

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky

**Rozvoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím
čtenářských dílen u žáků 3. ročníku ZŠ**

Diplomová práce

Brno 2022

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jiří Havel, Ph.D.

Autor práce: Andrea Večeřová

Bibliografický záznam:

Večeřová, A. (2022). *Rozvoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím čtenářských dílen u žáků 3. ročníku ZŠ* [Diplomová práce]. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. Vedoucí diplomové práce doc. Mgr. Jiří Havel, Ph.D.

Anotace

Diplomová práce se zabývá rozvojem čtenářské gramotnosti prostřednictvím metody čtenářské dílny u žáků 3. ročníku základní školy. Metoda je součástí programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, které slouží mimo jiné i k utvoření vztahu ke čtení. Práce obsahuje jak teoretický základ o čtenářské gramotnosti, její obsažení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, tak i praktický postup při výuce dílny čtení, jež se následně prolíná i v praktické části. Cílem práce je zpracování praktických příprav k výuce čtení pro 3. ročník ZŠ vytvořených dle principů čtenářských dílen. Díky této metodě žáci pracují na kultivování dovedností při práci s textem a zároveň rozvíjí svou čtenářskou gramotnost. Všechny lekce byly zrealizovány v praxi a následně reflektovány.

Klíčová slova

výuka na 1. stupni ZŠ, čtenářská gramotnost, čtenářská dílna, čtení s porozuměním, kritické myšlení, vztah ke čtení, PISA, PIRLS

Annotation

The thesis focuses on the development of reading literacy through the method of reading workshop for pupils in the third grade of primary schools. The method is part of the Reading and Writing for Critical Thinking programme, which serves, among other things, to form a relationship with reading. The thesis contains both the theoretical basis of reading literacy, its inclusion in the Framework Educational Programme for Primary Education, as well as a practical procedure for teaching reading workshop, which is then integrated in the practical part. The aim of the thesis is to process practical preparations for teaching reading for the third grade of elementary school created according to the principles of reading workshops. Thanks to this method, pupils work on cultivating their skills in working with text and at the same time develop their reading literacy. All lessons were realised in practice and then reflected upon.

Keywords

teaching pupils at primary school, reading literacy, reading workshop, reading comprehension, critical thinking, relationship to reading, PISA, PIRLS

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracoval/a samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně dne 20. 04. 2022

Andrea Večeřová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu své diplomové práce panu doc. Mgr. Jiřímu Havlovi, Ph.D. za profesionální vedení během zpracování této diplomové práce, a také paní učitelce za poskytnutý prostor pro realizaci praktické části.

Obsah

Úvod	2
TEORETICKÁ ČÁST	3
1 Gramotnost	3
1.1. Pojetí, definice a roviny čtenářské gramotnosti	4
1.1.1. Vztah ke čtení a jeho vlivy	5
1.2. Výzkumy čtenářské gramotnosti na ZŠ	6
1.2.1. Výzkum PISA	6
1.2.2. Výzkum PIRLS	8
1.3. Čtenářská gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	9
1.3.1. Výukové metody k rozvoji čtenářské gramotnosti	11
1.3.2. Čtení s otázkami	12
1.3.3. Čtení s předvídaním	12
1.3.4. Čtení s tabulkou předpovědí	13
1.3.5. Literární dopisy	13
1.3.6. Podvojný deník	13
1.3.7. I.N.S.E.R.T	13
2 Čtenářské dílny	15
2.1. Význam čtenářských dílen pro rozvoj čtenářské gramotnosti	17
2.1.1. Podmínky před zavedením čtenářských dílen	18
2.2. Průběh čtenářských dílen	22
2.3. Pravidla čtenářských dílen	23
PRAKTICKÁ ČÁST	25
3 Rozvoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím čtenářských dílen	25
3.1. Cíle, metodologie a postup práce	26
3.2. Ověření v praxi	28
4 Přípravy na dílny čtení pro 3. ročník ZŠ	30
4.1. Čtenářská dílna č. 1 Úvodní lekce	31
4.1.1. Reflexe čtenářské dílny č. 1 Úvodní lekce	33
4.2. Čtenářská dílna č. 2 Děj	35
4.2.1. Reflexe čtenářské dílny č. 2 Děj	37
4.3. Čtenářská dílna č. 3 Postava	39

4.3.1.	Reflexe čtenářské dílny č. 3 Postava	40
4.4.	Čtenářská dílna č. 4 Kladná a záporná postava	42
4.4.1.	Reflexe čtenářské dílny č. 4 Kladná a záporná postava.....	44
4.5.	Čtenářská dílna č. 5 Prostředí.....	45
4.5.1.	Reflexe čtenářské dílny č. 5 Prostředí	47
4.6.	Čtenářská dílna č. 6 Pocity a emoce	49
4.6.1.	Reflexe čtenářské dílny č. 6 Pocity a emoce	51
4.7.	Čtenářská dílna č. 7 Já v knize	52
4.7.1.	Reflexe čtenářské dílny č. 7 Já v knize	53
4.8.	Čtenářská dílna č. 8 Vztahy.....	55
4.8.1.	Reflexe čtenářské dílny č. 8 Vztahy	56
4.9.	Diskuse	57
Závěr		60
Resumé		61
Resume		61
Seznam literatury.....		62
Seznam příloh.....		65

Úvod

Během celého studia na vysoké škole jsem měla možnost sledovat mnoho hodin čtení, které pro žáky byly jen jakýmsi odpočinkem. Nebrali je vážně, neměli k nim žádný vztah a tudíž si z nich ani nic neodnášeli. Tato skutečnost pro mě, člověka, kterého od raného dětství provází knihy téměř na každém kroku, byla více než zarážející. Proto jsem se více zaměřila na tuto problematiku, kdy mne oslovily právě čtenářské dílny, s jejichž hlavní myšlenkou se ztotožňuji. Objevení radosti z přečteného textu pomáhá žákům nejen v rozvoji čtenářské gramotnosti, ale zároveň prospívá i k rozvoji kritického myšlení, jež je důležitým předpokladem pro fungování v dnešním světě. Ať už se jedná o vyhledávání informací z textu či určování implicitních myšlenek autora. Z výsledků mezinárodních šetření vyplývá, že k rozvoji čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ nedochází v dostatečné míře, jelikož jak PIRLS, tak PISA zaznamenali při posledním výzkumu stagnaci či pokles úrovně čtenářské gramotnosti.

Proto jsem se rozhodla k vypracování metodické příručky pro učitele, jež vychází z principů metody čtenářské dílny. Práce má sloužit jako inspirace pro učitele, kteří již tuto metodu aktivně zapojují do svých hodin, ale také jako návod pro ty, kteří se s ní ještě nesetkali a uvažují nad netradičním způsobem, jak dětem zrealizovat efektivní hodinu na rozvoj čtenářské gramotnosti. Zároveň se soustředí na vybudování kladného vztahu ke knihám, zdokonalování schopnosti vyjádřit vlastní názory a respektovat druhé. Tuto metodu jsem poprvé zaznamenala v rámci pedagogické praxe na základní škole, kde byla oblíbenou součástí týdenního plánu nejen žáků, ale i paní učitelky. Zaměření na čtenářskou gramotnost se projevilo i během jiných předmětů, což mne velmi oslovilo.

Práce se skládá ze dvou hlavních částí – teoretická a praktická část. V teoretické části si nejprve vymezíme pojem čtenářská gramotnost, která se objevuje napříč celou prací. Zaměřuje se mimo jiné také na aktuální situaci se čtenářskou gramotností a obsažení tohoto pojmu v kurikulu. Dále se věnuje principům čtenářských dílen, jež vychází z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Právě na těchto principech vznikla praktická část, jejíž součástí jsou i další metody výše zmíněného programu.

TEORETICKÁ ČÁST

První část diplomové práce se zaměřuje na teoretický základ. V první řadě se jedná o samotný pojem gramotnost, jež je v posledních letech v pedagogické praxi hojně užívaný. Na první stupeň neodmyslitelně patří tři základní dovednosti, čtení, psaní a počítání, kdy první z nich je potřeba již od počátků vést nejen k technické správnosti, ale zároveň k efektivní práci s textem, kterou můžeme mimo jiné nazvat čtenářskou gramotností, jež je hlavním pilířem v rámci této práce a více o ní se nachází ve druhé části první kapitoly. Zároveň se kapitola věnuje vlivům na samotný vztah ke knihám, který rovněž ovlivňuje čtenářskou gramotnost, jak tvrdí mezinárodní šetření zkoumající nejen čtenářskou gramotnost. Tyto výzkumy jsou blíže popsány ve druhé části první kapitoly. Třetí část první kapitoly se zabývá zasazením čtenářské gramotnosti a čtení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a metodami na rozvoj čtenářské gramotnosti.

Druhá kapitola se zaměřuje konkrétněji na metodu čtenářských dílen, jejich pravidla, průběh a historii. Součástí je i ověření z praxí vycházející z jiných diplomových prací na podobné téma, kde se čtenářská gramotnost ve třídě po zavedení čtenářských dílen zlepšila, stejně jako vztah ke knihám.

1 Gramotnost

„Dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o „základní gramotnost“, která je předpokladem jak dalšího vzdělání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti.“ (Průcha, 2009, s. 85).

Takto zní definice gramotnosti z Pedagogického slovníku, ze které získáváme hlavní pilíř pro celé základní vzdělávání. Z toho lze logicky odvodit, že základní gramotnost je nezbytná pro budoucí život žáků. Právě z ní vychází vyšší forma gramotnosti, která je v praxi označována jako funkční gramotnost. „Na rozdíl od gramotnosti znamená vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci.“ (Průcha, 2009, s. 80). Podle Svobodové (2013, s. 12) můžeme říci, že se v dnešní době nejedná o pouhou správnost techniky čtení a psaní, ale také o následující práci s textem a schopnosti nad ním kognitivně uvažovat.

V souvislosti s těmito definicemi je jasné, že základní gramotnost vnímáme jako celkový komplex lidských činností, které se dále specifikují dle jejich funkcí a oborů.

Konkrétně například matematická, přírodovědecká, počítačová či čtenářská gramotnost, jež nás v rámci této práce zajímá nejvíce (Svobodová, 2013, s. 14).

1.1. Pojetí, definice a roviny čtenářské gramotnosti

Pojetí čtenářské gramotnosti podle šetření PISA (2019, s. 12) definuje čtenářskou gramotnost jako: „... schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“ Jedná se tedy pouze o ověřitelné složky ve spojitosti se čtenářskou gramotností, které jsou pro šetření PISA stěžejní už od samotného založení v roce 2000. Definice však není stále stejná, ale v průběhu let se upravuje v závislosti na kulturních změnách ve společnosti.

Ovšem podle Národního ústavu pro vzdělávání (2011, s. 8) to není vše, co je pro čtenářskou gramotnost podstatné. „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ Je tedy patrné, že obsahuje i individuální postoj člověka, ať už se jedná o jeho životní hodnoty či samotný vztah ke čtení. Ten tvoří jednu z rovin, jež se prolínají v rámci celé čtenářské gramotnosti.

Co jsou to vlastně roviny čtenářské gramotnosti? Národní ústav pro vzdělávání (2010, s. 7) je popisuje jako soubor důležitých složek, které se vzájemně ovlivňují a v konečném důsledku přispívají k rozvoji jedince. V tomto případě hovoříme o vztahu ke čtení, doslovném porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognici, sdílení a aplikaci.

První výše zmíněná rovina, *vztah ke čtení*, neodmyslitelně patří mezi základní předpoklady k rozvoji čtenářské gramotnosti. Bez kladného přístupu ke čtení nebude fungovat vnitřní motivace, a tudíž i chuť číst. V případě vytvoření vztahu ke čtení můžeme předpokládat efektivnější rozvoj následujících rovin. Další důležitou složkou je ve čtenářské gramotnosti *doslovné porozumění*. Bez něj text sice přečteme, ale nebude nám k ničemu, když nepochopíme, o co se v něm jedná. Na to přímo navazuje rovina *vysuzování a hodnocení*, ve které čtenář dojde k vlastním závěrům a hodnocení. Podle Průchy (2009, s. 152) *metakognice* znamená „schopnost jedince přemýšlet o tom, jak sám uvažuje, jak poznává svět; cílem je zlepšit poznávací schopnosti.“ Z této definice můžeme usoudit, že tato rovina obsahuje reflektování jak vlastního čtení, tak celkové porozumění textu. Jakmile se ocitneme ve fázi, kdy textu rozumíme, nic nám nebrání v dalším *sdílení*. Ať už se jedná o postřehy, prožitky či

hodnocení. Součástí je i analýza získaných informací v rámci diskuse. Tyto všechny postřehy následně čtenář *aplikuje* v běžném životě.

Takto vypadá ideální čtenář s vysoce rozvinutou čtenářskou gramotností. V praxi se s takovými výsledky setkáváme pouze zřídka. A jelikož je čtenářská gramotnost žhavé téma posledních dvou desetiletí, nechybí ani způsoby, jak ověřit její stav napříč různými státy, které tak mají možnost porovnání úrovně svých žáků.

1.1.1. Vztah ke čtení a jeho vlivy

Velký dopad na čtenářskou gramotnost má i vztah ke čtení. Ten se tvoří již od útlého věku a je ovlivňován ze všech stran. Prvotním zprostředkovatelem je většinou rodina, která má na dítě v mladším věku největší vliv. Nemusí být vždy pouze kladný. Absence čtení rodičů má vliv i na děti, jak vyplývá z výzkumu Trávníčka z roku 2018 (2019, s. 118). Rodiče dvou třetin nečtenářů nikdy nic nečetli, zároveň více než čtvrtině rodiče nikdy nepředčítali a více než pětina dětí, co nečte, nedostávala knihy jako dárek.

Trávníček (2019, s. 113–120) klade největší důraz na to, aby rodiče působili jako vzor a vedli své potomky ke čtení nápodobou. Mimo to zmiňuje důležitost v předčítání a rozšiřování dětského povědomí o knihách. Ať už se jedná o vzdělávací publikace jako encyklopedie pro děti, dětská leporela či pohádkové knihy. To tvoří domácí čtenářské zázemí, ve kterém se děti mohou volně vyjadřovat ke knihám a diskutovat. Lepilová (2014, s. 11) upozorňuje na hypotézu, že děti do kontaktu s pohádkami přichází primárně z televizorů, jelikož je pro rodiče často jednodušší pustit pohádku, než vzít knihu a chvíli jim předčítat, což zároveň prohlubuje vztahy.

Rodina ovšem není jediným vlivným prostředím pro vztah ke čtení. Dalším bodem je škola, a také knihovna. V tomto případě je zmíněna převážně povinná četba, která může mít jak pozitivní, tak i negativní vliv na vztah žáků ke čtení. Trávníček (2019, s. 151) proto doporučuje aktuální témata a žánry, podporovat žáky ke sdílení vlastních zážitků a zkušeností z četby a především navázání spolupráce s veřejnými knihovnami. Nejenže se tím zpřístupní dostupnost knih i pro žáky z nižší ekonomické třídy, ale zároveň jim poskytne možnost volby.

V kontextu se školou je potřeba zmínit i přátelský kolektiv. Vrstevníci mají na děti také velký vliv. Ať už při běžné konverzaci o knize či v rámci hodin čtení, ve kterých se stále dbá na počet přečtených knih a jejich následné prezentování. Během něj je snadné zaujmout spolužáky nadšeným výkladem, jež může vzbudit zvědavost.

Moderní doba ovšem obsahuje i novější vliv a tím jsou média, sociální platformy a digitální svět. Jak zmiňuje Wolfová (2020) ve své knize *Čtenáři, vrať se. Mozek a čtení v digitálním světě*, kde porovnává vliv čtení klasických papírových knih s médii na internetu. Tvrdí, že prostředí internetu poskytuje informace okamžitě, oproti knihám, jež podporují kognitivní schopnosti a trpělivost čtenáře. Pro mnoho obyvatel je tedy mnohem pohodlnější volit jednodušší cestu a zanevřít na staré dobré knihy. Na druhou stranu se stále najdou čtenáři, jež pochopí kvality a možnosti knih, ať se jedná o výše zmiňované kognitivní schopnosti, empatii či fantazii,

Je tedy jasné, že je kolem nás nezměrné množství vlivů, ať už negativních, tak pozitivních. Všechny ale směřují ke čtenářské gramotnosti jakožto výsledku práce s textem, na kterých se z velké části projevuje.

1.2. Výzkumy čtenářské gramotnosti na ZŠ

V České republice jsme se na úroveň čtenářské gramotnosti zaměřili už v minulém století, ovšem kvůli nedostatečnému výzkumnému vzorku nejsou brány jako relevantní. Zlom přišel s prvním reprezentativním výzkumem vedeným Trávníčkem (2008), který prováděl na počátku 21. století a nazývá se *Čteme?*. Přestože přišel s velmi dobrými výsledky, stále tím nepokrývá úroveň čtenářské gramotnosti u žáků na základních školách, jelikož se týká respondentů starších patnácti let.

Pokud se chceme soustředit na mladší žáky, musíme se zaměřit na konec 20. a počátek 21. století, kdy se Česká republika přidala k mezinárodnímu výzkumu, který se týká právě čtenářské gramotnosti. Svobodová (2013, s. 52) je považuje za přínos především díky možnosti porovnání dovedností žáku v širší perspektivě. Konkrétně se jedná o testování *Progress in International Reading Literacy Study* (dále jako PIRLS) a *Programme for International Student Assessment* (dále jako PISA), mezi jejichž účastníky se nachází i státy nejen z Evropy.

1.2.1. Výzkum PISA

Komplexní PISA výzkum, v překladu Program pro mezinárodní hodnocení studentů, se zabývá nejen čtenářskou, ale také matematickou a přírodovědnou gramotností u žáků, kteří dosáhli věku 15 let. Primárně se tedy jedná o studenty končící povinnou školní docházku, tj. žáci 9. ročníků základních škol, ovšem zapojili se i žáci v prvním ročníku středních škol či

víceletých gymnázií. Díky tomu získáme informace o připravenosti žáků do jejich dalšího osobního, pracovního i občanského života, nikoliv pouze stupeň zvládnutí učiva.

Výzkum je organizován pod záštitou Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, v originále *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD), už od zahájení v roce 2000. Česká republika se pravidelně zapojuje už od samého počátku, což nám poskytuje dostatek materiálu potřebného k porovnání, tedy zjištění případného rozvoje, stagnace či poklesu úrovně gramotností českých žáků. Přehled zjištění pro Českou republiku zpracovává Česká školní inspekce.

Jak bylo zmíněno, výzkum PISA se zabývá třemi typy gramotností, kdy platí, že každý ročník se zaměřuje primárně na jednu z nich. Čtenářská gramotnost byla hlavní testovanou oblastí v letech 2000, 2009 a 2018, z čehož můžeme snadno vyvodit, že výzkum PISA probíhá každé tři roky. Proto budu v této části pracovat primárně s daty získanými v roce 2018. Do tohoto ročníku se zapojilo 79 zemí, z toho všech 28 zemí Evropské unie (EU), 36 členů OECD a dalších států napříč kontinenty, kteří chtějí znát úroveň gramotnosti svých žáků.

Každým rokem se pojetí čtenářské gramotnosti lehce obměňuje podle potřeb výzkumu. Blažek a kol. (2019, s. 12) je pro šetření PISA 2018 definuje následovně: „Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“

Celkem se šetření v České republice zúčastnilo kolem 7000 žáků z 330 škol. Zároveň v tomto ročníku došlo k propojení s dalším projektem OECD, *Teaching and Learning International Survey* (dále jako TALIS), který se věnuje názorům učitelů a ředitelů. Jeho se zúčastnilo 182 škol a přes 2600 učitelů.

Testování se zaměřuje na tři okruhy dovedností: vyhledávání informací, porozumění, posuzování a uvažování. Blažek a kol. (2019, s. 19) uvádí, že v porovnání s minulými ročníky se PISA 2018 více zaměřuje na důvěryhodnost a posuzování kvality textů, jež je potřebné při hledání informací na internetu. Tato skutečnost jen podporuje předchozí tvrzení o aktualitě výzkumu, jež se viditelně snaží jít s dobou a soustředí se na momentální problematiku ověřitelnosti zdrojů na internetu.

Žáci České republiky byli nejúspěšnější v rámci vyhledávání informací, ve kterém se umístili mezi nejlepšími z Evropské unie. Co se týče porozumění, posuzování a uvažování, v těchto dovednostech dopadli čeští žáci přibližně stejně, což bylo na srovnatelné úrovni s průměrem EU.

Čtenářská gramotnost se dělí podle PISA 2018 na šest úrovní, kdy za minimální hranici považují úroveň 2. V České republice tuto hranici překonalo 79 % žáků, zároveň 8 % žáků dosáhlo 5. a 6. úrovně, což je o 3 % více, než při testování v roce 2009. Obecně můžeme říci, že se dle výsledků držíme stále na stejné úrovni a dále se významně nerozvíjíme.

1.2.2. Výzkum PIRLS

Výzkum PIRLS neboli Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti zkoumá, jak už název napovídá, momentální úroveň čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku na základních školách. Ve věku kolem deseti let už obvykle zvládají plynulé čtení s porozuměním, techniku tichého čtení, vyjádření vlastních pocitů a názorů, a zároveň mají lepší schopnost se zamyslet nad textem, který čtou (Toman, 2007, s. 17). Proto se studie provádí ve 4. ročníku, kdy žáci nevnímají čtení jen jako elementární technickou dovednost, ale slouží jim jako zdroj k dalšímu poznání.

Organizuje jej Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), jež se mezinárodními srovnávacími studiemi zabývá více než 50 let. V rámci projektu PIRLS došlo k prvnímu testování v roce 2001, jehož se zúčastnila i Česká republika.

Výzkum je realizován cyklicky a každých pět let se opakuje, díky čemuž účastníci získají porovnání s předchozími ročníky. Další cyklus konaný v roce 2006 se však obešel bez zapojení České republiky, takže další výsledky z tohoto testového projektu máme až z let 2011 a 2016. V roce 2021 proběhlo poslední testování, momentálně se však čeká na zpracování, proto budu v této kapitole pracovat s daty z roku 2016.

Než se však dostaneme k výsledkům, je potřeba zmínit konkrétní definici čtenářské gramotnosti pro tento výzkum:

Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu (ČŠI, 2017).

Samotný výzkum se neskládal pouze z dotazníků pro žáky, kterých se v roce 2016 zapojilo v ČR více než 5 500 ze 157 základních škol, ale také pro jejich rodiče, učitele i ředitele. Rodiče byli tázáni na domácí atmosféru a postoje ke čtení, 270 učitelů odpovídalo na průběh

výuky a jejich postoje ke čtení a 157 ředitelů hodnotilo atmosféru ve škole a podmínky pro výuku čtení.

V rámci PIRLS projektu byli předdefinovány čtyři úrovně čtenářské gramotnosti, do kterých dle výsledků rozřadili zúčastněné žáky. Jednalo se o minimální bodovou hranici, díky níž mohli žáci spadat do nízké, střední, vysoké či velmi vysoké úrovně. Bohužel ne všichni splnili tuto minimální hranici. Přibližně 3 % českých žáků během testování nezískalo dostatek bodů ani na dosažení nízké úrovně čtenářské gramotnosti, což je více než v roce 2011. Ovšem pokud se zaměříme na druhou stranu, konkrétně na žáky s velmi vysokou mírou čtenářské gramotnosti, také zaznamenáme oproti minulému šetření nárůst (ČŠI, 2017).

Podle účelu čtení si čeští žáci vedli lépe u literárních než u informačních textů. Zároveň dále pokračujeme ve zlepšování, pokud mluvíme o vyhledávání informací a vyvozování závěrů. To se však nedá říci o interpretaci a posuzování textu, kde je oproti roku 2011 značně horší výsledek.

Z výsledků vyplívá, že se Česká republika momentálně nachází v nadprůměru v rámci zúčastněných zemí, avšak pokud srovnáme roky 2001, 2011 a rok 2016, zjistíme, že nedošlo k žádnému vývoji, jelikož jsou výsledky téměř stejné. Pokud chceme porovnávat průměrný rozdíl ve výsledcích dívek a chlapců, dojdeme ke zjištění, že je oproti šetření z roku 2011, kdy se zlepšily jak dívky, tak i chlapci, došlo v roce 2016 ke stejnému výsledku u dívek a k mírnému zhoršení u chlapců.

