

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Didaktické pomůcky k rozvoji čtenářství na 1. stupni základní školy

Didactic aids for the development of reading at the 1st stage
of primary school

Šárka Houzarová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Studijní obor: 1.STZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Didaktické pomůcky k rozvoji čtenářství na 1. stupni základní školy* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 4. 2024

Děkuji PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., za trpělivost, ochotu, podporu a celkové vedení této diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat paním učitelkám, díky nimž jsem mohla realizovat svou výzkumnou část a byly mi ochotné vždy pomoci. Poděkování patří i zúčastněným žákům, kteří se aktivně zapojovali v připravených lekcích. V neposlední řadě děkuji Pavlíně Jirátové, jež mě celou dobu podporovala.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá zmapováním a následnou pilotáží vybraných didaktických pomůcek, které se dají využít ve výuce českého jazyka a literatury na prvním stupni základní školy. První část práce vymezuje pojmy čtení, četba a čtenářství i s popisem faktorů, jež tyto body ovlivňují. Dotýká se tématu čtenářské gramotnosti a čtenářských strategií. Uvedeny jsou také možnosti, jak čtenářství ve škole rozvíjet. Dále pak definuje didaktické pomůcky, ukazuje jejich dělení a konkrétně představuje devět didaktických pomůcek.

Cílem empirické části bylo navrhnout, realizovat a reflektovat (evaluovat) tři lekce, v nichž byly využity didaktické pomůcky. Realizace proběhla na konci školního roku 2022/2023 ve dvou třídách druhého ročníku základní školy vždy po třech samostatných lekcích. Hodiny byly zaměřené na rozvoj čtenářství skrze didaktické pomůcky. Voleny byly různé pomůcky (*Dixit* karty, *Story cubes* a *Create a story cards*), vyučovací metody a organizační formy. Po lekcích následovaly polostrukturované rozhovory s vybranými žáky a zúčastněnými učitelkami a reflexe zúčastněného pozorování.

Výsledky výzkumu ukazují, že zapojením didaktických pomůcek do hodin českého jazyka a literatury dochází k podpoře čtenářství a má smysl s nimi pracovat. Zúčastněné učitelky i žáci měli motivaci v práci s pomůckami a koncept hodin byl pro všechny přínosný především v zapojení kreativní činnosti, fantazie a spolupráce ve spojitosti se čtenářstvím. Lekce mohou být zdrojem inspirace na využití didaktických pomůcek, jejichž výčet je zahrnut v diplomové práci.

KLÍČOVÁ SLOVA

čtenářství, čtenářská gramotnost, didaktické pomůcky, 1. stupeň ZŠ

ABSTRACT

The Master's thesis deals with mapping and subsequent piloting of selected didactic aids that can be used in the teaching of Czech language and literature at the first stage of primary school. The first part of the thesis defines the concepts of reading, literacy, and readership along with describing the factors that influence these points. It touches on the topic of literacy and reading strategies. Possibilities for developing reading at school are also presented. It further defines didactic aids, shows their classification and specifically introduces nine didactic aids.

The aim of the empirical part was to design, implement and reflect (evaluate) three lessons in which didactic aids were used. The implementation took place at the end of the school year 2022/2023 in two classes of the second year of primary school, each with three separate lessons. The lessons focused on the development of reading skills through didactic aids. Various aids (Dixit cards, Story cubes and Create a story cards), teaching methods and organizational forms were used. The lessons were followed by semi-structured interviews with selected pupils and participating teachers, and the observations were reflected upon.

The research results show that incorporating didactic aids into Czech language and literature lessons supports reading and it makes sense to work with them. The participating teachers and pupils were motivated to work with the aids, and the lesson concept was beneficial for everyone, especially in involving creative activities, imagination and cooperation in connection with reading. The lessons can serve as a source of inspiration for the use of didactic aids, the list of which is included in the Master's thesis.

KEYWORDS

reading, literacy, didactic aids, 1st stage of primary school

Obsah

Úvod a cíl práce.....	10
1 Čtení, četba, čtenářství.....	11
1.1 Faktory ovlivňující čtenářství.....	12
1.1.1 Vnější faktory	12
1.1.2 Vnitřní faktory	17
1.2 Čtenářská gramotnost	18
1.3 Rozvoj čtenářství na 1. stupni ZŠ.....	20
1.4 Program RWCT	23
1.5 Projekty na podporu čtenářství.....	25
1.5.1 Celé Česko čte dětem	25
1.5.2 Noc s Andersenem.....	26
1.5.3 Čtení pomáhá.....	26
1.5.4 Rosteme s knihou	26
1.6 Literární ceny.....	26
1.6.1 Čteme všichni	27
1.6.2 Zlatá stuha	27
1.6.3 Magnesia Litera	27
1.6.4 Cena Muriel	28
1.6.5 Nejkrásnější česká kniha roku	28
1.7 Literární festivaly	28
1.7.1 Svět knihy	28
1.7.2 Den poezie	29
1.7.3 Děti, čtete?	29
1.7.4 Festival dětského čtenářství.....	29

1.8	Metody výuky podporující čtenářství žáků ve škole	29
1.8.1	Dílny čtení	29
1.8.2	Dílny psaní.....	34
1.8.3	Čtenářské portfolio	35
1.9	Čtenářské strategie a jejich rozvoj u žáků mladšího školního věku	35
1.9.1	Rozvoj čtenářských strategií.....	37
2	Didaktické pomůcky.....	44
2.1	Definice didaktických pomůcek	44
2.2	Klasifikace didaktických pomůcek.....	44
3	Didaktické pomůcky k rozvoji čtenářství.....	48
3.1	<i>Create a story cards</i>	48
3.2	Vyprávěj a hraj	48
3.3	<i>Logico Piccolo</i>	49
3.4	<i>Story cubes</i>	50
3.5	Karty <i>Dixit</i>	51
3.6	Čtenářské kostky	52
3.7	Čtenářské sáčky	54
3.8	Čtenářské karty.....	56
3.9	Příběhostroj.....	56
3.10	Emoční karty	57
4	Metodologie výzkumu.....	59
4.1	Cíl a výzkumné otázky	59
4.2	Metody sběru dat	59
4.2.1	Zúčastněné pozorování.....	60
4.2.2	Polostrukturovaný rozhovor s žáky a pedagogy.....	60

4.3	Charakteristika výzkumného vzorku	60
4.4	Popis postupu.....	61
5	Návrh, realizace a evaluace lekcí s vybranými pomůckami na 1. stupni ZŠ	62
5.1	Lekce se <i>Story cubes</i>	62
5.1.1	Návrh lekce se <i>Story cubes</i>	62
5.1.2	Realizace lekce se <i>Story cubes</i>	63
5.1.3	Žákovská evaluace.....	65
5.1.4	Pedagogická evaluace.....	67
5.1.5	Autoevaluace a návrh změn.....	68
5.2	Lekce s kartami <i>Dixit</i>	69
5.2.1	Návrh lekce s kartami <i>Dixit</i>	69
5.2.2	Realizace lekce s kartami <i>Dixit</i>	72
5.2.3	Žákovská evaluace.....	73
5.2.4	Pedagogická evaluace.....	77
5.2.5	Autoevaluace a návrh změn.....	78
5.3	Lekce s <i>Create a story cards</i>	79
5.3.1	Návrh lekce s <i>Create a story cards</i>	79
5.3.2	Realizace lekce s <i>Create a story cards</i>	80
5.3.3	Žákovská evaluace.....	81
5.3.4	Pedagogická evaluace.....	82
5.3.5	Autoevaluace a návrh změn.....	84
6	Shrnutí odpovědí na výzkumné otázky	85
6.1	Jak reflektuji využití vybraných pomůcek na základě realizace lekcí já? (doporučení do praxe).....	85
6.2	Jak reflektují vybrané pomůcky k rozvoji čtenářství žáci?	86

6.3	Jak reflektují vybrané pomůcky k rozvoji čtenářství učitelé zapojení do jejich pilotáže?.....	86
6.4	V čem spatřují vybraní učitelé přínos těchto didaktických pomůcek?	87
7	Diskuse	88
	Závěr.....	90
	Seznam příloh.....	97

Úvod a cíl práce

Téma mé diplomové práce cílí na používání didaktických pomůcek na 1. stupni ZŠ s prvotním záměrem rozvoje čtenářství. Problematiku čtenářské gramotnosti jsem si zvolila z několika důvodů. Prvním z nich je fakt, že v mezinárodních výzkumech PIRLS, PISA atd. dosahují čeští žáci spíše průměrných výsledků (na druhou stranu jsem měla možnost zažít i přístupy, které byly velmi podnětné), a proto jsem chtěla vytvořit přehled pomůcek, které mohou pomoci s rozvojem čtenářských dovedností na základních školách. Druhým důvodem je fakt, že jsem si k četbě našla cestu až po seminářích na fakultě, a proto bych chtěla ve své budoucí praxi být pro žáky dobrým čtenářským průvodcem a podnítit je ke čtení již mnohem dříve, než jsem to měla já sama. Posledním důvodem je, že se sama na praxích setkávám s přístupem, že hodiny čtení jsou stále ještě jen o hlasitém čtení celé třídy a myslím, že je to škoda, protože již existuje mnoho materiálů, jak hodiny zaměřené na rozvoj čtenářství učinit podnětnější a motivující k četbě.

Mým hlavním cílem je vytvoření tří lekcí, kde budou využity didaktické pomůcky. Hodiny budou realizovány a reflektovány se všemi aktéry – vyučujícími i žáky. Na základě reflexí bych pak ráda doporučila, jak pracovat s danými pomůckami v hodinách čtení.

