čtenářského týmu.

„Smyslený svět knih se obírá skutečným životem, neko-
nečným jeho podob, okol-
ností, dob a míst. Ukazuje
čtenářům, co znamená být
člověkem.“

(N. Atwell, *In Defense of Fiction*, s. 21)

„Knihomol není společenské
nemešlo, ale člověk s rozvi-
nutou empatií pro prožívání
druhých.“

(M. Djikić, K. Oatley, M. C. Moldoveanu,
*Reading other minds: Effects of
literature on empathy*, s. 28–47)

Důvod praktický

Čtení v běžném dni věnuje každý z nás spoustu času. Jen si v duchu projděte dnešní den – co vše už jste přečetli? Kolik esemesek, postů, tweetů, e-mailů, blogů, upoutávek, newsletterových zpráv, zpravodajských článků nebo bulvárních zpráviček? Kolik letáků na vás vyskočilo ze schránky nebo jste je zahlédli v obchodě, kolik reklam jste minuli v tramvaji, autobuse, vlaku, u silnice? Kolik návodů nebo pokynů už dnes máte za sebou? Kolik dětských, studentských prací? Dnešní člověk se bez čtení neobejde, navzdory opakovanému tvrzení, že se nečte.

Důvod poznávací

Člověk je jediný tvor, který těží z vědění nashromážděného předešlými generacemi, a to především v písemné podobě, a jemuž je dnes v podstatě okamžitě dostupné poznání vznikající na vzdálených místech a v oborech mimo jeho specializaci. Jen ten, kdo dobře čte, může z tohoto bohatství plně těžit. I ve škole, i v životě mimo ni.

Důvod prožitkový

Četba – jak beletrie, tak věcných textů – nabízí možnost ponoru a vstup do jiných světů. Přináší řadu prožitků spojených s pobytím v „zóně čtení“¹ nebo ve „čtenářském stavu mysli“². Přináší zkušenosti, zážitky, prožitky a požitky, které mohou být vzdálené naší konkrétní realitě, ale v nichž sami sebe nacházíme.

Důvod vzdělávací

Někdy se zjednodušeně říká, že čtení je myšlení. Při dobrém čtení zapojujeme řadu mentálních operací, v nichž se tím zdokonalujeme. Čtením získáváme vědění, ale také rozvíjíme poznávací dovednosti.

Poznávání při čtení se neděje jen v tiché izolaci, ale zejména diskusí s dalšími čtenáři. V ní se porozumění textu výrazně obohacuje a současně vzniká porozumění sdílené, spojující komunitu čtenářů.

Výzkumy opakovaně dokládají, že čtenáři beletrie mají lepší vzdělávací výsledky i v oborech, které s jazykem zdánlivě málo souvisejí, jako je matematika.

Důvod vztahový

Je prokázáno, že čtenáři krásné literatury mají bohatší vnitřní svět, schopnost vžít se do různých situací a cítit se do prožívání druhých. Odráží se to ve vztazích ke světu vůbec.

Důvod občanský

Dobrý čtenář nečte text naivně. Přemýšlí o tom, s jakým záměrem autor své sdělení vyslal do světa, co a u koho jím chce způsobit. To mimo jiné znamená, že dobrý čtenář dokáže rozklíčovat manipulace, k nimž se možná autor uchýlil, a přemýšlí o textech kriticky. Taková dovednost se přenáší i na komunikaci využívající neverbálních znakových systémů (obrazy, zvuk), které se uplatňují zejména ve sféře „prodejn“ – ať už se jedná

¹ ATWELL, Nancie. *The Reading Zone. How to Help Kids Become Skilled, Passionate, Habitual, Critical Readers*. New York: Scholastic, 2007. Zónou čtení mysli autorka stav mysli, v němž se ocitá čtenář při plném ponoru do textu, kdy je načas odpojen od vnějšího světa.

² FISHER, Douglas – FREY, Nancy – LAPP, Diane. *In a Reading State of Mind Brain Research, Teacher Modeling, and Comprehension Instruction*. Newark: IRA, 2008.

o prodej zboží, nebo idejí. Chceme-li posilovat občanskou společnost, je třeba rozvinout kritické čtení textů, obecně jakýchkoli sdělení.

Jak pomáháme rozvoji čtenářské gramotnosti každého dítěte?

V projektu **Pomáháme školám k úspěchu** jsme v roce 2010 začali rozvažovat o cílech čtenářské gramotnosti. Vedly nás k tomu výše uvedené důvody a fakt, že platné kurikulumární dokumenty obsahují jen omezené pojetí čtenářské gramotnosti, které učitelům příliš nepomáhá. Vzdělávací cíle jsme rozdělili do šesti oblastí a šesti navazujících úrovní zvládnání a popsali jsme je ve **čtenářském kontinuu** (viz box).

Pro podporu čtenářské gramotnosti jsme převedli kontinuum do on-line verze, která kromě kontinua obsahuje autentické příklady různě vyspělých dětských výkonů ve formě krátkých videonahrávek, přepisů dětských promluv nad texty, skenů dětských prací. Výkony dětí jsou analyzovány a vyhodnoceny vzhledem ke čtenářskému cíli.

Budeme postupně materiály zpřístupňovat prostřednictvím programů dalšího vzdělávání. Informace bude přinášet web projektu **Pomáháme školám k úspěchu**. ■

Použitá literatura

ATWELL, Nancie. **In Defense of Fiction**. Literacy Today 33, 2016 (květen–červen), č. 6, s. 20–23, ISSN 2411-7862.

ATWELL, Nancie. **The Reading Zone. How to Help Kids Become Skilled, Passionate, Habitual, Critical Readers**.

New York: Scholastic, 2007. ISBN 9780439926447, 0-43992-644-0.

DJIKIĆ, Maja – OATLEY, Keith – MOLDOVEANU, Mihnea C. **Reading other minds: Effects of literature on empathy**. Scientific Study of Literature 3, 2013, č. 1, s. 28–47, ISSN 2210-4372, E-ISSN 2210-4380.

FISHER, Douglas – FREY, Nancy – LAPP, Diane. **In a Reading State of Mind Brain Research, Teacher Modeling, and Comprehension Instruction**. Newark: IRA, 2008. ISBN 0-87207-777-2, 9780872077775.

Co je čtenářské kontinuum?

Čtenářské kontinuum ukazuje vývoj dítěte od nečtenáře k nezávislému přemýšlivému čtenáři v šesti navazujících úrovních. Popisuje, jak si dítě buduje důvěru ve smysluplnost čtení a co postupně zvládá, když se učí číst, o čteném přemýšlet a využívat přečtené ve svém životě. Učitelé slouží kontinuum jako mapa: pomáhá mu zorientovat se v tom, kam na své cestě dítě došlo, a radí, kudy dál.

Čteme v celé škole

TEXT Nina Rutová

Písemný rozhovor s Bohumilem Zmrzlíkem a Ivo Mikuláškem, řediteli dvou základních škol, kteří se svými pedagogickými sbory kladou při výuce důraz na rozvoj čtenářství.

Proč je důležité, aby škola měla sdílenou vizi a strategii rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti?

- B. Z.: Je všeobecně známé a přijímané, že úroveň čtenářské gramotnosti významně koreluje se vzdělávacími výsledky jednotlivých žáků. Usilujeme-li o to, aby naši žáci byli školně úspěšní, zcela logicky musíme myslet na rozvoj jejich čtenářství. Proto se naši kantoři aktivně zapojili do několika projektů, které se právě na čtenářství soustředily, a postupně se na mimořádné důležitosti rozvoje čtenářství shodl doslova celý náš pedagogický sbor. Odtud byl už jen krůček k tomu, abychom společně sdíleli vizi rozvoje čtenářství, abychom si vytvářeli postupné cíle, které samozřejmě vycházely nejen z aktuální potřeby našich žáků, ale také z toho, jak jsme v danou chvíli čtenářství my sami rozuměli.
- I. M.: Jádrem té naší vize je, že všichni žáci zažívají ve škole momenty věnované prožitkovému čtení. V těchto chvílích si budují pěkný vztah k četbě. Všechny školy na jedné straně chtějí zlepšit své vzdělávací výsledky, řada škol se však potýká s nefunkčními vztahy dětí mezi sebou. Potřebujeme pracovat na obojím a čtenářství to nabízí. Navíc se čtenářství týká všech oborů, všech učitelů. Může být sjednocujícím prvkem učitelské práce. Z těchto důvodů pokládám rozvoj čtenářství za důležitou součást vize současné základní školy.



Foto: Jan Branc

Čtenářský koutek v ZŠ Horka nad Moravou.

Dílly čtení v ZŠ Kunratice uskutečňují učitelé ve třídách i ve školní knihovně.



Foto: Jan Branič

Foto: Ondřej Polák



Ivo Mikulášek je ředitelem Základní a mateřské školy v Dobroníně. Vystudoval Vysokou školu zemědělskou v Českých Budějovicích, pedagogické oprávnění získal na Pedagogické fakultě České zemědělské univerzity v Praze. Při výuce přírodovědných předmětů začal pracovat s texty, které nabízejí žákům informace o důležitých chemických látkách, význačných událostech nebo osobnostech, které ovlivnily významné směřování oboru. Prostřednictvím textů se snaží také propojovat teoretické znalosti s životní realitou a cíleně při tom rozvíjet i čtenářské dovednosti žáků.

Co je už pro vás ve škole běžné, o co usilujete?

I. M.: Jednotliví učitelé se u nás cílenému rozvoji čtenářství věnují každý trochu po svém. Snažíme se tedy sjednotit pravidla dílen čtení, organizujeme spolupráci mezi třídami. Na druhém stupni už pracujeme s texty ve všech oborech. Pokračováním vize by mělo být postupné sjednocování práce s odbornými texty a koordinovaná práce žáků s texty napříč školou. A následně kontinuální rozvoj čtenářských dovedností u každého žáka.

B. Z.: Prožitkové čtenářství je pro nás spojeno zejména s dílnami čtení. Od jejich v podstatě nahodilého zkoušení některými kantory (ovlivněnými zejména kurzem *Čtením a psáním ke kritickému myšlení* a školeními Miloše Šlapala) jsme se po několika letech dostali k tomu, že se dílny čtení staly nezpochybnovanou formou práce, kterou zařazujeme do výuky jednu hodinu týdně v každé naší třídě od konce prvního po devátý ročník.

Nemáme jednotný systém pro dílny čtení. Učitelé vycházejí z aktuálních potřeb svých žáků. Cíle z dílen čtení propojujeme s cíli běžných hodin čtení, láká nás i propojování čtenářských cílů s cíli pisatelskými, stále více se zaměřujeme na oborové čtenářství. Otázkou, na niž nyní hledáme odpověď, není proč zařazovat čtení do výuky oborů, ale jak ho do ní zařazovat.

Jak ukázat kolegům, kteří vyučují předměty jako fyzika, chemie, matematika apod., že i v jejich předmětech lze rozvíjet čtenářskou gramotnost?

I. M.: Myslím, že se jedná o pomyslný val, který je v našich myslích tak veliký, že ani nepřemýšlíme o tom, že by bylo možné ho překročit. Svědomitý učitel vidí velké množství základních témat svého oboru a limitovaný čas na výuku. A to je ten val. Nevím, jak na něj, každý to máme jinak. Někdo moudrý řekl, že nikdy neučíme fyziku nebo chemii. Vždycky učíme žáky. Ti jsou možná klíčem ke zdolávání valu. Začlenění čtenářských úkolů do programu výuky oboru je pro všechny žáky přínosné. Navíc umožňuje aktuálně reagovat na rozvoj oboru, přinášet žákům nejnovější informace.

B. Z.: Jde asi o celkové nastavení školy. Když se shodneme na významu čtenářství, přicházejí různé pokusy rozvíjet a využívat čtenářství ve svých hodinách. O tom se diskutuje, učitelé se do svých hodin vzájemně zvou, o tom, co viděli, si povídají, jindy zadávají čtenářské úkoly při párové výuce, inspirují se navzájem.

I učitelé nečeštináři v takovém prostředí vnímají mnohem silněji potřebnost čtení i to, co čtenářství může přinést v jejich oboru. Dobrý, přitažlivý text vede žáky k přemýšlení, podněcuje je k diskusi, je sám o sobě zajímavý, přináší do výuky ozvláštňení. Zároveň se při práci s ním učí žáci vydobýt z něj nové informace svým samostatným přemýšlením.

Co to znamená v praxi, že také učitelé jiných oborů, než je čeština, se věnují nejen oborovým, ale také čtenářským dovednostem?