Abychom zabránili dalšímu zhoršení ve výsledcích čtenářské gramotnosti, musíme se zaměřit nejen na správnou techniku čtení, ale také na hlubší porozumění psaného textu, jež je pro navazující vzdělávání, ale zároveň i fungování v budoucnu, zásadní. Proto se zaměříme na obsah kurikulárního dokumentu a jeho obsah týkající se čtení a čtenářské gramotnosti.

1.3. Čtenářská gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jako RVP ZV), jak už název vypovídá, je základní kurikulum pro všechny pedagogické pracovníky na základních školách, a právě z něj vychází školní vzdělávací programy (dále jako ŠVP). Konkrétně se jedná o rozdělení učiva, které mají žáci zvládnout na konci jednotlivých období. První období uzavírá první tři ročníky na 1. stupni ZŠ, zatímco 2. období obsahuje očekávané výstupy na konci 5. ročníku ZŠ, tedy to, co si mají žáci osvojit během 4. a 5. ročníku.

Tyto jednotlivé výstupy jsou rozděleny v závislosti na učivu do vzdělávací oblasti, jež se dále rozděluje podle vzdělávacího obsahu na vzdělávací obory. Čtení se nachází ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, oboru Český jazyk a literatura, který se kvůli přehlednosti rozdělil do tří složek: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Obsah jednotlivých složek se vzájemně prolíná a ve všech nalezneme zmínku o čtení, bez kterého nelze uchopit jazyk.

Složka Komunikační a slohové výchovy (2017, s. 18–19) obsahuje v rámci 1. a 2. období očekávané výstupy: „plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti, porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti, čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas a rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk.“ Zároveň v učivu zmiňuje pouze praktické čtení jakožto zvládnutí techniky čtení, které má být pozorné, plynulé a žáci se mají v textu orientovat. Mimo to zmiňuje RVP ZV rovněž věcné čtení, jež slouží nejen žákům jako zdroj informací při vyhledávání, s čímž souvisí i uvědomování si klíčových slov.

Další složka, Jazyková výchova (2017, s. 19–21), se zabývá především jazykovou správností, ovšem dva důležité body pro čtenářskou gramotnost se nachází i zde, dokonce v obou obdobích. Konkrétně se jedná o čtení slova na hlásky v 1. období, kde se žáci poprvé seznamují se čtením. Ovšem již v tomto období se klade důraz na významy slov a jejich porovnávání s ostatními, k čemuž se ve 2. období přidávají slova stejného nebo podobného významu, stejně jako slova vícevýznamová. Orientace ve významech slov je pro rozvoj čtenářské gramotnosti stěžejní, takže je pouze dobře, že se v RVP ZV nachází. Není tedy žádným překvapením, když v sekci o učivu nalezneme slovní zásobu a význam slov, včetně synonym, homonym a antonym.

Jako poslední složka zůstává Literární výchova (2017, s. 21–22), kde by kdekdo očekával největší zastoupení čtenářské gramotnosti, ovšem v porovnání s předchozími dvěma složkami to tak ve skutečnosti není. V rámci prvního stupně je zde zmiňováno jen vyjádření vlastních pocitů z přečteného textu, vyjádření dojmů z četby a volná reprodukce textu dle svých schopností, zatímco učivo se dělí na zážitkové čtení, naslouchání a tvořivé činnosti s literárním textem, mezi které se počítá například přednes, volná reprodukce, dramatizace či vlastní výtvarný doprovod apod.

V tomto oboru se sice s pojmem čtenářská gramotnost nesetkáváme, přesto mají jeho dílčí výstupy s touto gramotností velmi úzký vztah. RVP ZV sice přímo k rozvoji komplexní

čtenářské gramotnosti v této oblasti nesměruje, ale také nezakazuje školám a učitelům v této problematice pracovat individuálně na jednotlivých složkách.

Přesto se však pojem čtenářská gramotnost v RVP ZV vyskytuje, i když v jiném oboru, než by mohl kdokoli předpokládat. Jedná se o doplňující vzdělávací obor Etická výchova (2017, s. 114–115) zabývající se deseti základními tématy, mezi které patří například: Mezilidské vztahy a komunikace, důstojnost lidské osoby, pozitivní hodnocení, sociální sympatie, řešení problémů, asertivita, spolupráce a solidarita a další. Etická výchova je chápána jako navazující vzdělávací obor, díky němuž je možné vytvořit další mezipředmětové vztahy. Právě v oboru Český jazyk a literatura navazuje na učivo, kde se učitel zaměřuje na komunikaci, písemný i mluvený projev, tvořivé činnosti s literárním textem a posouzení spolehlivosti a platnosti informací a jejich využití v životě.

S pojmem čtenářská gramotnost se tedy v rámci RVP ZV setkáváme, přestože by bylo vhodné jeho zapojení do vzdělávacího procesu žáků zaktivnit. Rozvoj čtenářské gramotnosti by měl neodmyslitelně patřit mezi hlavní cíle základního vzdělávání, nikoliv pouze dovednost čtení. Ovšem se nesmí zapomínat na budování pozitivního vztahu, jak zmiňuje Gejgušová (2009, s. 13) ve své publikaci Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole. „RVP ZV ... nehovoří o budování pozitivního vztahu žáků k mimoškolní četbě a jeho rozvíjení, ale týká se zvládnutí čtenářské techniky a čtení s porozuměním.“

1.3.1. Výukové metody k rozvoji čtenářské gramotnosti

Výuková metoda je prostředek, díky kterému mají lidé možnost předávat určité dovednosti a informace žákům. Těchto metod existuje nepřeberné množství, které se různě dělí nejen podle toho, co chceme rozvíjet a předávat, ale také podle způsobu předání. Maňák (2003, s. 49) vytyčil tři velké skupiny výukových metod. Jedná se o klasické výukové metody, aktivizující metody a komplexní výukové metody.

Mezi klasické výukové metody řadíme metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednášku, práci s textem nebo rozhovor), metody názorně demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem nebo instruktáž) a metody dovednostně-praktické (napodobování, manipulování, laborování a experimentování, či vytváření dovedností).

Aktivizující metody oproti tomu více zapojují žáka do procesu učení. Konkrétně například metody diskusní, metody heuristické, řešení problémů, metody situační, metody inscenační, a v poslední době velmi oblíbené didaktické hry.

Co se týče komplexních výukových metod, jedná se o celistvý komplex metod, které jsou úzce propojené a vzájemně tvoří promyšlený didaktický přístup. Z toho důvodu se řadí do zvláštní kategorie, jelikož je nemůžeme jednoduše zařadit nikam jinam. Řadíme sem frontální výuku, skupinovou výuku, partnerskou výuku, individuální a individualizovanou výuku, samostatnou práci žáků, kritické myšlení, brainstorming, projektovou výuku, učení dramatem, otevřené učení, učení v životních situacích, televizní výuku, výuku podporovanou počítačem, sugestopedii, superlearning a hypnopedii.

Samozřejmě existuje více klasifikací výukových metod, ovšem v praxi se nejčastěji objevuje právě od Maňáka. Ovšem v pedagogické praxi se vyskytují výukové metody se zaměřením na rozvoj právě čtenářské gramotnosti, které jsou pro tuto práci stěžejní. Tyto metody zpracovali Hausenblas, Košťálová, Šafránková a Šlapal v titulu *Čtenářská gramotnost jako cíl pro každého žáka* (2010), kde se specializují nejen na jednotlivé metody, ale zároveň dávají instrukce, jak s nimi pracovat. Kladou důraz především na jasné instrukce při seznámení s metodou.

1.3.2. Čtení s otázkami

Jedná se o metodu, při které žáci pracují ve dvojicích. Mají jednotný text a po přečtení předem domluvené části se vzájemně doptávají na informace v textu. Otázky mohou být dvojího typu. Zaprvé, na které lze v textu najít odpověď, a za druhé, otázka s textem souvisí, ale doslovnou informaci na ni nenajdeme. Pokud žák náhodou netuší, přesto se odpověď snaží formulovat domněnkou. Po přečtení první části se jeden ptá, druhý odpovídá, při další části se jejich role vymění a oba si díky tomu vyzkouší kladení otázek.

Smysl této metody nacházíme ve formulování vlastních otázek týkající se přečteného textu a v aktivním přístupu k četbě. Zároveň žáky učí, že není špatné něco nevědět, jelikož si může zkusit danou informaci domyslet na základě dosavadních zkušeností.

1.3.3. Čtení s předvídáním

Čtení s předvídáním je metoda fungující na možnosti predikce. Nutí žáka se nad textem logicky zamyslet a v závislosti na kontextu předvídat pokračování. Text je při této metodě rozdělen na části, kdy žáci před začátkem každé části vyjádří svou předpověď, kterou musí logicky zdůvodnit. Je možné postavit odpověď na žánrové znalosti („bude mít šťastný konec, jelikož je to pohádka a ty končí dobře“), jiné informaci v textu (vlastnost postavy,

kteřá poukazuje k určitému pokračování), ilustraci či dokonce jiném textu, kde se dělo něco podobného. Meze se nekladou a je čistě na žácích, na čem své předzvěsti postaví.

Poté následuje reflexe žákovských předpovědí. Důležité je upozornit, že chybná predikce chyba není, pokud byla dobře zdůvodněna. Pouze si autor zvolil jinou variantu při pokračování příběhu. Následně žáci zase předpovídají.

1.3.4. Čtení s tabulkou předpovědí

Metoda je téměř ve všem totožná s předchozí metodou čtení s předvídáním. Jediný rozdíl je ve skutečnosti, že si žáci své předpovědi zapisují do předem připravené tabulky, kam si zaznamenávají nejen pokračování příběhu, ale zároveň zdůvodnění a skutečné pokračování, kdy každému z těchto odpovědí je věnován jeden ze tří sloupečků. Žáci pracují ve dvojici, kdy se na své predikci musí vzájemně domluvit. Oproti předchozí metodě je čtení s tabulkou předpovědí ideální pro pomalejší žáky, jelikož každá dvojice pracuje vlastním tempem.

1.3.5. Literární dopisy

Tato metoda slouží jako forma osobního záznamu z četby. Žáci si ve dvojicích píšou krátké dopisy, ve kterých se vyjadřují k přečtenému úseku v četbě. Dopis může obsahovat individuální poznatky, pocity, úvahy o čemkoliv z knihy. Zároveň je i možnost napsat dopis přímo postavě v knize. Nejenže se díky této metodě žáci naučí, jak správně formálně napsat dopis, ale zároveň se naučí formovat vlastní myšlenky do vět, a zároveň upevňuje vztah čtenáře ke knize.

1.3.6. Podvojný deník

Jak název vypovídá, i tato metoda slouží jako záznam pro přečtený úsek. V tomto případě si žák vypisuje citaci či část z knihy, který ho nějakým způsobem zaujal a přidává k němu vlastní komentář. Díky této metodě se žáci naučí hledat hlubší smysl v textu, hrát se slovy či hodnotit dané pasáže, které pro ně osobně mohou mít větší význam.

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

Metoda I.N.S.E.R.T je oproti předchozím o něco náročnější. Nejenže slouží jako záznam informací z textu, ale zároveň jako prostředek k vyhodnocování informací, které žáci čtou. Díky této metodě se žáci učí uvažovat nad texty kriticky a nebrat je jako stoprocentně pravdivé, ale zamýšlet se nad jejich důvěryhodností.

Za text si během prvního čtení žáci zaznamenávají značky podle toho, jaká se jim informace v textu zdá. V případě, že informace potvrzuje něco, co znají, zaznačí si na konec řádku fajfku (✓). Pokud je informace v rozporu s tím, co žáci znají, označí jej minusovým znaménkem (-). Jestliže se v textu setkají s novou informací, která jim připadá důvěryhodná, udělají plusové znaménko (+). A posledním znaménkem v záznamu je otazník (?), díky němuž žáci označí informaci, které nerozumí, je pro ně zmatečná nebo o které se chtějí dozvědět více. Důležité je opravdu dbát na první dojem a zaznamenávat si znaménka již během prvního čtení.

Za součást metody se považuje i následná diskuse, jež probíhá nejdříve ve dvojicích, kdy si žáci vzájemně porovnají své záznamy, a vysvětlí si, proč zvolili značku, kterou zvolili. Díky tomu se navíc naučí stát za svým názorem a obhájit si vlastní volbu. Není důležité projít vše, ale zmínit od každé značky alespoň nějaký příklad. Po diskusi ve dvojicích může následovat diskuse celé třídy, kdy mají prostor k vyjádření všichni. V případě dostatku času je možné ujasnit nejasné informace v textu.

2 Čtenářské dílny

Čtenářská dílna je jednou z novějších metod, která slouží k rozvoji čtenářské gramotnosti a celkově prožitkového čtenářství. Je postavena na individuálním výběru beletristického textu ke čtení probíhající během hodin českého jazyka, kde o knihách žáci nejen individuálně uvažují, píší si záznamy, ale rovněž z percepce daných děl vyjádří vlastní prožitky v diskusi se spolužáky. Díky této diskusi mohou zaujmout vyprávěním o své knize jiné žáky, kteří si ji budou chtít následně i sami přečíst. Nedílnou součástí čtenářských dílen je zde i rozvoj vnitřní motivace, tedy přivést žáky k radosti ze čtení a udělat tak z nečtenářů čtenáře.

V tomto směru má čtenářská dílna, oproti klasickému čtení z čítanek, značnou výhodu, jak zmínil Šlapal v *Dílně čtení v praxi* (2007). Podle něj je důležitý pocit, který nás provází ihned po přečtení části v hodině. Při klasickém úryvku z čítanky většinou nemáme prostor si příběh dočíst, nedozvíme se, jak vše skončí, nemůžeme sledovat vývoje postav, jejich motivace, nestihneme si pustit hrdiny k tělu a po krátké době zapomeneme, co jsme vůbec četli.

Jakmile ale dorazíme domů po dílně čtení ve škole, můžeme si příběh přečtený v hodině nadšeně dočíst, prožít společně s hrdiny jejich dobrodružství, nechat se vtáhnout do děje a zažít tak radost přes prostředníka. Knihu. Žáci tak mají mnohem více podnětů, nad kterými mohou diskutovat, vzájemně si je půjčovat a hodnotit. V tom tkví přínos čtenářských dílen.

Hlavní myšlenka pochází z materiálů programu *Reading and Writing for Critical Thinking* (dále RWCT), který klade důraz na kritické myšlení a prožití učebních činností. Pochází z USA a v České republice se tento program objevil díky Košťálové a Hausenblasovi v roce 2000, kdy založili občanské sdružení Kritické myšlení. Jejich čtvrtletník *Kritické listy* vycházel od roku 2000 do roku 2013. Právě zde vyšel článek od Šlapala, který se na české scéně této metodě věnuje asi nejvíce. Společně s Košťálovou a Hausenblasem napsali publikaci *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*, kde se dílnou čtení zabývá více.

Mimo něj na téma čtenářských dílen vzniklo několik diplomových prací. Rokoská (2018) se věnovala jejich realizaci na 1. stupni ZŠ, Tischlerová (2016) na celé ZŠ, Poslední (2017) se zabývala možnými metodami kritického myšlení a jejich užití ve čtenářských dílnách a Ondrušová (2017) zkoumala jejich vliv na rozvoj čtení v logopedické třídě.

Vyvstává nám tak otázka: *Co čtenářské dílny jsou a co už ne?* V případě, že žáci čtou rozdílné knihy a následně s nimi pracují, můžeme mluvit o metodě čtenářských dílen. Žák tak má naprostou svobodu ve výběru beletristického textu, který si na hodinu přinese. Můžeme se setkat i s variantou, kde učitel donese společný text, ke kterému má vypracovaný pracovní list. To už ale nemůžeme označit jako čtenářské dílny, ale spíše čtenářskou lekci. Zpravidla je k ní jednodušší vytvořit pracovní list, ve kterém se zaměřujeme konkrétně na daný text, tudíž jej můžeme zkoumat více do detailu. Ve čtenářských dílnách je potřeba volit sledované jevy, jež se hojně vyskytují v dětské literatuře.

Důležitým bodem tak zůstává subjektivní názor čtenáře, jež si může udělat na většinu věcí. Stejně jako další možnosti sledovaných jevů dle Šlapala (2007), kterými jsem se inspirovala na vytvoření několika skupin podle zaměření kladených otázek.

První sledovaný jev v dětské literatuře je děj. Ten nese celý příběh knihy a popisuje, co se v ní děje. Žáci mladšího školního věku nejsou zatím schopni pochopit jemné nuance lyriky, takže pracujeme pouze s texty epickými, jež děj obsahují. Co se týče práce s dějem, není nic jednoduššího, než jej vlastními slovy interpretovat. Postupně se však snažíme o zkoumání zajímavějších jevů vázaných s dějem, které pomohou žákům s detailnějším zaměřením na text.

- Jaká událost z příběhu tě zaujala? Proč?
- Co se událo příjemného a nepříjemného?
- Objevily se nějaké problémy, které bylo potřeba vyřešit?
- Podařilo se problém vyřešit?
- Jak postupovali při řešení problému?
- Co bych poradil(a) nebo jak bych postupoval(a) já?

Děj ovšem není jediným hlavním jevem. Vypráví nám příběh, ale není v žádném případě osamocen. Hlavní literární postavy nás provází celou knihou, není tudíž žádným překvapením, když jedním z prvních hledaných jevů, budou právě ony. Lákají k sobě pozornost čtenářů, jakožto nositelé děje. „U literárních postav si učitel bude vždy uvědomovat jejich fiktivnost, žáci však postavy zpravidla vnímají jako reálné osoby, chápání fiktivnosti postav je pro ně obtížné.“ (Zítková, 2004, s. 21). Můžeme tak žákům položit několik otázek v závislosti na jejich věku.

- Jak postava vypadá?
- Jaké má kladné a jaké záporné vlastnosti?

- Co je na postavě sympatického, či naopak nesympatického?
- Jakou má v příběhu postava roli?
- Co zažila postava příjemného a co nepříjemného?
- Jaké má hlavní postava vztahy s ostatními?

Níjak nezvyklým jevem je zapojení vlastní osoby do příběhu. Nejenže se žáci více vžijí do celého dobrodružství, ale zároveň se dostanou blíže samotným postavám, tak i prohloubí vztah ke knize samotné, což nám znovu nabízí několik sledovaných jevů a otázek.

- Co bys dělal(a) na místě postavy?
- Rozhodoval(a) by ses stejně?
- Co bys udělal(a) jinak?
- S kým bys chtěl(a) kamarádit a proč?
- Co bys vzkázal(a) nějaké postavě v příběhu?

Jevů v dětské literatuře můžeme zpozorovat samozřejmě mnohem více, například humor, pocity, prostředí. A tak je vhodné během školního roku zaměření pozornosti průběžně obměňovat. Nesmíme však zapomínat na kognitivní náročnost, jež se zvyšuje nejen v rámci ročníků, ale také samotných hodin v průběhu jednoho roku.

2.1. Význam čtenářských dílen pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Všechny tyto kroky postupně směřují k lepšímu porozumění textu, jež má mnohem širší význam, jak zmiňuje Šlapal v Kritických listech (2007). Nejenže si žáci díky pravidelnému čtení rozšiřují slovní zásobu, ale také se zlepši v pravopisu. Lepší schopnost porozumění textu se projevuje i mimo hodiny českého jazyka, jako například při čtení zadání slovních úloh v matematice. Mimo to nelze opomenout ani zlepšování pozornosti a prodloužení soustředění, jež se projevuje například i při myšlení. Díky všem těmto aspektům se čtenářská dílna podílí i na kultivaci projevu, jak písemného, tak mluveného. To můžeme pozorovat i při řešení konfliktů ve třídě, jejichž četnost se snižuje. V neposlední řadě má významný vliv na tvorbu čtenářského společenství a učebního prostředí, které se tímto stává pospolitější.

Dále Rosková (2018, s. 108) uvádí důležitost pro žáky, jež při běžných hodinách čtení celou dobu jen pasivně prosedí. Právě je dílny čtení donutí se zapojit a skutečně nad čtením

začít přemýšlet. Zdůrazňuje rovněž vnitřní motivaci ke čtení, jelikož žáci pracují s knihami vlastního výběru, což může být v některých případech velmi rozhodující. Také potvrzuje zlepšení vztahu ke čtení, ale i knihám samotným.

Ke stejným závěrům dospěla i Tischlerová (2016, s. 111) ve své diplomové práci vycházející z realizace čtenářských dílen na základní škole. Oproti Roskové nám poskytuje i porovnání v rámci prvního a druhého stupně. Zatímco někteří žáci prvního stupně si v knihách našli nový koníček, u žáků druhého stupně se přiklání spíše k názoru, jestli to tak není pouze v případě hodin literatury. Ovšem potvrzuje tvrzení, že žáky tato metoda baví a rozvíjí je, přestože k ní nemají tolik příležitosti jako u mladších žáků.

Poslední (2017, s. 79) zase hovoří o významu slovního hodnocení, které se čtenářským dílnám přímo nabízí jakožto přijatelnější způsob. I ten může sloužit motivačně a nasměrovat žáky ke vztahu ke knihám. Zároveň zmiňuje důležitost aktivizačních metod, díky kterým můžeme snadněji pochopit dětské uvažování nad daným tématem a lépe přizpůsobit individuální přístup k danému žákovi.

Co se týče přínosu čtenářských dílen u žáků z logopedických tříd, i u nich je zaznamenaný posun, jež zpracovala Ondrušová (2017, s. 75) ve své práci *Vliv čtenářské dílny na rozvíjení čtení s porozuměním u dětí v logopedické třídě ZŠ*. Zároveň klade důraz na rozvoj čtenářské gramotnosti již od útlého věku, nejen u žáků s hendikepem.

Z těchto výsledků jasně vyplývá, že metoda čtenářských dílen rozvíjející čtenářskou gramotnost a kritické myšlení opravdu funguje a přispívá k budoucnosti českých žáků. Nejenže se učí pracovat s texty od nejnižší kognitivní náročnosti po těžší, ale zároveň v dnešní technické době zjistí, že čas s knihou je někdy mnohem více uklidňující.

2.1.1. Podmínky před zavedením čtenářských dílen

Než se však pustíme do realizace samotných lekcí, je potřeba si uvědomit, co vše tomu předchází. Aby se jednalo o co nejefektivnější využití čtenářských dílen, musí učitel pro své žáky vybudovat dostatečné zázemí, ve kterém se mohou čtenářsky rozvíjet a zaujmou své místo při tvorbě čtenářského společenství (Šlapal et al., 2012, s. 30–37).

Každý žák ve třídě je unikát. To stejné můžeme říci i o dětských knihách, takže je důležité, aby každý ve třídní knihovničce našel tu svou. Měla by tedy obsahovat *množství*

různorodých knih pro nečtenáře, tak knihy pro pokročilejší čtenáře, pro které budou představovat určitou čtenářskou výzvu, díky které budou nadále pokračovat ve vlastním čtenářském rozvoji. Dalším kritériem, jež by mělo být bráno v potaz při výběru knih do třídní knihovničky, je žánr. Ať už se jedná o české či zahraniční pohádky, příběhy o zvířatech, dobrodružné knihy nebo detektivní příběhy pro děti. Na své by si měl přijít každý student. Gejgrušová (2011, s. 90–95) analyzovala ve své publikaci *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole* seznam doporučené četby pro jednotlivé ročníky, který může sloužit jako inspirace na knihy do třídní knihovny.

V tomto případě Šlapal doporučuje spolupráce s knihovnami, jež mohou po dohodě zapůjčit určité tituly na delší časový úsek. Ne všichni žáci mají možnost si přinést knihy z domova, navštívit knihovnu, či v tom množství absolutně netuší, kterou knihu si vybrat. Po dočtení první publikace se jim naskýtá mnohem širší výběr. Díky doporučením či povídání spolužáků o jejich knize, si mohou udělat obrázek a po dočtení si knihu vypůjčit.