První kapitola se zabývá pojmy četba, čtení, čtenářství a čtenářská gramotnost. V jednotlivých podkapitolách jsou vysvětleny také faktory, které mohou čtenářství ovlivňovat ať už kladně, nebo záporně. Poté se zaměřuji na to, co vše může rozvíjet a podpořit vztah ke čtení. V poslední části uvádím čtenářské strategie, které je vhodné u žáků rozvíjet, aby se podpořila jejich úroveň čtenářské gramotnosti.

Celá druhá kapitola je věnována didaktickým pomůckám. Nejprve jejich definicím a klasifikací z pohledu různých autorů a poté konkrétním pomůckám, které jsou na našem trhu dostupné a vhodné k zařazení do vyučování.

Následuje část empirická, v níž popisuji návrh svých lekcí, jejich realizaci a evaluaci odučených lekcí. Shrnující část mám popsanou v odpovědích na výzkumné otázky.

1 Čtení, četba, čtenářství

Základním stavebním kamenem pro rozvoj čtenářské gramotnosti je čtení, které se žáci učí hned v prvním ročníku studia na základní škole. Jde především o správné rozklíčování grafických znaků, které dohromady tvoří slova a věty, jejich pochopení a zapojení mentálních úkonů k hodnocení, analýze či syntéze informací. Potřeba je však i fyzická motorika očních svalů. V knize *Čtenáři a internauti* Trávníček¹ popisuje čtení jako „mediální aktivitu zaměřenou na knihy (časopisy, noviny...) a jejich duševní přisvojování; čas věnovaný knihám; základní aktivita související s knihami; socio-kulturní dovednost či kompetence. V rámci všech ostatních kompetencí sehrává čtení klíčovou roli.“

Průcha² ve svém *Pedagogickém slovníku* definuje čtení takto: „druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, neязыkových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace.“

Při dlouhodobém čtení, které jedinec opakuje, zamýšlí se nad významy čteného a má motivaci v něm pokračovat, můžeme mluvit o četbě. Trávníček³ definuje četbu takto: „více než základní (mediální) aktivita zaměřená na knihy (časopisy a jiná čtenářská média); aktivita, která vykazuje vlastní vnitřní zákonitosti a ze které je patrná nějaká intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru; jde o vztah, který nevzniká jednorázově, ale musí být po určitou dobu rozvíjen a udržován.“

Čtenářství vidí Trávníček⁴ jako „pojmem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací; plánovité a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných

¹ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. ISBN 978-80-7050-599-1, s. 42.

² PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8, s. 34.

³ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. ISBN 978-80-7050-599-1, s. 42.

⁴ Tamtéž

vzdělávací institucí; rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi.“

1.1 Faktory ovlivňující čtenářství

Čtenářství mohou ovlivňovat různé faktory, které můžeme rozdělit do dvou skupin na vnitřní a vnější. V této kapitole si všechny faktory představíme.

1.1.1 Vnější faktory

Působí na čtenáře zvenčí. Jedná se o určité charakteristiky prostředí, jež svým vlivem a vytvářením podmínek umožňují rozvoj čtenářské gramotnosti.⁵ Do této kategorie Wildová⁶ zařazuje:

Čtenářství v rodině, které ovlivňuje jedince velice zásadním způsobem. Záleží na tom, zda sami rodiče doma čtou, zda předčítají svým dětem a v jaké míře, zda se zapojují do výběru knih svého dítěte a vedou s ním rozhovory o čtených textech. Důležitý je také celkový prožitek z četby, který by měl být spojen s pozitivními emocemi. Pokud je takové prostředí v rámci rodiny vytvářeno, má jedinec jednodušší cestu ke čtenářství. S tím souvisí **i rodinné prostředí** jako druhý faktor ovlivňující čtenářství. Zde záleží především na vztazích, které jsou v rodině vytvářeny, a jejich kvalitě. Důležitá je celková spolupráce a prostor pro komunikaci v rámci rodiny. Podle Věříšové⁷ má dokonce rodina na dítě vliv dvojnásobně až trojnásobně větší vliv než škola. To vypovídá o zásadní úloze tohoto aspektu, který by se

⁵ DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)* [online]. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2. Dostupné z: <https://docplayer.cz/13064161-Ctenarska-gramotnost-prace-s-textovymi-informacemi-napric-kurikulem-jana-dolezalova.html> [cit. 2023-08-24].

⁶ WILDOVÁ, Radka; KOŽELUHOVÁ, Eva; RONKOVÁ, Jolana; KUCHARSKÁ, Anna a ŠPAČKOVÁ, Klára. *Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-314-6. Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/> [cit. 2024-03-25].

⁷ VĚŘÍŠOVÁ, Irena, Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy* [online]. Praha: GAC, 2007. ISBN 978-80-254-0669-4. Dostupné z: https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ctenJPD_kudy_vede_cesta.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_ctenJPD_kudy_vede_cesta.pdf [cit. 2023-01-30], s. 10.

neměl opomíjet. K tomuto názoru se přidává i Trávníček⁸, který vidí čtenářství v rodině jako počátek vzniku čtenářů. Má za to, že knihy jako předměty či artefakty vytváří první stupeň našeho čtenářského uvědomění. Také upozorňuje na důležitost předčitatelů, kterými by se měli stávat právě členové širší rodiny. Právě při předčítání je často podstatnější to, že se sdílí, než co se sdílí. Mnohdy se stává, že předčítání vyžadují jedinci i poté, co sami číst umějí, a je to způsobeno právě prožitkem a rituálem, který s ním mají spojený. Trávníček také dodává, že děti vnímají i to, zda rodinní příslušníci knihy čtou, baví se o nich a mají zájem o to, co čte samo dítě. Roli může hrát i fakt, zda jsou knihy součástí běžných darů při různých příležitostech, i to je faktor, který může dětské vnímání četby ovlivnit. Na důležitosti rodinného zázemí se shodují také Čurín a Bubeníčková⁹, kteří ho nazývají jako primární socializační skupinu, jež vytváří významné čtenářské návyky. Podle nich je rodič pro dítě čtenářským vzorem. Měl by utvářet trvalou podporu ve čtenářství například pomocí rozhovorů o četbě, nákupem knih nebo návštěvami knihovny.

Jako další faktor udává Wildová¹⁰ **sociálně-ekonomické zázemí rodiny**. Do této kategorie spadá nejen úroveň vzdělání rodičů a jejich profesní statut, ale také výše příjmů v rodině. Finance hrají roli v počtu dostupných knih v domácí knihovně nebo také možnosti navštěvování veřejné knihovny. Trávníček¹¹ tento faktor nazývá rodinnou čtenářskou infrastrukturou a vnímá ji jako důležitou součást dětství. Tvrdí, že pokud je tato infrastruktura samozřejmá, má mnohem větší naději na působení. Zároveň dodává, že výchovně efektivním je spíš příklad než příkaz ke čtení.

⁸ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje* (2018). Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-7050-715-5, s. 24.

⁹ ČURÍN, Michal a BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Čtenářství v souvislostech: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje* (2018). Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013. ISBN 978-80-7405-327-6, s. 20.

¹⁰ WILDOVÁ, Radka; KOŽELUHOVÁ, Eva; RONKOVÁ, Jolana; KUCHARSKÁ, Anna a ŠPAČKOVÁ, Klára. *Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-314-6. Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/> [cit. 2024-03-25].

¹¹ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje* (2018). Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-7050-715-5, s. 25.

Velice důležitým vnějším faktorem je samozřejmě **školní prostředí**, které hraje významnou roli u dětí, které nepřicházejí z rodin, kde je čtenářství podporováno nebo mu není věnována dostatečná pozornost. Dle Věřišové¹² může škola částečně zastoupit rodinnou sféru a otevřít dětem možnosti čtenářství a pozitivně je nasměrovat na jejich cestu k jeho objevení. Tento proces však může proběhnout jen za předpokladu, že učitel, jako jeden z vnějších faktorů, volí vhodné metody, didaktické prostředky a texty, které žáka motivují ke čtenářství. Učitel by měl vždy dát dostatečné množství času na čtení, ale i na navazující diskusi. Měl by zajistit takové zázemí, ve kterém může docházet k nerušené četbě, ale zároveň je celková atmosféra velice důvěrná a bezpečná pro všechny děti. V takovémto prostředí se žáci nemusejí bát chyby, která by snadno mohly být spojena s výsměchem ostatních spolužáků. Trávníček¹³ k tomuto faktoru dodává i rizika učitelovy práce, kdy svými kroky ve výuce může naopak žáky od čtení odradit. Přičemž může dojít k úplné demotivaci čtenáře, pokud přichází z nepodněného prostředí v rodině. Velké pozitivum ale spatřuje Trávníček ve spolužácích, kteří si navzájem mohou doporučovat a půjčovat knihy, čímž dochází k vrstevnickému rozvíjení.

Jedním z dalších faktorů je samotná **práce s knihou**. Té předchází správný výběr četby, při kterém musí učitel zohlednit zájmy dětí a fakt, zda se mohou žáci s hlavní postavou knihy ztotožnit. S výběrem mohou pomoci sami žáci a jsou tak začleněni do procesu, čímž si budují hlubší motivaci ke čtení. Kniha musí být žákům srozumitelná, tj. psaná jazykem, kterému žáci porozumí, a měla by plnit i funkci jazykovou a estetickou. Přínosné pro děti může být i pracovat s náročnějšími knihami, čímž se rozvíjí jejich myšlení.