I. M.: Pokud se učitel rozhodne věnovat ve svém oboru také čtenářským dovednostem, znamená to, že výběru toho, co dává žákům číst, věnuje zvláštní pozornost. Žáci to

nečtou proto, že je to v učebnici, ale čtou text, graf či mapu proto, že jim to učitel z nějakého důvodu vybral. A učitel má v hodině nejen cíl oborový, ale také cíl čtenářský. Cíli je věnován čas, žáci cíl znají a spolu s učitelem se dívají, jak se jim daří ho plnit. Pokud učitel zařazuje čtenářské cíle pravidelně, nevybírám je nahodile, pak v žácích buduje konkrétní čtenářské dovednosti. A žáci jsou si vědomi, že se naučili něco do fyziky i pro práci s odborným textem.

B. Z.: Nejde tu už pouze o jakoukoli práci s učebnicemi (i při ní se samozřejmě děti setkávají s textem, i tam „čtou“ obrázky, grafy, diagramy), jde o aktivní a cílené využívání nejrůznějších textů nejen k osvojení si nových vědomostí z oboru, ale i o zlepšování čtenářských dovedností jednotlivých žáků.

Jsou změny na čtenářském chování a na vztahu žáků k četbě viditelné? Co všechno už vnímáte jako normální a přitom to kolegové z jiných škol mohou považovat za výjimečné?

B. Z.: Už jen fakt, že jsme v době, kdy výrazně narůstají požadavky na to, co vše se mají žáci ve školách naučit, „obětovat“ na čtení a na aktivity kolem něj týdně jednu hodinu (ve formě dílen čtení), je signálem, jak je čtení pro nás důležité. Vnímají to tak nejen pedagogové, ale i naši žáci a jejich rodiče.

A čtenářské chování? Naši žáci čtou, čtou více. Některé děti čtou i o přestávce, jiné si o čtení spontánně povídají, vzájemně si knihy doporučují, knihu si umějí vybrat dle toho, co od čtení očekávají. Ovšem v třídních knihovničkách máme záměrně i knihy pro starší čtenáře. Úspěšně provokují k experimentování s náročnější četbou.

I. M.: Já vídám při procházení školou žáky zabrané do četby. O přestávce se mohou zastavit a popovídat si s nimi o tom, co čtou, co je zaujalo. Dělán to často. Významnou změnu jsem zaznamenal v průběhu loňského roku ve výuce odborného předmětu na druhém stupni. Bylo nás víc, kteří jsme pravidelně začali s odbornými texty ve výuce pracovat. Zpočátku jsem volil méně rozsáhlé texty, často doplněné obrázky. Žáky, kteří se problematičtěji soustředí, jsem musel hlídat, připomínat jim, jaký úkol právě plníme. V letošním roce žáci na texty reagují vstřícně, berou je jako jednu ze součástí výuky. Na čtení se soustředí všichni žáci, pouze potřebují na přečtení rozdílnou dobu. Také podobu textů mohou volit jinou, roste obsahová náročnost i rozsah textů, které žáci v osmé a deváté třídě zvládají přečíst a zpracovat. Změnilo se také to, že texty si po skončení hodiny ponechává stále více žáků.

Jak šíříte zájem o rozvoj čtenářské gramotnosti mezi kolegy v dalších školách?

I. M.: Již druhým rokem jsme zajišťovali pro školy zapojené v projektu **Pomáháme školám k úspěchu** čtenářské sdílení. Snažili jsme se ho připravit tak, aby program účastníky zaujal, aby každý našel pro sebe něco užitečného. Je to velmi obtížné, zkušenost je taková, že setkání s hodně pokročilým kolegou může někdy působit i demotivačně. Méně pokročilý kolega má potom pocit, že plnění čtenářských cílů je nemožné, příliš náročné (v jeho myslí roste již zmíněný val). Ideální je spolupráce s učiteli, kteří jsou v cíleném rozvoji čtenářství žáků jen o kousek dál. V takovém případě obvykle realizovaným aktivitám rozumíme, jsou pro nás inspirativní, dávají nám tolik potřebnou chuť do práce. A to je nejdůležitější. Snažíme se ve škole vybudovat sehraný tým připravený v případě zájmu sdílet své zkušenosti v rámci škol Kraje Vysočina, obdobně, jako fungují projektové školy v jiných regionech, například v ZŠ Mendelova v Karviné.

B. Z.: V letošním školním roce jsme v rámci činnosti našeho vzdělávacího centra akreditovaného MŠMT nabídli zájemcům ze škol z našeho regionu několik vzdělávacích akcí nazvaných *Inspirace výukou*, zaměřených na dílny čtení. Účastníci při nich nejdříve navštívili dílnu čtení v ročníku, který si sami vybrali, a po jejím rozboru absolvovali seminář o principech a možnostech čtenářských dílen.

Ještě větší zájem vyvolal náš letošní *Festival pedagogické inspirace Didactica Mag-na*, při němž jsme pro téměř dvě stě účastníků otevřeli (až na jednu) všechny třídy naší školy, kde mí kolegové vedli hodiny zaměřené na čtenářství. Záměrně jsme nenabízeli dílny čtení a většina hodin směřovala ke čtenářství oborovému. Tyto hodiny, jejich rozbor, expertní vystoupení při zahájení akce a odpolední dílny přinesly zajímavý koktejl čtenářských inspirací. Na přípravě a realizaci festivalu se s našimi kantory podíleli i přátelé z dalších škol našeho kraje.

Možnost spolupracovat s dalšími učiteli, kteří mají podobné cíle, je pro nás cenná. ■



Foto: Jan Branc

Bohumil Zmrzlík je ředitelem Základní školy a Mateřské školy Mendelova v Karviné. Na pedagogické fakultě v Ostravě vystudoval obor učitelství pro 2. stupeň – český jazyk a občanská výchova. V minulých letech byl členem řídicího a realizačního týmu v několika krajských projektech financovaných z prostředků EU, které se zabývaly rozvojem čtenářství. Této problematice se věnuje i ve své lektorské činnosti.



Foto: Ondřej Polák

Čtenářský koutek v ZŠ Kunratice.

Čtenářství z pohledu České školní inspekce

TEXT Ondřej Hausenblas

Foto: z archivu Tomáše Zatloukala



Tomáš Zatloukal, ústřední školní inspektor.

„Z národních i mezinárodních šetření víme, že je silná souvislost mezi rozvíjením čtenářské gramotnosti a mezi uplatněním žáka v dalším vzdělávání.“

Foto: Jan Branč



Dílňa čtení v ZŠ Zdice.

ČŠI se chystá podporovat školy a učitele v péči o čtenářskou gramotnost v základních školách, počínaje školním rokem 2016/2017. O tomto náročném úkolu hovoříme s ústředním školním inspektorem a dvěma zkušenými inspektorkami.

Odpovídá ústřední školní inspektor Mgr. Tomáš Zatloukal.

Jak může inspekce svou činností zlepšovat čtenářskou gramotnost u každého žáka?

Chceme pro to udělat co nejvíc – zaprvé budeme dávat školám signál, že téma gramotností akcentujeme a že chceme školy podporovat v tom, aby je rozvíjely. Z národních i mezinárodních šetření víme, že je silná souvislost mezi rozvíjením čtenářské gramotnosti (ČG) a mezi uplatněním žáka v dalším vzdělávání.

Vytvořili jsme v rámci projektu NIQES metodiku pro sledování ČG, jež je určena jak našim inspektorům, tak i školám – získají jasnější představu o tom, v čem ČŠI sleduje rozvoj i podporu ČG. Školy si tyto atributy mohou sledovat také a vyhodnocovat si, jakého pokroku postupně dosahují.

ČG budeme sledovat každý druhý rok. Tak se školám dostane častější informace o tom, jak se žákům – z hlediska systému vzdělávání – daří. ČG bude cíleně podporována z operačního programu – v ose 3 je přímo podporována jako cíl finančních intervencí. Rolí ČŠI je dávat zpětnou vazbu pro MŠMT, jak se tyto významné finance projeví v systému, jaký měly dopad v jednotlivých školách. Naše šetření bude koordinováno i s mezinárodními šetřeními, která probíhají každé čtyři roky, takže budeme moci říkat ministerstvu i to, proč jsme v mezinárodním šetření dosáhli jistého počtu bodů a určitého pořadí v OECD, čím je to u nás ovlivněno (a to ve všech sledovaných gramotnostech).

Inspektoři budou v interakci s učiteli a mohou díky znalosti daleko širšího spektra škol dávat učitelům a škole podněty či náměty a doporučení. Dlouhodobě znají příklady inspirativní praxe a to je věc pro školu, třídu a žáky významná. Jak příkladů a doporučení využít, o tom se učitelé a škola autonomně rozhodnou.

Bude ovšem záležet i na povaze testů.

My je ani nepřeceňujeme, budou se vyvíjet, inspirací jsou pro nás mezinárodní šetření, která se také vyvíjejí. Je dobré, že obojí máme pod stejnou střechou.

Jak dáte školám najevo, kdy inspekce sleduje plnění povinných předpisů a kdy přichází šetření inspirativní, podávající podněty a doporučení k úvaze?

Budeme hodnotit ČG v rámci tematických inspekcí, jejichž výstupem není zpráva o konkrétní škole, ale zpráva, která se týká celého systému. Šetření každé z gramotností budeme provádět jednou za dva roky, vždy na podzim, na vzorcích pro asi 300 škol pomocí testování. Před ním však školy dostanou informaci o tom, že jsou ve vzorku pro dané tematické šetření zařazeny, a dozvědí se obsah, aby se testování neobávaly. To by znehodnotovalo výsledky. Chceme identifikovat příčiny, a proto bude výběrový vzorek pro testování korelovat s vzorkem škol, které pak inspektoři navštíví během roku. Inspektoři budou moci posoudit vztah mezi podmínkami školy a jejími výsledky z testování. Uvidí kontext školy a mohou se pak zaměřit na příčiny daného výsledku a diskutovat o tom s pedagogy. To bude pro školu výstupem tematické inspekční činnosti.

Jak se tedy bude podporovat ČG v konkrétní škole, nejen v systému?

Všem školám i mimo vzorek nabídneme možnost každý rok gramotnosti testovat. Tak si každá škola může sama porovnat své výsledky se vzorkem vybraných škol, a to s vědomím svých specifických podmínek. K šetření budeme školám vždy podávat svou metodiku vyhodnocování, aby společně chápaly, jak je výsledky možné číst. V metodice ovšem zdůrazňujeme procesy čtení a interpretace.

Vždy do 15. června se škola dozví, zda je letos v daném vzorku, takže i škola zařazená do jednoho ze vzorků si může sama rozhodnout, zda si na podzim provede testování i v ostatních sledovaných gramotnostech, třebaže ji v nich nečeká návštěva inspekčního týmu.

V naší metodice mají škola a učitelé jasně pojmenovány ty oblasti a procesy, které úzce souvisejí s ČG. Nemusejí je vytvářet nebo dohledávat a vše bude školám k dispozici. Škola pak nebude v společné diskusi s inspekčním týmem nijak překvapena. Inspektoři mají dobře porozumět tomu, jakou podporu dává vedení učitelství sboru, jaký je koncept školy. Inspektor ovšem promluví nejen s vedením školy, ale i s navštívenými učiteli. Pro závěrečnou diskusi doporučujeme širší kruh, alespoň s předsedy předmětových komisí a také nejen s češtináři.

Věříme, že naši inspektoři dokážou školám i učitelům prakticky pomáhat a že účinek dosáhne až k jednotlivému žákovi.

Z rozhovoru s inspektorkou Mgr. Hanou Podešvovou, zástupkyní ředitele ústeckého inspektorátu ČŠI.

Jako inspektorka mám zkušenost, že první fáze rozvoje čtenářské gramotnosti ve škole bývá často intuitivní. Potkáváme se s jednotlivým osvěcujícím češtinářem nebo prvostupňovým učitelem, který to zkouší. Tam bývá hlavní problém v tom, že s čtenářskou gramotností nepracují systematicky na úrovni školy. V takovém případě radíme, aby k rozvoji čtenářské gramotnosti přistoupila soustavně celá škola. Samozřejmě tím míříme na vedení školy. Ptáme se ředitele: „Máte tu nějakého člověka, který by se mohl starat o čtenářskou gramotnost? Mohli byste si vytvořit pro rozvoj čtenářské gramotnosti celoškolskou strategii?“

Rozvoj čtenářské gramotnosti by se neměl zaměřovat za výuku „literatury“. Na inspekci jsem viděla hodiny, ve kterých učitelé probírají autory, velice pěkně, mají pracovní listy, ale není tam v pozadí vědomí – „musím u žáků vybudovat vztah ke čtení a knihám“. Je také potřeba vyučovat čtenářským strategiím.