Šlapal (2007) udává, že minimální počet knih ve třídní knihovně je dvojnásobkem počtu žáků ve třídě. Čím víc knih budou mít žáci k dispozici, tím více se bude rozvíjet jejich schopnost vlastního výběru.

Jakmile máme připravené knihy, je důležité si uvědomit i pravidla dílen čtení, bez kterých se s touto metodou na rozvoj čtenářské gramotnosti neobejdeme. Jelikož se jedná o důležitý bod, více se o nich dozvíme v následující kapitole.

Když se řekne čtení, většina si vybaví individuální činnost, při které čtenář dochází ke kontaktu maximálně s hrdiny vepsaných do příběhu. To ovšem není ani zdaleka celá pravda, jelikož samotné čtení má ještě druhou stranu mince. Prostředí má v sobě skutečný potenciál, jež vede k dalšímu rozvoji. Mít prostor, ve kterém mohou žáci upřímně sdělit vlastní názor, reprodukovat oblíbené pasáže, diskutovat nad motivy a činy postav, to je dle Trávníčka (2008) skutečně podněcující role na čtení. Sdílené nadšení z knihy během *výukového kruhu* je tedy větší než při individuálním čtení. Zároveň slouží i jako prostředek k rozvoji mluveného projevu a respektu k druhým.

V rámci čtenářských dílen se výukový kruh doporučuje využívat ve dvou fázích. Nejprve ve fázi před čtením a následně během závěrečné části hodiny, kdy probíhá hromadná diskuse o knihách, kdy poskytuje žákům i učitelům přehled nad všemi spolužáky, a tudíž bližší kontakt.

Během dílen čtení není důležitý jen kontakt s ostatními, ale také sám se sebou. Cesta k rozvoji čtenářské gramotnosti je zdlouhavá a individuální. U každého žáka probíhá odlišně, stejně jako myšlenkové procesy při čtení. Ty jsou ovšem důležitou informací pro pozorování konkrétního postupu. V hodině sice sdělují vlastní názory, ale nikdy není dostatek času, abychom stihli probrat vše, co se žákům honí hlavou. *Čtenářské záznamy* tudíž slouží jako prostředek k možným zpětným reflexím jejich progresu během uvažování nad čteným textem.

Přestože jsou se čtenářskými dílnami spjaty pracovní listy, mohou mít mnohem pestřejší formy. Ať už se jedná o Podvojný deník, prázdný sešit, do kterého si žáci zapisují vlastní myšlenky, či volné papíry. Důležité je brát v potaz i věk žáků. Pro mladší z nich tvoří pracovní listy efektivní osnovu, jež je při uvažování nad daným tématem povedou. Naopak u starších žáků se snažíme podpořit jejich vlastní iniciativu.

Důležité je, abychom každému z žáků poskytli potřebné základy k práci s textem, díky kterým se naučí nejen uvažovat nad jazykem, ale také s ním pracovat. Ze začátku je tedy nutné *konkretizovat pokyny, návody a postupy*. Bez nich často nevědí jak pracovat a postupovat. A jelikož se nechceme zaměřovat jen na šikovnější z nich, ale také na průměrné a podprůměrné, musíme jim poskytnout potřebné návody. *Konkrétní pokyny, návody a postupy* jim ukážou přesný postup při práci s textem, jež si v průběhu času vryjí do paměti a dokážou jej efektivně užít během následujících hodin.

Například, pokud se slabší žák poprvé setká s popisem osoby, nemusí hned vědět, co dělat jako první. Detailní struktura mu v takovém případě bude víc než nápomocná a díky ní bude schopen takový úkol vyřešit, čímž se vyrovnají rozdíly ve třídě. Postupem času ji už nebude potřebovat, jelikož si už postup bude pamatovat. Diferenciace je v takovém případě nutná.

Ani v rámci čtenářských dílen se nesmí zapomínat na úvodní cíle hodiny, jež se v těchto materiálech musí promítnout. Zároveň je vhodné dbát na náročnost a splnitelnost, kdy by v opačném případě mohly mít negativní efekt.

Abychom využili plný potenciál metody, je vhodné přidat motivační prvek v rámci celých dílen čtení. K tomu nám může být nápomocný seznam přečtených knih a graf přečtených stran, které slouží jako metakognitivní nástroje, jež zaznamenávají průběžný rozvoj žáka během jeho vlastního čtení. Nejedná se tedy pouze o přečtené knihy v rámci čtenářských dílen, ale i mimo ně. Díky tomu žák vidí svůj konkrétní posun a celkový vliv na jeho osobu.

Žáci užívají seznam během celého školního roku, tedy od září do června, zapisují si do něj všechny přečtené knihy a počet jejich stran. Koncem každého měsíce dochází ke sčítání všech přečtených stránek a tento výsledný počet se zanáší do grafu. V žádném případě se nesmí hodnotit počet přečtených stránek. Důležitá je hranice 5 knih za rok a průběžná práce v hodinách dílen, nikoliv samotné stránky.

Pro žáky se jedná o přehledný způsob pro zaznamenávání vlastního čtenářského posunu. Zároveň se v nich zobrazuje spojitost se studijními výsledky žáků. Silnější čtenáři mají oproti nečtenářům značně lepší prospěch. Naopak u nečtenářů se častěji objevují kázeňské postihy (Trávníček, 2008, s. 158–159).

Pro práci se seznamy a grafy platí několik důležitých zásad (Šlapal, 2012, s. 34):

- Nikdy nezveřejňujeme přehledy přečtených knih a stran.
- Nesrovnáváme žáky mezi sebou.
- Nedáváme vnější závazky četby.
- Nevyhlašujeme ve třídě čtenářské soutěže zaměřené na množství přečtených knih či stran.

Během dílen čtení se často pracuje ve dvojicích. Proto Šlapal doporučuje užívání *losovacích kartiček*. Jedná se o kartičky se jmény žáků, u kterých je pro konkretizaci uvedené i příjmení, ovšem značně menším písmem. Jakmile se žáci zvyknou na rozdělování do skupin či dvojic tímto způsobem, velmi to urychlí následné dění. Šetření času však není jediná výhoda, kterou tento způsob obnáší. Dále tak učí žáky spolupracovat téměř s kýmkoliv, je to spravedlivý způsob rozdělení, kdy se nejedná pouze o momentální nápad učitele a žáci jej lépe přijímají.

Poslední věcí, která patrně nikoho nepřekvapí, jsou vzdělávací cíle a jejich rozvržení během celé hodiny dílny čtení. Šlapal (2012, s. 37) uvádí, že: „Dobře zorganizovaná dílna čtení nám uvolňuje ruce – strategie, jež jsou v ní používány, přirozeně vedou děti při práci – a my se tak můžeme plně zaměřovat na obsah dílny i podporu jednotlivých žáků.“

Důležité je si uvědomit, že opakovat stále dokola to stejné, není ta správná cesta. Je potřeba průběžně zvyšovat náročnost zadaných úkolů, tak i výukových cílů. Nemůžeme mít stejné požadavky od žáka třetího ročníku a pátého.

2.2. Průběh čtenářských dílen

Abychom mohli čtenářské dílny považovat za funkční metodu k rozvoji čtenářské gramotnosti, musíme ji pravidelně realizovat v hodinách českého jazyka. Jak uvádí Šlapal ve spolupráci s Košťálovou a Hausenblasem (2012, s. 37), čtenářská dílna by měla probíhat minimálně jednou týdně. Podle příručky *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*, od výše zmíněných autorů, můžeme obecně rozdělit celý průběh hodiny na šest částí, které spadají do třech různých kategorií. Aktivitu před čtením, vlastní čtení a aktivity po čtení.

- Úvodní minilekce
- Zadání sledovaného jevu
- Vlastní čtení
- Reakce na četbu
- Společná práce v kruhu
- Proces čtení

Do úvodní části čtenářské dílny zařazujeme aktivity před čtením, ve kterých si určíme sledovaný jev (např. charakteristika postavy, prostředí, emoce, vztahy mezi postavami atd.). Tento jev se musí odrazit již při plánování a realizaci samotné minilekce. Důležité je myslet i na vhodně položenou otázku. Cílem je rozvíjet žákovské uvažování nad knihami, nikoliv vyhledávání jednotlivých odpovědí na otázky. Z toho důvodu Šlapal (2012, s. 40) doporučuje se vyvarovat otázkám typu: *Jak se jmenoval hlavní hrdina?*

Celá tato část ideálně probíhá ve výukovém kruhu, avšak je důležité dbát na prostorové možnosti třídy. Po minilekci se explicitně zadá konkrétní téma čili sledovaný jev a napíše se na tabuli, aby byl všem na očích a nikdo na něj nezapomněl.

Poté následuje vlastní čtení. Tato část probíhá v různém časovém intervalu v závislosti na věku a zkušenostech žáků. Obecně se uvádí 20–30 minut samostatného čtení, ovšem v rámci zkušenosti a věku žáků ve třetím ročníku je vhodné tento interval zmenšit přibližně na polovinu, tedy 10–15 minut samostatného čtení. Během něj je čistě na čtenářích, kde si budou číst. Musí však dodržovat stanovená pravidla (viz následující kapitola).

Po vlastním čtení na řadu přichází reakce na knihu, jež se dá realizovat mnoha způsoby. Ať už se jedná o práci ve dvojicích, skupinách či individuálně, záleží pouze na učiteli, jakou cestu na danou dílnu čtení zvolí. Je vhodné se vyhnout stereotypním metodám a činnosti obměňovat, což může fungovat jako motivace – co přijde příště? Různorodost je důležitá nejen při volbě samotných aktivit, ale také při určování výše zmíněných dvojic či

skupinek. Každý spolužák má jedinečný pohled na dané téma a je vhodné vyslechnout názory nejen kamarádů, kdy klademe důraz na respektování názoru druhých, jakožto projev jedné z klíčových kompetencí.

Respekt není důležitý pouze při práci ve dvojicích a skupinách, ale i při následující činnosti ve výukovém kruhu. Nejenže se nepřerušuje ten, kdo zrovna mluví, ale zároveň se naslouchá jeho slovům. Každý tak zhodnotí přečtenou část, zmíní počet přečtených stran, vlastní názor na knihu či vlastní poznatek. V této části je důležité hodnocení, které Šlapal (2012, s. 38) vymezil ve škále od 1 do 10. Čím více bodů knize dáme, tím více se nám líbí. Při hodnocení méně než 7 bodů doporučuje nabídnout žákovi výměnu knihy, jelikož nás má čtení opravdu bavit a zajímat. Úplný závěr hodiny slouží ke zhodnocení celého průběhu a následně i významem čtení jako takovým.

Díky tomuto schématu je možné vytvořit efektivní přípravu na dílnu čtení, jež bude žáky posouvat stále dále. Zároveň však nesmíme opomenout ona pravidla dílen, bez kterých se neobejdeme.

2.3. Pravidla čtenářských dílen

Kolektiv autorů (2012, s. 30) výše zmíněné publikace stanovil 6 obecných pravidel, které jsou pro čtenářské dílny základem. Tato pravidla je možné graficky zpracovat ve výtvarné výchově a následně je vyvěsit ve třídě, kde budou všem na očích. Ovšem samotná existence a zavedení pravidel nezaručí jejich akceptaci. Pro snadnější přijetí a tvorbu příjemné čtenářské atmosféry je možné si společně s žáky vytvořit pravidla vlastní. V takovém případě nejenže zvýšíme vnitřní motivaci žáků ke čtení, ale zároveň i k dodržování stanovených pravidel.

A jak pravidla dle Šlapala, Košťálové a Hausenblase zní? Postupně si je projdeme bod po bodu a rozebereme je více dopodrobna.

- Musíte číst po celou dobu.
- Nikoho nevyrušujte.
- Žádné přestávky na toaletu a pití.
- Vyberte si knihu nebo text na čtení před začátkem čtenářské dílny.
- Během minilekcí naslouchajte.
- Můžete sedět pohodlně kdekoliv.

První pravidlo je při zavedení čtenářských dílen ve výuce považováno za jedno z nejnáročnějších. Podle výzkumu dětského čtenářství *České děti jako čtenáři 2017* pod

záštitou Národní knihovny ČR (2018) vyšlo najevo, že téměř třetina žáků (27 % dívek a 35 % chlapců) se řadí k nečtenářům a je pro ně obtížnější udržet pozornost při čtení. Právě z tohoto důvodu je vhodnější ze začátku zvolit kratší dobu pro vlastní čtení.

Skutečnost, že je potřeba klid a ticho pro udržení dostatku pozornosti, je známý fakt. Psychologický slovník od Hartla a Hartlové (2000, s. 445) ji popisuje jako „... zaměřenost a soustředěnost duševní činnosti na objekt nebo děj ... základem je orientační reflex.“ Právě ten je ve čtení důležitý, jelikož bez orientace v textu by bylo celé čtení jen pouhou elementární dovedností v rozpoznávání písmen ochuzené o hlubší významy.

S tím se váže i další z pravidel, jež zakazuje přestávky na toaletu a pití. I v tomto případě se jedná o podporu soustředění a pozornosti. Souvislé čtení, v případě čtenářské dílny dvacet minut, nám podporuje navíc i paměť. Pokud žáci udrží pozornost po celou dobu, odnesou si z přečteného textu více než při neustálých přestávkách, jež jim mohou narušovat soustředění.

Další z pravidel může v první chvíli působit zbytečně, ale opak je pravdou. Ve čtenářských dílnách se klade důraz i na podporu čtenářství a vytvoření kladného vztahu ke knihám. Krátká četba nemusí čtenáře nutně zaujmout, proto je vhodné neztrácet na začátku hodiny čas hledáním knihy ke čtení v třídní knihovničce, ale mít ji rovnou nachystanou.

Předposlední pravidlo, naslouchání během minilekcí, má jasný význam. Díky vnímání probíraného tématu budou vědět, jak s informacemi v textu, které se daného tématu týkají, nakládat, jak nad nimi uvažovat a co nejefektivněji je zpracovat.

Efektivní je i volba místa k sezení. Žáci po celém dni na jedné židli vítají změnu, která obzvlášť není obvyklá. Sezení na lavici, pod lavicí, či na parapetu okna, všechno je možné, pokud u toho respektují klid ostatních a neruší je přílišným hlukem. I takováto maličkost dokáže v dětech vzbudit nadšení, díky kterému se mohou těšit na další hodinu. Pokud budou mít celou čtenářskou lekci s tímto pocitem spojenou, může to mít pozitivní vliv i na další části čtenářské dílny.

Pravidla k dílně čtení nejsou nic náročného a po několika opakování se jimi zvládne řídit každý z žáků. Zároveň je podstatné, aby šel učitel příkladem a splňoval všechny tyto body současně s žáky.

PRAKTICKÁ ČÁST

V druhé části, tedy té praktické, se zaměříme na zhotovené přípravy k hodinám čtení, jež jsou vedeny na principu metody čtenářských dílen. Všechny tyto hodiny byly odučeny na základní škole v Brně v rámci hodiny čtení pro 3. ročník. Na začátek si musíme připomenout hlavní cíl této diplomové práce, čímž je zpracování osmi ilustračních příprav za užití metody čtenářských dílen pro žáky 3. ročníku ZŠ. S tím úzce souvisí otázka, zda se čtenářské dílny ověřily jako prostředek pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Zároveň nesmíme opomíjet ani samotný vztah žáků ke knihám, jež je při rozvoji čtenářské gramotnosti opravdu zásadní.

Celá praktická část se dělí na dvě větší kapitoly. V první se zaměříme více na samotné cíle, metodologii a postup práce, tedy způsob, jakým lze s přípravami reálně pracovat. Součástí jsou i konkrétní metody, jež se objevují v rámci ilustračních lekcí. Tato část slouží jako metodická příručka, která navádí učitele, jak postupovat.

Samotné přípravy jsou obsaženy v následující kapitole, včetně dílčích cílů ke každé hodině, konkrétních pomůcek, klíčových kompetencí i pracovních listů. Všechny osm příprav je rozděleno na 3 části, aktivity před čtením, vlastní čtení a aktivity po čtení, jehož součástí je i závěrečné hodnocení a sebereflexe žáků. Také se setkáme s reflexí z praxe ke každé z příprav. Jedná se o vlastní pozorování v kombinaci rozhovoru s paní učitelkou a zpětnou vazbou od žáků během závěrečné části hodiny.

3 Rozvoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím čtenářských dílen

Důkazů, že čtenářské dílny opravdu napomáhají k rozvoji čtenářské gramotnosti, již máme k dispozici několik. Ať už z praxe samotného Šlapala či autorek diplomových prací, jejichž výsledky se v rámci praktické části rovněž potvrdily.

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti jsou podstatné úkoly podporující kritické myšlení, tedy nutí žáky se nad danou otázkou pořádně zamyslet. Nejedná se o otázky, na které existuje odpověď ano, ne, či odpověď, která je doslovně ukrytá v textu. Úlohy jsou koncipovány tím způsobem, že nutí žáky hlouběji porozumět danému textu a pochopit i to, co není jasné na první pohled. Například z popisu chování odhadnout charakter postavy či popsat vztahy mezi postavami. Jsou to kamarádi? Nejsou? Podle čeho to poznáš? Přesně takové otázky žáky

přímo navádí k tomu, aby se nad textem zamýšleli a neopisovali pouhé informace jako jména hlavních postav a podobně.

Tato kapitola se věnuje tomu, jakým způsobem s přípravami pracovat v pedagogické praxi, jak postupovat a na co si dát pozor ve výuce čtenářských dílen. V neposlední řadě se zde nachází i shrnutí průběhu prakticky odučených hodin čtenářských dílen a jejich vliv na celou třídu i mimo hodiny čtení.

3.1. Cíle, metodologie a postup práce

Hlavním cílem diplomové práce je vytvoření metodické příručky, jež slouží pedagogickým pracovníkům jako návod, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků. Obecně jsou hodiny pro žáky 3. ročníku, ovšem záleží na třídě a jejich zvycích. Stejně dobře může posloužit i žákům vyšších ročníků základní školy, jež nejsou zvyklí pracovat tímto způsobem.

Čtenářskou gramotnost rozvíjíme v každé hodině jiným způsobem, tudíž pracujeme s jinými dílčími cíli. Zároveň jich máme v rámci čtenářských dílen několik společných. Především se jedná o rozšiřování slovní zásoby, udržení aktivní pozornosti na vlastní čtení minimálně 15 minut a dodržování stanovených pravidel. Tyto cíle se prolínají celou metodou a s dalšími opakováními se tříbí.

Dílčí cíle se naopak týkají konkrétního tématu, na které se během daných hodin primárně zaměřujeme. V ději je nejdůležitější jeho reprodukce vlastními slovy, zatímco při práci s postavou řešíme charakterové rysy nebo vzhled. V případě prostředí musí žáci pochopit rozdíl mezi dějem odehrávajícím se v lese, ve městě či na poušti, kdežto při zaměření na pocity se více zabýváme emoční stránkou příběhu. Jedná se o smutnou část či veselou? Jakmile si těchto motivů v knize všimnou odděleně, nebude jim to dělat takový problém ani v budoucnu, kde budou muset vnímat všechny zároveň.

Je vhodné začínat od jednodušších témat a pokračovat postupně k těm složitějším, které jim při zvládnutí kognitivně snazších nemusí připadat až tak obtížně. Konkrétně se jedná o abstraktní témata, jež jsou pro ně náročná. Například právě pocity, vztahy či zapojení sám sebe do knihy. Proto je vhodnější je začlenit do hodiny až po absolvování několika kognitivně snazších hodin.

Náročnost není jediná věc, na kterou je potřeba dávat pozor. Kapitola obsahuje podmínky, na které je dobré před zavedením čtenářských dílen myslet (viz kapitola 2.1.1.). Rovněž vychází z publikace od Šlapala (2012), jehož myšlenky jsou obsaženy i v této

kapitole. Být aktivním čtenářem současně s dětmi. Nejenže bude učitel vzorem, ale zároveň se stává součástí čtenářského kolektivu žáků, jež musí celou určenou dobu číst.

Dalším důležitým bodem je spravedlnost, jež při práci ve dvojici zajistí právě losovací kartičky se jmény. Nejenže žáci díky tomu vědí, že není záměr je držet od kamaráda, ale také se naučí spolupracovat s kýmkoliv ve třídě, což je důležité pro jejich celkový budoucí rozvoj.

Jelikož se ale chceme zaměřit především na rozvoj čtenářské gramotnosti za využití metody čtenářských dílen, je potřeba si říct, jak s tímto materiálem pracovat. Není nutné postupovat od první lekce ke druhé, třetí, a tak dále, ale záleží čistě na učiteli, pro jaké téma se rozhodne. Lekce jsou řazeny od kognitivně nejméně náročných po ty nejnáročnější, které se z počátku čtenářských lekcí nedoporučují.

Jakmile si nachystáte vše potřebné (viz kapitola 2.1.1.), je potřeba připravit žáky, že něco takového bude probíhat, seznámit je s metodou a v čem bude spočívat. Také je důležité zmínit pravidelnost dílen čtení, aby žáci mohli předem počítat s tím, že například každý pátek mají mít s sebou svou knihu. V opačném případě si půjčí knihu ze třídní knihovničky.

V tuto chvíli žáci počítají s tím, že hodiny čtení budou jiné. Na učiteli však stojí ještě spousta otázek. *Mám ve třídě dostatek prostoru, aby proběhla minilekce mimo lavice?* Pokud ne, nevadí, minilekce mohou probíhat i z nich, je ovšem dobré žáky naučit, že na začátek čtenářské dílny sedíme v zadní části učebny v kruhu, či na jiném místě podle dispozic třídy.

Časový harmonogram není striktní. Důležité je pouze zajistit dostatek času na vlastní čtení a závěrečnou diskusi. Každá třída reaguje jinak a je potřeba jim k tomu poskytnout dostatek prostoru. V počátečních čtenářských dílnách není vhodné stanovit časovou dotaci vlastního čtení delší, než je třeba. Z počátku opravdu stačí pouhých 10 minut, které se postupem natáhnou na 15 minut čistého času. Na konci limitu zazní zvukový signál, podle kterého žáci poznají, že se mají znovu vrátit do kruhu, či na jiné domluvené místo.

Během prvních hodin bude všechno trvat déle, avšak po několika opakováních už nebude potřeba říkat nic dalšího. V kruhu proběhne další zadání instrukcí. V případě, že následuje diskuse ve dvojicích, zadá učitel nejprve instrukce, následně určí dvojice pomocí losovacích kartiček se jmény. Je dobré s nimi začít pracovat dříve, než je použijeme v rámci dílen čtení. Celá konverzace ve dvojicích spočívá v plynulém přednesu. Každý z žáků mluví přibližně 30 vteřin, bez přerušování, než se slova ujme druhý z dvojice.

V mezičase učitel nachystá pracovní listy. Jelikož mají žáci vždy na výběr, umístí je na jednu z lavic, kde si je žáci mohou vybrat. Ještě předtím je učitel seznámí se zadáním, aby bylo jasné, co mají dělat. Žáci pracují samostatně, pokud jim není něco jasné, stačí se přihlásit.

Na konci čtenářské dílny probíhá společná diskuse, během které začíná učitel. Ve stručnosti shrne téma dnešní hodiny, k tomu řekne pár vět z přečtené části knihy a po jeho vzoru následují i žáci. Ti mohou okomentovat i svůj pracovní list. Jakmile se kruh uzavře, vezme si slovo opět učitel a zhodnotí žákovskou práci dnešního dne. Následně je vyzve k vlastnímu ohodnocení, forma záleží čistě na učiteli, neměla by být však stále stejná.

3.2. Ověření v praxi

Praktická část se realizovala včetně úvodní hodiny na základní škole v Brně, jelikož se žáci s touto metodou ještě nikdy nesetkali. Tvorba samotných pravidel pro ně byla náročná, ale s trochou pomoci zvládli vymyslet i nějaká vlastní. Ta se následně po domluvě s paní učitelkou vytvořila ve výtvarné výchově a vyvěsila se na viditelné místo, takže si je mohl kdokoliv a kdykoliv připomenout. Jejich dodržování bylo z počátku náročnější, konkrétně co se týče vlastního čtení bez přestávek. Žáci, kteří byli zvyklí číst, neměli problém a rychle se začetli, ovšem ti z žáků, jež ke knihám zatím nijak valný vztah nemají, z počátku koukali kolem sebe či něco špitali kamarádovi vedle. Většinou stačil pouze významný pohled a pokývnutí hlavou směrem k tabuli či následující hodiny k vyvěšeným pravidlům a pokusili se znovu číst.