Při budování vztahu ke čtenářství je také jedním z témat **úkolová četba na doma**, která by však neměla být založena na knihách, které jednotlivce nebaví. Je doporučováno, aby rodiče dítěti předčítali minimálně po dobu prvních tří ročníků. Zároveň by měli trénovat společné

¹² VĚŘÍŠOVÁ, Irena, Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy* [online]. Praha: GAC, 2007. ISBN 978-80-254-0669-4. Dostupné z:

https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ctenJPD_kudy_vede_cesta.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_ctenJPD_kudy_vede_cesta.pdf [cit. 2023-01-30].

¹³ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje* (2018). Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-7050-715-5, s. 27.

čtení, kdy se mohou s dítětem například střídat ve čtení nebo číst společně nahlas. Nejdůležitější ale je, aby se na všem podíleli společně.

Činnost, která děti v samotné četbě může obohatit, je **reflexe domácí četby ve škole**. Žáci by měli mít možnost nosit do školy své oblíbené knihy a představovat je svým spolužákům. Společně si pak mohou vytvořit nástěnku, na kterou si budou své tipy zaznamenávat.

K rozvíjení motivace k četbě přispívá také možnost využívání **školní a třídní knihovny**. V nich by se měly objevovat kvalitní zdroje dětské literatury a žáci by měli být povzbuzováni k jejich půjčování jak ve škole, tak i domů. Pokud si žák neví rady s výběrem, měl by učitel pomoci svým doporučením.

Dalším faktorem, který má vliv na veškerou práci žáka ve školním prostředí, a tím pádem i na vztah ke čtenářství, je **třídní a školní klima**. Žák se musí cítit bezpečně a mít pocit, že má své místo ve třídě/skupině. Atmosféra by neměla podněcovat strach z chyby ani vytvářet stresové situace. Učitel má být pro žáky partnerem a oporou ve vzdělávacím procesu. Měl by také dobře odhadnout volené metody a formy práce. Čtení nahlas může být pro žáky, kteří s ním mají problémy, stresující a může docházet k negativním pocitům spojeným se čtením. Učitel by měl v těchto situacích jednat velice citlivě.

Výše zmíněné faktory se týkají podmínek vytvářených zázemím rodiny nebo školy. Na žáky však mají vliv i jiná odvětví. Wildová¹⁴ je nazývá mimoškolní a mimorodinné faktory.

Do této kategorie řadí **televizní vysílání**, které zejména v dnešní době sleduje velká část dětských diváků. Pokud dítě samo nebo za pomoci rodičů není schopno regulovat čas strávený u obrazovky, dochází k absenci čtenářství v domácím prostředí. Proto by měl rodič mít kontrolu nad časem stráveným sledováním televize a také obsahem, který jeho dítě

¹⁴ WILDOVÁ, Radka; KOŽELUHOVÁ, Eva; RONKOVÁ, Jolana; KUCHARSKÁ, Anna a ŠPAČKOVÁ, Klára. *Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-314-6. Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/> [cit. 2024-03-25].

u televize nebo na sociálních sítích konzumuje. Věříšová¹⁵ dodává, že dítě se pak stává pasivním televizním divákem. Nejprínosnější by byla diskuse vedená po shlédnutí pořadů, přispěla by k rozvoji kritického myšlení. Podle Čuřína a Bubeníčkové¹⁶ vystupuje v médiích spousta dětských idolů, ale málokdo veřejně prezentuje, že by četl knihy nebo podporoval čtenářství. I v tomto ohledu by mohlo dojít ke zlepšení, protože děti pak nabývají dojmu, že jejich oblíbené osobnosti knihy nečtou, tak proč by to měly dělat oni.

Další formou jsou **informační technologie** v různých podobách, se kterými se děti setkávají velice běžně. Jelikož s nimi často i vyrůstají, dokážou je dobře ovládat, proto je možné je využívat ve výuce. Je ovšem žádoucí zavést jasně stanovené časové limity a mít přehled o tom, které stránky dítě navštěvuje. Rodič musí brát také v úvahu možné rizikové chování nebo případnou závislost na technologiích, která se po pandemii COVID zdá být aktuální.

Posledním bodem, který spadá do vnějších vlivů jsou **veřejné knihovny**. V tomto případě je žádoucí spolupráce mezi školou a knihovnou, jinak se některé děti do knihovny nikdy nedostanou a cesta ke čtenářství se jim zužuje. Knihovny v celé republice připravují různé programy, které mají jako svou cílovou skupinu dětské čtenáře, proto by se jich mělo co nejvíce využívat. Trávníček¹⁷ navíc dodává, že knihovny veřejné, hrají roli „třetího vzadu.“ Vysvětluje to tak, že do rodiny patříme, do školy chodit musíme, ale knihovnu navštěvovat můžeme. Knihovna může kompenzovat různé nedostatky – absenci domácí knihovny, nouze finančních prostředků. Upozorňuje také na roli knihovnic a knihovníků, kteří nad dětmi nemají žádnou moc, ale mohou být jejich průvodci a rádci při výběru literatury.

¹⁵ VĚŘÍŠOVÁ, Irena, Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy* [online]. Praha: GAC, 2007. ISBN 978-80-254-0669-4. Dostupné z:

https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ctenJPD_kudy_vede_cesta.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_ctenJPD_kudy_vede_cesta.pdf [cit. 2023-01-30].

¹⁶ ČUŘÍN, Michal a BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Čtenářství v souvislostech: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013. ISBN 978-80-7405-327-6, s. 23.

¹⁷ TRÁVNÍČEK, Jiří. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-7050-715-5, s. 27.

1.1.2 Vnitřní faktory

Faktory vnitřní jsou vrozené, ale podle Wildové¹⁸ na ně lze do určité míry působit. Samotný učitel může volit vhodné vzdělávací metody, organizaci výuky nebo didaktické postupy a tím rozvíjet a ovlivňovat žákovy schopnosti. Do této kategorie řadí:

Genetické predispozice, které se dědí po rodičích, tzn. jsou vrozené. Předurčují obtíže nebo chování, které ovlivní proces učení se.

Dále **temperament**, který je neměnný a ovlivňuje citové prožitky jedince. Představuje vrozené rysy, podle nichž se daný jedinec chová a na jejich základě jedná.

Opakem temperamentu, který je vrozený můžeme mluvit o **charakteru dítěte**, jež se utváří v prvních letech života jedince. Jedná se o přejímání chování v závislosti na tom, co je oceňováno.

Dalším faktorem spadajícím do této kategorie je **vnitřní motivace**, kterou můžeme chápat, jako sílu, jež vede jedince v případě čtenářství k četbě. Motivace je spojena s uspokojováním potřeb dítěte, které v četbě můžeme vidět například při předčítání od jiné osoby. Motivaci můžeme podpořit vhodným výběrem knih nebo dostatečného prostoru při sdílení. Vnitřní motivaci můžeme také znásobit vnější motivací, ku příkladu úsměvem nebo oceněním za snahu.

V návaznosti na vnitřní motivaci zmiňuje Wildová¹⁹ **zájem o učení**. Ten je u dětí vrozený a učení se něčemu je pro ně přirozeným procesem. Pro pedagoga však vzniká důležitý úkol, zjistit, co žáka zajímá a vhodně na zjištěné informace reagovat. K většímu zájmu o učení přispívají opakující se rituály, kdy žák ví, že bude mít prostor věnovat se tomu, co ho zajímá.

Posledním vnitřním faktorem je **používání čtenářských strategií**. Jedná se o specifické kognitivní postupy, které žákovi pomáhají při zvládnutí a porozumění textu. Neměli bychom dopustit, aby žák nerozuměl čtenému, protože v tu chvíli ztrácí motivaci. Učitel by měl

¹⁸ WILDOVÁ, Radka; KOŽELUHOVÁ, Eva; RONKOVÁ, Jolana; KUCHARSKÁ, Anna a ŠPAČKOVÁ, Klára. *Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-314-6. Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/> [cit. 2024-03-25].

¹⁹ Tamtéž

pozorovat a vhodně vést žáky k zamýšlení se nad texty a kladení si otázek. Blíže budou čtenářské kategorie představeny níže.

1.2 Čtenářská gramotnost

Nejvíce aktuální je projekt PIRLS 2021²⁰, který definuje čtenářskou gramotnost jako „schopnost porozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.“ Za čtenáře tento projekt považuje ty, kteří ovládají čtenářské strategie, uvažují o přečtených textech a aktivně tvoří význam textu. Starší definici sepsal Průcha²¹ takto: „čtenářská gramotnost je komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. jízdní řád, návod k užívání léku apod.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ Je zřejmé, že přesné znění významu čtenářské gramotnosti se s vývojem společnosti mění. To, čím se čtenářská gramotnost opravdu zabývá, je jasné, jsou to psané texty, porozumění jim a práce s nimi.

Výsledky šetření České školní inspekce ve školním roce 2022/2023 uvádějí, že 24 % žáků 5. ročníků ZŠ, kteří byli v šetření zapojeni, má nedostatečnou úroveň čtenářské gramotnosti. Pouze 16 % dosahuje nejvyšší úrovně, což vypovídá o nepříznivosti této situace. Souvisí s tím také další číslo, které z šetření vyšlo, a tím je, že ze zapojených žáků 5. ročníku ZŠ

²⁰ Mezinárodní šetření PIRLS 2021 *Koncepční rámec* [online]. ČŠI, 2022. ISBN 978-80-88492-03-0. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Koncepcni-ramce-\(metodika-setreni\)-\(1\)](https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Koncepcni-ramce-(metodika-setreni)-(1)). [cit. 2024-04-06].

²¹ PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jirí a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8, s. 34-35.