V pokročilejších školách se pečuje o rozvoj čtenářské gramotnosti od prvního stupně po druhý a mívají člověka, který se jí zabývá. Takovou školu směřujeme dál, například k tomu, aby využívala školní knihovnu, také aby se v knihovně dalo vyučovat, doporučujeme čtenářské koutky, třídní knihovničky. Překvapilo mě, jak moc tyto školy stojí o to, vejít do kontaktu s jinou školou, která je na tom podobně nebo lépe. My jim takovou školu můžeme doporučit, a ony se samy rozhodnou, zda se tam půjdou podívat.

Také doporučujeme rozšířit výuku k ČG i do hodin naukových předmětů.

Sledujeme rovněž využívání dílen čtení. Tam, kde se škola zapojila do Výzvy 56¹, je situace opravdu lepší. Nakoupili knihy, realizovali svých předepsaných deset dílen čtení. Některé školy si objednaly knihy dříve, než se seznámily s podstatou dílny čtení, a tak mají pro druhý stupeň celé sady knih, třeba dvacet **Harry Potterů**. Ale některé opravdu nakupují třeba po pěti knížkách a v široké škále, aby děti měly výběr a mohlo probíhat samostatné čtení. Právě k tomu je potřebná knihovna, neboť mnoho dětí nemá svou knížku, a v knihovně si ji najde a zase ji vrátí.

Po Výzvě 56 se u nás v Ústeckém kraji mnoho škol, různého stupně a typu, hlásí o další vzdělávání. Mám dobrou spolupráci například s krajským NIDV. Ovšem schází nám čas.

Po Výzvě 56 je zatím brzo na to, abychom i my inspektoři sledovali ve větším měřítku změny u dětí. Při návštěvě hodin vidíme rozdíly mezi školami, kde se ČG zabývají a kde ne. Rozhodně od doby, kdy jsme dělali první tematické šetření ke čtenářské gramotnosti v roce 2006, je jasné zlepšení. Byla jsem u všech tematických zpráv a ve školách, a vidím ten posun. U učitelů. U žáků by mohly něco ukázat naše podzimní testy, uvidíme.

Postřehy a zjištění z rozhovoru s inspektorkou Ladislavou Hodonskou z jihomoravského inspektorátu ČŠI.

Při inspekci vidím, že školy často využívají knihovny, ale ráda bych, aby do výběru knih byli zapojeni sami žáci. Také by mohlo být více knihovniček ve třídách a čtenářských koutků. Většinou schází někdo v roli knihovníka o přestávkách i po vyučování, ale také koordinující osoba nebo tým pro rozvíjení ČG. Schází promyšlená strategie pro ČG a obvykle se očekává, že se jí zabývají jenom učitelé jazyka.

Učitelé se ve velké většině domnívají, že ČG u žáků rozvíjejí systematicky a správně. Mnozí dobře podporují čtenáře během výuky, ale méně už žáky nejslabší nebo se speciálními vzdělávacími potřebami. Stanovit čtenářské cíle umí jen část učitelů. Výuka se zaměřuje na vyhledávání informací v textu, na převyprávění a na nalézání poselství textu, ale pro žáky i učitele je těžké pátrat po autorském záměru i uvědomovat si svůj účel čtení. Sledování autorovy práce s jazykem nebo struktury textu se ve školách opomíjí, i to, aby žáci hodnotili obsah nebo formu textu, nebo dokonce aby plánovali a hodnotili své cíle a pokroky. ■



Foto: z archivu Hany Podešvové

Hana Podešvová, zástupkyně ředitele ústeckého inspektorátu ČŠI.

„V pokročilejších školách se pečuje o rozvoj čtenářské gramotnosti od prvního stupně po druhý a mívají člověka, který se jí zabývá.“



Foto: z archivu Ladislavy Hodonské

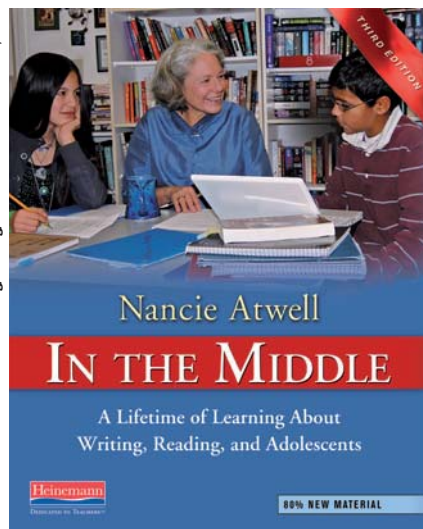
Ladislava Hodonská, inspektorka jihomoravského inspektorátu ČŠI.

¹ Výzva 56 v rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost: Šablona klíčové aktivity – Čtenářské dílny jako prostředek ke zkvalitnění čtenářství a čtenářské gramotnosti.

Co doopravdy je dílna čtení?

TEXT Hana Košťálová

Reprodukce obálky knihy Nancie Atwellové *In the Middle. A Lifetime of Learning About Writing, Reading, and Adolescents*. Heinemann, 2015.



„Časté, pravidelné a rozsáhlé čtení knih rozvíjí plynulost, soustředění a vytrvalost, slovní zásobu, sebedůvěru a porozumění. Třetí vkus a čtenářské záliby, kritické schopnosti a znalosti žánrů a autorů. I znalosti o kultuře (...) se pojí s návykem číst a závišejí i na dobře sestavené třídní knihovně.“
(N. Atwell, *In the Middle*, s. 22)

Z jakých zjištění, přesvědčení a zkušeností vychází dílna čtení?

- Z dítěte se stane čtenář, věnuje-li čtení hodně času.¹ Největší vliv na úroveň čtení má množství času, které děti čtením tráví.²
- Musí při tom číst texty samostatně – mít k dispozici texty, které čte dostatečně plynule a kterým rozumí bez dopomoci.³
- Dítě se naučí rozpoznat text, který odpovídá jeho aktuální úrovni a který bude moct číst ve stavu ponoru (*flow*), takže získá pozitivní zkušenost se čtením.⁴
- Všichni, včetně každého našeho žáka, milujeme dobrý příběh.⁵

Jak dílna čtení v praxi využívá těchto zjištění?

- V dílně čtení se čas tráví především čtením, a to čtením knih s příběhem.
- Činnosti odvádějící od ponoru do četby se minimalizují. Rušit mohou některé úkoly, dramatizace aj.
- Děti čtou knihy podle své volby.
- Každý si čte svým tempem. Čte se dostatečně často – jednou týdně dvacet minut je minimum.
- Na čtené se reaguje, nejlépe rozhovorem o čtené knize s dalšími čtenáři.
- Rozečtené knihy si čtenáři čtou i mimo školu.

Co je smyslem dílny čtení?

Dítě díky dílně čtení získává důvěru v to, že čtení je smysluplná činnost, která stojí za námahu. Dokud dítě nezažije, že mu čtení přináší pozitivní zážitky, nestane se aktivním čtenářem a nemá vnitřní důvod překonávat obtíže, které se pojí se zvyšující se náročností textu nebo účelu čtení.

Dítě, které v rodině nezískalo vztah ke čtení, ho může získat jedině ve škole. Nikde jinde nejspíš nemá potřebnou podporu ve formě hájeného, nerušeného, soustředěného času na čtení, v dostupnosti knih, v opoře při výběru knihy a ve čtenářském společenství, které třída s učitelkou tvoří.

Co dílna čtení není?

Hodiny, v nichž všichni žáci pracují s textem, který vybrala učitelka, a kdy plní úkoly s textem spojené, mají svůj význam a lze jimi dosahovat některých ze čtenářských cílů. Ale takové hodiny nedokážou z nečtenářů vychovat čtenáře. Tyto hodiny nejsou dílnami čtení.

Kde se vzaly dílny čtení?

Dílny čtení vznikly poté, co se v New Hampshiru začaly na konci sedmdesátých let 20. století rozvíjet díky univerzitnímu profesoru Donaldu Gravesovi dílny psaní. Přinesly zcela nové vidění vztahu učitele a žáka v procesu psaní. Učitelé angličtiny, kteří začali s dětmi psát novým způsobem, brzy přišli na to, že mají v ruce klíč i k lepšímu rozvoji čtení. Významnou učitelkou psaní a čtení se stala Gravesova žačka Nancie

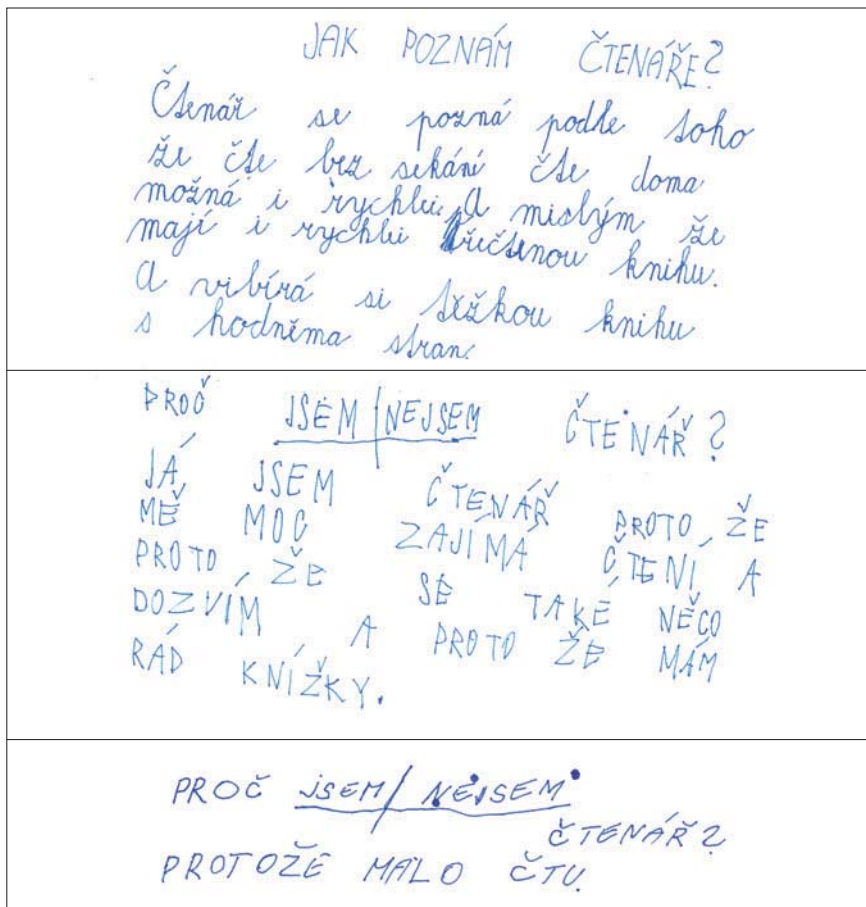
¹ Malcolm GLADWELL ve své knize **Mimo řadu. Anatomie úspěchu** (Praha: Dokořán, 2009) uvádí, že k expertnímu zvládnutí nějaké dovednosti je potřeba deset tisíc hodin.

² Mnoho studií, např.: CULLINAN, Bernice E.: **Independent Reading and School Achievement**. Washington (D. C.): Westat and U. S. Department of Education, 1998–2000.

³ KRASHEN, Stephen. **Free Voluntary Reading**. Westport: Libraries Unlimited, 2011.

⁴ ATWELL, Nancie. **The Reading Zone. How to Help Kids Become Skilled, Passionate, Habitual, Critical Readers**. New York: Scholastic, 2007.

⁵ ATWELL, Nancie: **In the Middle. A Lifetime of Learning About Writing, Reading, and Adolescents**. Portsmouth (NH): Heinemann, 2015.



Dostatek času se v dílně čtení věnuje sebereflexi čtenářského vývoje dítěte. Učitelka Leona Mechurová zadala prvňáčkům na konci roku tři otázky. První – **Jak poznám čtenáře?** – mířila na to, aby si děti pojmenovaly svými vlastními slovy po roce práce, kdo je to čtenář. Vzhledem k tomu pak žáci mohli uvažovat o sobě samých a odpovídat si na otázku: **Proč jsem čtenář?**, popřípadě: **Proč nejsem čtenář?**...

Atwellová. O své učitelské zkušenosti vypovídá postupně ve třech vydáních knihy **In the Middle**, pokaždé výrazně přepracované. Poslední vyšla v roce 2015, poté, co Nancie Atwellová svou profesní dráhu učitelky ukončila. Její laboratorní škola s názvem Center for Teaching and Learning, založená v roce 1990, stále pracuje a je vyhledávaným místem inspirace stovek učitelů ročně.