V průběhu minilekce opravdu dávali pozor a nerušili. Ovšem z počátku byli skoupí na slovo a báli se cokoliv odpovědět, což se v následujících hodinách odbouralo a většina žáků se zapojila s větším nadšením, přestože se stále našlo pár jedinců, kteří se zapojovali méně. Ve větší míře se jednalo o chlapce než o dívky.

Co se týče aktivit po čtení, při diskusi pro ně bylo mnohem snazší sdělit vlastní myšlenky k danému tématu, než je vyjádřit na pracovní list. Dokonce i plynulost mluveného projevu se mezi první zrealizovanou lekcí a poslední lekcí výrazně zlepšila. Přesto se ve třídě našlo několik žáků, kteří jsou oproti ostatním v práci s textem mnohem dál a dokážou v něm najít podstatně více informací.

Proto je důležité žáky obeznámit s tím, že se nemusí bát a cokoliv je v souvislosti s daným tématem napadne, ať to klidně napíšu, i když to nemusí být součástí zadání. Takto

se například při hodině na téma *kladná a záporná postava* jedna žákyně pustila nejen do ilustrace záporné postavy, ale rovněž napsala i proč je záporná a jak se chová.

Závěrečná část hodiny skýtající hodnocení a sebereflexi žáků probíhala většinou v poměrně energickém duchu, až bylo občas náročné žáky usměrnit, jelikož si chtěli s kamarády vyměňovat názory, což se dalo přeformovat do diskuse. Obzvlášť se v této třídě osvědčilo vzájemné doporučování knih, jelikož se knížky v průběhu všech hodin průběžně vyměňovaly a půjčovaly.

U děvčat byl nejvíce oblíbený Deník malého poseroutky a série knih Příběhy se šťastným koncem, mezi kterými byl nejoblíbenější Uzdravený poník a Osamělý králíček. U chlapců to bylo mnohem různorodější, každopádně nejoblíbenější byl Harry Potter, jehož už od úvodní hodiny četli hned tři chlapci zároveň. Jeden si vybral Kámen mudrců, další Tajemnou komnatu a poslední Ohnivý pohár. Ovšem téměř polovina chlapců si pravidelně nenosila knihy, takže četli stále knihy ze třídní knihovny.

Na druhou stranu se v průběhu těchto osmi hodin začalo častěji stávat, že si žáci nosili knihy do školy i mimo hodiny čtení a četli si kolikrát i během přestávek, což pro mě byla ta největší zpětná vazba vůbec. Z úvodního rozhovoru s paní učitelkou totiž vyplynulo, že většina žáků se neřadí mezi aktivní čtenáře, ale vezmou knihu do ruky až týden před tím, kdy ji mají prezentovat ve škole, takže tento pokrok je opravdu veliký.

S touto třídou jsme podnikli i exkurzi do místní knihovny, ve které se měli v úvodní části porozhlédnout a najít si knihu, která je nějak zaujme. Z velké části si dívky vybraly právě výše zmíněný Deník malého poseroutky, zatímco chlapci se dívali spíše po detektivních příbězích. Mnohem důležitější je skutečnost, že jakmile si knihu vybrali, posadili se na různá místa, nalistovali první stránku a dali se do tichého čtení. Dokonce i ti, u kterých se podobné chování neočekávalo. I sám pan knihovník označil tuto skutečnost jako nezvyklou. Celá návštěva se uzavřela dotazem od jedné z žákyň, co je potřeba k tomu, aby si knihu mohla půjčit.

4 Přípravy na dílny čtení pro 3. ročník ZŠ

Vlastní přípravy vznikly po důkladném zkoumání materiálů týkajících se tohoto tématu (viz kapitola 2.2.). Jedná se o inspirační materiál, který má učitelům na základních školách sloužit nejen jako vzor, ale zároveň jako důkaz, že tvorba dílen čtení není nic náročného.

Ještě než jsme se pustili do úvodní hodiny, proběhlo seznámení s metodou, aby žáci věděli, co se pro ně na následujících osm hodin čtení chystá. Celé seznámení trvalo deset minut, které nám vyhradila paní učitelka na konci výtvarné výchovy. Během tohoto času se zadalo, aby si na následující hodiny čtení s sebou vždy vzali svou knížku podle vlastního výběru. Prvotní reakce byly zpočátku zmatené, ovšem následně se pár nadšených projevů dostavilo, stejně jako otrávených, především od chlapců. Následně jsme si povídali o tom, proč si myslí, že se učíme číst, k čemu je čtení vlastně dobré. Všichni tázaní žáci uvedli, že čtení je v životě důležité a zmínili minimálně jeden důvod, proč tomu tak je.

Sami žáci si jsou vědomi, že je potřeba umět pořádně číst a pracovat s textem. Čtenářské dílny tedy probíhaly každý pátek v hodinách čtení během klasické časové dotace 45 minut. V tomto čase se věnovali nejen vlastnímu čtení, ale také aktivitám před a po něm, včetně závěrečného hodnocení. Během celé doby měli dodržovat stanovená pravidla (viz kapitola 2.3.).

V následující kapitole se nachází osm ilustračních příprav, po kterých následuje reflexe odučených hodin, kde se podrobněji zaměříme na celkový průběh, na ověření cílů a hodnocení žáků. Zároveň jsou k nim v přílohách přiložené vypracované pracovní listy, na kterých byly poupraveny jména žáků, kvůli dodržení pravidel GDPR.

4.1. Čtenářská dílna č. 1 Úvodní lekce

Téma: Úvodní čtenářská lekce

Časová dotace: 45 minut

Cíle hodiny: Žák se podílí na tvorbě pravidel čtenářských dílen a dodržuje je. Žák hodnotí přečtenou část knihy.

Pomůcky: krátká povídka na minilekci (Bičanová, 2008, s. 23-24), knihy, zvukový signál

Klíčové kompetence: Žák sdílí vlastní názory s ostatními a spolupracuje ve skupině na společném cíli.

Podrobný scénář hodiny:

Aktivity před čtením: (20 minut)

- Učitel se s žáky posadí do komunitního kruhu na koberec, před tabuli či na podobné místo ve třídě, prozatím bez knih. Učitel začne o tom, že si žáci měli na dnešek přinést knihy a jestli tuší, co by mohli dnes dělat. ... Ano, budeme si číst!
- Jelikož se jedná o úvodní lekci a pravidla zatím nebyla stanovena, povedeme s žáky diskusi o tom, co je pro ně osobně důležité, když si čtou. Prozatím bez zmínek pravidel, pouze co je pro ně při čtení nezbytné. Následuje vymezení pravidel, která postupně píšeme na tabuli. Po každém ověřit pochopení žáků.
- Po vymezení základních pravidel je rozdělíme na skupinky (v závislosti na počtu žáků ve třídě). Každá skupinka má chvíli na to, aby vymysleli jedno pravidlo, kterým bychom se při samostatném čtení měli řídit.
- Následně skupinka pravidlo přečte a společně si odhlasujeme, jestli se jím chceme řídit. Všechny odsouhlasené přepisujeme na tabuli.
- Seznam pravidel:
 - Musíte číst po celou dobu.
 - Nikoho nevyrušujte.
 - Žádné přestávky na záchod a pití.
 - Vyberte si knihu nebo text na čtení před začátkem čtenářské dílny.
 - Během minilekcí naslouchejte.
 - Můžete sedět pohodlně kdekoli.

- Následuje učitelem čtený výrazný přednes kapitoly *Princezna Koloběžka na křižovatce* (viz Příloha č. 1) z knihy *Pohádky o dopravních značkách* od Petera Stoličného či jiné krátké povídky se zajímavým nápadem.
- Úkolem žáků je pozorně poslouchat. Následně si ve dvojicích sdělí, co je na příběhu zaujalo nejvíce, co se jim líbilo či nelíbilo.
- Učitel zopakuje či případně žák přečte zadaná pravidla pro dílnu čtení. Následně dá poslední možnost na dotazy. Zároveň je informuje, že jakmile zazní zvukový signál, mají prostor na dočtení odstavce a vrátit se zpět do kruhu či na jiné předem domluvené místo.

Vlastní čtení:

(10 minut)

- Po společné minilekci se žáci i se svou knihou posadí na místo vlastního výběru. Ať už se jedná o místo v lavici, na zemi, či pod lavicí, výběr je čistě na nich. Důležité je pouze to, aby nebylo v rozporu se stanovenými pravidly – neruší ostatní spolužáky.
- Vlastní tiché čtení žáků i učitele.

Aktivity po čtení:

● Hromadná diskuse:

(10 minut)

- Vrátime se do kruhu jako na začátku hodiny.
- Učitel **stručně shrne**, co ho během dnešního volného čtení nejvíce zaujalo a jak se mu kniha celkově líbí. Používáme škálu od 1 do 10, kdy 1 je nejhorší a 10 nejlepší, po něm postupně mluví žáci.
- Pokud nastane situace, kdy se žákovi kniha nelíbí, navrhne učitel její změnu, případně motivuje k pokračování – důležitá individualizace.

● Závěrečná část hodiny:

(5 minut)

- Sebehodnocení: Žáci zhodnotí dojmy z první čtenářské dílny. Co by chtěli zlepšit, co jim vyhovovalo, jestli jsou spokojeni s pravidly v tomto znění.
- Hodnocení: Učitel zhodnotí celkový průběh čtenářské dílny, okomentuje spolupráci žáků při tvoření pravidel a společně s žáky si je ještě jednou přečte, čímž si ověří jejich zapamatování.
- Ověření cílů probíhá v rámci hromadné diskuse a při pozorování práce ve skupinkách.

Možnost grafického zpracování pravidel třídy během čtenářských dílen v hodinách výtvarné výchovy či pracovních činnostech.

4.1.1. Reflexe čtenářské dílny č. 1 Úvodní lekce

Začátek úvodu k dílně čtení byl značně obtížnější. Žáci na podobnou práci nebyli vůbec zvyklí, naštěstí díky předchozí přípravě počítali s tím, že dnešní hodina bude odlišná od jejich běžných hodin čtení, a tak se projevila i částečná zvědavost některých žáků, jen co jsme se všichni přesunuli do zadní části učebny do kroužku, kde aktivity před čtením probíhaly.

Při úvodní diskusi je bylo nejprve potřeba rozmluvit, k čemuž jsem využila pomocné otázky, kterými jsem je vedla z počátku diskuse. V průběhu hodiny mě napadlo vytvoření menších skupinek, jež se následně skvěle osvědčily. Díky tomu se každý nakonec skutečně zapojil a vyjádřil, jelikož formulovat vlastní názor v menší skupině pro ně bylo snazší oproti celé třídě. Pro někoho je u čtení důležité ticho, pro jiného dobré světlo, pro dalšího zase pohodlné sezení, takže jsme si stanovili svá vlastní pravidla k těm původním: *Při čtení nechodíme po třídě. Nikoho se na nic neptáme. Se zvukovým signálem se vracíme do kroužku.* Ty jsme zapsali na tabuli ke stanoveným pravidlům, jež všichni ve třídě odsouhlasili.

Během části bezprostředně následující po úvodní diskusi si žáci vyslechli povídku z knihy Pohádky o dopravních značkách. Následně měl každý chvíli na to, aby si vybavil jednu část, která ho něčím zaujala, či se mu líbila. O to se následně vzájemně podělili. Většinou zazněly části se značkami, jež dohlížely na silniční provoz, ovšem párkrát padla i situace, ve které značka nadává při porušení dopravních pravidel. Celou část aktivit před čtením jsme ukončili tím, že jsme se shodli na tom, jak je důležité dodržovat pravidla. Všichni dohromady jsme si je ještě přečetli, než jsme přešli na část s vlastním čtením.

Většina žáků byla schopná pravidla během vlastního čtení respektovat, ale ne všichni. Dost žáků, převážně těch, kteří nejsou zvyklí číst, nejprve koukalo kolem dokola, jestli skutečně myslím vážně, že po nich chci, aby si četli. Nakonec i oni ale skončili s pohledem v knize, ovšem někteří nad otáčením stránek mnoho času nestrávili. Kromě těchto pár žáků ale většina pracovala přesně podle pokynů, dodržovala pravidla a věnovala se svědomitě vlastnímu čtení. Nikdo po třídě nechodil a se zazněním zvukového signálu se postupně slezli do kruhu.

V hromadné diskusi měl každý prostor k vyjádření. Většině žáků se kniha líbila, pouze jedna dívka došla k závěru, že si příště vezme raději jinou publikaci. Byli i schopni zmínit konkrétní příhodu, jež je během čtení zaujala. Vše jsme stihli a podařilo se dosáhnout cíle hodiny, jelikož se na tvorbě třídních pravidel pro čtenářské dílny podíleli všichni žáci a dokázali zhodnotit přečtenou část knihy natolik, že z ní vybrali jednu příhodu, která se jim

líbila nejvíce a svůj výběr dokázali logicky zdůvodnit. Na hodině výtvarné výchovy další týden se vytvořila pravidla, jež se vyvěsila ve třídě na stěnu, kde si je mohl kdokoliv během následujících lekcí připomenout.

4.2. Čtenářská dílna č. 2 Děj

Téma: Děj

Časová dotace: 45 minut

Cíle hodiny: Žák vlastními slovy reprodukuje děj.

Pomůcky: krátká povídka na minilekci (Mikulenková, 2004, s. 114), knihy, kartičky se jmény, pracovní listy zvukový signál

Klíčové kompetence: Žák se kvalitně zaměřuje na logickou posloupnost a souvislé vyjadřování.

Podrobný scénář hodiny:

Aktivity před čtením: (5–10 minut)

- Učitel se s žáky posadí do komunitního kruhu na koberec, před tabuli či na podobné místo ve třídě, prozatím bez knih.
- V případě počátečních lekcí je vhodné shrnout domluvená pravidla pro dílny čtení.
- Učitel oznámí žákům téma dnešní čtenářské lekce. Doplní otázkou: *Co si představíte pod pojmem děj?* Prostor pro odpověď.
- Následuje učitelem čtený výrazný přednes kapitoly *Jak se kluci neuměli spočítat* (viz Příloha č. 2) z knihy *Pohádkový dědeček* od Eduarda Petišky či jiné krátké povídky s výrazným dějovým prvkem.
- Úkolem žáků je popsat celý příběh, během kterého se po jedné větě střídají. Jakmile se dostaneme na konec příběhu, možnost přidání kontrolních otázek na porozumění textu pro ty, na které nevyšlo slovo. Avšak pouze v případě dobrého času, není nutné.
 - Kolik bylo v příběhu postav?
 - Jak je možné, že se chlapci při prvním počítání spletli?
 - Co vytáhli z rybníka?
 - Vzpomenete si na jméno chlapce, které padlo?
 - Do jaké třídy chlapci chodili?
 - Kdo chlapcům poradil, jak se spočítat?
- Učitel zopakuje náplň dnešní čtenářské dílny, tedy připomene, že se mají žáci během vlastního čtení zaměřit na děj knihy. Téma napíše na tabuli. Zároveň jim připomene, že jakmile zazní zvukový signál, mají prostor na dočtení odstavce a vrátit se zpět do kruhu či na jiné předem domluvené místo.

Vlastní čtení:**(10–15 minut)**

- Po společné minilekci se žáci i se svou knihou posadí na místo vlastního výběru. Ať už se jedná o místo v lavici, na zemi, či pod lavicí, výběr je čistě na nich. Důležité je pouze to, aby nebylo v rozporu se stanovenými pravidly – neruší ostatní spolužáky.
- Vlastní tiché čtení žáků i učitele.

Aktivity po čtení:**● Práce ve dvojici:****(5 minut)**

- Učitel vylosuje dvojice na následující práci pomocí kartiček se jmény.
- Upozorní na souvislé vyjadřování, logickou posloupnost a formulaci myšlenek. Zmíní, že začne jeden a s dalším pokynem může začít hovořit druhý z dvojice. Na každého žáka vychází přibližně 30 vteřin plynulého mluvení.
- Žáci si vzájemně představí čtené knihy, jejich název a autora. Následně pokračují reprodukcí děje, co si dnes přečetli a vlastním zhodnocením.

● Pracovní list:**(10 minut)**

- Každý žák má na výběr ze dvou pracovních listů, Důležité události a Otevřená kniha, které si po vypracování založí do portfolio. Učitel představí oba dva, následně umístí na jedno místo, ze kterého si je žáci berou.

■ Důležité události (viz Příloha č. 4)

- Pracovní list je vytvořen na základě podvojného deníku. Žáci si vyberou konkrétní události z knihy, které ve zkratce popíší, a přidají k nim vlastní komentář, případně důvod výběru. Např.:

Setkání Aslana s Edmundem.	Tato část se i líbí z toho důvodu, že v něm dojde k významné změně v chování Edmunda.
----------------------------	---

■ Otevřená kniha (viz Příloha č. 5)

- Pracovní list je vytvořen na základě přímé interpretace čteného textu. Žáci vlastními slovy popíší, co se v přečtené části událo.

● Hromadná diskuse:**(8 minut)**

- Vrátime se do kruhu jako na začátku hodiny.
- Učitel **stručně shrne**, co si během dnešního volného čtení přečetl a jak se mu kniha líbí, po něm postupně mluví žáci.
- Pokud nastane situace, kdy se žákovi kniha nelíbí, navrhně učitel její změnu, případně motivuje k pokračování – důležitá individualizace.

- **Závěrečná část hodiny:**

(2 minuty)

- Sebehodnocení: Žáci zhodnotí jak práci ve dvojici, tak jejich vlastní čtení tak, že ukážou počet prstů na rukách – 10 dařilo se jim skvěle, 1 vůbec se jim nedařilo.
- Hodnocení: Učitel zhodnotí celkový průběh čtenářské dílny, okomentuje naplnění cílů hodiny a v případě potřeby připomene domluvená pravidla.

4.2.1. Reflexe čtenářské dílny č. 2 Děj

Oproti minulé lekci došlo v úvodní části k drobnému zlepšení. Pár žáků ze třídy se již se zvoněním přesunulo do zadní části třídy, kde už si vybrali svá místa. Po pokynu se k nim přidal i zbytek třídy. Společně jsme si přečetli stanovená pravidla, jež už byla vyvěšená ve třídě.

Otázka „Co si představíte pod pojmem děj?“ byla odpověděna vcelku rychle. Každý z žáků věděl, co obnáší a byli schopni říci, o co se jedná. „Děj je to, co se v knize děje. Třeba to, že se poník ztratí.“ Takto odpověděla jedna žákyně, což způsobilo, že se několik dalších žáků postupně ujalo slova a uvedlo podobné příklady různých dějů. Naštěstí hodina pokračovala v klidném duchu a podařilo se ji zkorigovat.

Poté následovalo čtení povídky, při kterém bylo žákům rovnou řečeno, že se zaměříme právě na děj, tedy to, co se v příběhu děje. Při čtení dávali skutečně pozor a byli potichu, ovšem jakmile dostlali za úkol jeden po druhém reprodukovat děj, začaly se ozývat poznámky, že neví, jak to bylo. Ovšem když jsem je nasměrovala konkrétními otázkami, odpověď najednou věděli. Z toho vyplývá, že nemají problém s pozorností ani s pamětí, jen zatím nezvládají vlastní převyprávění děje, a proto je tato hodina více než potřeba.

Hledání pohodlného místa pro čtení tentokrát zabralo méně času, než při úvodní hodině. Většinou šli všichni na místa, kde četli i minulou hodinu. Oblíbená byla umístění na oknech a pod lavicí. Pouze jedna žákyně zůstala sedět v lavici. Tentokrát byl ve třídě větší klid a i žákům nedělalo nejmenší problém soustředěně číst deset minut. Se zvukovým signálem se sami zvedli a přišli se posadit zpět do kruhu, přesně podle pravidel, za což si vysloužili pochvalu.

Jelikož jsem ve třídě již dřív vyzkoušela rozdělení podle losovacích kartiček, nebylo jejich použití žádnou novinkou. Sice se pár nespokojených hlasových projevů objevilo, ale

každý nakonec pracoval ve zvolené dvojici. Třicet vteřin na každého žáka bylo pro některé příliš dlouhá doba, zatímco pro jiné krátká, což jen utvrzuje ve skutečnosti, že jsou ve třídě skutečně velké rozdíly.

Následovalo představení pracovních listů, kdy si téměř celá třída, kromě dvou studentů, vybrala pracovní list Otevřená kniha. Na to, jak některým dělala na začátku hodiny problém vlastní reprodukce, v písemném projevu ji zvládli několikrát opravdu na výbornou (viz Příloha č. 18). Podvojný deník dopadl také dobře, jeden z žáků si například vybral část se slavným fotbalistou, jelikož má rád fotbal.

Sami žáci tuto hodinu ohodnotili jako povedenou, jelikož se jim dařilo, což odpovídá i vyplněným pracovním listům, tak i tomu, co jsem zaslechla při práci ve dvojicích. Cíl hodiny považuji za splněný, což se projevuje především na rozdílu jejich popisu děje z počátku hodiny a na jejím konci.

4.3. Čtenářská dílna č. 3 Postava

Téma: Postava

Časová dotace: 45 minut

Cíle hodiny: Žák vyhledá v textu informace o postavě a vyjádří je vlastními slovy.

Pomůcky: krátká povídka na minilekci (Lewis, 1950, s. 20), knihy, kartičky se jmény, pracovní listy, zvukový signál

Klíčové kompetence: Žák vyjádří vlastní názor.

Podrobný scénář hodiny:

Aktivity před čtením: (5 minut)

- Učitel se s žáky posadí do komunitního kruhu na koberec, před tabuli či na podobné místo ve třídě, prozatím bez knih.
- V případě počátečních lekcí je vhodné shrnout domluvená pravidla pro dílny čtení.
- Učitel oznámí žákům téma dnešní čtenářské lekce. Doplní otázkou: *Co si představíte pod pojmem postava? Musí to být člověk?* Prostor pro odpověď.
- Následuje učitelem čtený výrazný přednes z knihy *Letopisy Narnie: Lev, čarodějnice a skříň*. Konkrétně část, kde Edmund poprvé potká Bílou královnu (viz Příloha č. 3).
- Úkolem žáků je si vybrat jednu z postav a říci jednu vlastnost či ji nepřímou charakteristikou popsat. *Co je vedlo k jejich chování?*
- Učitel zopakuje náplň dnešní čtenářské dílny, tedy připomene, že se mají při čtení zaměřit na postavy. Téma napíše na tabuli. Zároveň jim připomene, že jakmile zazní zvukový signál, mají prostor na dočtení odstavce a vrátit se zpět do kruhu či na jiné předem domluvené místo.

Vlastní čtení: (15 minut)

- Po společné minilekci se žáci i se svou knihou posadí na místo vlastního výběru. Ať už se jedná o místo v lavici, na zemi, či pod lavicí, výběr je čistě na nich. Důležité je pouze to, aby nebylo v rozporu se stanovenými pravidly – neruší ostatní spolužáky.
- Vlastní tiché čtení žáků i učitele.

Aktivity po čtení:

- **Práce ve dvojici:** (5 minut)
 - Učitel vylosuje dvojice na následující práci pomocí kartiček se jmény.
 - Upozorní na souvislé vyjadřování a strukturovaný popis postavy.