41 % nečte rádo.²² To by mělo být jasným signálem pedagogům, kteří mohou čtenářskou gramotnost jakýmkoliv způsobem podpořit a žáky k četbě motivovat.

Čtenářská gramotnost má několik rovin, které můžeme sledovat. První z nich je **vztah ke čtení**, kdy jde především o žákovu motivaci k četbě, ze které má potěšení a zvládne se plně soustředit na text. Poté jde o **sdílení** s dalšími čtenáři. Žák by měl být schopen popsat své reakce na přečtené texty, sdílet svůj prožitek a pochopit pohled ostatních čtenářů. Další rovinou je **získávání informací**, kterou chápeme jako vyhledávání zadaných informací v textu a případně může dojít i k jejich porovnání. Ve chvíli, kdy dochází k nalezení hlavní myšlenky textu nebo popisu jeho smyslu, mluvíme o **zpracování informací**. Pokud žák využívá četbu ve svém osobním životě a ke svému seberozvoji, můžeme to považovat za **aplikaci** čtenářské gramotnosti, o níž bychom měli usilovat. Následuje rovina **vysuzování a hodnocení**. Vyvodit by měl žák závěry z přečteného textu a kriticky o něm uvažovat. Měl by také být schopen propojit informace z textu se svými vlastními znalostmi. Informace by také měl být schopen ověřit. Posledním bodem je **metakognice**, tedy dovednost, díky které jsme schopni si zvolit texty a způsoby čtení. Jedná se také o záměrné používání strategií, abychom text lépe pochopili. Klademe si otázky, předvídáme nebo shrnujeme dosud přečtený text.²³

Jelikož se pojem čtenářská gramotnost zatím neobjevuje v RVP ZV jako dlouhodobý cíl, je na každé škole, respektive učiteli, jak velkou důležitost v tomto ohledu vidí a jak moc chce tuto oblast u svých žáků rozvíjet. Úskalí, které se s tímto pojí, je časová dotace. Právě proto, že není čtenářská gramotnost zahrnuta v RVP ZV, není na ni vyhrazen čas, který by se jí měl věnovat, ale jelikož je čtení náročná činnost, tak je pro ni čas nezbytně nutný a měl by být především pravidelný.

²² NOVOSÁK, Jiří; FIEDLEROVÁ, Veronika; NOVOSÁKOVÁ, Jana; SUCHOMEL, Petr; PRAŽÁKOVÁ, Dana et al. *Čtenářská gramotnost na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023* [online]. Praha: ČŠI, 2024. ISBN 978-80-88492-62-7. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Ctenarska-gramotnost-na-zakladn>. [cit. 2024-04-06].

²³ LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů* [online], výzkumná studie. Praha: Univerzita Karlova, 2018. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/02_Laufkova.pdf. [cit. 2024-04-06].

Pod čtenářskou gramotnost spadá i její pisatelská složka, o jejíž zapojení do RVP ZV se snaží MŠMT v nové revizi, která by měla být platná od září 2024.²⁴ Je tedy zřejmé, že jde o důležitou oblast, která by měla být u žáků rozvíjena. Do této kategorie můžeme zahrnout také disciplínu s názvem tvůrčí psaní. Jedná se o produkci textů, jež jsou součástí mezilidské komunikace. Cílem je obnovení důvěry psaného slova a zbavení strachu z písemného vyjadřování. Součástí této výuky je prohlubování zájmu o spontánní vyjadřování emocí či postojů mluvčího. Jde také o nasměrování žáků k začlenění tvořivého psaní do běžné výuky, řešení domácích úkolů, ale i k osobnímu a sebereflektivnímu využití. Učitel by měl v této oblasti žáky podpořit a nevyvolat v nich tlak hrozbou známky. Žák se má v tomto procesu naučit vyjadřovat svůj názor, a proto potřebuje tvořit v bezpečném prostředí.²⁵

1.3 Rozvoj čtenářství na 1. stupni ZŠ

Vztah ke čtení je základním předpokladem pro další rozvoj v oblasti čtenářství. Můžeme jej chápat jako stavební kámen a podle Šlapala²⁶ do něj zahrnout tyto dílčí úkony:

- „Žák si vybírá knihy a texty, které mu přinášejí zážitek z četby.
- Žák využívá texty jako zdroj poznání a vnímá jejich užitečnost.
- Žák záměrně vyhledává texty pro něj dosud neznámých žánrů, témat a autorů.
- Žák vyhledává a nalézá čtenářské zážitky v obsahu (děj a situace, prostředí, postavy, vztahy...) i v kompozici a jazykových prostředcích textu.
- Žák využívá nabízené příležitosti ke čtení (dílna čtení).
- Žák sdílí s ostatními čtenářské prožitky.
- Žák vyjádří, proč se mu text líbí nebo nelíbí.

²⁴ Znění Hlavních směrů revize RVP ZV [online]. Velké revize RVP ZV. 2023. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/blog/zneni-hlavnich-smeru-revize-rvp-zv>. [cit. 2024-04-07].

²⁵ FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání* [online]. Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-8545-9. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8545-2017>. [cit. 2024-04-07].

²⁶ ŠLAPAL, Miloš; KOŠTÁLOVÁ, Hana a HAUSENBLAS, Ondřej. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78118&view=2935>. [cit. 2024-04-06], s.12.

- Žák překonává obtíže, na které při čtení naráží.
- Žák očekává, že mu přečtení textu přinese uspokojení a užitek (splní účel, s nímž se do čtení pustil).
- Žák se zajímá o knihy ve svém okolí a ve svém dosahu, prohlíží si nové knihy bez ohledu na to, zda jsou to knihy pro jeho věkovou kategorii, jako začínající čtenář se zajímá především o vizuální stránku knihy, jako pokročilejší čtenář si knihy prohlíží zkušeně (využívá informací na přebalu knihy, struktury, začíná se do jazyka knihy...)
- Žák vytrvá při četbě delších textů.“

Společnost často upozorňuje na potřebu dovednosti porozumění textům, jejich kontextům a vyvození závěrů z přečteného, které mají být základem každého jednotlivce pro jeho úspěšný život. Zároveň však dle výzkumů PISA a PIRLS tyto dovednosti českým žákům chybí a nejsou rozvíjeny tak systematicky, jako v jiných zemích. S přibývajícím množstvím sociálních sítí a mediálních zdrojů vzniká ještě větší potřeba ovládní těchto potřeb. Nalezení klíčových myšlenek v textu, může být často tím nejdůležitějším a pro správný psychologický vývoj zásadním. Podíl na těchto dovednostech nese rodina, škola i celá společnost. Podle Valy²⁷ je nejdůležitější, aby si pedagogové ve školách uvědomili, že rozvíjení čtenářství není úkolem pouze vyučujících českého jazyka, ale je to společný cíl celého pedagogického sboru. Také upozorňuje na to, že by žáci ve školách měli být obklopeni texty a učitelé by je s nimi měli pravidelně rozebírat. Texty to však mají být současné, co nejvíce aktuální, které jsou nejbližší dnešním dětem a mohou je na cestu čtenářství nejsnáze přivést. Často se společnost snaží žákům ukazovat texty, které jsou pro ně již staré, nerozumí jejím slovům a nemají motivaci je začít číst. Tím však nechci říct, že takové texty nejsou pro lidstvo důležité, právě naopak. Jen by bylo vhodné je nenabízet žákům na začátku jejich čtenářské cesty, ale až po určitém vyšlapaném úseku. Mnoho škol už s takovým modelem pracuje, ale není to globální přístup.

²⁷ VALA, Jaroslav a Jan BERKI. *Didaktika literární výchovy: vybrané kapitoly pro učitele základní školy* [online]. Olomouc: Hanex, 2017 [cit. 2023-02-01]. ISBN 978-80-7409-086-8. Dostupné z: <http://kcj12.upol.cz/vala/ndkl/oporandkl.pdf>, s. 31.

Složky, které mohou být u žáků sledovány a rozvíjeny popsala podrobně Košťálová a kol.²⁸ Jedná se o motivaci k četbě, soustředění, vyhledávání informací v textu, shrnování z textu, kladení otázek k přečtenému, předvídaní, zachycení základních složek příběhu, vyvozování, hledání souvislostí nebo vyjadřování svých reakcí na četbu. Tyto jednotlivé body a jejich hlubší popis v publikaci *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* může učitelům pomoci při sestavování čtenářských hodin a dlouhodobých cílů. Návodem může být také souhrn základních podmínek pro rozvíjení čtenářství uvedený níže:

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

²⁸ KOŠTÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: ČŠI, 2010 [cit. 2023-02-01]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120>, s. 15.

10. Učitelé čtou: Učitelé znají knihy, které mohou zaujmout jejich žáky. Umějí každému žákovi doporučit vhodnou knihu. Sledují novinky.²⁹

Škola by podle kolektivu autorů měla být místem, které vytváří vhodné podmínky pro rozvoj čtenářství. Měla by nabízet takové texty, které jsou adekvátní současné generaci. Jen tak může docházet k potěšení z četby a motivaci číst častěji. V ideálním případě by měli být žáci obklopeni texty co nejvíce. Důležitá je ale také práce s nimi, přemýšlení o přečteném a diskuse nad vzniklými myšlenkami.