Nancie Atwellová je čestnou doktorkou University of New Hampshire. V roce 2015 se stala první nositelkou Global Teacher Prize, kterou někteří přirovnávají k Nobelově ceně v oblasti pedagogiky. V České republice se dílny čtení objevily poprvé ve školním roce 1997/1998 díky programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Trvalo osmnáct let, než na podzim 2015 jejich šíření alespoň krátkodobě pomohla podpora ministerstva školství z peněz Evropského sociálního fondu. Na druhou stranu právě tato intervence poněkud rozmělila pojetí dílny čtení u těch, kteří se s ní do té doby neseťkali a zúčastnili se školení lektorů, již neměli náležitě povědomí o podstatě dílen čtení.

V projektu **Pomáháme školám k úspěchu** se dílny čtení stávají běžnou součástí programů zapojených škol. ZŠ Mendelova otevírá od školního roku 2015/2016 formou akreditovaných vzdělávacích akcí zájemcům hodiny svých učitelů, v nichž mohou nahlédnout do dílny čtení, vidět reakce dětí a hovořit s učiteli, kteří mají s dílnami již dlouhodobé zkušenosti. ■

Knižní tip

Na podzim 2016 plánuje Kritické myšlení, z. s., vydat publikaci **Dílno čtení – Principy a zkušenosti z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení**. Distribuce: www.kritickemysleni.cz.

Použitá literatura

ATWELL, Nancie. **In the Middle. A Lifetime of Learning About Writing, Reading, and Adolescents**. 3rd ed. Portsmouth (NH): Heinemann, 2015. ISBN 9780325028132, 0-32502-813-3.

ATWELL, Nancie. **The Reading Zone. How to Help Kids Become Skilled, Passionate, Habitual, Critical Readers**. New York: Scholastic, 2007. ISBN 9780439926447, 0-43992-644-0.

CULLINAN, Bernice E. **Independent Reading and School Achievement**. Washington (D. C.): Westat and U. S. Department of Education, 1998–2000. Srov. School Library Media Research, vol. 3. ISSN 1523-4320. Dostupné [on-line] na: http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol3/SLMR_IndependentReading_V3.pdf [cit. 1. 6. 2016].

GLADWELL, Malcolm. **Mimo řadu: anatomie úspěchu**. 1. vyd. v českém jazyce. Praha: Dokořán, 2009. ISBN 978-80-7363-249-6.

KRASHEN, Stephen. **Free Voluntary Reading**. Westport: Libraries Unlimited, 2011. ISBN 978-15-9884-845-8.

Čtenářské kontinuum pomáhá rozvoji dětí v mateřských školách

TEXT a FOTO Eva Rybárová



Eva Rybárová vystudovala obor pedagogika předškolního věku na Univerzitě Karlově v Praze, působí jako učitelka mateřské školy, v současné době spolupracuje se čtenářským týmem projektu **Pomáháme školám k úspěchu**.

Jako učitelka se již několik let zabývám otázkou, jak vychovat z malých dětí budoucí čtenáře. Zkušenosti sbírám i zpracovávám v rámci výzkumu rozvoje čtenářské gramotnosti – věnuji se ověřování možnosti využití čtenářských strategií jako podpory porozumění předčítanému textu u předškolních dětí – i díky ověřování čtenářského kontinua.

Největší přínos čtenářského kontinua vidím v tom, že učitelům přináší komplexní přehled jednotlivých dovedností tvořících cestu ke zralému čtenářství.¹

Tento přehled je potřebný ze dvou důvodů:

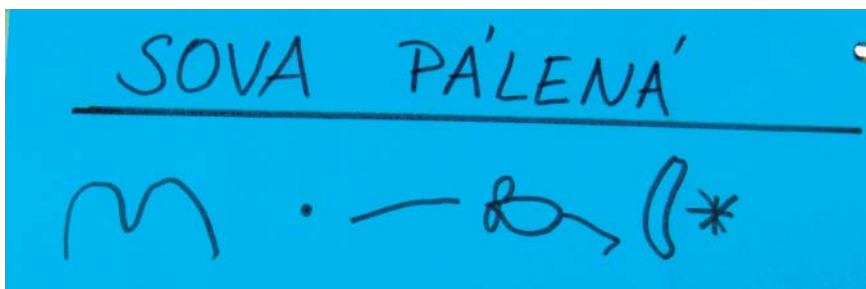
Prvním je, že si jako učitelé můžeme uvědomit, kde naše děti jsou, jaký kus cesty v rozvíjení jednotlivých dovedností již urazily a co je ještě před nimi. **Ukázalo se, že, jsou-li dobře vytvořeny podmínky, mnohé dovednosti si děti spontánně osvojují dříve, než se všeobecně usuzuje. Tato skutečnost je klíčová pro plánování vzdělávací nabídky.** Z hlediska vývojové psychologie je důležité, abychom před děti kladli výzvy – úkoly, které jsou lehce nad jejich možnostmi, a aplikovali tak poznatky psychologa Vygotského o zóně nejbližšího vývoje. Pokud respektujeme vývojovou zákonitost, jsou děti vnímavější k novému, snáze se učí a pozitivně formujeme jejich motivaci k učení. Čtenářské kontinuum je nám v tom zásadním praktickým pomocníkem.

Druhý přínos je také velmi praktický. Ze zkušenosti učitelky, která vede praxe studentek pedagogických škol, vím, že nejen zkušenějším učitelkám často chybějí poznatky, co všechno si lze představit pod pojmem čtenářská gramotnost, kterou bychom měli v mateřské škole rozvíjet. Dříve jsme se s tímto pojmem nesetkávali, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání jej nespécifikuje a pojetí výuky v pedagogických školách je dle mého názoru poněkud povrchní. Rozvoj čtenářské gramotnosti se tak v dosavadní většinové praxi omezuje na rozvoj dovedností přímo souvisejících s budoucím osvojováním čtení a psaní (fonematický sluch, rytmizace, grafomotorický rozvoj, řeč apod.), na rozvoj vztahu k četbě pomocí čtení před spaním či na zjišťování porozumění textu pomocí otázek, které ověřují spíš paměť anebo soustředění dítěte. Čtenářské kontinuum ukazuje, co všechno spadá do oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti a zabývá se možnostmi práce s grafikou, s ustálenými prvky, porozuměním textu, porozuměním v kontextech či čtenářským chováním jako takovým. Díky tomu **pedagog pracující s kontinuem může připravit nabídku zahrnující všechny aspekty a přitom diferenciovanou podle schopností a možností jednotlivých dětí.**

Výchova ke čtenářství nespočívá totiž v tom, že dětem pouze předčítáme a klademe kontrolní otázky před, v průběhu a po skončení četby, ale že dětem pomáháme samostatně se orientovat v textu, spojovat si informace do souvislostí a nalézat v nich zdroj potěšení i informací, které hledají. ■

¹ Reportáž: Jak se učitelky mateřských škol učí chápat a používat čtenářské kontinuum vizte v **Kritické gramotnosti**, roč. 1 – č. 1 – zima 2015, v textu N. Rutové Čím začíná čtení.

Dětské práce – záznamy.





Odpočinek s knihou dle vlastního výběru.

Příklad

Jaké jsou možnosti práce s grafikou a de/kódováním grafického záznamu, což je jedna z podoblastí čtenářského kontinua, je patrné na příkladu, kdy děti vytvářely atlas ptáků. Vybraného ptáka vyhledaly v encyklopedii, učitelka jim přečetla potřebné informace, které děti „zapsaly“, s časovým odstupem pak zjištěné informace „četly“. Například u havrana polního vidíme, že je „velký, žije v hejnech, živí se hmyzem, zrníčky, loví myši, je to pěvec a hnízda si staví na stromech“. Také na záznamu sovy pálené je zřejmé, že děti velmi dobře chápou zástupnou funkci znaku – nesnaží se sdělení zobrazit detailní kresbou, ale hledají způsob, jak cestou zjednodušení a zdůraznění podstatného rysu uchovat podstatu sdělení.



„Atlas ptáků“ děti nosí na vycházky do blízkého parku, kde ho využívají k popisu pozorovaného ptactva. Atlas je ale využíván i ve třídě – děti jím rády listují a čtou rodičům či kamarádům. Díky pro ně srozumitelnému kódování zažívají první pozitivní zkušenosti se samostatnou „četbou“.



Použitá literatura

KOŠTÁLOVÁ, Hana – et al. **Vývojové kontinuum pro čtenářskou gramotnost**. Praha: Pomáháme školám k úspěchu, 2014.
VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. **Psychologie myšlení a řeči**. 1. vyd. (jako komentovaný výbor, celkově v češtině 3.). Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.

Proč se učitelka chemie a biologie věnuje čtenářství

TEXT Bohuslava Jochová

Foto: archiv autorů



Bohuslava Jochová učí na základní škole chemii, dříve také biologii. Je certifikovanou učitelkou a lektorkou programu **Čtením a psaním ke kritickému myšlení**, zabývá se čtenářstvím v „naukových“ předmětech a žákovským portfoliem v souvislosti s hodnocením. Působí také jako mentorka.

Můj knižní tip: Sedm prvků, které změnil svět

Nedávno jsem objevila knihu Johna Browneho **Sedm prvků, které změnil svět**. Při suplované hodině, smíšené z žáků osmé a deváté třídy, jsem z této publikace náhodně nakopírovala asi deset textů různé délky a odborné náročnosti. Každý žák si vybral článek podle své zdatnosti a zájmu a následovalo dvacet minut soustředěného čtení. (Velmi příjemný pohled do třídy.) Při diskusi o prvcích se zapojili všichni žáci a články v nich vyvolaly mnoho otázek. – Od této suplované hodiny vím, že má smysl přinášet do hodin texty s rozdílnou úrovní odbornosti a nechat žáky, aby si vybrali text podle svých schopností i zájmu. Každý si čte článek svým tempem a při čtení zažívá radost. Výhodou je, že nebrzdím žáky nadané – ti spolu hovoří o odbornějším textu – žáci, které odbornost tolik nezajímá, spolu diskutují o poznatcích z (pod)kapitoly méně odborné, případně nahlíží na odborné téma z pohledu jiného oboru.

Ke čtení a k práci s rozmanitými texty přímo ve výuce mě přivedlo celoživotní pátrání, jak děti učít, aby je to bavilo.

Po studiu pedagogické fakulty jsem na začátku hodiny vyzkoušela někoho před tabulí, pak odříkala nové učivo podle metodické příručky, následoval zápis na tabuli, který si všichni měli opsat do sešitu, další hodinu několik žáků vyzkoušet, jak se to podle zápisu naučili odříkat, a tak stále dokola. V hodinách jsem nepřemýšlela já ani žáci.

Kritické myšlení

Jednu z cest vhodných pro aktivizaci celé třídy jsem našla v programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Zprvu jsem do každé hodiny přinesla alespoň kousek textu a nechala jsem děti, aby jej prozkoumaly metodami, které podněcují myšlení: *čtení s otázkami*, *INSERT*, *párové čtení*, *vím – chci vědět – dozvěděl jsem se*, *podvojný deník*... Začala jsem pozorovat, jak si moji žáci při takové práci, kdy sami odborný text čtou a rozmlouvají o něm, daleko snadněji osvoji odborné pojmy a jejich význam. Dostávají je totiž v souvislostech, vidí je napsané, slyší je, říkají je spolužákům a v reflexi je zpravidla použijí i písemně, často se učí nad textem formulovat svoje vlastní myšlenky. Odbornému textu pak lépe rozumí, při jeho interpretaci vědí, co říkají, a nové poznatky si pamatují trvaleji. Metody kritického myšlení navíc využijí při svém dalším studiu. A nebudou-li studovat? Odnosou si do života povědomí, že nad každým textem či sdělením je užitečné přemýšlet. Současně jsem si všimla, že když zvolím zajímavý text, který jim přináší odpovědi i na jejich vlastní otázky, tím více je čtení baví a zaměstnání objevením informací a myšlenek v textu nakonec ani nemají důvod zlobit. Nastoupenou cestu jsem vyhodnotila jako tu pravou pro sebe i pro své žáky a další objevy na sebe nedaly dlouho čekat.

Texty, které čtou žáci s požitkem

Zjistila jsem, že při výuce biologie čtou děti rády texty s příběhem. Přemýšlela jsem o tom, co najdou žáci v učebnicích chemie. Je nutné, aby zvládli tolik odborných pojmů? Zapátrala jsem po populárně-naučných textech a knihách, a vyzozorovala, že pokud dětem přinesu i poměrně rozsáhlý text napsaný pro ně přístupnou formou, žáky text zaujme, téma je vtáhne a přečtou toho více. Neučebnicový text jim obvykle nabízí propojení s jinými obory, zasadí např. chemickou problematiku do historických souvislostí a do života.