- Žáci si vzájemně představí čtené knihy, jejich název a autora. Pak pokračují krátkou charakteristikou postav, případně doplní o vlastní názor.
- **Pracovní list:** (10 minut)
 - Každý žák má na výběr ze dvou pracovních listů, Popis postavy a Dopis, které si po vyplnění založí do portfolia. Učitel představí oba dva, následně umístí na jedno místo, ze kterého si je žáci berou.
 - Popis postavy (viz Příloha č. 6)
 - Na pracovním listu se nachází obrys postavy, do jehož vnitřku žáci zapisují jak povahové vlastnosti jedné z postav, tak vzhled.
 - Dopis (viz Příloha č. 7)
 - Pracovní list s názvem Dopis obsahuje jeden obrázek volného papíru, který slouží jako dopisní papír. Žák si vybere jednu z postav čtené knihy a napíše jí dopis, ve kterém se může vyjádřit, k čemu jen uzná za vhodné. Zdůraznit na začátek oslovení.
- **Hromadná diskuse:** (8 minut)
 - Vrátime se do kruhu jako na začátku hodiny.
 - Učitel si vybere jednu z postav, která ho něčím zaujme a **stručně** ji okomentuje, po něm postupně mluví žáci.
- **Závěrečná část hodiny:** (2 minuty)
 - Sebehodnocení: Žáci zhodnotí jak práci ve dvojici, tak jejich vlastní čtení tím způsobem, že dají ruku vysoko podle toho, jak se jim v hodině dařilo. Čím výš, tím lépe sami sebe hodnotí.
 - Hodnocení: Učitel zhodnotí celkový průběh čtenářské dílny, okomentuje charakteristiku či popis postav a v případě potřeby připomene domluvená pravidla.

4.3.1. Reflexe čtenářské dílny č. 3 Postava

Na začátku hodiny se potvrdila situace z minulého týdne, kdy ještě větší množství žáků zamířilo se zazvoněním rovnou do zadní části učebny, zatímco druhá část se přidala po slovním pokynu. Vychází nám z toho, že se žáci na hodiny těší a nechtějí se kolikrát zdržovat zadáváním pokynů, jelikož vědí, co mají dělat.

Otázka „Co si představíte pod pojmem postava?“ způsobila o poznání aktivnější debatu než předchozí týden. Konkrétně jsme se zaměřili na to, kdo či co všechno může být v knize postavou. Dospěli k názoru, že za postavu v knize může být nejen člověk, ale také zvíře či strom. Dokonce ani nepotřebovali navádět a diskusi si z větší míry zvládli vést sami a reagovat na sebe vzájemně. Krátká diskuse se plynule navázala na část z knihy Letopisy Narnie: Lev, čarodějnice a skříň, kdy žáci bez větších problémů dokázali vyjmenovat zúčastněné postavy, tak společnými silami dospěli i k jednoduché charakteristice.

Tentokrát proběhlo přiblížení tématu dnešní čtenářské dílny ze strany dětí. Po skončení aktivit, tedy před vlastním čtením, zazněla otázka: „Na co se při dnešním čtení tedy zaměříme?“ a sborová odpověď byla jednoznačná. Žáci tedy pochopili, o co se jedná.

Ke čtení si každý zase posedal na své oblíbené místo, a dokonce i žáci, kteří při prvních dvou hodinách koukali kolem sebe, tentokrát skutečně věnovali pozornost knize a textu v ní. Špitání se sice sem tam stále ozývalo, ale nejednalo se o nějak výrazně rušící element. Všichni zvládli soustředěně číst po dobu 15 minut.

Ani tentokrát nebyl problém s losovacími kartičkami při rozdělení do dvojic. Žáci si vzájemně představili tituly knih a každý si ve svém časovém rozmezí třiceti vteřin ve stručnosti popsal jednu z postav. Instrukce pochopili všichni a věděli, co mají dělat.

Pracovní listy Popis postavy a Dopis (viz Příloha č. 19 a 20) byly tentokrát mnohem vyrovnanější. Po vysvětlení, co mají dělat, si pracovní listy rozebrali a pustili se v tichosti do práce. Pár žáků během svého vypracování zároveň pracovalo i s knihou, zatímco zbytek pracoval na základě toho, co si z přečteného textu pamatují. V tomto případě se objevily nejen popisy a charakteristika postav, ale pár žáků se rozhodlo postavu nakreslit. Dokonce jedna žákyně poupravila předtištěného panáčka do podoby psa.

Jelikož už všichni pokračovali v rozečtených knihách, hodnotili je převážně velmi kladně, stejně jako práci v hodině. Z mého pohledu pravidla zvládli dodržovat, charakteristiku z textu také pochopili, takže proběhlou hodinu na téma postava považuji za úspěšnou.

4.4. Čtenářská dílna č. 4 Kladná a záporná postava

Téma: Kladná a záporná postava

Časová dotace: 45 minut

Cíle hodiny: Žák od sebe rozezná kladné a záporné postavy a zdůvodní svou volbu.

Pomůcky: rozstříhané obrázky postav (několik sad), knihy, kartičky se jmény, pracovní listy, zvukový signál

Klíčové kompetence: Žák efektivně spolupracuje ve skupině na řešení.

Podrobný scénář hodiny:

Aktivity před čtením: (10 minut)

- Žáci v případě dnešní minilekce zůstávají v lavicích, učitel před tabulí.
- V případě počátečních lekcí je vhodné shrnout domluvená pravidla pro dílny čtení.
- Na úvod učitel oznámí téma dnešní hodiny, tedy kladné a záporné postavy. Nejdříve demonstruje na pohádce O Červené karkulce, kdy vytáhne postavu Karkulky a vlka. Jelikož je vlk zlý a chce ublížit jak babičce, tak karkulce, považujeme ho za zápornou postavu, naopak Karkulka je kladná, neubližuje a chce udělat babičce radost.
- Následně žáky pomocí kartiček se jmény rozdělí do čtyř skupin (v závislosti na počtu žáků).
- Učitel žáky seznámí s následujícím úkolem – roztrdit obrázky do dvou skupin, jedna bude kladná a druhá záporná, a následně si toto rozdělení ve skupince zdůvodnit.
 - Na obrázcích mohou být jakékoliv postavy ze známých dětských filmů a pohádek. Např. na první pohled jasné postavy jako *Sněhurka* (Sněhurka a sedm trpaslíků), *Locika* (Na vlásku), *Scar* (Lví král), *Cruella* (101 dalmatinů), ale i postavy, které na první pohled jasné nejsou. *Shrek* (Shrek), *pan Fredricksen* (Vzhůru do oblak) apod.
- Po rozdělení obrázků učitel chodí mezi skupinkami, v případě potřeby navede, či pomůže charakterizovat postavu, pokud ji nikdo ze skupiny nezná. Kontrola probíhá v rámci skupiny.
- Učitel zopakuje náplň dnešní čtenářské dílny, tedy připomene, že se mají při čtení zaměřit na kladné a záporné postavy. Téma napíše na tabuli. Zároveň jim připomene, že jakmile zazní zvukový signál, mají prostor na dočtení odstavce a vrátit se zpět do kruhu či na jiné předem domluvené místo.

Vlastní čtení:**(15 minut)**

- Po minilekci ve skupinách se žáci i se svou knihou posadí na místo vlastního výběru. Ať už se jedná o místo v lavici, na zemi, či pod lavicí, výběr je čistě na nich. Důležité je pouze to, aby nebylo v rozporu se stanovenými pravidly – neruší ostatní spolužáky.
- Vlastní tiché čtení žáků i učitele.

Aktivity po čtení:**● Pracovní list:****(10 minut)**

- Každý žák má na výběr ze dvou pracovních listů, Kladná a záporná postava a Obrázek záporné postavy, které si po vypracování založí do portfolio. Učitel představí oba dva, následně umístí na jedno místo, ze kterého si je žáci berou.

■ Kladná a záporná postava (viz Příloha č. 8)

- Na pracovním listu se nachází dvě kreslené postavičky. Jedna znázorňuje d'áblíčka a druhá andílka. K obrázku d'áblíka mají žáci napsat záporné postavy z knihy a kvůli čemu jsou záporné. Naopak k andílkovi kladné i s odůvodněním.

■ Obrázek záporné postavy (viz Příloha č. 9)

- V tomto pracovním listu mají žáci za úkol nakreslit zápornou postavu z knihy tak, jak si ji sami představují.

● Hromadná diskuse:**(8 minut)**

- Vrátime se do kruhu jako na začátku hodiny.
- Učitel **stručně popíše** činy záporné postavy, po jeho příkladu pokračují žáci.

● Závěrečná část hodiny:**(2 minuty)**

- Sebehodnocení: Žáci zhodnotí jak jejich vlastní čtení, tak i vypracování pracovního listu. Buďto zvednou palec, dají jej na stranu nebo směrem dolů podle toho, jak se jim dnes dařilo.
- Hodnocení: Učitel zhodnotí celkový průběh čtenářské dílny, okomentuje zdůvodnění zařazení postav mezi záporné a v případě potřeby připomene domluvená pravidla.

4.4.1. Reflexe čtenářské dílny č. 4 Kladná a záporná postava

Aby se předešlo situaci z minulé hodiny, kdy se část třídy i hned se zvoněním rozešla do zadní části učebny, ještě na konci předchozí hodiny zazněl pokyn, aby žáci na začátek dnešních čtenářských dílen výjimečně zůstali v lavicích. V rychlosti jsme si zopakovali pravidla čtenářských dílen, kdy už se ukázala i jejich znalost zpaměti.

Ukázkový příklad s Červenou karkulkou a vlkem pochopili všichni a nikdo neměl dodatečné dotazy, takže jsme plynule přešli k rozdělení do skupinek, které nebylo podle očekávání tak bezproblémové jako u dvojic, ale každá skupina si nakonec nějaké místo ve třídě objevila. Celkem nám ve třídě vznikly čtyři skupiny po čtyřech a jedna po pěti.

Rozdělování obrázků postav na kladné a záporné probíhalo opravdu svižně. Ani v jedné skupině nenastala situace, že by někdo nějakou postavu neznal a všichni měli možnost o nějaké postavě krátce promluvit a zařadit.

Stejně jako minulý týden si žáci sami vyvodili, co bude dnešním motivem, na který se během čtení budeme zaměřovat. Tentokrát jsme si stanovili, že po zaznění zvukového signálu se přesuneme zase do zadní části učebny.

Vlastní čtení i tuto hodinu probíhalo podle pravidel, nikdo neměl potřebu chodit po třídě a věnovali se jen své knize. I tentokrát několikrát nastala situace, kdy si žáci tiše špitali, ale stačil významný pohled jejich směrem a znovu se vrátili ke knize.

Se zazněním zvukového signálu se začali scházet v zadní části učebny, kde jsme si všichni společně vysvětlili, co mají dělat v pracovních listech. V tomto případě se volba pracovních listů rovnala přibližně polovině na každý z nich. Objevila se nám například kreslená postavička creepera z Minecraftu, strýc Vernon z Harryho Pottera či Georgie z knihy Dušičky, ke které žákyně přidala i vlastní komentář, proč ji považuje za zápornou postavu (viz Příloha č. 21). Druhý pracovní list už vyžadoval aplikaci informací z knih, kdy rozřazovali postavy mezi kladné či záporné postavy a připsali důvod tohoto zařazení. Žáci většinou sepsali pouze jednu postavu ke kladným a jednu k záporným, ale vždy svou volbu dokázali zdůvodnit (viz Příloha č. 22).

Závěrečná diskuse se nesla ve stejném duchu jako vždy. Žáci stručně hodnotili vlastní práci, kdy jim nedělalo problém rozdělení postav, ani jejich následné zdůvodnění, takže hodinu hodnotím jako zdařilou, jelikož došlo k úspěšnému ověření cíle hodiny.

4.5. Čtenářská dílna č. 5 Prostředí

Téma: Prostředí

Časová dotace: 45 minut

Cíle hodiny: Žák rozezná typy prostředí v knize.

Pomůcky: krátké texty na minilekci, kousky papíru, knihy, pracovní listy, zvukový signál

Klíčové kompetence: Žák vyjádří vlastní názor a respektuje cizí.

Podrobný scénář hodiny:

Aktivity před čtením: (10 minut)

- Učitel se s žáky posadí do komunitního kruhu na koberec, před tabuli či na podobné místo ve třídě, prozatím bez knih.
- V případě počátečních lekcí je vhodné shrnout domluvená pravidla pro dílny čtení.
- Na úvod učitel začne diskusi na téma prostředí. *Co si představíte pod pojmem prostředí? Může se v knize měnit nebo je stálé? Co pro vás znamená? Jaké prostředí můžeme mít?* – „Popisuje nám, KDE se příběh odehrává.“
- Učitel zmíní příklady situací z různých filmů a pohádek. Žáci odpovídají, jaké je to prostředí.
 - *Když je mořská víla Ariel v podmořském království.*
 - *Když je Sněhurka v lese na útěku.*
 - *Když je Harry Potter v Bradavicích atp.*
- Následně učitel čte krátké popisy na různých místech, žáci na kus papíru napíšíou jejich tipy, které očíslojí od 1 do 3. Mezi každým místem mají chvíli prostor na zapsání odpovědi.

1. Městské prostředí

Hluk za oknem byl neúnosný, dokonce ani puštěné písničky proti tomu ruchu nepomáhaly. Přes den to bylo horší, ale ani v noci zvuk města neutíchal. Přitom byl tak jednotvárný. Všude samá šed' a já si připadala jako v pasti.

2. Přírodní prostředí

Jeden z důvodů, proč se nemůžu dočkat prázdnin, je chata. Každý rok na ní prožijeme celé prázdniny. Nejraději trávím čas venku u bazénu nebo na zahradě. Taký se ráda procházím po blízkém lese. Loni jsme tam s tatškou

stavěli domečky pro skřítky, pěkně u kořenů vysokého stromu. Bylo to prostě skvělé.

3. Vodní/podmořské prostředí

Po té dlouhé cestě mě už bolely ploutvičky, a to i když jsme plavali celou dobu po proudu. Byla to opravdu namáhavá cesta. Musím ale říct, že jsem nikdy nelitovala toho, kde žiji. Podmořský život byl vždycky úžasný. Všude samé barvičky a bublinky. Jen doufám, že nepotkáme žraloka. To by byl malér.

- Jakmile učitel dočte, mají žáci poslední chvíli na zkontrolování. Následně mají prostor říci tipy na první prostředí, postupně i další. *Odpovídají vaše tipy popisu?* Společná kontrola.
- Učitel zopakuje náplň dnešní čtenářské dílny, tedy připomene, že se mají při čtení zaměřit na prostředí. Téma napíše na tabuli. Zároveň jim připomene, že jakmile zazní zvukový signál, mají prostor na dočtení odstavce a vrátit se zpět do kruhu či na jiné předem domluvené místo.

Vlastní čtení:

(15 minut)

- Po minilekci se žáci i se svou knihou posadí na místo vlastního výběru. Ať už se jedná o místo v lavici, na zemi, či pod lavicí, výběr je čistě na nich. Důležité je pouze to, aby nebylo v rozporu se stanovenými pravidly – neruší ostatní spolužáky.
- Vlastní tiché čtení žáků i učitele.

Aktivity po čtení:

● Pracovní list:

(10 minut)

- Každý žák má na výběr ze dvou pracovních listů, Ilustrace místa a Zajímavé místo, které si po vypracování založí do portfolio. Učitel představí oba dva, následně umístí na jedno místo, ze kterého si je žáci berou.
 - Ilustrace místa (viz Příloha č. 10)
 - Na pracovním listu se nachází prázdné místo. Žáci mají pouze nakreslit nějaké místo z knihy a napsat, o jaké prostředí se jedná.
 - Zajímavé místo (viz Příloha č. 11)
 - Tento pracovní list je vytvořený podle metody Podvojného deníku. Do prvního sloupce žáci vypíší konkrétní místo z knihy,

do druhého sloupce přidají vlastní komentář. *Čím je zaujalo, chtěli by se na to místo podívat?*

- **Hromadná diskuse:** (8 minut)
 - Vrátime se do kruhu jako na začátku hodiny.
 - Učitel zmíní, v jakém prostředí se dnešní část knihy odehrávala, především jedno konkrétní místo, po jeho příkladu pokračují žáci.
- **Závěrečná část hodiny:** (2 minuty)
 - Sebehodnocení: Žáci zhodnotí jak jejich vlastní čtení, tak i vypracování pracovního listu tím způsobem, že čím blíže k oknu budou, tím víc se jim dařilo, čím blíže ke dveřím, tím méně.
 - Hodnocení: Učitel zhodnotí celkový průběh čtenářské dílny, okomentuje žakovské popisy prostředí a v případě potřeby připomene domluvená pravidla.

4.5.1. Reflexe čtenářské dílny č. 5 Prostředí

Jelikož už jsou žáci zvyklí na průběh dílny čtení, tentokrát už jsme si pravidla nepřipomínali. Počátek hodiny postupoval přesně podle očekávání. Krátká diskuse se plynule rozproutila, stejně jako následné určování prostředí v situacích z pohádek. Oproti tomu byla pestřejší další část, kde podle popisu tipovali prostředí. Místa popsali velkou škálou přívlastků: městské, stavební; lesní, přírodní, vesnické; vodní, podmořské, podvodní, a tak podobně. Všichni žáci zvládli odhadnout minimálně jeden popis prostředí.

Vlastní čtení probíhalo klasicky, avšak žáci zvládli udržet pozornost celých patnáct minut na čtení, během kterého si sami případné narušení ticha zajistili tichým syčivým zvukem. Po čtení následovalo seznámení s dnešními pracovními listy, Zajímavé místo a Ilustrace místa. Celá třída si zvolila Ilustraci místa (viz Příloha č. 23), kde ztvárnili jak koňské stáje, tak dětské pokoje, les, a dokonce i školní prostředí. Žáci bez problému zvládají rozeznat různá prostředí, což se potvrdilo i během následné diskuse, kdy se snažili plynule vyjadřovat k místu z knihy. Oproti prvním lekcím je nyní pozorovatelný pokrok, nejen, že se tolik nezadrhávají, ale zároveň zvládají mluvit systematictěji a nestává se tak často, že přeskakují z jedné věci ke druhé.

Pravidla už nyní zvládají bez větších problémů, tudíž nebylo potřeba k nim při závěrečném hodnocení něco dodávat, či jiným způsobem na ně upozorňovat. Také se stalo, že

větší část třídy při vlastním hodnocení zvolila, že se jim dnešní hodina dařila, což skutečně odpovídá výsledkům z této lekce. Opravdu se podařilo splnit vytyčený cíl, jelikož žáci různá prostředí rozeznají a dokážou je popsat.

4.6. Čtenářská dílna č. 6 Pocity a emoce

Téma: Pocity a emoce

Časová dotace: 45 minut

Cíle hodiny: Žák rozezná pozitivní a negativní pocity a dokáže o nich mluvit.

Pomůcky: krátký text na minilekci, knihy, pracovní listy, zvukový signál

Klíčové kompetence: Žák vyjádří vlastní pocity.

Dodatečné informace: Tato lekce se nedoporučuje jako jedna z prvních lekcí v rámci čtenářských dílen. Je lepší ji zařadit až po nějaké zkušenosti s touto metodou, jelikož se jedná o náročnější téma. Z toho důvodu není potřeba opakovat pravidla, žáci by je již měli bez problému znát a řídit se jimi.

Podrobný scénář hodiny:

Aktivity před čtením:

(5 minut)

- Učitel se s žáky posadí do komunitního kruhu na koberec, před tabuli či na podobné místo ve třídě, prozatím bez knih.
- Na úvod učitel začne diskusi na téma pocity. *Co jsou to pocity? Jaké můžeme mít?* Snaží se je navést na pozitivní a negativní pocity. Důležitost jejich rozpoznání.
- Následně žáci dostanou pokyn zavřít oči a představovat si to, co učitel říká. Během toho odpovídají na otázky. Odpovídat mohou všichni zaráz, stále se zavřenýma očima, které otevrou až po pokynu na konci aktivity.
 - „Představte si, že se nacházíte v lese. Všude okolo vás jsou stromy, z dálky jde slyšet malý potůček. Všechno je barevné a plné života. Jak se tam cítíte?“
 - „Pomalu pokračujete lesem mezi kořínky. Kolem je stále dostatek světla a paprsky slunce pronikají skrze větve stromů. A támhle v koruně cvrliká ptáček, není támhle veverka? Najednou se u vás objeví váš nejlepší kamarád a usmívá se na vás. Jste rádi, že ho vidíte?“
 - „Začnete hrát na honěnou, kamarád utíká a mizí vám z dohledu. Pokračujete za ním, ale v lese už není takové světlo, zakopnete o kořen stromu a svalíte se na zem. Během toho si stihnete rozbít koleno. Moc to bolí a kamarád nikde. Jak vám je?“
 - „Zpoza stromu vykoukne kamarád, pomůže vám vstát a doprovodí vás domů. Jaký to má konec?“
- Jakmile skončí, žáci mohou otevřít oči.

- V krátkosti se s žáky pobavíme, jaké měli z úryvku dojmy, jaké v nich vyvolal pocity.
- Učitel zopakuje náplň dnešní čtenářské dílny, tedy připomene, že se mají při čtení zaměřit na pocity a emoce. Ať už ty, které jsou obsažené v textu, či jak je vnímají oni sami. Téma napíše na tabuli. Zároveň jim připomene, že jakmile zazní zvukový signál, mají prostor na dočtení odstavce a vrátit se zpět do kruhu či na jiné předem domluvené místo.

Vlastní čtení:

(15 minut)

- Po společné minilekci se žáci i se svou knihou posadí na místo vlastního výběru. Ať už se jedná o místo v lavici, na zemi, či pod lavicí, výběr je čistě na nich. Důležité je pouze to, aby nebylo v rozporu se stanovenými pravidly – neruší ostatní spolužáky.
- Vlastní tiché čtení žáků i učitele.

Aktivity po čtení:

● **Pracovní list:**

(10 až 15 minut)

- Každý žák má na výběr ze dvou pracovních listů, Smajlíci a Pocity a emoce, které si po vypracování založí do portfolia. Důležité dát bezprostředně po vlastním čtení, kdy jsou pocity a emoce v živé paměti. Učitel představí oba dva, následně umístí na jedno místo, ze kterého si je žáci berou.

■ Smajlíci (viz Příloha č. 12)

- Na pracovním listu se nachází čtyři různé smajlíci. Úkolem žáků je přiřadit situace z knihy, které odpovídají obrázkům a v krátkosti je popsat. Proč je zařadili zrovna sem? Posledního smajlíka si žáci nakreslí sami, a taktéž k němu přiřadí situaci z knihy.

■ Pocity a emoce (viz Příloha č. 13)

- Pracovní list je na bázi Podvojného deníku. Žáci si mají do levého sloupce napsat část z knihy, do pravého jak na ně působí či jaký mají dojem, proč se tak postava asi cítí?

● **Hromadná diskuse:**

(8 až 12 minut)

- Vrátime se do kruhu jako na začátku hodiny.
- Učitel **stručně popíše** a jaká situace v knize v něm zanechala nejsilnější pocit a o jaké pocit či emoci se jedná. Následují žáci, kteří mají možnost okomentovat zároveň i vypracovaný pracovní list.

- **Závěrečná část hodiny:** **(3 minuty)**
 - Sebehodnocení: Žáci zhodnotí jak jejich vlastní čtení, tak i samotné rozpoznávání pocitů tím způsobem, že palec buďto zvedne vzhůru, nasměruje na stranu či dolů.
 - Hodnocení: Učitel zhodnotí celkový průběh čtenářské dílny, okomentuje pocity žáků s empatií a porozuměním, v případě potřeby připomene domluvená pravidla.

4.6.1. Reflexe čtenářské dílny č. 6 Pocity a emoce

V rámci této hodiny jsme se zaměřili na rozeznávání různých emocí a pocitů, jež vyplývají z textu. Právě k tomu slouží první aktivita před vlastním čtením, jež má žákům zprostředkovat zážitek. Na takovéto představy žáci nejsou zvyklí, takže při první položené otázce otevřeli oči. Z toho důvodu je důležité onu poznámku o otevření očí zmínit ještě před začátkem. Další otázky byly bez problému zodpovězeny, žáci pokaždé přesně popsali vlastní pocity z daných situací. I z navazující debaty vyšlo najevo, že žáci dokážou rozeznat kladné a záporné pocity, ovšem jejich pojmenování už je trochu problematičtější. Většinou se zmohli na jednoduché odpovědi. Společnými silami jsme následně ono pojmenování rozvedli a vymysleli více možností, jak pocity z textu pojmenovat.