1.4 Program RWCT

Jedná se o program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (*Reading and Writing for Critical Thinking*), který má své kořeny v USA již od roku 1997. Zakladatelem bylo „*Consortium for Democratic Pedagogy*, jehož členy jsou *University of Northern Iowa, Hobart and William Smith Colleges, Orava Association* – Projekt Orava, *International Reading Association*.“³⁰ V České republice je tento program zastoupen organizací Kritické myšlení, která získala autorská práva k držení materiálů vycházejících z mezinárodní sítě RWCT. Tato organizace vznikla v roce 2000 díky Haně Košťálové a Ondřeji Hausenblasovi. Od počátku se věnují lektorování kurzů RWCT a pořádání letních škol, kde může dojít k hlubšímu propojení myšlenek a rozšiřování komunity učitelů. Základna lektorů se zvětšila a nyní probíhají kurzy v učebně v Karlíně nebo lektori dojíždějí do sboroven jednotlivých škol, které mají zájem se v tomto směru vzdělávat. Samotný program je charakteristický těmito deseti body:

1. „Promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse k rozvíjení samostatného myšlení žáků, k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých;
2. aktivní učení odehrávající se ve fázích evokace – uvědomění si významu informací – reflexe;

²⁹ KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: ČŠI, 2010 [cit. 2023-02-01]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120>, s. 12.

³⁰ *Kritické myšlení*. [online]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/> [cit. 2024-02-16].

3. změna učitelova postavení v procesu výchovy a učení a změna komunikace mezi učitelem a žáky a mezi studenty navzájem;
4. využití faktografických znalostí k řešení problémů a jako materiálu k rozvíjení myšlenkových operací, vyvážený poměr mezi znalostmi, dovednostmi a rozvíjenými postoji;
5. zohlednění skutečných žakových zájmů a potřeb;
6. žakova neustálá reflexe vlastního učení jako jeden z nástrojů celoživotního vzdělávání;
7. důraz na spolupráci žáků, využití celé škály kooperativních metod;
8. hodnocení učebního procesu, nejen výsledku učebního procesu;
9. žakova ztotožnění se s cíli učení – žák cílům rozumí a později si je i samostatně formuluje a sleduje míru jejich dosahování;
10. třída jako učící se společenství otevřené novým nápadům a netradičním řešením.³¹

To, na čem program RWCT staví, je tzv. třífázový model učení E-U-R, který je rozdělen do těchto částí:

- „evokace – každé učení začíná tím, že si studenti uvědomí a slovy vyjádří, co sami vědí nebo co si myslí, že vědí, o předloženém tématu, zároveň formulují i nejasnosti a otázky, které k tématu mají a na které budou hledat v další fázi odpověď“;
- uvědomění si významu informací – konfrontace studentova původního konceptu daného tématu se zdrojem nových informací, názorů, nově formulovaných souvislostí (text, film, vyprávění, přednáška...);
- reflexe – studenti přeformulují své chápání tématu pod vlivem nových informací i diskusí s kolegy, uvědomí si, co nového se naučili, které z původních představ se jim potvrdily, které naopak vyvrátili, uvědomí si i názory a postoje druhých lidí (spolužáků, učitele) k tématu.³²

³¹ *Kritické myšlení*. [online]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/> [cit. 2024-02-16].

³² Tamtéž

Tento model učení se dostává do pedagogiky čím dál tím více. Učitelé jej využívají při plánování výuky a někteří již bez rozmýšlení volí pro organizaci hodiny tyto tři fáze, které se jim ve výuce osvědčují jako vhodný formát.

1.5 Projekty na podporu čtenářství

V České republice najdeme různé projekty na podporu čtenářství, které cílí na dětské čtenáře. Níže uvádím vybrané projekty dle Wildové³³.

1.5.1 Celé Česko čte dětem

Jedná se o celostátní kampaň, která je v procesu již od roku 2006. Jejím cílem je podpora čtenářské gramotnosti dětí a mládeže, propagace kvalitní literatury a pomoc v budování rodinných vazeb prostřednictvím společného čtení. Akce probíhá za pomoci známých osobností, které předčítají knížky v knihovnách, knihkupectvích, školách apod. V projektu se zatím ocitli např. Zdeněk Svěrák, Václav Havel nebo Jaromír Nohavica.

V rámci této kampaně vzniká několik akcí, do kterých se mohou zapojit školy či jednotlivci. Jedná se například o Týden čtení. Ten bývá v prvním červnovém týdnu, kdy se po celé republice konají představení, soutěže, sbírky, setkání a další aktivity, které jsou organizovány školami, knihovnami nebo jinými institucemi.

Další známou akcí je Babička a dědeček do školky. Při této příležitosti dochází k propojení seniorů s mateřskými školami. Babičky nebo dědečkové přicházejí předčítat malým posluchačům. Tato akce trvá minimálně po dobu pěti po sobě jdoucích dní, kdy senioři dochází k dětem a každý den jim čtou. Samotné čtení může trvat okolo 10 minut, zbytek času je věnován společnému hraní, povídání nebo tvoření.

Pod záštitou této kampaně funguje také akce Čtení dětem v nemocnici, které se účastní dobrovolníci z řad veřejnosti, jež docházejí do nemocnic číst dětem a zpříjemnit jim tak čas, který tam musejí strávit.

³³ WILDOVÁ, Radka; KOŽELUHOVÁ, Eva; RONKOVÁ, Jolana; KUCHARSKÁ, Anna a ŠPAČKOVÁ, Klára. *Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-314-6. Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/> [cit. 2024-03-25].

1.5.2 Noc s Andersenem

Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky vytvořil projekt na podporu prožitku z četby literárních děl. Akce probíhá v den oslav Mezinárodního dne dětské knihy, který připadá na 2. dubna. Je to den narození dánského spisovatele Hanse Christiana Andersena. Knihovny do svých prostor zvou děti, pro které mají připravený dobrodružný program zahrnující čtení, hry a soutěže. S předčítáním pohádek pomáhají dobrovolníci z řad veřejnosti. Tuto akci mohou také zorganizovat mateřské a základní školy, které ji obvykle propojí s nocováním ve škole. Každý rok se vyhlašuje téma společného čtení.

1.5.3 Čtení pomáhá

Tento projekt má charitativní charakter a spojuje čtení s pomocí druhým. Na webových stránkách naleznou čtenáři knihy rozdělené do věkových kategorií. Každý žák, který se registruje, si pak může z nabídky vybrat knihu, přečíst si ji a následně vyplnit test, který ověřuje přečtení. Ve chvíli, kdy je test správně zodpovězen, dostává dítě určitou částku na své virtuální konto, kterou poté pošle vybranému charitativnímu projektu. Zapojit se mohou i celé třídy. Knihy do nabídky vybírá porota, v jejímž čele je Zdeněk Svěrák.

1.5.4 Rosteme s knihou

Tento projekt se zaměřuje na zvýšení míry čtenářské gramotnosti ve společnosti a zapojuje se do dění české knižní kultury. Vytváří různé akce jako např. čtenářské soutěže, návštěvy spisovatelů nebo scénické čtení. Pod jejich záštitou vznikly dvě webové stránky, jedna cílí na rodiče čtenářů a druhá na samotné dětské čtenáře. V rámci svého projektu vytvářejí také různé kampaně, jedná se např. o Dny dětského čtení, Soubor čtenářů, Spisovatelé do škol, Literární a čtenářské soutěže, Čtenář na jevišti nebo Čtením k demokratickému myšlení.

1.6 Literární ceny

Další událostí, která podporuje čtenářství u dětí, je udílení cen knihám a knihovnám. V následujícím výčtu se seznámíme s těmi nejvíce populárními.³⁴

³⁴ WILDOVÁ, Radka; KOŽELUHOVÁ, Eva; RONKOVÁ, Jolana; KUCHARSKÁ, Anna a ŠPAČKOVÁ, Klára. *Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-314-6. Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/> [cit. 2024-03-25].

1.6.1 Čteme všichni

Tato akce je vyhlašována Národním pedagogickým muzeem a knihovnou J. A. Komenského. Jde o celorepublikovou záležitost, kdy probíhá hlasování o nejoblíbenějších dětských knihách v daném roce, oceňují se hodnotná literární díla vydaná v aktuálním roce a také mimořádné počiny školních knihoven. Cílem této akce je kromě podpory čtenářské gramotnosti především představení nových titulů literatury pedagogům a veřejnosti a předání informací o preferencích dětských čtenářů. Protože právě ti hlasují samostatně o jejich oblíbené knize, kterou v uplynulém roce přečetly, bez ohledu na to, kdy byla vydána. Cena „Suk – čteme všichni“ se uděluje ve třech kategoriích, a to konkrétně: Cena dětí v Anketě o nejoblíbenější knihu, Cena učitelů za přínos k rozvoji dětského čtenářství a Počin školních knihoven / počin krajanských knihoven. Ve výsledcích se na horních příčkách poslední roky objevuje Harry Potter, Prašina nebo Deník malého poseroutky.

1.6.2 Zlatá stuha

Ocenění Zlatá stuha je udělováno již od roku 1993 a jako jediné se výhradně zaměřuje na knihy pro děti a mládež vydané v českém jazyce. Knihy jsou pečlivě vybírány týmem poroty, ve kterém nechybí spisovatelé, výtvarní umělci a vědečtí pracovníci. Právě díky tomu faktoru je považována Zlatá stuha za garanta kvalitní dětské knihy, který dobře slouží pedagogům, rodičům i knihovníkům, již se díky tomuto ocenění mohou lépe orientovat na současném knižním trhu. Knihy se oceňují v několika kategoriích, které jsou rozdělené na tituly pro děti a pro mládež. Mezi hodnocené kategorie patří Literární část, kde je oceněna beletrie a literatura faktu, ve Výtvarné části najdeme navíc výtvarný počin roku, další jsou Překladová část, Komiks a Nakladatelský počin.