Čtenářské kontinuum lze využít i v oborech¹

Další posun a přemýšlení nad čtenářstvím mi přineslo čtenářské kontinuum a jeho pilotování.

Zjistila jsem, že některé čtenářské dovednosti a strategie mohou učitelé děti výborně naučit ve svých „neliterárních“ oborech, a díky znalosti kontinua mohou čtenářství dokonce rozvíjet ruku v ruce s obsahem oboru. Zejména v oblasti porozumění textu je třeba nalézat důležité myšlenky, shrnovat, porovnávat informace (v lineárních i nelineárních textech), vyhledávat fakta a názory. Lze poznávat i rozmanité rysy textů – zabývat se např. jejich ustálenými i vizuálními prvky a mnoho dalšího. ■

Použitá literatura

BROWNE, John. **Sedm prvků, které změnil svět**. Přel. Lucie Melicharová. 1. vyd. Praha: No Limits, 2015. ISBN 978-80-87973-05-9.

¹ Další články k tématu Čtení v oborech najdete také v **Kritické gramotnosti**, roč. 2 – dvojčíslu 2+3 – jaro 2016.

Čtyři čtenářské strategie

TEXT Nina Rutová

K rozvíjení čtenářských strategií¹ v hodinách českého jazyka a dějepisu přivedla Soňu Votrubovou ze ZŠ Staňkov účast v dílně Pavlína Rosické ze ZŠ Kunratice na *Festivalu pedagogické inspirace 2015*. Následovalo mnoho otázek, pochybností a váhání, studium české i zahraniční odborné literatury, pomoc pedagogické konzultantky, odvaha zkusit to po svém.

Shrnutí smyslu čtenářských strategií slovy učitelky

„Takřka denně se setkáváme s tím, že žáci často nerozumějí ani těm textům, které jsou pro ně určené. Zařazování čtenářských strategií do výuky prokazatelně zvyšuje nejen čtenářskou gramotnost, ale rozvíjí myšlení obecně.“

Shrnutí smyslu čtenářských strategií slovy žákyně

„Při hodinách českého jazyka, dějepisu a teď už i v dalších předmětech jsme se naučili používat čtenářské strategie, se kterými přišla paní učitelka Votrubová. (...) Jsou to strategie, které se používají při čtení nebo při učení a pomáhají nám lépe pochopit text a děle si ho pamatovat. Používáme čtyři strategie: shrnování, předvídání, kladení otázek a vyjasňování. Pracujeme sami nebo často ve dvojicích, ve kterých nám jdou strategie lépe než ve skupině. Díky nim lépe chápeme dlouhé a náročné texty a také to pomáhá žákům, kteří špatně čtou. (...) Jsem ráda, že je využíváme, učení se strategiemi mě baví.“ (Adéla Dudová, sedmá třída ZŠ Staňkov)

Strategie poprvé sými žáky

Soňa Votrubová k přípravě před zaváděním čtenářských strategií říká: „Věděla jsem, že používání čtenářských strategií ve výuce bude muset být dlouhodobá a soustavná činnost propojující více oborů, vnímala jsem to jako zcela zásadní krok, který bude mít vliv na mou výuku i na učení žáků, a to se také po všech těch dlouhých přípravných fázích stalo. Na hodinu literatury jsem si do 7.A třídy přinesla odborný text pojednávající o raně středověké společnosti. Usadila jsem se za katedru a začala jsem nahlas článek po jednotlivých větých celcích číst. Každou výpověď jsem si nahlas vyjasňovala, uvažovala nad významy slov i vět, větne celky jsem si i shrnovala, stejně tak jsem si vyjasňovala i celé odstavce. Po každém odstavci jsem sama sobě předkládala dohady, co bude v textu následovat a o které části v textu své domněnky opírám. Žáci tiše seděli a nechápavě pozorovali, co to v hodině předvádím. Jistě věřili, že můj výstup dospěje k nějakému jasnějšímu cíli, jelikož se postupně začali ostýchavě přidávat. Špitáli si se mnou svá vyjasňování, když jsem si naoko nebyla jistá se shrnováním, poskytovali mi nápovědu, stejně tak mi nedočkavě nabízeli své předpovědi. Intenzita vstupů do mého modelování se zvyšovala, špitání se měnilo ve vzrušenější hovory, postupně se zapojovali i ti nesmělejší. Z jejich očí jsem vyčetla zvědavost, zaujetí a zároveň radost z poskytovaných nápověd. – Sami pak deduktivně činnosti pojmenovali, popisovali jejich proces, užití a výhody, které jednotlivé strategie přinášejí čtenáři. Jejich analýzu jsem korigovala a v závěru hodiny jsme si společně vše shrnuli.“

A jak to bylo dál? – Na výuce se začali podílet i žáci

V další hodině se učitelka posadila s žáky do kruhu, četli text po krátkých částech a jeden žák po druhém se snažil pracovat s textem tak, jak učitelka v předchozí hodině modelovala. Shrnovali, předvídali a hledali důkazy v textu, kladli otázky a jiní odpovídali. – „Dělala jsem strategie řízeně a všechny najednou s celou třídou, zpočátku jsem sama určovala, které strategie budeme rozvíjet, dbala jsem ale na to, aby si každý procvičil postupně všechny. Později si žáci vybírali tu, která jim byla bližší. Děti, které si byly jistější, jsem v dalších hodinách začala dávat do skupin s dětmi, které ještě potřebovaly podporu.“ K žákům, kterým to dlouho nešlo, se učitelka posadila a trénovala s nimi strategie individuálně. Pokrok vidí v tom, že žák, který dnes shrnuje text po odstavcích, si dříve potřeboval shrnout každou větu. I žák, který opakoval sedmý ročník kvůli nedostatečné z češtiny, oceňuje zájem učitelky naučit strategie všechny děti. „A já si uvědomil, že mě učitelka nevodila a furt to do mě cpala a musím říct, že mě vodí ty doby, co mě paní učitelka učí, i český jazyk baví a to mně dává důvod se učit. No, občas lenost mi ještě zůstala, takže jí děkuju, že na mě byla přísná a že nade mnou nezlomila hůl.“ ■



Foto: archiv autorky

Soňa Votrubová, učitelka dějepisu a českého jazyka v ZŠ Staňkov.

„Děti samy přišly na to, že když si přečtou celý text najednou, že nejsou pak schopné říci, o čem četly. Někdy i jedničkářka přečetla text dokonce vícekrát a stejně nevěděla, o čem četla.“

„Tři měsíce jsme intenzivně trénovali a žáci se zlepšili ve svém mluveném projevu a také lépe pracují s textem a hovoří o něm spolu. Čtyři základní strategie teď užívají na základě vlastní úvahy, vědomě si volí typy, které pro práci použijí, tzv. čtení strategiemi si individuálně zavádí i do jiných oborů.“

¹ Více o čtenářských strategiích v **Kritické gramotnosti** č. 4. (Plánovaný termín vydání podzim/zima 2016.)

Rozvoj čtenářské gramotnosti v dějepise

Název lekce: Mumifikace a informační zdroje

LEKCE Miloš Šlapal TEXT Nina Rutová FOTO Ondřej Polák



Miloš Šlapal zpravidla učí své žáky v Základní škole Emila Zátopka v Kopřivnici od šesté až do deváté třídy čtyři hodiny týdně češtinu a dvě hodiny týdně dějepis. Jeho pedagogický styl se vyznačuje detailně promyšlenou koncepcí, kterou prohlubuje již čtrnáct let. „Čtení není jen záležitostí češtiny,“ říká specialista na rozvoj čtenářství na druhém stupni a vytrvale připravuje k úryvkům z knih a článkům z časopisů otázky a zadání, jimiž děti nutí k myšlení. O smyslu čtenářské gramotnosti žáci v jeho třídách nepochybují a záhy čtou knihy i ti, kteří je doma nemají. V projektu **Pomáháme školám k úspěchu** spolupracuje Miloš Šlapal na vývoji čtenářského kontinua a v seminářích dalšího vzdělávání získává kolegy pro dílny čtení v českém jazyce i pro rozvoj čtení a kritického myšlení v oborech.



Miloš Šlapal s autorkou článku Ninou Rutovou.

Před hodinou dějepisu nám Miloš Šlapal prozradil, že v šesté třídě chce nejprve získat děti pro svůj předmět. Využívá při tom dokumentární filmy, které se žáci také musí naučit „číst“, aby z nich mohli vytěžit informace i důležité myšlenky. Kromě toho však téměř v každé hodině pracují s kratšími i delšími souvislými texty, setkávají se s karikaturami, grafy, schémata. Děti se postupně učí orientovat v textu, cíleně pracovat s informacemi a prezentovat je ostatním spolužákům. V lekci, kterou navštívíme, půjde s žáky s využitím čtenářského kontinua ještě dále: aby mohli splnit atraktivní úkol, musejí vyhodnotit informace ze dvou zdrojů a posoudit jejich vhodnost vzhledem k názorné prezentaci.

Při plánování každé hodiny myslí učitel nejen na obsah (učivo), ale i na rozvoj čtenářských a sociálních dovedností. Nahlédneme, čím si pro tuto hodinu připravil půdu již v minulých výuce, a pak také do jeho přípravy na dnešní lekci.

V hodině dějepisu, která předcházela, si učitel se „svými šestáky“ částečně vyprávěl, částečně četl staroegyptský mýtus. Proč? Příběh o **Eset a Usirovi** je mytologickým základem pro pochopení smyslu balzamování, které k starověkému Egyptu a jeho pojetí života a smrti neodmyslitelně patří: **Bůh Usir je zavražděn a později roztrhán žárlivým bratrem Sutechem, ale Usirova manželka Eset kusy jeho těla najde, božský šakal Anupev jej nabalzamuje a pomocí kouzel Usir vstane z mrtvých k novému životu a od té doby vládne říši mrtvých.** Usirovo překonání smrti je vztahováno nejen na egyptské krále, ale na všechny zemřelé. Díky balzamovacím technikám je mrtvý ochráněn před nevyhnutelným rozkladem a jeho duše se může těšit z věčného a šťastného života.

V hodině, ze které přinášíme reportáž, má Miloš Šlapal zaznamenaný tyto oborové cíle...

Žák:

- získává samostatně informace z odborného textu a využívá je k vytvoření vlastního výstupu (např. četbou získané informace využije pro komentované předvedení procesu mumifikace)
- vysvětlí vliv egyptských mýtů na myšlení a život Egypťanů (kupř. Re, Eset a Usirev)

„Nejprve se žáků zeptám, co už vědí o mumifikaci,“ říká pedagog. „Když si žáci nejprve vybaví, co již o mumifikování vědí, pustí se do čtení s větší chutí a také si mnohem lépe zapamatují nové informace. V hodině však nepůjde o to, aby si informace jen zapamatovali. To, co považují za důležité, názorně předvedou a budou komentovat.“ – Není to snad docela atraktivní oborový cíl pro třináctileté děti, o nichž tak často slyšíme, že jsou to nesnesitelní pubertáči, kteří na učení kašlou?

„Chci žáky naučit hledat v textu informace ne proto, abych je pak zkoušel. Měli by se učit tomu, co budou v životě potřebovat.“ V hodině budou mít k dispozici dva zdroje, v nichž autoři popisují mumifikaci ve starém Egyptě: souvislý text Vojtěcha Zamarovského z knížky **Jejich veličenstva pyramidy** a komentované obrázky z knihy Jacqueline Morleyové **Kdybych byl Egypťan**. „Mám čím dál větší jistotu, že děti, které jsou rozečtené, se také mnohem lépe učí a jsou připravené se vzdělávat. To ještě zvyšuje důležitost českého jazyka, který se v tomto pojetí stává nezbytným pro kvalitní učení v dalších předmětech. Mnoho čtenářských dovedností se přitom dá lépe rozvíjet přímo v odborných předmětech.“ Miloš Šlapal na důkaz tvrzení, že čtenářství je možno rozvíjet systematicky, a s vírou, že to s odbornou kolegiální pomocí může zvládnout každý učitel, nachází ve čtenářském kontinuu přesnou formulaci v oblasti **Porozumění textu**. V úrovni **pokročilý** čteme: **Porovnává, které informace z různých zdrojů nebo textů jsou vhodnější vzhledem k tomu, k čemu je potřebuje.**

Poznámka: Plán lekce **Mumifikace a informační zdroje**, texty, pracovní listy, fotoreportáž z hodiny a reflexi M. Šlapala vizte v elektronické verzi časopisu **Kritická gramotnost**, roč. 2 – dvojčíslo 2+3 – jaro 2016. Více se o učiteli a jeho praxi můžete dozvědět také z článku, který vyšel v časopise **Kritická gramotnost**, roč. 1 – č. 1 – zima 2015.