I tentokrát si žáci vydedukovali zaměření dnešního motivu sami, pouze k němu bylo dodáno, že je důležité vnímat nejen to, jak se cítí postava, ale také to, jaký dojem máme ze situace i my. Během patnácti minut vlastního čtení velká část přečetla méně stran, než je tomu v jiných hodinách, čemuž odpovídá komentář jedné žákyně: „Protože jsem nad tím víc uvažovala, tak jsem přečetla méně stránek.“ Je tedy vidět, že otázky pocitů jsou pro žáky náročné, ovšem jejich pochopení je zásadní při dalším rozvoji.

Během rozhodování o pracovních listech znovu jeden získal výraznou převahu. Konkrétně se jedná o Smajlíky, kteří žáky pravděpodobně zaujali více právě přítomností obrázků. Na druhou stranu se ukázalo, že přiřazení konkrétní situace z knihy k pocitu znázorněného Smajlíkem jim nedělá nejmenší problém (viz Příloha č. 24) a všichni si s tímto úkolem poradili dle svých možností na výbornou.

Velkou část hodiny jsme věnovali diskusi, ve které dostali žáci větší prostor pro vyjádření. Dbalo se také na to, aby mluvil jen ten, kdo chce, především co se týče vlastních pocitů, do jejichž sdílení nebyl nikdo nucen. Každopádně hodina naplnila vytyčený cíl.

4.7. Čtenářská dílna č. 7 Já v knize

Téma: Já v knize

Časová dotace: 45 minut

Cíle hodiny: Žák logicky zapojí vlastní osobu do knihy.

Pomůcky: knihy, kartičky se jmény, pracovní listy, zvukový signál

Klíčové kompetence: Žák vyjádří vlastní názor a respektuje cizí.

Dodatečné informace: Tato lekce se nedoporučuje jako jedna z prvních lekcí v rámci čtenářských dílen. Je lepší ji zařadit až po nějaké zkušenosti s touto metodou, jelikož se jedná o náročnější téma. Z toho důvodu není potřeba opakovat pravidla, žáci by je již měli bez problému znát a řídit se jimi.

Podrobný scénář hodiny:

Aktivity před čtením:

(7 minut)

- Učitel se s žáky posadí do komunitního kruhu na koberec, před tabuli či na podobné místo ve třídě, prozatím bez knih.
- Na úvod učitel začne s vyprávěním: *Kdybych mohl/a být součástí nějaké knihy, vybral/a bych si ..., protože ... a dělal/a bych Co myslíte, že bude tématem dnešní hodiny?* – Ano, já v knize.
 - Např. *Kdybych mohla být součástí nějaké knihy, vybrala bych si Harryho Pottera, jelikož mám ráda svět čar a kouzel od paní Rowlingové. Byla bych v mrzimorské koleji, učila se kouzla, trávila bych čas na pozemcích v Bradavicích a starala se o kouzelné tvory.*
- Následně rozdělí žáky do dvojic pomocí losovacích kartiček. Ve dvojici si mají říct, do jaké knihy by chtěli, proč a co by v ní dělali.
- Učitel zopakuje náplň dnešní čtenářské dílny, tedy připomene, že při čtení mají uvažovat, co by dělali v knize oni. Téma napíše na tabuli. Zároveň žákům připomene, že jakmile zazní zvukový signál, mají prostor na dočtení odstavce a vrátit se zpět do kruhu či na jiné předem domluvené místo.

Vlastní čtení:

(15 minut)

- Po minilekci se žáci i se svou knihou posadí na místo vlastního výběru. Ať už se jedná o místo v lavici, na zemi, či pod lavicí, výběr je čistě na nich. Důležité je pouze to, aby nebylo v rozporu se stanovenými pravidly – neruší ostatní spolužáky.

- Vlastní tiché čtení žáků i učitele.

Aktivity po čtení:

- **Pracovní list:** (13 minut)
 - Každý žák má na výběr ze dvou pracovních listů, Scénář a Můj knižní kamarád, které si po vypracování založí do portfolio. Učitel představí oba dva, následně umístí na jedno místo, ze kterého si je žáci berou.
 - Co bych udělal já (viz Příloha č. 14)
 - Na pracovním listu se nachází prázdné místo. Žáci si mají vybrat jednu situaci z přečtené části, představit si, že jsou sami v situaci z knihy, a sepsat, co by dělali na místě hrdiny.
 - Můj knižní kamarád (viz Příloha č. 15)
 - Tento pracovní list obsahuje zamyšlení nad otázkami: *S kým bych se chtěl/a kamarádit a proč? S kým bych se nechtěl/a kamarádit a proč?*
- **Hromadná diskuse:** (8 minut)
 - Vrátime se do kruhu jako na začátku hodiny, i s pracovním listem.
 - Učitel žáky vyzve, aby povídali o tom, co si zapsali. Ať už mají **stručně** okomentovat sepsanou situaci či popsat vlastní vztahy s postavami.
- **Závěrečná část hodiny:** (2 minuty)
 - Sebehodnocení: Žáci zhodnotí jak jejich vlastní čtení, tak i vypracování pracovního listu tím způsobem, že zvednou ruku do takové výšky, jak jsou se svou dnešní prací spokojeni. Čím výše, tím lépe.
 - Hodnocení: Učitel zhodnotí celkový průběh čtenářské dílny, okomentuje žakovská vyjádření a v případě potřeby připomene domluvená pravidla.

4.7.1. Reflexe čtenářské dílny č. 7 Já v knize

Jelikož se jedná už o poměrně náročnější hodinu, sama jsem byla zvědavá, jak to žáci zvládnou. Jakmile jsem měla pozornost všech v kruhu, začala jsem s vyprávěním o knize a mé osobě v ní. Opravdu z toho byli schopni vyvodit téma dnešní hodiny. Ještě jsme si určili, co bude jejich úkolem při práci ve dvojicích, tedy výběr knihy, ve které by se chtěli ocitnout a proč. Také se zdůraznilo, že to nemusí být kniha, kterou právě teď čtou, ale jakákoliv, která je něčím zaujala.

Pokud srovnám reakce na dvojice v této a v hodině za začátku čtenářských dílen, tak je vidět výrazný posun. Tentokrát už se neozývaly žádné nespokojené komentáře a žáci se pustili do práce. Často nastala situace, kdy žáci popisovali situace z právě čtených knih, což může mít dvě možnosti dedukce – buďto je kniha opravdu zaujala, nebo je to kniha, kterou mají v živé paměti a nejsnadněji se jim s ní pracuje. Ovšem to nebyl případ všech. Během průchodu třídou jsem zaznamenala i zmínku o pohádce Ledové království, kam by žákyně chtěla kvůli Anně, se kterou by chtěla kamarádit. Zároveň se ukázalo, že obecně chlapci měli s tímto úkolem větší problém než děvčata. Nakonec každý vymyslel nějakou svou verzi, někdo ji měl propracovanější, někdo byl rád, že přišel s důvodem, proč zrovna tato kniha.

Vlastní čtení probíhalo klasicky, než se všichni rozešli, napsalo se téma na tabuli - žáci se měli zaměřit na to, co by v knize dělali oni. Následně každý zamířil rovnou na své oblíbené místo a pustil se do čtení. Pravidla všichni dodržovali i bez dalšího připomínání, takže po uplynutí patnácti minut se se zvukovým signálem přemístili do zadní části učebny, kde jsme si představili oba pracovní listy, Co bych dělal já a Můj knižní kamarád. I v tomto případě z větší části převažoval výběr druhého pracovního listu, který je pro žáky jednodušší. A musím říci, že si s ním všichni poradili podle vlastních schopností. Co bych dělal já se nakonec nepodařilo vytvořit nikomu, žákyně jej chvíli před koncem celý zaškrtala, jelikož se jí nelíbilo, co vytvořila.

V průběhu hromadné diskuse ale ukázala, že vlastní osobu do knihy zapojila, avšak neměla tolik sebedůvěry k vytvořené situaci, aby jej předvedla před třídou, jelikož se vždy snaží o naprostou dokonalost. Společně jsme si připomněli, že žádné zpracování není špatné, jelikož se jedná o jejich subjektivní vyjádření, které je naprosto jedinečné. Díky tomu došlo k pochopení nejen u dívky, že svou práci škrtat neměla, ale i pro ostatní byla tato zkušenost vzorem.

Kvůli této situaci nám na hromadnou diskusi zbylo méně času, ale každý žák se ke slovu nakonec dostal a představil sám sebe v knize. Přestože bylo času méně, než byli všichni zvyklí, ukázalo se, že v průběhu lekcí se jim výrazně zlepšilo i ústní vyjádření, kdy se už mnohem méně zadržovali a neztráceli tak drahocenný čas.

Celkově bych hodinu zhodnotila jako zdařilou, přestože nedošlo ke zpracování jednoho pracovního listu. Tuto situaci jsme využili jako vzor, díky němuž si žáci uvědomili, že opravdu nic není špatné a veškeré jejich vyjádření je cenné. Každý žák dospěl k tomu, že sám sebe zasadil do vztahů v knize a svou volbu zdůvodnil, čímž se naplnil cíl hodiny.

4.8. Čtenářská dílna č. 8 Vztahy

Téma: Vztahy

Časová dotace: 45 minut

Cíle hodiny: Žák se orientuje ve vztazích literárních postav.

Pomůcky: knihy, kartičky se jmény, A3 náčrtníkové výkresy s nadpisem VZTAHY (či jiné papíry většího formátu), pracovní listy, zvukový signál

Klíčové kompetence: Žák vyjádří vlastní názor.

Dodatečné informace: Tato lekce se nedoporučuje jako jedna z prvních lekcí v rámci čtenářských dílen. Je lepší ji zařadit až po nějaké zkušenosti s touto metodou, jelikož se jedná o náročnější téma. Z toho důvodu není potřeba opakovat pravidla, žáci by je již měli bez problému znát a řídit se jimi.

Podrobný scénář hodiny:

Aktivity před čtením:

(10 minut)

- Učitel se s žáky posadí do komunitního kruhu na koberec, před tabuli či na podobné místo ve třídě, prozatím bez knih.
- Ihned na úvod je pomocí losovacích kartiček se jmény žáků rozdělí do skupin po třech. Každá skupina dostane papír formátu A3 s nadpisem VZTAHY.
- Jejich úkolem je se pomocí metody Brainstorming zamyslet nad tímto pojmem. Učitel je může navést pomocnými otázkami. *Co to jsou vztahy? Jaké máme vztahy?*
- Každá skupina shrne to nejdůležitější, jedna, dvě věty maximálně. Nic není špatné.
- Učitel zopakuje náplň dnešní čtenářské dílny, tedy připomene, že se při čtení mají zaměřovat na vztahy mezi postavami. Téma napíše na tabuli. Zároveň žákům připomene, že jakmile zazní zvukový signál, mají prostor na dočtení odstavce a vrátit se zpět do kruhu či na jiné předem domluvené místo.

Vlastní čtení:

(15 minut)

- Po minilekci se žáci i se svou knihou posadí na místo vlastního výběru. Ať už se jedná o místo v lavici, na zemi, či pod lavicí, výběr je čistě na nich. Důležité je pouze to, aby nebylo v rozporu se stanovenými pravidly – neruší ostatní spolužáky.
- Vlastní tiché čtení žáků i učitele.

Aktivity po čtení:

- **Pracovní list:** (10 minut)
 - Každý žák má na výběr ze dvou pracovních listů, Otázky a Vztahy, které si po vypracování založí do portfolia. Učitel představí oba dva, následně umístí na jedno místo, ze kterého si je žáci berou.
 - Otázky (viz Příloha č. 16)
 - Tento pracovní list obsahuje několik otázek na vztahy. Žáci si vyberou jednu postavu z knihy a z jejího pohledu na ně odpoví.
 - Vztahy (viz Příloha č. 17)
 - V tomto pracovním listu se žáci zamyslí nad vztahem postav a sepíší situaci, která je bavila.
- **Hromadná diskuse:** (8 minut)
 - Vrátime se do kruhu jako na začátku hodiny.
 - Učitel si vybere vztah dvou lidí z knihy a **stručně** ho popíše. Po něm následují žáci.
- **Závěrečná část hodiny:** (2 minuty)
 - Sebehodnocení: Žáci zhodnotí jak jejich vlastní čtení, tak i vypracování pracovního listu tak, že se zatváří podle vlastní spokojenosti. Úsměv zračí naprostou spokojenost, zamračení opak atp.
 - Hodnocení: Učitel zhodnotí celkový průběh čtenářské dílny, okomentuje žakovské vyjádření ke vztahům a v případě potřeby připomene domluvená pravidla.

4.8.1. Reflexe čtenářské dílny č. 8 Vztahy

Poslední hodina proběhla v klidu, žáci si za dobu, během které probíhaly čtenářské dílny, zvykli na styl práce, jehož součástí je nejen práce s textem, ale zároveň i komunikace ve dvojici či hromadná diskuse. Díky tomu se zefektivnila práce ve skupině, při které je komunikace zásadní. Přesně tento efekt byl zpozorován při první aktivitě, jež využívala metodu brainstormingu. Žáci se nebáli vyjádřit vlastní pohled na otázku vztahů a všichni se do práce na výkresu A3 zapojili. Celá třída se shodla na tom, že vztahy máme jak pozitivní, tak negativní. Padla i zmínka o rodinných, přátelských, a dokonce i internetových vztazích, což mě upřímně překvapilo, že žáci ve 3. třídě již mají takovouto zkušenost s navazováním

vztahů online. Skupina dívek přišla i s tím, že vztahy máme také k věcem, rostlinám a zvířatům.

Takto jsme si předpřipravili sledovaný motiv, který i v tomto případě žáci zvládli vydedukovat sami. Kvůli zmínce o vztazích člověka k věcem se konkrétní sledovaný motiv specifikoval na vztahy mezi knižními postavami. S tímto zadáním se žáci pustili do vlastního čtení, které bylo stanoveno na patnáct minut čistého času.

Jakmile zazněl zvukový signál, všichni jsme se sešli v zadní části učebny, k čemuž opravdu nebylo potřeba dalších pokynů, všechno již fungovalo naprosto automaticky. Jak je zvykem, v kruhu jsme si vysvětlili pokyny k pracovním listům a jak s nimi pracovat, než se žáci pustili do práce. V pracovním listu Otázky jsme narazili na zápornou otázku, kterou několik žáků i přes předchozí vysvětlení přehlédlo, takže připisovali různé šipky a podobně (viz Příloha č. 25). I v této hodině jeden pracovní list převažoval ve výběru nad druhým, a tím jsou právě Otázky, které volili převážně z důvodu, že je považovali za jednodušší. Druhý pracovní list, Vztahy, nevypracoval nikdo. I přesto pomocí toho jednoho pracovního listu zvládli uchopit vztahy v knize a zdůvodnit je.

Při závěrečné diskusi měli žáci prostor na vyjádření jak k dnešní práci, tak celkově ke čtenářským dílnám, které u nich ve třídě proběhly. Z větší části reagovali více obecně, kdy padly komentáře typu: „Konečně jsem si našla cestu ke čtení.“ nebo „Já by jsem v tom chtěl pokračovat i dál.“, z čehož usuzuji, že je hodiny bavily a opravdu pro ně měly velký přínos. I paní učitelka souhlasila, že by chtěla navázat na práci, kterou žáci během těchto osmi hodin odvedli a pokračovat ve čtenářských dílnách i nadále.

Ověření cíle proběhlo tedy spíše při pročitání pracovních listů, než při hromadné diskusi. Podle žákovských odpovědí se potvrzuje, že se jedná skutečně o náročnější motiv, jelikož často odpovídali jednoduše a nešli zatím hlouběji do celého vztahu: „Harry nemá rád Draca, protože se nesnáší.“ Jelikož se jedná o první hodinu se zaměřením na vztahy, myslím si, že dopadla podle očekávání, naplnila cíl hodiny a dá se na ní dále stavět.

4.9. Diskuse

Těmto osmi přípravám se věnuje celá 4. kapitola, jež je hlavním cílem celé diplomové práce. Přípravy jsou seřazeny podle kognitivní náročnosti a zpracovány dle didaktických východisek naplňujících základní gramotnost pro fungování v budoucím životě. Při realizaci

všech osmi hodin došlo k ověření jejich potenciálu v rozvoji čtenářské gramotnosti, která se promítla nejen na zásadním zlepšení při práci s textem, ale také ve vyjadřování vlastního názoru, dedukce informací z textu, zdokonalování mluveného projevu a v celkovém vztahu ke knihám. Výuka čtení touto metodou pomáhá k tvorbě čtenářského společenství ve třídě, ve kterém se žáci vzájemně motivují ke čtení. Čtený text se stává možností na zamyšlení, ve kterém se skrývá mnohem víc než jen technické zvládnutí čtení. Zároveň se soustředí i na rozvoj klíčových kompetencí, jež žákům mimo jiné pomáhají při komunikaci.

Všechny tyto výsledky se při realizaci potvrdily. U žáků se po dobu trvání čtenářských dílen značně zlepšila práce s textem a mluvený projev. Po absolvování osmi lekcí je většina žáků schopna ve zkratce reprodukovat děj, vyvodit základní charakterové vlastnosti z činů postav, zhodnotit jejich povahu a podle chování rozpoznat vztahy mezi postavami, stejně jako určit prostředí.

Co pro mě bylo ale osobně nejdůležitější, tak skutečnost, že si velká část našla cestu ke knize, jelikož si ji začali nosit i mimo hodiny čtenářských dílen. Také si začali vzájemně doporučovat knihy a hovořit o nich během přestávek, což jen přirozeně vedlo k půjčování a doporučování knih. Ve třídě skutečně vzniklo čtenářské společenství, se kterým se paní učitelka rozhodla dále pracovat a zařadit čtenářské dílny do běžné výuky.

Když porovnáím práci na začátku a na konci, je vidět velký posun. Během prvních hodin byl problém reprodukovat čtený text bez pomocných otázek, zatímco během sedmého týdnu zvládla část třídy prezentovat přečtenou knihu vlastními slovy, aniž by pouze četli anotaci ze zadní strany.

Za prospěšnou považuju i situaci během 7. hodiny, kdy studentka celou svou práci zaškrtala, jelikož si nebyla jistá, že je její verze dostatečně dobrá. Poskytlo nám to krátkou diskusi na téma chyby, a že vlastní pojetí daného tématu není špatné, minimálně může posloužit jako zpětná reflexe toho, jak se za danou dobu posunula.

Za zmínku stojí také komunikace ve třídě. Než jsme začali s dílnami čtení, třída nebyla zrovna jednotná a často se stávalo, že došlo ke konfliktům, které se musely následně řešit. Když si však zvykli na to, že se dá spolupracovat se všemi, četnost těchto střetů se snížila. Nezmizela sice úplně, ale rozhodně je to dobrý krok.

Stejně tak měla na žáky velký vliv hodina se zápornými a kladnými postavami. Jelikož dětské knihy jsou většinou psané pro kladného hrdinu, vede to žáky podvědomě k lepšímu chování. Nikdo totiž záměrně nechce skončit špatně.

Kromě těchto dopadů na chování žáků jsem zaznamenala i změnu v respektu. Ze začátku bylo na denním pořádku, že bez ustání rušili, když někdo jiný mluvil. Tento jev se sice nepodařilo odstranit úplně, avšak se projevila větší snaha poslouchat ostatní.

Zároveň se ukázalo, že žáci vždy sáhnou raději po pracovním listu s obrázkem, bez ohledu na to, co je pro ně těžší či lehčí. Stačí hezký obrázek, jež funguje jako motivace, a žáci se do jeho vypracování pustí s větším západem a odhodláním.

Celkově čtenářské dílny prospěly nejen žákovské čtenářské gramotnosti, ale zároveň se projevily i jejich potenciál na vztazích ve třídním kolektivu. Tuto metodu mohu s čistým svědomím doporučit učitelům, kteří chtějí rozvíjet čtenářskou gramotnost svých žáků, a zároveň zlepšit komunikaci ve třídě.

Závěr

Během psaní diplomové práce jsem se zaměřila na rozvoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím metody, jež vychází z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Konkrétně se jedná o metodu čtenářská dílna, se kterou jsem se detailně seznámila, nastudovala její postupy a na základě jejích principů vytvořila osm příprav na hodiny pro třetí ročník základní školy.

Při jejich následné realizaci a reflexi se ověřil efekt na čtenářskou gramotnost u žáků 3. ročníku ZŠ, ovšem se projevil i mimo hodiny českého jazyka, jelikož s prací s textem se žáci setkávají i v hodinách prvouky nebo matematiky. Rovněž se zaznamenal vliv na vztahy ve třídě a vzájemnou komunikaci, stejně jako vztah ke knihám.

Tato diplomová práce je určena pro všechny, kteří hledají inspiraci na hodiny se čtenářskými dílnami, ale také pro ty, kteří teprve zvažují jejich zavedení do hodin čtení, jakožto prostředek na rozvoj čtenářské gramotnosti. Právě pro ně je určena úvodní hodina, během níž dochází ke stanovení pravidel a seznámení s metodou. Samozřejmě bych ráda, aby mohli učitelé v praxi právě tyto zpracované přípravy odučit a tím jim ulehčit práci s vymýšlením.

Jakmile se dostanu do praxe, ráda bych čtenářské dílny využívala ve vlastních hodinách čtení, ale zároveň se budu snažit inspirovat kolegy k využívání metod na rozvoj kritického myšlení, jež je pro žáky v průběhu celého studia zásadní dovednost. Díky této práci jsem měla možnost nahlédnout do tematiky kritického myšlení, konkrétně tedy čtenářské dílny, a objevit další efektivní metody, které se dají zařadit i mimo hodiny českého jazyka, a tak se na rozvoji čtenářské gramotnosti podílet i v jiných hodinách.

Resumé

Diplomová práce se zaměřuje na metodu čtenářské dílny vycházející z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, která slouží jako prostředek k rozvoji čtenářské gramotnosti 3. ročníku na 1. stupni základní školy. Celkem se dělí na čtyři velké kapitoly, jež slouží jako hlavní pilíře práce. První dvě kapitoly se týkají teoretických podkladů ke čtenářské gramotnosti, způsobech jejího rozvíjení, ale také zde najdeme shrnutí výstupů z kurikula a výsledky dvou mezinárodních šetření, kterých se v posledních kolech Česká republika zúčastnila. Následující dvě kapitoly se týkají praktické části, jejichž cílem bylo vytvoření komplexní metodické příručky, která obsahuje osm ilustračních příprav pro 3. ročník ZŠ vypracovaných na základě principů čtenářské dílny a následné ověření v praxi. Realizace dokázala funkčnost a prospěšnost této metody ve výuce, jež přesahuje hranice pouze českého jazyka, ale má vliv i v jiných hodinách, ve kterých se pracuje s textem. Z toho důvodu může práce sloužit jako inspirační materiál při výběru metody na rozvoj čtenářské gramotnosti.

Resume

The thesis is focused on the method of reading workshop based on the Reading and Writing for Critical Thinking programme, which serves as a means of developing reading literacy in the third grade at primary schools. It is divided into a total of four large chapters that serve as the main pillars of the thesis. The first two chapters cover the theoretical background to reading literacy, the ways of developing it, as well as a summary of curriculum outcomes and the results of two international surveys in which the Czech Republic has participated in recent rounds. The following two chapters bear on the practical part, the aim of which was to create a comprehensive methodological manual containing eight illustrative preparations for the third grade of primary schools, developed on the basis of the principles of the reading workshop and subsequent verification in practice. The implementation has proved the functionality and usefulness of this method in teaching, which goes beyond the boundaries of the Czech language, but also has an impact in other lessons in which text is worked with. That is why the thesis can serve as an inspirational material when choosing a method for the development of reading literacy.