1.6.3 Magnesia Litera

Tato organizace tvoří výroční knižní seznamy, které propagují kvalitní literaturu. Odborná porota sestavuje nominace v jednotlivých kategoriích a ve druhém kole se její členové společně podílejí na rozhodnutí o vítězích. Volené kategorie jsou: Litera za nakladatelský čin, Litera za překladovou knihu, Litera za literaturu faktu, Litera za knihu pro děti a mládež, Litera za poezii, Litera za prózu, Litera pro objev roku, Magnesia Litera – Kniha roku, Litera za naučnou literaturu a Litera za publicistiku.

1.6.4 Cena Muriel

Udělováno je ocenění nejlepším komiksům uplynulého roku. Vyhlášovatelem této akce je Česká akademie komiksu, z.s. Ceny jsou předávány v těchto kategoriích: Nejlepší komiksová kniha, Nejlepší kresba, Nejlepší scénář, Nejlepší krátký komiks, Nejlepší komiks pro děti, Nejlepší překladový komiks, Nejlepší překlad, Nejlepší studentský komiks, Přínos českému komiksu, Síň slávy a Cena České akademie komiksu.

1.6.5 Nejkrásnější česká kniha roku

Soutěž pořádá Ministerstvo kultury ČR a Památník národního písemnictví, je v ní hodnoceno grafické, ilustrační a polygrafické zpracování. Knihy musejí být vydány vždy v posledním kalendářním roce. Ceny jsou udělovány v sedmi kategoriích a vyhláší se první tři místa. Knihy na prvních příčkách vyhrávají částku 50 000 Kč. V soutěži jsou pro pedagogy důležité kategorie Literatura pro děti a mládež a Učebnice pro školy všech stupňů a ostatní didaktické pomůcky. Knížky, které jsou v soutěži oceněné, se poté prezentují na různých festivalech nebo třeba na veletrhu Svět knihy.

1.7 Literární festivaly

Podíl na rozvoji čtenářství mají také pořádané festivaly a konference, níže uvádím nejvýznamnější z nich.³⁵

1.7.1 Svět knihy

Společnost Svět knihy se věnuje podpoře čtenářství především pořádáním knižních veletrhů a literárních festivalů. Ty se uskutečňují v Praze a Plzni. Pražský festival trvá 4 dny a je rozprostřen na pražském Výstavišti v Holešovicích. Účinkujících je okolo 800, mezi nimi nechybí spisovatelé, ilustrátoři, překladatelé a odborníci. Plzeňský Svět knihy probíhá dva dny v areálu DEPO2015. Mimo festivaly společnost provozuje blog, kde informuje o událostech knižního trhu, dále vytvořila také kampaň na podporu čtení Rosteme s knihou.

³⁵ WILDOVÁ, Radka; KOŽELUHOVÁ, Eva; RONKOVÁ, Jolana; KUCHARSKÁ, Anna a ŠPAČKOVÁ, Klára. *Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-314-6. Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/> [cit. 2024-03-25].

1.7.2 Den poezie

Do festivalu Den poezie je zapojeno okolo padesáti měst naší republiky, která během dvou týdnů v období narozenin básníka K. H. Máchy přináší poezii do knihoven, škol, galerií, divadel nebo i do přírody. Festival je určen pro všechny věkové kategorie, i děti nebo senioři si zde najdou vyžití.³⁶

1.7.3 Děti, čtete?

Jde o festival, který byl založen v roce 2010, původně jako dvoudenní pražská akce, která se v posledních letech změnila v měsíční celorepublikovou festivalovou záležitost. Hlavním cílem je inspirovat nejen děti k lásce ke knihám.³⁷

1.7.4 Festival dětského čtenářství

Jedná se o akci, která byla dříve známá jako Veletrh dětské knihy. Festival trvá tři dny, ve kterých je pro veřejnost připraven bohatý program plný workshopů, setkání s autory, autogramiád, deskových her, dílen čtení, listování, a hlavně je na něm k dispozici mnoho knížek. Dopolední část navštěvují především školy a odpoledne pak široká veřejnost.³⁸

1.8 Metody výuky podporující čtenářství žáků ve škole

Během výuky může učitel zapojit různé metody, které povedou k podpoře čtenářství. Nemusí se jednat pouze o práci s textem, ale zahrnutý mohou být i didaktické pomůcky, informační technologie nebo třeba prvky dramatické výchovy. V této kapitole budou představeny metody využívající se v dílnách čtení, které vycházejí z programu RWCT, a čtenářské portfolio.

1.8.1 Dílny čtení

Program RWCT inspiruje vyučující k podpoře čtenářství skrz dílny čtení, které mají sloužit k rozvoji čtenářských dovedností a vytváření čtenářsky podnětného prostředí ve školní třídě.

³⁶ *Den poezie* [online]. Dostupné z: <http://www.denpoezie.cz/> [cit. 2024-03-26].

³⁷ KNIŽNÍ STEZKA K DĚTEM, Z. S. *Děti čtete* [online]. Dostupné z: <https://www.detictete.cz/> [cit. 2024-03-26].

³⁸ *Veletrh dětské knihy*. [online]. Dostupné z: <https://veletrhdetskeknihy.cz/> [cit. 2024-03-26].

Pro zavedení dílen čtení ve třídě je nutné mít dostatečné množství knížek pro své žáky. Ideální stav je pět knih na každého žáka. Důvodem, proč je potřeba takové množství, je především fakt, že žáci z čtenářsky nepodnětného prostředí žádnou knihu z domova nebudou moci přinést. Právě tyto žáky však chceme ke čtenářství přivést, a proto jim musíme nabídnout širokou škálu různorodých knih. Zároveň učíme své žáky dovednosti samostatného výběru knihy, která je zaujme a bude bavit. Při sestavování třídní knihovny bychom měli myslet na genderové rozložení dětí ve třídě, které by bylo vhodné pokrýt širokou škálou témat. Také nesmíme zapomínat na různorodost žánrů. Určitě by neměly chybět knihy obrázkové, s malým množstvím textu, komiksy, naučná literatura, encyklopedie, aktuální novinky apod. Myslet bychom měli také na různé formáty knih, které mohou přilákat žákovu pozornost. Důležité je pak vhodné uspořádání knížek, podle libovolného klíče, o kterém však žáci vědí a mohou se tak dobře mezi knihami orientovat. Nejvhodnější je zapojit do vymýšlení systému samotné žáky. Ti mohou přinést knížky z domova, vymyslet pravidla půjčování anebo právě klíč ke kategorizaci knih.

Důležitým stavebním pilířem dílen čtení jsou pravidla, jež je potřeba dodržovat, aby byla výuka pro všechny smysluplná. Šlapal³⁹ doporučuje zavést tato:

- Číst po celou dobu.
- Chovám se k ostatním ohleduplně.
- Na WC si dojít před začátkem dílny čtení.
- Vybrat si knihu před začátkem dílny čtení.
- Naslouchat.
- Sedět kdekoliv.

Pravidla by měla být umístěna ve třídě na viditelném místě a před dílnou čtení by bylo dobré je žákům zopakovat. Učitel jako čtenářský vzor pro své žáky by měl pravidla taktéž dodržovat a, dle mého názoru, by se měl dílny čtení také aktivně účastnit.

³⁹ ŠLAPAL, Miloš; KOŠTÁLOVÁ, Hana a HAUSENBLAS, Ondřej. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. [online]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78118&view=2935>. [cit. 2024-04-06], s. 31.

Evokace

Dílky čtení se řídí modelem E-U-R, ve kterém mohou být zařazeny různé aktivity. Ve fázi evokace se může jednat o brainstorming, myšlenkovou mapu, V-CH-D, volné psaní, čtyři rohy, analýzu věcných rysů, černou ovci, klíčová slova, záznam odhadu nebo kolem dokola. Některé z metod popisují v následujícím textu.

Brainstorming

Jedná se o metodu, při které je na začátku položena otevřená otázka, nad kterou se žáci zamýšlejí a sdílejí své zkušenosti nebo kladou další otázky. Začínajícím startérem nemusí být jen otázka, může jít i o obrázek, fotografii nebo třeba název knihy. Všechny náměty, které přicházejí od žáků, se zapisují a učitel nedává najevo, zda s daným tvrzením souhlasí. Pokud se jedná o chybnou informaci, může se učitel zeptat třídy, jestli si myslí to samé. Buď se dojde k odhalení mylného nápadu, nebo bude informace zapsána na tabuli a vyvrácena až v průběhu hodiny. Důležité je se ve fázi reflexe k těmto zapsaným informacím vrátit a porovnat, co žáci již věděli, co se dozvěděli nového, případně do jaké míry se shodovali.⁴⁰

Myšlenková mapa

Můžeme se také setkat s názvem pojmová mapa. Jedná se o metodu, při které ve fázi evokace dochází k uspořádávání myšlenek a jejich propojení v grafické podobě. Všechny náměty žáků se zapisují na jedno přehledné místo (tabule, flip chart, velký papír uprostřed kruhu) a dochází tak k postupnému rozvětvení klíčového pojmu. Není potřeba přemýšlet lineárně, ale právě díky tomuto způsobu mohou žáky napadat informace postupně, jak vidí zapisované myšlenky.⁴¹ Zápis mohou provádět sami žáci nebo učitel. Mapa se zaplní buď volně, kdy každý píše své nápady, kam chce, nebo může být činnost řízena. V druhém případě se učitel může chytit prvních nápadů žáků a vytvořit větší kategorie, které se budou pak dále rozvíjet. Kategorie může oddělit i graficky na daném papíře. K větší motivaci mohou být na mapě použity i fotografie nebo obrázky. Je vhodné se k myšlenkové mapě

⁴⁰ KRÜGER, Květa a ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*. Dobříš: Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-9-2, s. 89–90.