„Autentické texty vnáší do výuky stanoviska různých lidí, etické postoje, úvahy o autorovi. Když čteme původní články, nepřinášíme dětem jen informace, ale předáváme další generaci něco zcela nedocenitelného: otevíráme jim obor.“

Texty do hodiny dějepisu jsou vybrány, učitel je jasné, co a proč budou žáci dělat, ale podkladová fáze ještě stále nekončí. „Učení je vydatnější, když je cíl zřejmý i žákům, a tak je třeba jej přeformulovat do jejich jazyka: **Dozvíme se, jak Egypťané mumifikovali, a připravíme komentovanou ukázkou mumifikace. Budeme pracovat s dvěma texty a uvažovat, který z nich se nám více hodí pro naše účely.**“

Až žáci ve dvojici (příp. ve trojici) předvedou a okomentují lacinou nebo bohatou mumifikaci, přijde na řadu čtenářská reflexe: každý sám za sebe se vrátí zpět k oběma textům a porovná, který zdroj byl pro něj užitečnější a proč. V rámci učitelovy přípravy do hodiny je tedy ještě třeba formulovat závěrečné otázky do pracovního listu. Odpovědi žáků v pracovním listě jsou důkazem o jejich učení. V přípravě Miloše Šlapala vidíme, že si poznamenal, co a jak dlouho budou žáci dělat sami, co ve dvojici (trojici), co v celé skupině – a plán je hotov. Zbývá už jen nakopírovat všechny texty a pracovní list, vejít do třídy a položit otázku, která zaktivizuje myšlení dětí a soustředí jejich roztěkanou mysl k jedinému zájmu: co už vědí o mumifikování ve starém Egyptě.

Vyjádřené pochybnosti, zda se to vše dá zvládnout v pětačtyřiceti minutách, učitel s úsměvem vyvrátí. „Samozřejmě, že člověk nikdy nemůže předpokládat všechno, co se v hodině stane a co ji pozmění, ale pokud se nepříhoda nic, co třídu výrazně zdrží nebo odvede jinam, skutečně by mělo dojít i na reflexi. Jestliže nám nezůstane čas na společné přemýšlení, můžeme použít zkrácenou variantu ve dvojicích či trojicích.“ ■



1



2

- 1 „Kdo chcete, napište na tabuli, co víte nebo si myslíte, že víte o mumifikování.“
- 2 Vypadá to jak na tržišti s rakvemi. Hluk v tuto chvíli nikomu nevadí.



Chvilke velkého napětí: Právě se losuje, kdo s kým bude spolupracovat...



Shodnou se?

„Texty si založte do portfolií.“

Debata s autorem – Questioning the Author

TEXT Hana Antonínová Hegerová

Foto: archiv autorky



Hana Antonínová Hegerová učí na Podještědském gymnáziu v Liberci, vede kurzy *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, působila jako regionální koordinátorka pro Liberec v projektu *Školních čtenářských klubů* (Nová škola, o. p. s.). V projektu *Pomáháme školám k úspěchu* pracuje jako pedagogická konzultantka pro ZŠ Křížanská v Liberci.

Úvod

Páteř a hlavní náplň literárních hodin na nižším gymnáziu tvoří dílny čtení, jež jsou prokládány řízenými minilekcemi¹ či celými lekcemi.

První rok dílen čtení je věnován především rozvoji a posílení čtenářského chování a odevzy. Z hlediska porozumění textu se v primě věnujeme především rozvíjení a reflexi čtenářských strategií. V sekundě se zaměřujeme na rozšiřování čtenářských teritorií o nové žánry, prohlubujeme a automatizujeme používání čtenářských strategií a větší důraz klademe na literární teorii a interpretaci textu. Teoretické poznatky se studenti učí identifikovat ve svých textech (knihách, jež právě čtou), jindy mají za úkol „manipulovat“ se svým textem tak, aby ho upravili podle zadaného žánru, příp. tvoří vlastní, autorské texty. Od tercie zaměřujeme pozornost také na literární historii, vybíráme klíčová díla a hledáme v nich průniky se současnou literaturou. Dvouhodinový blok literatury je většinou rozdělen na dvě části – první část tvoří čtenářská lekce (řízení čtení vybraného díla), na ni navazuje dílna čtení, obě části spojuje totožný literární úkol (např. v antice jsme se učili porozumět tématu osudovosti, v dílně čtení poté studenti pozorovali své literární hrdiny a přemýšleli, zda se i současní hrdinové dostávají do tíživých situací, jež nemohou sami zvládnout; středověký cestopis jsme porovnávali se současnými cestopisy, srovnávali jsme, jak, kam a proč cestovali středověcí lidé a jak je tomu dnes, v dílně čtení bylo naším úkolem „stopovat cestu“ literární postavy).

Debata s autorem jako druh řízeného čtení

V kvartě usilujeme o poznání základních uměleckých tendencí (postupů), konkrétně romantismu a realismu jako dvou navzájem protichůdných pohledů na člověka, společnost a svět. V obou tvůrčích přístupech je zřetelný a pro studenty dobře pozorovatelný autorský záměr i jeho stanovisko (viz kontinuum **Na čí straně je autor**). Na vybraných dílech 19. století si ukazujeme obě tendence i jejich prolínání a opět se vše snažíme identifikovat v našich dílech. Pro interpretaci některých děl jsem se rozhodla využít v čtenářské lekci *debata s autorem* (QtA).

Mým cílem bylo provést studenty textem tak, aby vnímali a chápali dobový kontext vzniku díla, aby si uvědomovali, jak se v díle odráží estetická norma daného období. V případě romantického textu *debata s autorem* sloužila jako prostředek reflexe, neboť jsme zúročovali veškeré poznatky a zkušenosti, jež jsme s romantismem měli. V realismu jsem tuto metodu použila naopak ve fázi evokace, neboť jsem usilovala o to, aby si rozdílné estetiky všimli studenti sami, pokusili se ji popsat vlastním jazykem, ještě neovlivnění dalšími texty a teoretickými poznatky. V dílně čtení měli studenti za úkol klást (resp. tvořit) obdobné otázky autorovi své knihy a také na ně odpovídat.

QtA otázky

Co mi autor sděluje?

Co autor předpokládá, že už vím?

Jaký smysl má autorovo sdělení? Co je cílem?

Co je podle autora zjevně nejdůležitější?

Jak to naznačuje?

Odpovídá to tomu, co mi autor sdělil dříve?

Jak to souvisí s informací, kterou mi autor již poskytl?

Řekl to autor jasně?

Co mohl autor udělat, aby to objasnil?

Proč si myslíte, že vám autor tuto informaci sděluje nyní?

Říká proč?

Doug Buehl: *Classroom strategies for Interactive Learning*. IRA, Newark 2009.

¹ Minilekci rozumím krátký vstup vyučujícího (15 min.) před samostatným studentským čtením v rámci standardní struktury dílny čtení (minilekce – čtení – zpracování zadání – sdílení – zhodnocení). Cílem minilekce je představit např. látku z literární teorie. Vyučující nejprve modeluje na své knize a poté tentýž úkol zpracovávají studenti. Čtenářskou lekci rozumím již rozsáhlejší práci (30 min. a více) – obvykle jde o řízené čtení vybraného textu. V lekci se společně věnujeme interpretaci jednoho textu. Cílem je rozbor vybraných „klíčových“ děl české světové literatury nebo analýza komplexnějších literárních témat (kompozice povídky, žánry atd.).

Debatu s autorem jsem zvolila také proto, že nám pomáhá v prozkoumávání autorského záměru i implikovaného adresáta. Pro naplnění těchto cílů jsem vybrala povídku Boženy Němcové **Rozárka – Pomněnka šlechtné duše**. Pro řízené čtení jsem vycházela z modelových QtA otázek, jež ale samy o sobě nefungují. Když jsem je se studenty používala v obecné podobě (viz box na s. 20), naráželi jsme na různé těžkosti – studentům připadaly velmi obecné, nedokázali je samostatně používat při svém vlastním čtení, neuměli si za nimi představit konkrétní místa v textu, jež by k takovým dotazům vybízela. Nový způsob řízeného čtení nám ze začátku komplikoval i samotný název metody – studenti měli tendenci klást autorovi textu osobní otázky, tedy otázky, jež se vázaly k jeho životu, příp. dalším dílům, takový typ tázání je ale odváděl od textu a nijak nepomáhal jeho interpretaci. Dobrým pomocníkem se mi stalo čtenářské kontinuum – oblast **Porozumění v kontextech**, deskriptory **Stanovisko autora**, **Adresát** a **Záměr autora**. Uvědomila jsem si, že právě autorčin záměr a stanovisko (v této povídce konkrétně výchovná tendence, hodnotová orientace, názornost, volba postav a prostředí, jež slouží výchovné funkci povídky) jsou pro porozumění povídky klíčové, stejně tak ale předpokládán adresát (zkusme se na text dívat očima dobového čtenáře). QtA otázky jsem tedy upravila tak, aby vycházely z textu a studenti měli možnost skrze ně na text reagovat, příp. přidávat své vlastní otázky.

QtA otázky k textu B. Němcové *Rozárka*

1. část řízeného čtení

Co mi autorka sděluje názvem povídky?

Proč se autorka zpočátku příběhu zaměřuje na popis? Jaký to je popis a k čemu slouží?

Co z Rozárčina popisu považuje autorka pravděpodobně za nejdůležitější? Proč nám to už nyní sděluje?

Co autorka předpokládá, že už vím o romantismu? Snaží se výběrem hlavních postav na romantismus navázat?

2. část řízeného čtení

Jaký smysl má Rozárčino vyprávění, co je autorčím cílem?

Co autorka předpokládá, že vím nebo si dokážu představit? S jakou mou zkušeností či znalostí počítá?

Proč nám autorka sděluje právě tyto informace? Jaký vztah k Rozárce, příp. vypravěčce či společnosti, autorka zastává? Usiluje o to, abychom si vytvořili vztah totožný?

3. část řízeného čtení

Co důležitého nám autorka sděluje nyní?

Proč zařazuje historku z tanečnické? Proč nás upozorňuje na Antonínův pobyt v Amsterdamu?

Do jaké míry a v čem odpovídá to, co nám nyní sděluje, dřívějšímu vyprávění/sdělení?

4. část řízeného čtení

Na čem může autorka doložit své ovlivnění romantismem?

Co nám chce autorka příběhem sdělit? Co považuje za nejpodstatnější?

Jak její sdělení a záměr souvisí s názvem povídky (ten chápeme jako vstupní informaci)?

Závěr

Debatu s autorem považuji za užitečný a aktivizující způsob čtení, byť není úplně jednoduchá. Při QtA studenti uplatňují řadu čtenářských strategií (kladění otázek, monitorování, vytváření souvislostí, určování důležitosti, vyvozování), zásadní ale podle mě je, že se učí vnímat, jak je dílo vystavěno. Nemusejí přijmout, proč mají takový text čist, ale mohou porozumět tomu, proč autor stvořil právě takový text a jakého čtenáře předpokládal. Mohou citlivěji reagovat např. na přesvědčovací tendence v textu, mohou snadněji reflektovat, kdy a proč se v textu ztrácejí, popř. mu nerozumějí. Pro studenty je dobré zažít i to, že za neporozuměním textu nemusí být pouze jejich nedostatečná čtenářská zkušenost či zdatnost, ale kupř. autorův záměr (text je napsán úmyslně matoucím či manipulujícím způsobem) či nezvládnuté spisovatelské „řemeslo“. Můžeme jako čtenáři dojít k závěru, že autor mohl určité věci udělat zkrátka jinak. ■

Debatu s autorem (QtA)

Questioning the Author¹ může být použita pro práci s výkladovým nebo narativním textem. Mezi textem a diskusí jsou tzv. queries = dotazy (doptávání). Tyto dotazy jsou obecnými sondami, které slouží učitelům k tomu, aby rozdmýchal debatu. Dotazy jsou otevřené a orientované na autora a přenesení odpovědnosti za myšlení a budování významu textu na žáky. Dotazy jsou typu: „Aha, tak co se nám teď autor snaží říct?“ – „Proč nám autor sděluje zrovna tohle?“ apod. Dotazy jsou základním vyučovací nástrojem v metodě QtA.

¹ Autorkami metody QtA jsou Isabel Becková a Margaret McKeownová. Vyvíjely a ověřovaly ji od roku 1980. Výsledky své práce publikovaly pro učitele v knize BECK, Isabel L. – MCKEOWN, Margaret G. – HAMILTON, Rebecca L. – KUCAN, Linda. **Questioning the Author. An Approach for Enhancing Student Engagement with Text.** Newark, Delaware: IRA, 1997.