Seznam literatury

Altmanová, J., Hausenblas, O., Hesová, A., Košťálová, H., Koubek, P., Palkovská, L., Prehlíková, H., Šafránková, K., Šlapal, M. (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce*. Praha: NÚV. [Online] http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf

Altmanová, J., Berki, J., Brdička, B., Brožová, I., Hausenblas, O., Hesová, A., Janoušková, S., Klumparová, Š., Košťálová, H., Maršák, J., Molnár, J., Naske, P., Nemčíková, K., Neumajer, O., Odvárko, O., Olšáková, V., Pešat, P., Přichystalová, I., Pumpr, V., Robová, J., Roubal, P., Roubíček, F., Růžicková, D., Slaný, M., Slawinská, M., Stehlíková, N., Strupková, J., Svobodová, J., Šafránková, K., Šlapal, M., Šváchová, J., Tichá, M., Tomášek, V., Vaníček, J., Vaňková, J., Zelendová, E., Zmrzlík, B. (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele*. Praha: NÚV. [Online]. <http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2010/02/Gramotnosti-ve-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD1.pdf>

Bičanová, L., Dymáčková, L. (2018). *Čítanka 3*. Brno: Nová škola s.r.o.

Blažek, R., Janotová, Z., Potužníková, E., Basl, J. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018*. Praha: ČŠI. [Online] https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf

ČŠI (2017). *Výsledky mezinárodního šetření PIRLS 2016*. Praha: ČŠI. [Online] <https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2017/12/PIRLS-2016-z%C3%A1kladn%C3%AD-informace1.pdf>

Doletalová, J. (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus.

Friedlaenderová, H. (2018). *České děti jako čtenáři 2017*. Praha: Nielsen Admosphere, a.s. [Online] <https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/ceske-deti-jako-ctenari-2017-1>

Gejgušová, I. (2009). *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Universitas Ostraviensis.

Gejgrušová, I. (2011). *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole*. Ostrava: Universitas Ostraviensis.

- Hartl, P., Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- IEA (2022). *Progress in International Reading Literacy Study*. [Online]
<https://www.iea.nl/studies/iea/pirls>
- Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O., Šlapal, M. (2010). *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. ČŠI.
- Lepilová, K. (2014). *Cesty ke čtenářství. Vyprávějte s námi*. Brno: Edika.
- Lewis, C. S. (1950). *Letopisy Narnie: Lev, čarodějnice a skříň*. Praha: Orbis Pictus.
- Malý, R., Mikulenková, H. (2004). *Čítanka 3*. Olomouc: PRODOS.
- Maňák, J., Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Ondrušová, O. (2017). *Vliv čtenářské dílny na rozvíjení čtení s porozuměním u dětí v logopedické třídě ZŠ* [Diplomová práce]. Masarykova univerzita.
- Poslední, J. (2017). *Čtenářské dílny ve výuce českého jazyka a literatury na 1. Stupni ZŠ* [Diplomová práce]. Západočeská univerzita v Plzni.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2017). Praha: MŠMT. [Online]
<http://www.msmt.cz/file/41216/>
- Rosková, R. (2018). *Čtenářské dílny a jejich realizace na 1. stupni ZŠ* [Diplomová práce]. Technická univerzita v Liberci.
- Svobodová, R. (2013). *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostrava: Universitas Ostraviensis.
- Šlapal, M., Košťálová, H., Hausenblas, O. a kol. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pracovníků a informační centrum (KVIC), příspěvková organizace.
- Šlapal, M. (2007). *Dílna čtení v praxi. Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. č. 27, s. 13–20.
- Tischlerova, B. (2016). *Realizace čtenářských dílen na ZŠ* [Diplomová práce]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Toman, J. (2007). *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Trávníček, J. (2008). *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host.

Trávníček, J. (2019). *Rodina, škola, knihovna. Náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Brno: Host.

Wolfová, M. (2020). *Čtenáři, vrať se. Mozek a čtení v digitálním světě*. Brno: Host.

Zítková, J. (2004). *Kapitoly z didaktiky literární výchovy ve 2.–5. ročníku základní školy*. Masarykova univerzita v Brně.

Seznam příloh

- Příloha č. 1: povídka Princezna Koloběžka na křižovatce
- Příloha č. 2: povídka Jak se kluci neuměli spočítat
- Příloha č. 3: část z knihy Letopisy Narnie: Lev, čarodějnice a skříň
- Příloha č. 4: pracovní list Důležité události
- Příloha č. 5: pracovní list Otevřená kniha
- Příloha č. 6: pracovní list Popis postavy
- Příloha č. 7: pracovní list Dopis
- Příloha č. 8: pracovní list Kladná a záporná postava
- Příloha č. 9: pracovní list Obrázek záporné postavy
- Příloha č. 10: pracovní list Ilustrace místa
- Příloha č. 11: pracovní list Zajímavé místo
- Příloha č. 12: pracovní list Smajlíci
- Příloha č. 13: pracovní list Pocity a emoce
- Příloha č. 14: pracovní list Co bych udělal já
- Příloha č. 15: pracovní list Můj knižní kamarád
- Příloha č. 16: pracovní list Otázky
- Příloha č. 17: pracovní list Vztahy
- Příloha č. 18: vypracovaný pracovní list Otevřená kniha
- Příloha č. 19: vypracovaný pracovní list Popis postavy
- Příloha č. 20: vypracovaný pracovní list Dopis
- Příloha č. 21: vypracovaný pracovní list Obrázek záporné postavy
- Příloha č. 22: vypracovaný pracovní list Kladná a záporná postava
- Příloha č. 23: vypracovaný pracovní list Ilustrace místa
- Příloha č. 24: vypracovaný pracovní list Smajlíci
- Příloha č. 25: vypracovaný pracovní list Otázky

Příloha č. 1 povídka Princezna Koloběžka na křižovatce

Princezna Koloběžka na křižovatce

Peter Stoličný

Ve světě lidí dávají řidičům za nedodržení pokynů dopravního značení pokuty policisté. V pohádkách je to daleko jednodušší. Tam trestají rovnou dopravní značky. První to na vlastní kůži okusila rovnou princezna.

Princezna Koloběžka. Uháněla si to jednou za svým princem tak, jak jí to nařizuje pohádka. Možná tu pohádku znáte a možná i víte, jak nelehké úkoly musela splnit, aby se za ním mohla vydat. Princezna ale byla velmi chytrá a bez problémů ty úkoly splnila. Vyдалa se za princem na koloběžce.

Oblékla se do nádherné ručně tkané rybářské sítě, kterou speciálně pro ni vyrobily ženy všech královských rybářů. Splnění posledního úkolu – přinést principi dar nedar – bylo promyšlené do posledního detailu. Princezna vezla na řídítkách koloběžky krásnou krabičku převázanou stužkou, v níž byl ukryt malý křehký ptáček. Když princ krabičku otevře, ptáček vyletí, krásně zazpívá a odletí.

Jak ale spěchala a pořád dokola si opakovala splnění všech tří úkolů, před křižovatkou si vůbec nevšimla dopravní značky **Křižovatka**. Nedávala pozor. Nerozhlédla se, a tak si nemohla všimnout, že zprava na tříkolce uhání za Sněhurkou trpaslík a zleva mluvící oslík. Klidně pádila dál. Jen tak tak se stihli všichni tři na poslední chvíli vyhnout srážce...

Dopravní značka Křižovatka nelenila, vyskočila a zakřičela: „K čertu, sto ran do čepice, hergot námol!“ A hned šla pokutovat princeznu.

To tedy bylo setkání! Princezna Koloběžka si hned uvědomila, že je to její vina, protože nedala přednost v jízdě, a tak se omluvila a slíbila, že odted' si dá na dopravní značky dobrý pozor. Dopravní značka jí tentokrát pokutu odpustila, důrazně jí ale připomněla, co všechno se mohlo stát, kdyby na své koloběžce vrazila do trpaslíka a ten by nestihl přijet ke svým šesti kamarádům. Nebo, a to by bylo horší, kdyby dorazil nevhod. Právě ve chvíli, kdy by podávala zlá macecha převlečená za babičku Sněhurce otrávené jablko. Trpaslík by to viděl, macechu by prokoukl a Sněhurce by nedovolil jablko sníst. Co by pak bylo se spánkem ve skleněné rakvi a princem, který ji měl polibkem probudit? A opravdu. Princezně Koloběžce se už nikdy nestalo, že by neposlechla pokyn dopravní značky.

Škoda že ve světě lidí neumějí dávat pokuty dopravní značky. To by na dopravu vůbec nemusela dohlížet policie. No jen si to představte. Nějaké dítě na přechodu přeběhne silnici na červenou a plác! Semafor mu za to naplácá na zadek. Už by to určitě nikdy neudělalo. Ale něco takového se může přihodit opravdu jen v pohádce.

Nejlepší je dohodnutá pravidla i dopravní značky respektovat a dodržovat. Ať už je to v pohádce, nebo ve světě lidí. Potom už nás nikdo nebude muset pokutovat.

Příloha č. 2 povídka Jak se kluci neuměli spočítat

Jak se kluci neuměli spočítat

Eduard Petiška

Stalo se to v létě, vypravoval dědeček, v létě bývá horko a každý se rád rozběhne k řece, aby se vykoupal. A tak se šlo koupat i sedm kluků ze vsi. Nebyli snad docela malí, chodili už do první třídy a počítat už také trochu dovedli. Vedl je Frantík. Chvíli si hráli na písku, stavěli si tunely a hrady a pak hop! – do vody. Stříkali na sebe, zkoušeli plavat, křičeli a prskali, když se jim voda dostala do nosu nebo do očí. Dováděli a hráli si, až se všechny ryby polekaly a odstěhovaly se k druhému břehu.

Najednou se Frantík rozhlédne, zvedne prst a začne kluky počítat: „Jeden, dva, tři...“ a napočítá jich rovných šest. „Kluci!“ křičí, „někdo se nám utopil. K řece nás šlo sedm a teď je nás jen šest.“

Chlapci se polekali a rychle se začali přepočítávat. „Je nás jen šest!“ křičeli jeden přes druhého a hned šťárali v řece. Píchali do vody prutem a větvemi, potápěli se a houkali, ale nebylo to nic platné.

„Už ho držím,“ volal Frantík a táhl oběma rukama něco z vody.

„Drž a nepouštěj!“ volali chlapci a hnali se k Frantíkovi. Hej rup – a Frantík vytáhl z vody starou botu.

„To je neštěstí,“ bědovali všichni, „určitě se někdo z nás utopil.“

Po břehu šel rybář, slyšel ten nárek a povídal: „Kutěpára, co je to tady za rámus?“

„Když se nám někdo utopil,“ vzlykal Frantík, „a my nevíme kdo. Sedm se nás šlo koupat a teď jsme se počítali a je nás šest.“

Rybář se na chlapce podíval, usmál se a řekl: „Víte co? Posad'te se všichni do písku a pak spočítejte důlky.“

Chlapci rybáře poslechli a sedli si do písku. Frantík pak spočítal důlky. Bylo jich opravdu sedm. Ten měl radost! A což teprve chlapci! Uháněli do vsi a cestou křičeli: „Nikdo se nám neutopil!“ Smáli se a zpívali si: „Sedm nás je, sedm, sedm, sedm!“

Edmund a skříň

C. S. Lewis

Znovu se rozhlédl kolem sebe a usoudil, že se mu tohle místo nijak zvlášť nelíbí. Skoro už se rozhodl vrátit domů, když někde daleko, hodně daleko v lese zaslechl

rolničky. Naslouchal, zvuk se blížil a blížil, až na konec vyjely z lesa saně tažené dvěma soby.

Soby byli velcí asi jako shetlandští poníci a srst měli tak bílou, že v porovnání s nimi ani sníh nevypadal tak docela bíle. Jejich parohy byly pozlacené, a když se na nich zalesklo vycházející slunce, svítily tak, jako by hořely. Postroje měli z nachové kůže a plné rolniček.

Soby řídil obtloustlý trpaslík, který, kdyby se postavil, by byl vysoký sotva metr. Byl oblečený v kožichu z ledního medvěda a na hlavě měl červenou kápi s dlouhým zlatým střapcem na špičce. Mohutný plnovous mu zakrýval kolena a sloužil mu i za příkrývku.

Postava, která seděla za ním na vyvýšeném sedadle uprostřed saní, byla ale něco docela jiného. Byla to velká dáma, vyšší než jakákoli žena, kterou Edmund kdy viděl. I ona byla až po krk zahalená do bílé kožešiny, v pravé ruce držela dlouhou zlatou hůlku a na hlavě měla zlatou korunu. Její tvář byla bílá – ne jen bledá, ale bílá jako sníh nebo papír nebo moučkový cukr, až na jasně červená ústa. Byla to krásná tvář, ale pyšná, chladná a přísná.

Saně se hnaly k Edmundovi, rolničky zvonily, trpaslík práskal bičem a od obou boků odletoval sníh. Byl to krásný pohled.

„Stát!“ zavelela dáma a trpaslík zadržel soby tak prudce, že si málem sedli na zadek. Pak se vzpamatovali a zůstali stát, hryzali udidlo a funěli. V mrazivém vzduchu vypadal dech, který jim vycházel z nozder, jako kouř.

„Co jsi zač?“ zeptala se dáma a přísně si Edmunda změřila.

„Já – já – jmenuji se Edmund,“ řekl Edmund celý nesvůj. Vůbec se mu nelíbil způsob, jakým na něj hleděla.

Dáma se zamračila: „Takhle se mluví s královnou?“ zeptala se a dívala se ještě přísněji.

„Prosím za prominutí, Vaše Veličenstvo, nevěděl jsem,“ koktal Edmund.

„Ty neznáš královnu Narnie?“ vykřikla: „Ha! Napříště nás už budeš znát lépe. Ale ptám se znova – co jsi zač?“

„Prosím, Výsosti,“ řekl Edmund, „já nevím, jak to myslíte. Chodím do školy – nebo chodil jsem – teď jsou prázdniny.“

Děj – důležité události

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: _____

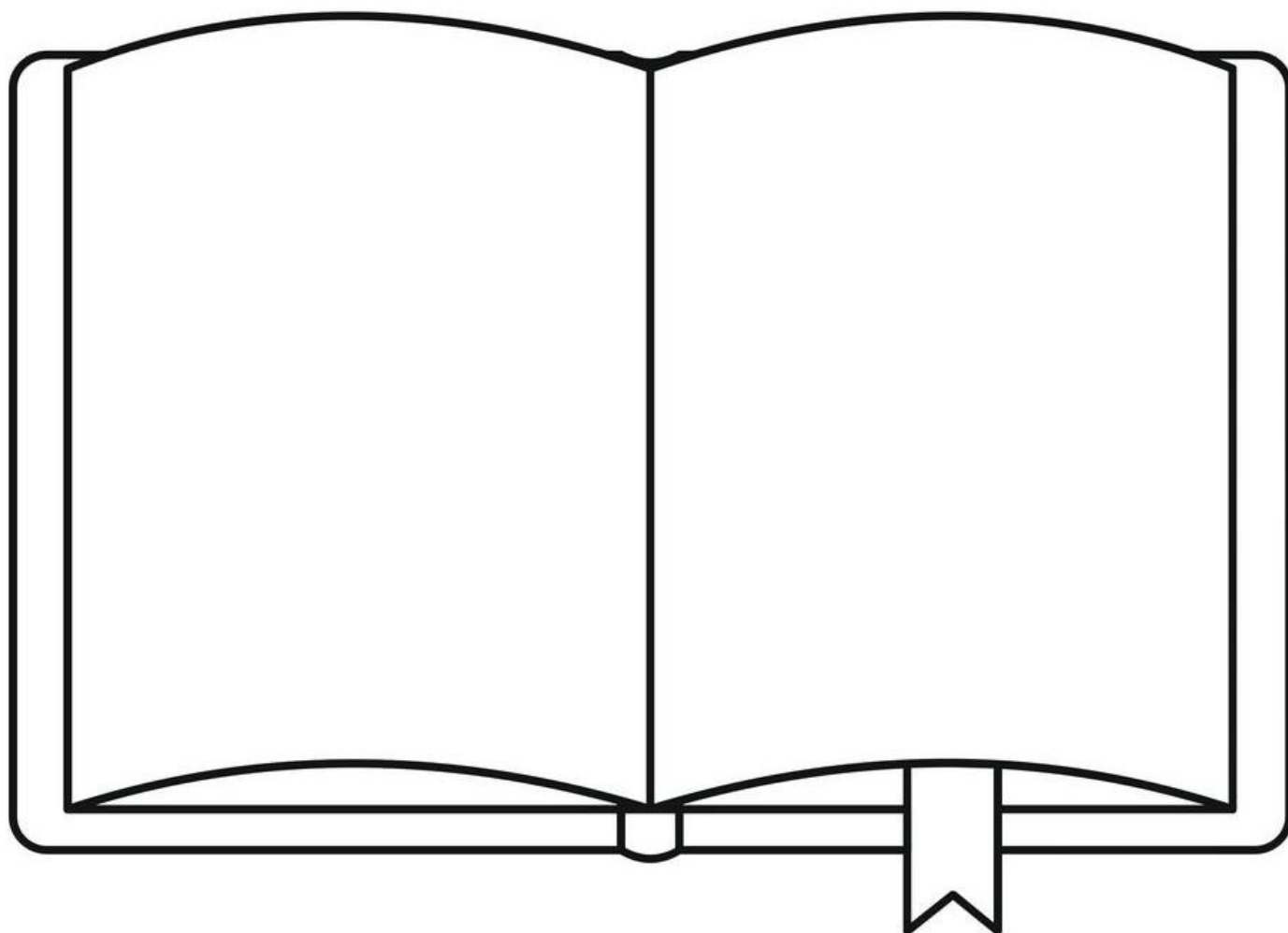
Důležité události v knize	Vlastní komentář <i>(Proč sis vybral právě tuto část, čím tě oslovila, proč je důležitá?)</i>

Děj – otevřená kniha

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: _____

Vlastními slovy popiš, co se v knize stalo.



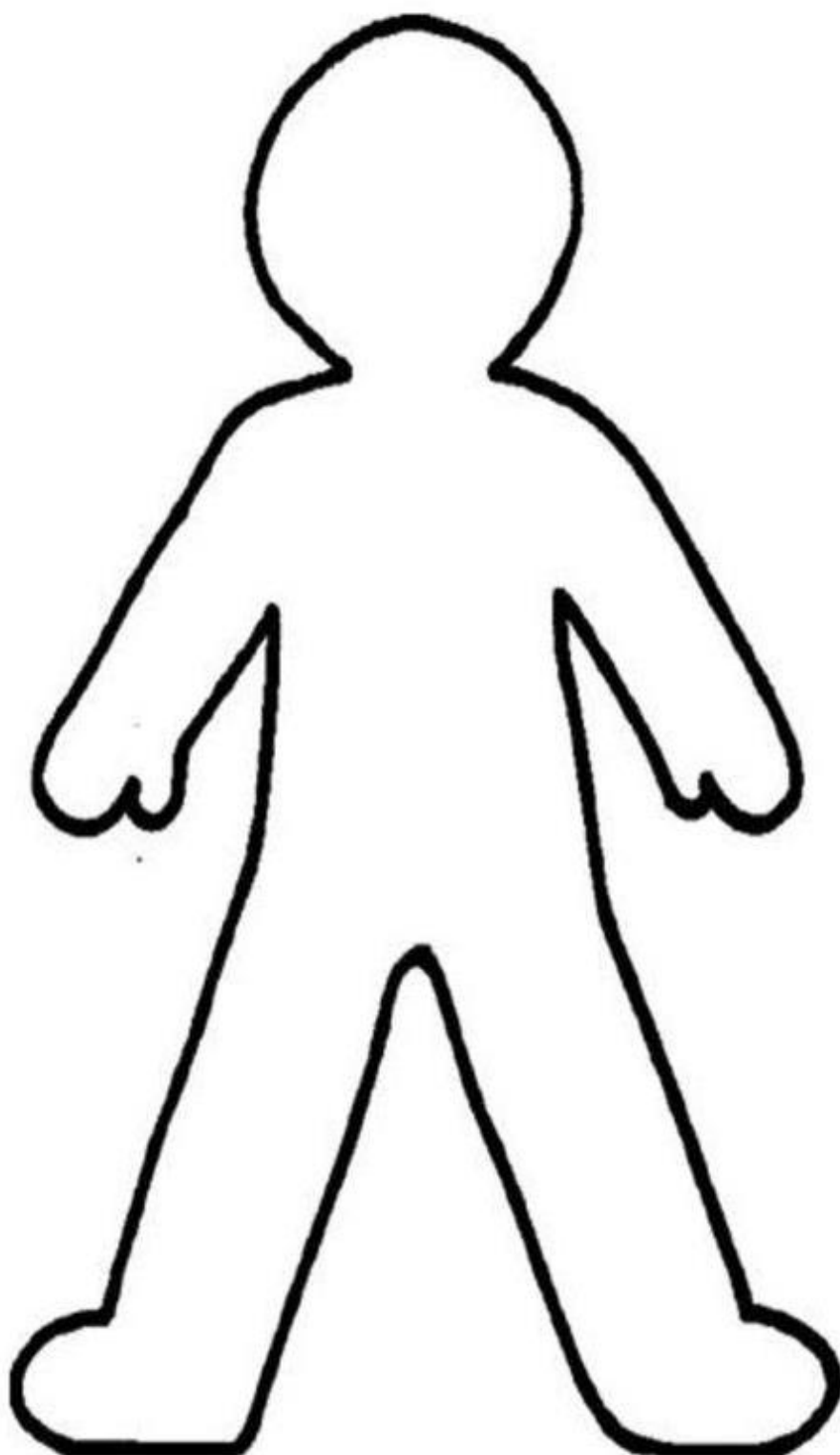
Postava – popis postavy

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: _____

Jméno postavy: _____

Vyber si jednu postavu a vypiš, jaká je.



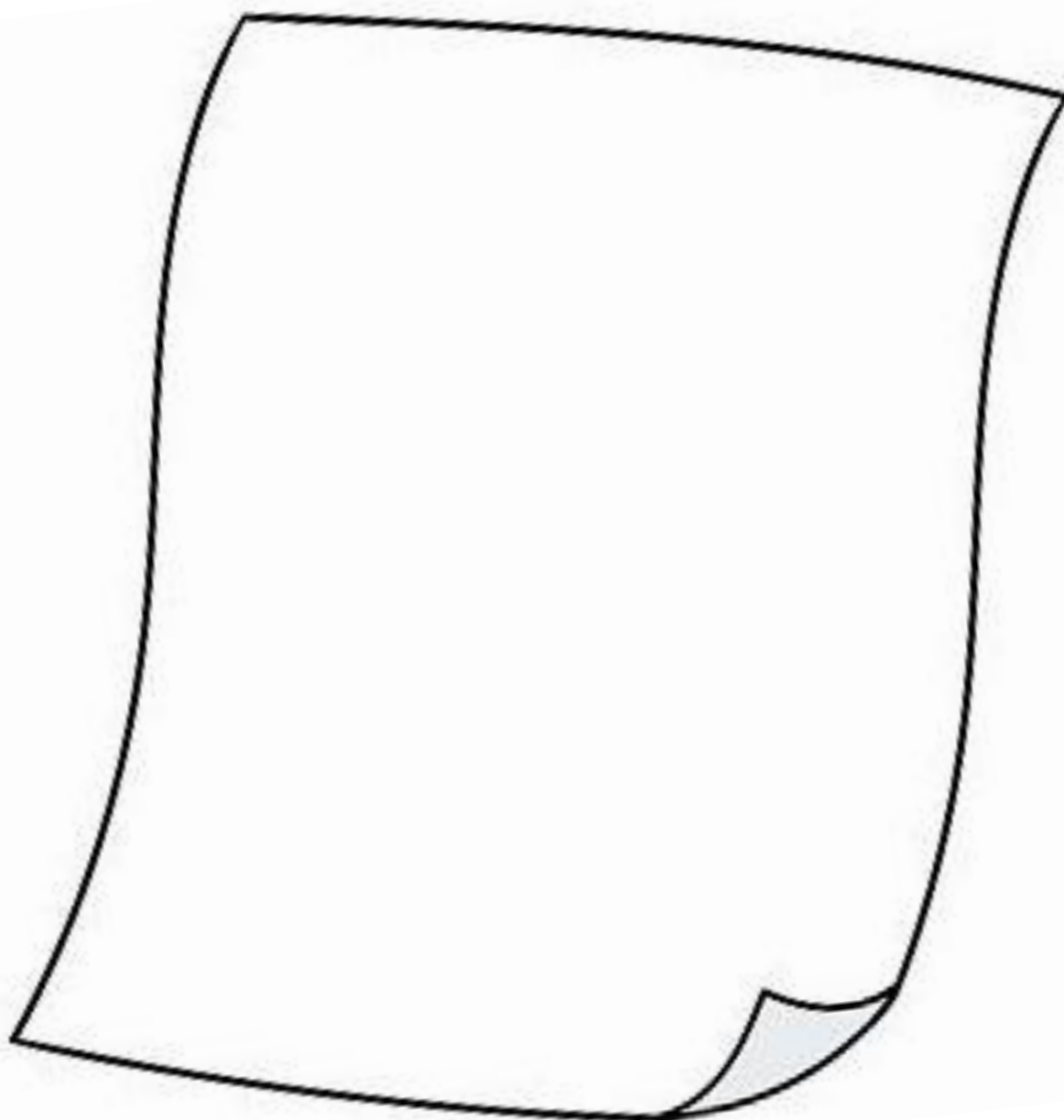
Postava – dopis

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: _____

Vyber si jednu postavu a napiš jí dopis.