⁴¹ TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3, s. 30.

vrátit ve fázi reflexe a jinou barvou či písmem doplnit informace, které se žáci v průběhu výuky dozvěděli. Vznikne tak přehled všech myšlenek o daném tématu.⁴²

V-CH-D

Pod písmeny se schovávají slovesa: vím – chci vědět – dozvěděl/a jsem se. Pro přehlednost se tyto tři kategorie zapisují do tabulky. Metoda se zařazuje po seznámení s tématem, o kterém si žáci zapisují informace do sloupce „vím“. Následuje individuální nebo skupinové zamyšlení nad tím, co by se žáci o tématu chtěli dozvědět. Po této části je možnost vytvořit jednu tabulku za celou třídu, která může být na tabuli, flip chartu nebo třeba tvořena jednotlivými lístečky žáků nalepenými v daném sloupci. K tabulce proběhne návrat při reflexi, kdy si žáci vyplní poslední sloupec „dozvěděl/a jsem se“.⁴³

Uvědomění

Po evokaci následuje fáze uvědomění, která může být realizována pomocí řízeného čtení, diskuse, metody I.N.S.E.R.T. nebo ano/ne. Dvě z těchto metod blíže představím.

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

Jedná se o metodu, která využívá čtyři různé značky. První je fajfka, jež se využívá k označení informací, které žák už věděl nebo s nimi souhlasí. Značka plus představuje novou, ale důvěryhodnou informaci. Mínusem se značí ty informace, které jsou v rozporu s tím, co žák ví nebo co je psáno v textu. Může to být také nedůvěryhodný výrok. Posledním symbolem je otazník. Ten upozorňuje na informaci, která by se měla ověřit, žák jí nerozumí nebo potřebuje její vysvětlení.⁴⁴

Učitel by měl předem stanovit, kolik značek v dané části textu mají žáci využít. Zapisovat je mohou přímo do textu nebo do připravené či žáky vytvořené tabulky. Následovat by mělo

⁴² KRÜGER, Květa a ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*. Dobříš: Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-9-2, s. 92-93.

⁴³ TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3, s. 30.

⁴⁴ Tamtéž, s. 31.

společné sdílení v různě početných skupinách nebo v rámci celé třídy. S informacemi na pozici otazníku se pak může dále pracovat, pokud učitelé přijdou relevantní, může se jim v dalších hodinách věnovat více.

Ano/ne

Název metody se různí, ale princip zůstává stejný. Nalézt ji můžeme jako záznam odhadu či tabulku tvrzení. Tato metoda bývá nejčastěji tvořena tabulkou, která se vyplňuje před čtením a po čtení. V tabulce jsou učitelem vypsány výroky vztahující se k textu, o nichž mají žáci rozhodnout, zda jsou či nejsou pravdivé. Svůj názor vyjadřují právě slovy ano/ne nebo mladší žáci mohou označovat výroky fajfkou a křížkem. Následuje čtení textu, z něž žáci vyvozují, zda se jedná o pravdu či lež. Pro lepší orientaci si mohou podtrhávat důležité věty, které jim při rozhodování pomohou. Starším žákům se může tabulka rozšířit o sloupec „poznámky“, kam pak vpisují konkrétní slova nebo věty, dle kterých vyvodili svou odpověď. Důležité je se k tabulce vrátit ve fázi reflexe. Projít ji a sdílet odpovědi v rámci celé třídy.⁴⁵

Reflexe

Poslední fází v průběhu dílen čtení je reflexe, která se dá realizovat například těmito metodami: klíčová slova, názorová škála, zpřeházené obrázky, života básně, Vennův diagram, pětílístek nebo T-graf. Poslední dvě zmíněné metody představuji níže.

Pětílístek

Tento způsob reflexe patří k velmi oblíbeným, protože vytváří oporu k pohledu na dané téma. Má jednotnou strukturu sestávající se z pěti řádků. První řádek je nejčastěji tvořen podstatným jménem, které jedním slovem vystihuje téma. To může zadat učitel, nebo si ho volí sami žáci podle toho, co pro ně bylo v hodině nejdůležitější. Na druhý řádek se zapisují dvě přídavná jména, která odpovídají na otázku „Jaké je téma?“ Třetí řádek se zabývá otázkou „Co téma dělá?“. Tvoří ho tři slovesa popisující, co se s tématem děje. Ve čtvrtém

⁴⁵ ŠLAPAL, Miloš; KOŠTÁLOVÁ, Hana a HAUSENBLAS, Ondřej. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78118&view=2935>. [cit. 2024-04-06], s.17-78.

řádku se píše věta o čtyřech slovech, která říká cokoliv o tématu. Může popisovat i vlastní postoj k němu. Poslední pátý řádek je tvořen jedním shrnujícím slovem, které popisuje celkový dojem z tématu. Díky této metodě mají žáci možnost vyjádřit své porozumění tématu, svůj pohled na něj, ale i pocity, které se k němu vážou. Pětilístek rozvíjí také slovní zásobu a procvičuje jednotlivé slovní druhy. Tvorba pětilístku může probíhat i mezi více žáky najednou nebo může být vytvořen jeden za celou třídu, záleží na konkrétním učiteli.⁴⁶

T-graf

Název se odvíjí od grafické podoby této metody, kterou tvoří písmeno T. Jedná se o organizér, v němž se zaznamenávají výhody a nevýhody, plusy a minusy, argumenty pro a proti. Volí se otázka, na niž lze odpovědět ano, nebo ne. Otázka se píše nahoru na vodorovnou linku, aby byla dobře na očích. Pravý sloupec je určen odpovědím záporným, levý kladným.⁴⁷ Dochází tak k podpoře hlubšího přemýšlení o zadaných otázkách a utváření si svého názoru tříděním argumentů.

1.8.2 Dílny psaní

Do vyučovacího procesu kromě dílen čtení mohou být zařazeny dílny psaní. Hlavní je aktivní zapojení žáků, kteří se mohou podílet již na volbě tématu nebo hledání adresáta. Žák by měl vědět za jakým účelem text píše. Podle věku a schopností žáků pak probíhají další fáze. Učitel by měl být schopen předat inspiraci a poučení, konzultovat text s jednotlivými žáky a motivovat k dokončení. Žák může konzultovat jak s učitelem, tak se svými spolužáky. Text může dle svých potřeb přepracovávat až ho dovede ke konečné fázi, ve které může dojít ke sdílení ve třídě, publikování ve školním časopise nebo zařazení do portfolia. Tento proces dílen psaní trvá i několik týdnů, nejedná se o klasický sloh,⁴⁸ a proto je potřeba mu věnovat dostatek času.

⁴⁶ TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3, s. 33.

⁴⁷ KRÜGER, Květa a ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*. Dobříš: Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-9-2, s. 97-98.

⁴⁸ TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3, s. 50.

1.8.3 Čtenářské portfolio

Portfolio je soubor prací žáka, který zaznamenává pokroky žákova učení, dokládá hodnocení a sebehodnocení a poskytuje obrázek o vzdělávacím procesu. Slouží nejen žákovi, ale i učiteli a rodičům. Může se stát předmětem diskuse při tripartitních schůzkách. Důležité jsou však nejen zařazené materiály, ale především jejich reflexe a práce s nimi.⁴⁹

Čtenářské portfolio by mělo zahrnovat záznamy, které se týkají čtenářství. Může mít podobu desek s foliemi, kam se zakládají jednotlivé pracovní listy, sešitu či šanonu. Podoba portfolio je volitelná, důležité jsou materiály v něm. Patřit do něj mohou listy vypracované v rámci dílen čtení, referáty žáků o představovaných knihách, čtenářské výzvy, přehled přečtených knih nebo obecně materiály, kterými učitel sleduje rozvoj čtenářských dovedností.

1.9 Čtenářské strategie a jejich rozvoj u žáků mladšího školního věku

V této kapitole nejdříve vymezím pojmy čtenářské strategie a dovednosti. Podrobně se budu věnovat jen čtenářským strategiím a možnostem jejich zapojení do výuky na 1. stupni ZŠ.

Dle Najvarové⁵⁰ jsou čtenářské dovednosti „automatické činnosti, které ústí v dekódování textu a porozumění. Jsou charakteristické rychlostí čtení, plynulostí, účinností a obvykle jsou uplatňovány bez vědomé kontroly.“ Oproti tomu čtenářské strategie jsou „záměrné, zaměřené postupy, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekódovat text, porozumět slovům a vytvářet význam textu. Čtenář využívá čtenářské strategie především v situaci, kdy je konfrontován s textem vysoké obtížnosti a dosud uplatňované postupy (čtenářské dovednosti) selhávají. Proto hledá způsob, jak textu porozumět, záměrně využívá strategie, které by mu mohly pomoci k dosažení cíle.“⁵¹ Vztah čtenářských dovedností a strategií je založen na obtížnosti zadaného textu. Ve chvíli, kdy je text pro čtenáře snadný, využívá jen

⁴⁹ TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3, s. 62.

⁵⁰ NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy* [online]. *Pedagogická orientace*. 2010, roč. 20, č. 3. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1378/1018> [cit. 2024-03-09], s. 51-61.

⁵¹ Tamtéž

dovednosti, ale s postupující obtížností se uchyluje k použití strategií. Robbová⁵² za strategického čtenáře považuje takového, který samostatně aplikuje dovednosti na nové materiály ke čtení, čímž se stávají strategiemi. Nabádá k tomu, aby byli žáci vyzýváni mluvit o tom, jak dovednosti používají.