Použitá literatura

BECK, Isabel L. – MCKEOWN, Margaret G. – HAMILTON, Rebecca L. – KUCAN, Linda. **Questioning the Author. An Approach for Enhancing Student Engagement with Text.** Newark, Delaware: IRA, 1997. ISBN 0-87207-242-8.

BUEHL, Doug. **Classroom strategies for Interactive Learning.** 3rd ed. Newark: IRA, 2009. ISBN 9780872078499, 0-87207-849-3.

KOŠTÁLOVÁ, Hana – et al. **Vývojové kontinuum pro čtenářskou gramotnost.** Praha: Pomáháme školám k úspěchu, 2014.

NĚMCOVÁ, Božena. **Dobry člověk.** 1. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1974.

NĚMCOVÁ, Božena. **Pan učitel a jiné povídky.** 2. vyd. Praha: Mazáč, 1926.

Čtenářský tým projektu Pomáháme školám k úspěchu

Od roku 2011 se schází skupina věnující se rozvoji čtenářské gramotnosti ve škole. Skupina popsala, čemu všemu by se měli žáci naučit, aby se z nich stali nezávislí a přemýšliví čtenáři. Vzniklo čtenářské kontinuum. Po roce 2013 se skupina zaměřuje na vývoj nového typu on-line materiálů. K dispozici bude na: www.ctenarskekontinuum.cz, a kromě samotného kontinua přinese ukázky dětského myšlení při čtení, příklady hodin zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti a texty opatřené didaktickým potenciálem. Skupina se v roce 2015 rozdělila na specializované týmy, které se do větší hloubky věnují čtení prožitkovému, čtení v předmětech, čtení nejmenších dětí a čtenářským strategiím. O své zkušenosti se členové skupiny a spolupracující učitelé dělí v elektronické verzi tohoto časopisu.



Foto: archiv autorů

Hana Košťálová
programová ředitelka projektu Pomáháme školám k úspěchu a vedoucí čtenářského týmu, lektorka a certifikátorka programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Po letech ohledávání metod aktivního učení v programu RWCT jsem pociťovala potřebu zabývat se tím, čemu vlastně chceme děti ve čtení, čtenářství a čtenářské gramotnosti učit a naučit. A jak to máme dělat systematicky, a přitom s ohledem na individuální vývoj každého dítěte. Nebyla jsem s touto potřebou sama, a tak vznikl čtenářský tým **Pomáháme školám k úspěchu**. Bez čtení se totiž dítě jen těžko může učit naplno a s radostí.



Foto: Ondřej Polák

Petr Albrecht
učitel českého jazyka a literatury a dějepisu, pedagogický konzultant v projektu Pomáháme školám k úspěchu

Četba na střední škole?

Je to vlastně k neuvěření, že se po nás na gymnáziu nechtělo, abychom četli. A to jsme byli přesvědčeni, že máme nejlepšího češtináře na škole. Bohužel jeho i nás bavilo, že nám zkratkovitě a vtípně diktoval obsahy, abychom to měli k maturitě (doba před internetem).



Foto: Ondřej Polák

Ondřej Hausenblas
vysokoškolský učitel českého jazyka a literatury, lektor programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Jak při sestavování, tak v používání čtenářského kontinua si stále uvědomuji, jak nespojitě bývají naše znalosti o procesech čtení a o čtenářství. Těší mě, jak při setkáních s kontinuem přibývá učitelů, kteří se chtějí o čtení ještě mnoho naučit. Učíme se vlastním vývojem, ale i od zemí, které se čtením

moudře začaly před 40–50 lety. Ovšem nehodláme opakovat neúspěšné pokusy a pamatujeme, že naše východiska a kultura jsou jiné. Není u nás dostatek Finů...



Foto: archiv autorů

Bohuslava Jochová
učitelka přírodopisu a chemie na základní škole, lektorka programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Nenapadlo mě, že budu své obory propojovat se čtenářstvím. Jsem za tuhle životní šanci moc ráda. Těší mě, že mohu tuto skvělou příležitost k učení přinášet svým žákům.



Foto: Ondřej Polák

Michala Kafková
doktorandka na Přírodovědecké fakultě Karlovy univerzity, věnuje se oborovému čtení, konkrétně čtení v geografii

Podíl na tvorbě čtenářského kontinua mě obohatil o nové pohledy na čtení ve svém širokém významu. O to více si cením společného čtení se svými třemi dětmi. Bává mě i je a já doufám, že ještě nějaký čas bude. Mám pocit, že si tak mezi sebou stavíme mosty, které

nás pojí. Snad jsou nejenom pestřejí, ale i dostatečně pevné.



Foto: Ondřej Polák

Štěpánka Klumparová
odborná asistentka PedF UK na katedře české literatury

Vedu semináře **Literatury pro děti**, v jejichž rámci praktikuji dílny čtení. Díky tvorbě čtenářského kontinua si při čtení mnohem více všímám, jak autor text napsal, a přemýšlím, proč právě takto a co to má udělat se mnou jako se čtenářem.



Foto: Ondřej Polák

Jana Kopecká
učitelka na prvním stupni v ZŠ Kunratice, mentorka, certifikovaná učitelka kritického myšlení, lektorka

Využívám ve výuce současnou dětskou literaturu a při hledání vhodných knih oceňuji spolupráci s kolegy, se kterými si vzájemně doporučujeme zajímavé a netradiční tituly. Cením si toho, že si můžeme vyměňovat a předávat zkušenosti bez rivality.



Foto: Ondřej Polák

Květa Krüger
učitelka 1. stupně, pedagogická konzultantka v projektu Pomáháme školám k úspěchu, lektorka a certifikátorka programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Zabývat se čtením mě baví. Ráda si čtu, ráda předčítám synovi, ráda poslouchám audioknihy, ráda procházím knihkupectvím a hledám... Svět knih mě fascinuje a jako učitelku mě přitahují možnosti, jak tyto světy zprostředkovat dětem. Věřím tomu, že čtenářské kontinuum k tomu může také napomoci.



Foto: Ondřej Polák

Jiřina Majerová (Stang)
psycholožka, členka expertní rady Pomáháme školám k úspěchu, lektorka a konzultantka v oblasti školství a firem

V týmu pro čtenářské kontinuum se věnuji pilotáži ve třídách, které vedou zkušené paní učitelky. Společně jsme ověřovaly deskriptory a plánovaly lekce, které se spolu s dětskými čtenářskými výstupy staly materiálem, jenž je opakovaně využíván pro vzdělávací dílny ke čtenářství.



Foto: archiv autorů

Zuzana Maňourová
učitelka ZŠ a MŠ Čížová v okrese Písek, zabývá se tematikou počátečního čtení a psaní a toto téma občas přednáší na PedF UK Praha

Při práci na kontinuu je pro mě důležité, že se mohou společně

s ostatními prokousávat k jednotlivostem, ze kterých je čtenářská gramotnost zřejmě poskládána, a že o nich mohou přemýšlet v kontextech vhodných činností, úkolů a textů pro děti.



Foto: Ondřej Polák

Ivo Mikulášek
ředitel ZŠ a MŠ v Dobroníně

Již před účastí na tvorbě čtenářského kontinua jsem byl přesvědčen, že čtenářství patří do odborných předmětů. Moje představy se ale posunuly do jiné dimenze. Došlo mi, že rozvoj čtenářství i v odborném předmětu by měl být dlouhodobý, promyšlený, zohledňující každou konkrétní třídu (žáka).



Foto: Ondřej Polák

Irena Poláková
učitelka dějepisu a českého jazyka na základní škole a gymnáziu, lektorka RWCT, metodička projektu Školní čtenářské kluby

Díky čtenářskému kontinuu může být mé učení systematictější. Stále se totiž snažím najít způsob, jak svým žákům a studentům ukázat cestu k pokladu, jímž knihy ve své rozmanitosti bezesporu jsou.



Foto: Ondřej Polák

Kateřina Sládková
učitelka na prvním stupni ZŠ Za Nádražím v Českém Krumlově, lektorka programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Jsem moc ráda, že mám příležitost prozkoumávat možnosti

čtenářského kontinua jak v prožitkovém čtenářství, tak i v oborovém, a to nejen se členy týmu, ale i ve výuce se svými žáky. Stávají se z nich přemýšliví čtenáři.



Foto: Ondřej Polák

Radka Sobolová
učitelka ZŠ, zástupkyně ředitele školy pro MŠ a ZŠ, lektorka Začít spolu

Už nepišu do slovního hodnocení „čte s porozuměním“, protože jsem nikdy vlastně nevěděla, co to přesně znamená. Jen to, že dítě umí odpovědět na jednu až tři otázky? Teď už vím, co sleduji a co popisuji.



Foto: Ondřej Polák

Kateřina Šafránková
lektorka programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, koordinátorka Kritického myšlení, z. s.

Od svých kolegů v týmu jsem se naučila větší citlivosti k různým aspektům čtenářství a vnímám ho nyní mnohem komplexněji. S čtenářským kontinuem dokážu lépe rozpoznat kvalitní výuku mířící k rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti.



Foto: Ondřej Polák

Jana Šístková
pedagogická konzultantka v projektu Pomáháme školám k úspěchu

Práce na tvorbě „čtenářských map“ mi postupně otevírala oči v tom, jak je důležité dětem od počátku ukazovat, na co mají zaměřovat pozornost, čeho si při

čtení všímat, a zároveň jsem viděla, jak jim tato podpora pomáhá rychleji se stávat čtenáři.

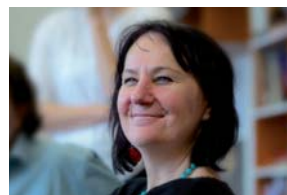


Foto: Ondřej Polák

Mirka Škardová
národní metodička a lektorka vzdělávacího programu Začít spolu

Program **Začít spolu** nabízí už od mateřské školy čtenářsky podnětné prostředí, knihovnu jako součást každé třídy, centra aktivit čtení a psaní. Je radostné sledovat chvíle, kdy děti začínají objevovat svět knih a písmen a stávají se z nich čtenáři.



Foto: Ondřej Polák

Miloš Šlapal
učitel českého jazyka a dějepisu na základní škole

Fascinuje mě okamžik zrodu čtenáře. Dítě, které nečetlo s chutí, si konečně vybere knihu, od které se nemůže odtrhnout.



Foto: Ondřej Polák

Ida Viktorová
vysokoškolská učitelka PedF UK

Hluboce věřím ve vliv čtení na celkovou kvalitu života, schopnost orientovat se ve světě, stále se učit. A především slast ze čtení je nenahraditelná. ■

Kritická gramotnost – elektronicky

OBSAH ELEKTRONICKÝCH VYDÁNÍ



ROČNÍK 1 – ČÍSLO 1 – ZIMA 2015

AKTUÁLNĚ

Kritická gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka

(Hana Košťálová)

TÉMA: ČTENÁŘSKÉ KONTINUUM Co je čtenářské vývojové kontinuum v pojetí projektu Pomáháme školám k úspěchu

Pomůcka pro dlouhodobou podporu žákova čtenářského rozvoje napříč ročníky i předměty napovídá, jak plánovat a sledovat učení.
(Hana Košťálová)

Proč jsme se pustili do čtenářského kontinua

Skladba týmu, vývoj a organizace spolupráce na čtenářském kontinuu.
(Hana Košťálová)

Čím začíná čtení

Reportáž: Jak se učitelky mateřských škol učí chápat a používat čtenářské kontinuum.
(Nina Rutová)

Jak dnes rozumíme ustáleným prvkům v textu

Ustálené prvky textu se v práci učitelů zabýdly a nevyvolávají již tolik obav a otázek jako na počátku. Ustálené prvky se dají ohledávat i s dětmi na prvním stupni.
(Kateřina Šafránková)

PŘEDSTAVUJEME: MILOŠ ŠLAPAL Když chci, aby děti četly, musejí začít číst

Miloš Šlapal učí český jazyk a dějepis v ZŠ Emila Zátopka v Kopřivnici. Rozhovor je nejen o důvodech, proč s žáky ve škole číst, ale také o náplni a udržení kvality dílen čtení po dobu několika let. Co dělat, aby neprobíhaly časem jen formálně?
(Nina Rutová)

Dílna čtení: Záporná postava a její role v příběhu

ZE SVĚTA

Čas, kdy žáci čtou, je dobře stráveným časem

„Od chvíle, kdy se volné čtení stalo základem výuky čtení, byla jsem svědkem toho, jak se prospěch žáků zlepšuje i jak stoupá jejich motivace a zaujetí.“

Co dělá Donalyn Millerová, aby se z jejích žáků stali čtenáři?
(Kateřina Šafránková)

ANKETA

Jak získáváte knížky do třídní/školní knihovny?