Nezapomeň na pozdrav.



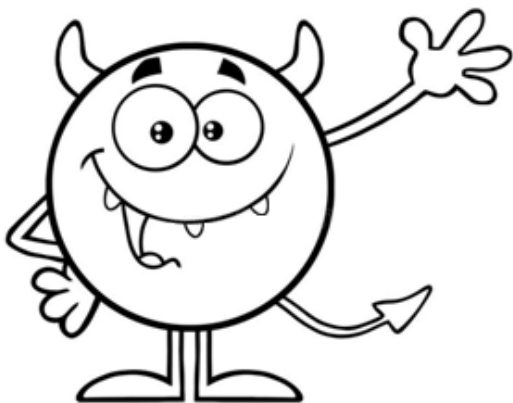
Čtenářská dílna – kladná a záporná postava

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: _____

Jaké jsou v knize kladné a záporné postavy?

Kvůli čemu si to myslíš?



Čtenářská dílna – obrázek záporné postavy

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: _____

Jméno postavy: _____

Jaká postava je v příběhu záporná?

Nekresli, jak si ji představuješ.

Čtenářská dílna – ilustrace místa

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: _____

Nakresli jedno z míst v knize. Kde se nechází?

Prostředí: _____

Čtenářská dílna – zajímavé místo

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: _____

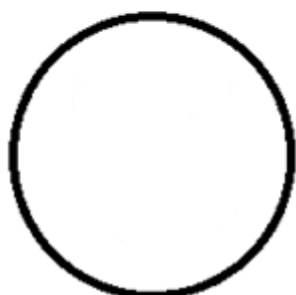
Konkrétní místo v textu	Vlastní komentář <i>(Líbí se ti? Chtěl bys jej navštívit? Čím tě zaujalo?)</i>

Čtenářská dílna – smajlíci

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: _____

Přiřaď k obrázkům emocí situace z knihy, které jim odpovídají. Posledního dokresli.



Čtenářská dílna – pocity a emoce

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: _____

Pocit, emoce v textu	Vlastní komentář <i>(Jak to na tebe působí? Jak se postava asi cítí?)</i>

Čtenářská dílna – co bych dělal já

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: _____

Vyber si jednu situaci z dnešní přečtené části a napiš, jak bys ji řešil ty. Co bys dělal, kdybys byl součástí knihy?

Čtenářská dílna – můj knižní kamarád

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: _____

Zamysli se nad otázkami a odpověz na ně.

S kým z knihy by ses chtěl/a kamarádit?

Proč?

S kým z knihy by ses nechtěl/a kamarádit?

Proč?

Čtenářská dílna – otázky

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: _____

Vyber si jednu postavu, za ni odpovídej na otázky.

Ke komu má postava nejbližší?

Podle čeho to jde poznat?

Je někdo, koho nemá rád/a?

Pokud ano, jak se to projevuje?

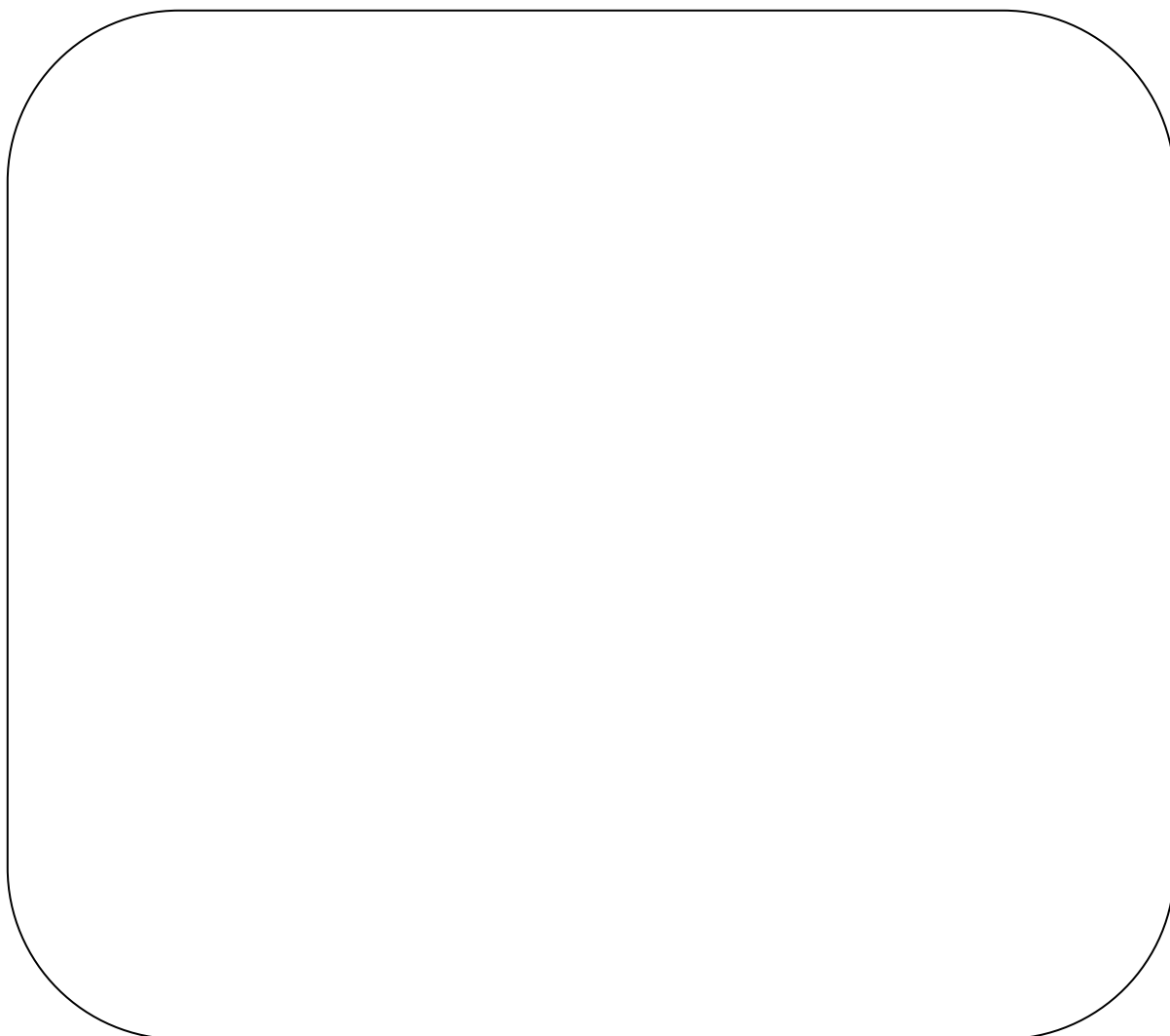
Čtenářská dílna – vztahy

Jméno čtenáře: _____

Název knihy: _____

Vztah jakých dvou či více postav tě baví nejvíce? Popiš nějakou situaci.

Jména postav: _____



Děj – otevřená kniha

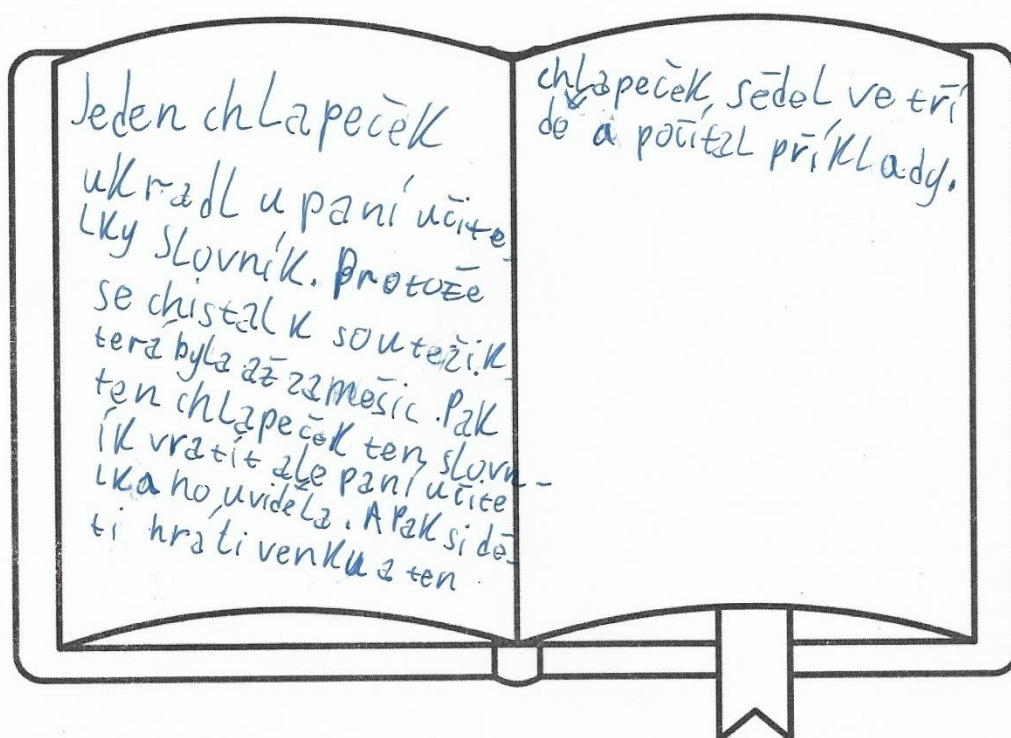
Jméno čtenáře:

Adeřka Plořko

Název knihy:

Deník maleho Poseroutky

Vlastními slovy popiš, co se v knize stalo.



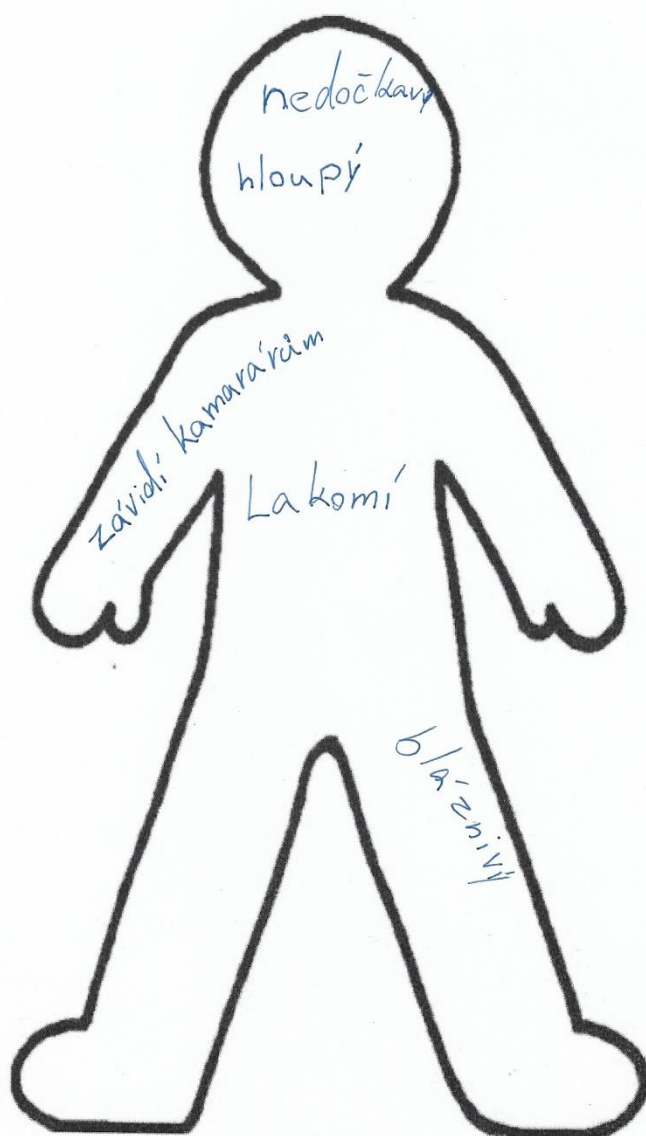
Postava – popis postavy

Jméno čtenáře: Julie

Název knihy: Deník malého poseroutky - samá voda!

Jméno postavy: Greg

Vyber si jednu postavu a vypiš, jaká je.

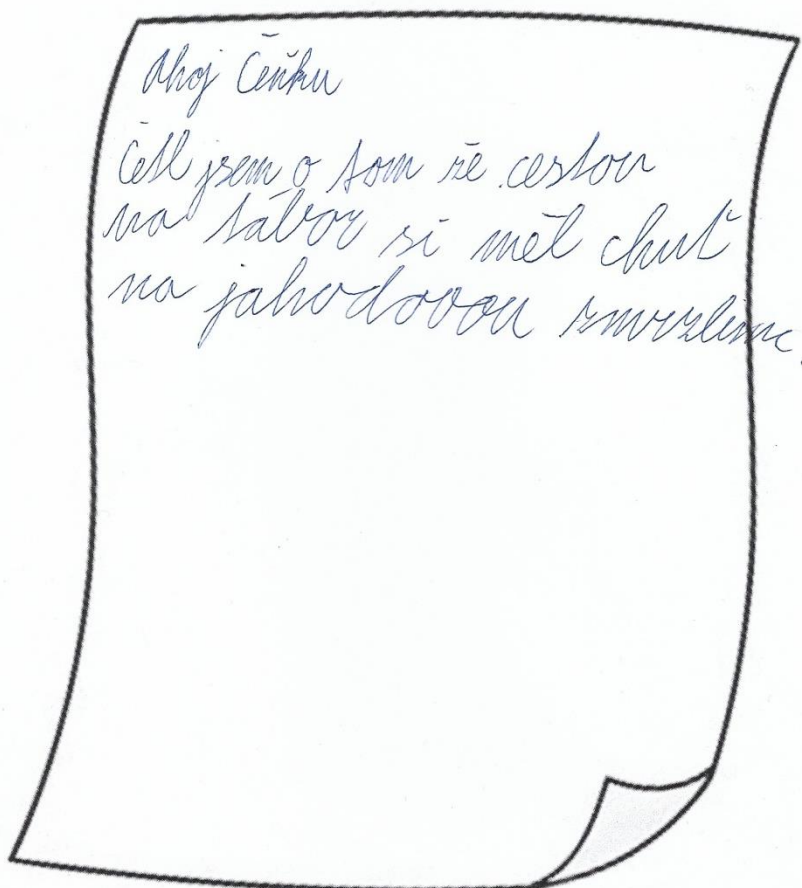


Postava – dopis

Jméno čtenáře: Eric Beretti
Název knihy: Ben hrani a ben jiusulku
str. 172

Vyber si jednu postavu a napiš jí dopis.

Nezapomeň na pozdrav.

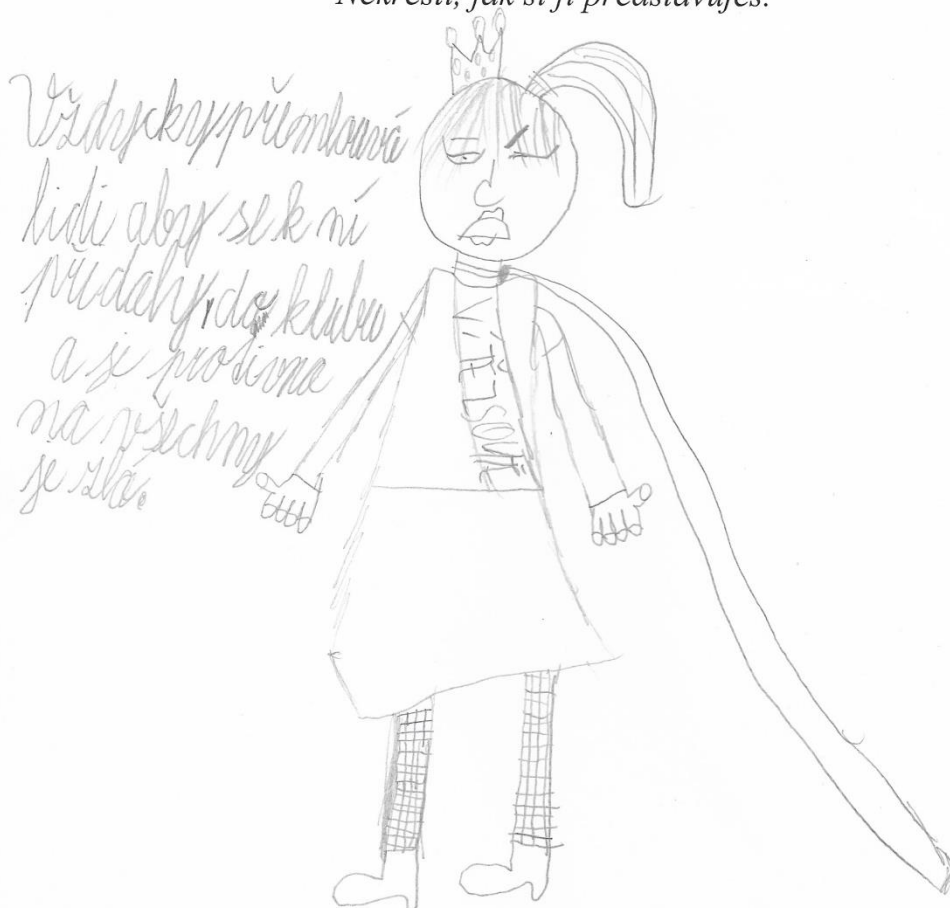


Čtenářská dílna – obrázek záporné postavy

Jméno čtenáře: Anička Bolcková
Název knihy: Dusicky
Jméno postavy: Georgie

Jaká postava je v příběhu záporná?

Nekresli, jak si ji představuješ.



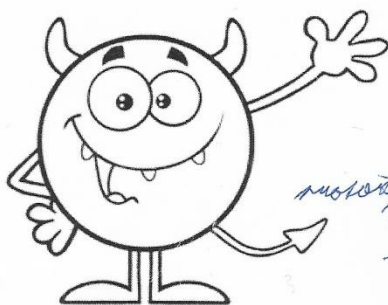
Čtenářská dílna – kladná a záporná postava

Jméno čtenáře: Samuel

Název knihy: Harry Potter a přísný pohár

Jaké jsou v knize kladné a záporné postavy?

Kvůli čemu si to myslíš?



*Voldemort, Lucius, Malfoy,
červíček, Nagini.*

*proč? Voldemort, že zabíjí Harryho a
omrzí jeho rodiče, takže
zabíjí*



*Harry, Hermiona, Ron, Hagrid,
Bumblé, Párub*

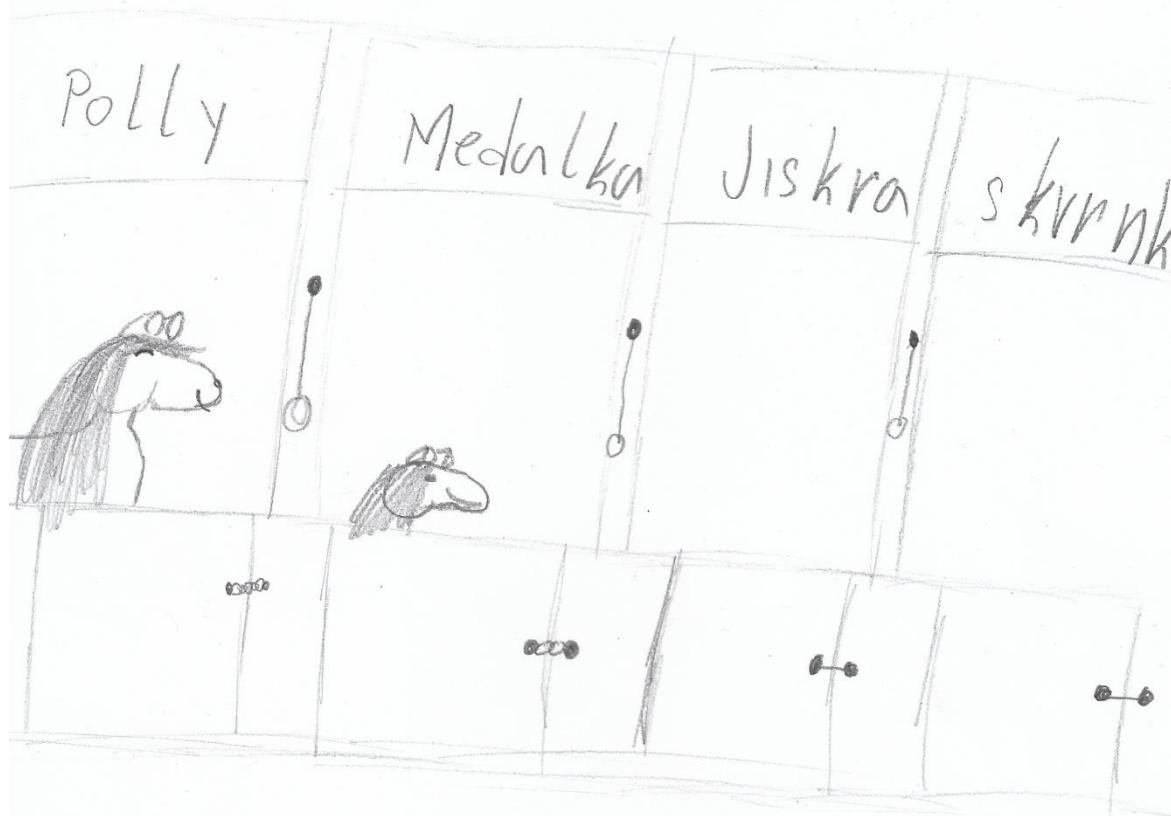
*Harry, že zabíjí Voldemorta
že je dobrý a tak*

Čtenářská dílna – ilustrace místa

Jméno čtenáře: Emma Sig

Název knihy: Uzdravený poník

Nakresli jedno z míst v knize. Kde se nachází?



Prostředí: stáj

Čtenářská dílna – smajlíci

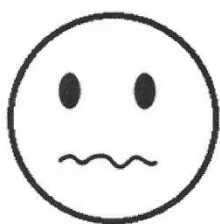
Jméno čtenáře:

Taia

Název knihy:

Angry birds

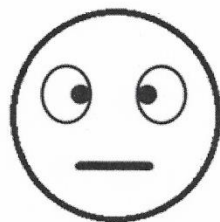
Přiřaď k obrázkům emocí situace z knihy, které jim odpovídají. Posledního dokresli.



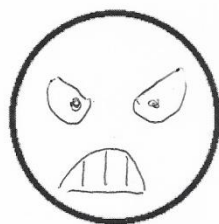
Rudo hněv si
nemohl ~~zůstat~~ na práci
kvůli hněvu



konečně se někdo
souhlasil



pokazil ju a
soudil se.



musel jít na kurzy
ovládání hněvu, které
vedla Matilda, on ja
hesnašil

Čtenářská dílna – otázky

Jméno čtenáře:

Anna Balcková

Název knihy:

Dušíčky

Vyber si jednu postavu, za ni odpovídej na otázky.

Ke komu má postava nejbližší?

Podle čeho to jde poznat?

Je někdo, koho nemá rád/a?

Pokud ano, jak se to projevuje?

*Nemá ráda Lucy
Georgie má ráda etiky.
Le... mají rády sdělníci
Probo se jí nesmáší*