Na otázku odpovídají ředitelé základních škol Ivo Mikulášek a Bohumil Zmrzlík a učitelé Miloš Šlapal, Kateřina Sládková, Irena Poláková a Jana Kopecká.

KNIHY

Podnětné knihy pro předškoláky

O knihách, jejichž devízami jsou především kvalitní text, vkusné ilustrace a různá míra spolupráce dětského čtenáře při předčítání.
(Eva Šilerová)

Daniel Pennac: Učení – mučení

Daniel Pennac byl tzv. špatným žákem, s nímž si nevěděli rady rodiče ani učitelé. Jak došlo k tomu, že se stal učitelem?
(Irena Poláková) ■



ROČNÍK 2 – DVOJČÍSLO 2+3 – JARO 2016

AKTUÁLNĚ

Jak učíme o migraci?

Článek reflektuje odpovědi ředitelů a učitelů k tématu migrace, popisuje situace, do nichž se vyučující dostávají, když se ve škole otevře téma migrace, přináší komentované náměty, zdroje a příklady dobré praxe.
(Nina Rutová)

ČTENÁŘSKÉ KONTINUUM

Odhalování autorského záměru v četbě textů

Příspěvek k tomu, jak vést děti, aby citlivě vnímaly autorský záměr textu, a jak na výkonech žáků poznat, že autorský záměr postřehnou. Příprava na hodinu s textem Jiřího Dvořáka **Kaktus**, ukázky výkonů žáků.
(Lekce Kateřina Sládková, Bohuslava Jočová, text Ondřej Hausenblas)

TÉMA: ČTENÍ V OBORECH

Je učitel naučného předmětu i učitelem čtení?

Co řeší učitel, který se rozhodne pravidelně zařazovat do své výuky texty pro veřejnost, texty seriózní i účelově zkrácené? Proč to dělá, před jakými překážkami stojí a co čtení neučebnicových textů přináší žákům?
(Hana Košťálová)

Potřebuji změnu, překvapení, výzvu!

Dialog ze ZŠ v Dobroníně na téma čtení v oborech.
(Ivo Mikulášek, Jana Rybáčková, Lenka Dvořáková)

Badatelství a čtenářství

Čtení textů lze uplatnit prakticky ve všech částech badatelsky orientované výuky, texty jsou zdrojem otázek i odpovědí. Příspěvek hovoří o smysluplném kontextu, přirozených situacích a autentických čtenářských cílech.

(Monika Olšáková)

Dějepis

Hledáme odpovědi na klíčové otázky

Písemný rozhovor redakce s učitelem dějepisu Romanem Anýžem.

Rozvoj čtenářské gramotnosti v dějepise

Komentovaná lekce Mumifikace a informační zdroje, ve které žáci vyhodnocují informace ze dvou zdrojů, posuzují jejich vhodnost vzhledem k názorné prezentaci.

(Lekce Miloš Šlapal, text Nina Rutová)

Zeměpis

Čtení v zeměpise

Rozhovor Niny Rutové s učitelkou Jitkou Jandovou.

Fyzika

Inspirace z katedry didaktiky fyziky

(Irena Dvořáková)

Čtení textů kultivuje výuku i mne samotnou

Písemné interview Niny Rutové s učitelkou fyziky Šárkou Kvasničkovou.

Mně by se líbila čítanka z fyziky

Rozhovor redakce s učitelkou Hanou Matulovou.

PŘEDSTAVUJEME: JANA KOPECKÁ

Jsem teď spíše průvodkyní jejich učním

Jana Kopecká, učitelka na prvním stupni v ZŠ Kunratice, nevnímá sama sebe jako hlavní aktérku ve třídě. Nechává se dětmi vést a průběžně řeší také sociální vztahy, takže na ně nepotřebuje speciální třídnickou hodinu. Rozhovor je doplněn dvěma videi. Jedno je o vzniku čtenářského koutku, na druhém (záznamu z hodiny) lze pozorovat, jak se žáci učí v hodině přírodopisu rozlišovat fakta a názory.

(Nina Rutová)

Hodina českého jazyka ve 2. třídě

Jak se čtou a píšou slabiky -dě, -tě, -ně.
(Lekce Jana Kopecká, komentář Nina Rutová)

ZE SVĚTA

Modelování při četbě komplexních informačních textů

Existují rozmanité způsoby, kterými může učitel ve třídě přemýšlet nahlas, a tím žáky učít číst komplexní texty. Text obsahuje přehled nástrojů pro modelování.

(Douglas Fisher a Nancy Freyová)

ANKETA

Jak pomáháte vybrat dětem knížku?

Z odpovědí se dozvídáme více o principech a zásadách, které dodržují při doporučení knih žákům Kateřina Sládková, Zdeňka Dudová, Věra Hrušková, Leona Mechúrová, Radka Sobolová a Naděžda Tuháčková. K poslednímu příspěvku je připojeno video ze spontánního čtení dvou dětí ze třídy Jany Kopecské v čtenářském koutku.

KNIHY

Inspirativní knihy do dějepisu

Osmnáct tipů na beletrii, historické dokumenty i komiksy, na knížky k dávným i moderním dějinám a také na knihy o vynálezech, které ovlivnily svět.
(Radka Hubáková)

Alberto Manguel: Dějiny čtení

Zpráva o knize, v níž hlavní roli hrají knihy a jejich čtenáři. Příloha: Ukázky čtenářských zrcadel zachycujících začátky čtenářských příběhů -náctiletých žáků.
(Irena Poláková)

Knihy jako materiál

Námět, jak lze použít svazky, které již nechceme ve školní knihovně. Obrazová příloha.
(Lucie Samlerová a Tereza Doudová) ■

Dobrý den,

chtěl bych Vám upřímně poděkovat za vydání časopisu **Kritická gramotnost**. Já i mí kolegové se zabýváme čtenářstvím a čtením v oborech už delší dobu a po skončení časopisu *Kritické listy* nám chyběl časopis, který by nám přinášel přehled o inspiraci, praxi a čtenářství v celorepublikovém měřítku. Zvláště bych chtěl ocenit formu časopisu, proložení podnětného textu videoukázkami z praxe je velice vizuálně dynamické.

Zaujal mě rozhovor s Milošem Šlapalem, který je průkopníkem čtenářských dílen u nás a díky němu se v mnoha školách, včetně té naší, vedou čtenářské dílny smysluplně. Podstatné jsou pro mne i informace ze světa od Katky Šafránkové, protože jinde jsem nenašel moc informací, jak se čtenářství rozvíjí v jiných státech. Doufám, že tato rubrika bude pokračovat. (...) Jsem rád, že Hana Košťálová srozumitelně představuje čtenářské kontinuum, což je dle mého názoru zcela zásadní materiál, který může pomáhat ke kvalitnímu rozvoji čtenářských cílů ve školách. I ostatní články byly, myslím, velmi kvalitně vybrány a připraveny. Napadá mne, když píšu tyto řádky, že by možná bylo dobré, kdyby existovalo na webu **Pomáháme školám k úspěchu** nějaké diskusní fórum, ve kterém by mohli pedagogové komentovat jednotlivé články. Myslím si totiž, že otevírají prostor k další diskusi.

Přeji časopisu mnoho let přínosného života a těšíme se na další číslo.

Tomáš Otisk, učitel matematiky a zástupce ředitele ZŠ a MŠ Trinec, Koperníkova

Proč čtu elektronický časopis?

(...) V elektronickém časopise **Kritická gramotnost** se mně a mým kolegům líbila zejména interaktivní část, která byla v podobě videopříspěvků. Popis dílny čtení Milošem Šlapalem, vyprávění s Josefínou o Žraločkově mamince či informace od Jany Kopecké o čtenářských koutcích nabízí touto cestou nový rozměr a konkrétní názorné prvky.

(...) Nadšeně očekávám další vydání časopisu (který prý bude na oborové čtenářství) a velké poděkování patří Nině Rutové a jejímu týmu, že uvedly v život první číslo. (...) Jen tak dál, těšíme se na další pokračování.

Monika Olšáková, učitelka chemie a přírodopisu v ZŠ Janovice

(...) Kamarád mi nadšeně vyprávěl o člancích, které si přečetl v **Kritické gramotnosti**. Raději si ho vytiskl, ale, bohužel, přišel o vymoženost, kterou tento časopis nabízí. Videá. U videa Hanky s Josefínou jsme se rozplývali s manželem oba dva nad čtením malé Josefinky. Třetí výhodou elektronické verze je jeho interaktivita – videa, odkazy.

Životní prostředí jásá. Elektronická verze nepotřebuje tuny papíru, který se pak vyhazuje do sběru. Nikdy nevíme, kolik výtisků budeme potřebovat. Elektronická verze je pravděpodobně dostupná všem, kteří o ni mají zájem, rychle a pohodlně.

Někdy potřebuji na čtení brýle, malá písmena mi dělají problémy. S tím si elektronická verze poradí, text si můžu zvětšovat a přibližovat dle libosti, což je čtvrtá výhoda této formy časopisu.

Doufám, že si časopis **Kritická gramotnost** najde svoje čtenáře. Zaslouží si to. Je plný zajímavých informací, které učitelům pomohou děti vychovávat v kriticky myslící lidi. Nelehký úkol. Těším se na další vydání. Nemusím je skladovat. Stačí si je stáhnout a uložit do počítače nebo tabletu a budou všechny pěkně srovnané na jednom místě.

Výhody jsou zřejmé, ale stále více pozoruji, že s počítačem, tabletem nebo chytrým telefonem trávím čím dál více času. Unavuje mě to. Listování papírovým časopisem mě uklidňuje, při čtení relaxuju. Takže sama nevím, zda u mě vítězí nostalgie papírového časopisu, nebo praktičnost elektronické verze.

Blanka Drozdková, ředitelka málotřídní školy ZŠ Kyjovice

„Chceme přispívat k tomu,
aby čeští učitelé vychovávali
z dětí přemýšlivé, nezávislé
a čínorodé občany,
kteří se dokážou postarat o sebe
i o svět, který mají na čas v péči.“

Poslání časopisu *Kritická gramotnost*

Naše pojetí kritické gramotnosti a čtenářské gramotnosti

Kritická gramotnost pomáhá člověku vyznat se v tom, jak společnost funguje v době stále intenzivnější a různorodější komunikace. Kriticky gramotný člověk umí rozluštit zjevný i skrytý obsah sdělení, ale také umí odhalit, jak se prostřednictvím komunikace snaží různí mluvčí (pisatelé) prosazovat své zájmy a ovlivňovat jednotlivce a společnost. Kriticky gramotný člověk se rozhoduje o tom, jak bude v reakci na text jednat, aby přispěl k posilování světa, který bude pro všechny udržitelný.

Čtenářskou gramotnost chápeme jako základ gramotnosti kritické. Při četbě a společném promyšlení rozmanitých textů se děti mohou nejlépe učit tomu, že texty mají nejen doslovný význam, ale že se v textech dá a má číst mezi řádky, a nadto že texty dávají moc ovlivnit čtenáře podle – někdy maskovaného – autora přání. V samém základu čtenářské gramotnosti musí být pevná důvěra v to, že čtení je smysluplná a často obohacující činnost, která stojí za námahu.

Časopis *Kritická gramotnost* vychází od konce roku 2015 v elektronické verzi třikrát za školní rok. Přináší texty zabývající se rozvojem čtenářské a kritické gramotnosti ve škole. Jednou ročně vychází zvláštní číslo časopisu v tištěné verzi.

K pravidelnému odběru elektronických vydání časopisu *Kritická gramotnost* se můžete přihlásit prostřednictvím registračního formuláře v sekci „Chci se zapojit“ na webu: www.pomahameskolam.cz.



Pomáháme školám k úspěchu Prostor vašich pedagogických inspirací

Zajímáte se o nové nápady pro svou výuku? Rádi byste se dozvěděli, jak na **dílňu čtení** již od první třídy? Chcete nahlédnout do hodin s párovou výukou nebo se podívat, jak se učí matematika metodou profesora Hejného? YouTube projektu **Pomáháme školám k úspěchu** nabízí inspirativní ukázky práce českých učitelů, kteří se snaží zlepšovat svou výuku, aby dokázali co nejlépe rozvíjet každé dítě. Videá doplňují odborné komentáře a učitelé je mohou používat jak pro samostudium, tak o nich mohou diskutovat s kolegy ve škole.

K odběru nových videí se můžete registrovat přímo na YouTube Pomáháme školám k úspěchu.

Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech

ROČNÍK 2 — SPECIÁL 2016

www.pomahameskolam.cz

 Pomáháme školám k úspěchu