Najvarová⁵³ uvádí jako základní čtenářské strategie tyto:

- předvídání – žák předvídá další děj příběhu, utváří svůj vlastní závěr na základě informací z dříve čtených textů nebo na základě vlastní zkušenosti;
- propojování informací – žák ze získaných informací zobecňuje, ze získaných informací vyvozuje závěry, během čtení hledá různé (skryté) významy (čtení mezi řádky), na základě kontextu dokáže odhadnout význam neznámé informace, při čtení textu využívá předchozích znalostí;
- vytváření mentálních obrazů – žák se v textu orientuje, nemusí text číst znovu celý, aby našel požadovanou informaci, využívá představivosti a fantazie (vytváření obrazů na základě přečteného textu), před psaním vlastního textu si na stránce rozvrhuje místo;
- kladení otázek – k textu klade relevantní otázky (vede vnitřní dialog s autorem);
- identifikace hlavních myšlenek – z textu vybírá podstatné informace, z textu si informace vypisuje;
- vytváření souhrnů – žák dokáže informaci z textu říct vlastními slovy (přeformulování), po přečtení textu dokáže shrnout hlavní body textu, obsah textu dokáže zhustit bez ztráty významu (kondenzace);
- kontrolování – žák nerozuměl zadání úkolu, přečtené větě, proto své čtení zpomalil, opakoval nebo si v textu začal ukazovat, při vyhledávání požadované informace s v textu podtrhává (zvýrazňuje), při postupu podle

⁵² ROBB, Laura. Reading strategies that work: teaching your students to become better readers. New York: Scholastic Professional Books, c1996. ISBN 0-590-25111-2, s. 8.

⁵³ NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy* [online]. *Pedagogická orientace*. 2010, roč. 20, č. 3. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1378/1018> [cit. 2024-03-09], s. 57-58.

návozu si splněné body odškrtnává, po přečtení textu kontroluje porozumění přečtenému (správnost vyplněného) úkolu;

- hodnocení – po přečtení textu hodnotí jeho formu, hodnotí informace obsažené v textu, s rodiči nebo kamarády si povídá o tom, co přečetl, žák někdy vede rozhovor s učitelem o tom, co žák čte.

Vala⁵⁴ do výčtu čtenářských strategií vycházejícího z webu Čtenářská gramotnost a projektové vyučování, ještě přidává:

- hledání souvislostí⁵⁵ – žák si uvědomuje, jak dané téma souvisí s jeho osobními zkušenostmi (hledá souvislosti text a já) či světem kolem něm (hledá souvislosti text a svět), hledá souvislosti mezi různými texty (text a text);
- usuzování – žák zjišťuje podle nápověd v textu, co chce autor říct, zjišťuje skrytý význam textu;
- syntéza – žák skládá dohromady informace, o kterých se dočetl, a přidá, co již věděl, kousky skládačky pak tvoří nový poznatek;
- vytváření vizuálních a jiných smyslových představ – žák si představuje, jak vypadá, voní, chutná či je cítit na dotek něco, o čem se v textu píše.

1.9.1 Rozvoj čtenářských strategií

Níže uvádím možnosti rozvoje základních čtenářských strategií dle Valy.⁵⁶

Předvídání

Jde o vyvozování dalších situací, které se mohou v příběhu odehrát, na základě vlastních zkušeností a vodítek vycházejících z textu. Svě předpovědi je vhodné zpětně zhodnotit,

⁵⁴ VALA, Jaroslav a Jan BERKI. *Didaktika literární výchovy: vybrané kapitoly pro učitele základní školy* [online]. Olomouc: Hanex, 2017 [cit. 2023-02-01]. ISBN 978-80-7409-086-8. Dostupné z: <http://kcj12.upol.cz/vala/ndkl/oporandkl.pdf>, s. 37-38.

⁵⁵ Odpovídá výše zmíněné strategii propojování informací.

⁵⁶ VALA, Jaroslav a Jan BERKI. *Didaktika literární výchovy: vybrané kapitoly pro učitele základní školy* [online]. Olomouc: Hanex, 2017 [cit. 2023-02-01]. ISBN 978-80-7409-086-8. Dostupné z: <http://kcj12.upol.cz/vala/ndkl/oporandkl.pdf>, s. 38-56.

změnit nebo odmítnout v souvislosti s průběhem děje. Díky této strategii může dojít k mnohem větší motivaci k dočtení textu, protože si chceme ověřit naši předpověď a zjistit, zda jsme přemýšleli správným směrem. I v této zdánlivě jednoduché strategii je potřeba myslet na to, že nejde jen o hádání následujícího textu, ale musíme stavět na tom, co o tématu víme, jaké máme znalosti, co je v textu již řečeno a jaké má skryté významy. Žákům může pomoci, když budou mít za úkol svou předpověď zdůvodnit. Proč si danou věc myslí, z čeho tak usuzují. Pomoci jim mohou obrázky, nadpisy, obsah, obal knihy, jejich vlastní zkušenosti, a hlavně děj jako takový. Při nepřesném předpovídání bychom měli žáky vrátit zpátky k textu, zda nepřehlédli něco důležitého, co by je k takovému konci navedlo.

Pro nácvik může učitel zavést začátky vět, které žákům pomáhají k formulování jejich vlastních myšlenek. Může to být například takovýto začátek: Příběh bude o..., Možná se stane..., protože... Dalším způsobem, jak žákům pomoci, je využití klíčových slov nebo obrázků, které jsou blíže popsány v kapitole o didaktických pomůckách. Učitel může také postupovat tak, že žákům rozdá slova, věty nebo části textů. Všichni se procházejí po třídě a sdílejí, co obsahují jejich kartičky. Poté proběhne společný brainstorming, o čem by příběh mohl být na základě zjištěných informací. Dobrým pomocníkem je i tabulka předpovědí. Ta může mít například čtyři sloupce. První sloupec určuje část textu, o které se bude přemýšlet. Druhý sloupec dává prostor pro vyjádření myšlenky, jak by se příběh mohl vyvíjet. V dalším sloupci má autor doložit, proč si to myslí. Poslední sloupec slouží pro zapsání skutečnosti, co se opravdu dosud stalo.

Kladení otázek

Správný čtenář by si měl při čtení klást neustále otázky, ty zvyšují jeho motivaci, protože se snaží získat odpovědi. Ne vždy je může nalézt, ale právě čtenářskými strategiemi může zvýšit tuto pravděpodobnost.

Naučit žáky klást otázky je vhodné již od prvních počátků jejich čtenářské cesty, protože čím později je k tomu budeme vést, tím těžší to bude úkol. Otázky se mohou formulovat před čtením textu, během čtení anebo po čtení. Je dobré je zapsat na viditelné místo a poté na ně společně hledat odpovědi. Na některé otázky nalezneme odpovědi přímo v textu, jsou doslovné. Jiné budou potřebovat úsudky, dedukování a hledání mezi řádky. Také mohou vyvstat otázky, ke kterým bude potřeba využití jiných zdrojů nebo textů. Všechny tyto

činnosti vedou k podpoře čtenářství a dávají žákům podněty, jak s texty pracovat a přemýšlet o nich.

K této strategii se dají využít čtenářské kostky nebo sáčky, kde jsou již otázky ve třech fázích čtení definované. Jejich popis je níže v kapitole o didaktických pomůckách.

Identifikace hlavních myšlenek

Pro to, abychom v textu byli schopni nalézt hlavní myšlenky, musíme vědět, proč daný text čteme. Co chceme zjistit, jakou informaci se snažíme nalézt. Pak se zamýšlíme nad tím, jak najdeme, co potřebujeme, jakým způsobem nám to autor může ukázat, co je v textu důležité. Tyto otázky by se měli žáci naučit pokládat a používat je.

Tato strategie bude nejlépe využitelná v práci s naučnými texty. Ty jsou samy o sobě k takové práci vytvořeny. Obsahují vysvětlivky, slovníček pojmů nebo rejstřík. Posloužit by v tomto ohledu mohl i úřední dopis, kde je potřeba najít autora pomocí adresy nebo podpisu a identifikovat jeho hlavní záměr.

Identifikace hlavní, a především objektivní myšlenky v textu, je v dnešní době obzvláště důležitá, hlavně ve vztahu k internetovým zdrojům, které jsou plné manipulativních a nepodložených informací. Je v zájmu celé společnosti, aby tato strategie byla u dětí rozvíjena jak ve školním prostředí, tak i v rodinách.

S vyhledáváním hlavních myšlenek souvisí také jejich zvýrazňování a podtrhávání. Je na učiteli, aby žáky do tohoto procesu zasvětil, protože zvýraznění celého textu jasně ukazuje na nezvládnutí této problematiky, která je velmi důležitá pro další studium a vůbec celý život. Při práci s texty v učebnici učme žáky, aby při určování a zvýrazňování podstatných informací:⁵⁷

- Věnovali pozornost první a poslední větě odstavce, protože právě zde se často ukrývají důležité informace.
- Zvýraznili pouze slova a fráze, které jsou důležité, ne celé věty.

⁵⁷ VALA, Jaroslav a Jan BERKI. *Didaktika literární výchovy: vybrané kapitoly pro učitele základní školy* [online]. Olomouc: Hanex, 2017 [cit. 2023-02-01]. ISBN 978-80-7409-086-8. Dostupné z: <http://kcj12.upol.cz/vala/ndkl/oporandkl.pdf>, s. 46.

- Dělalí si poznámky na okrajích stránky (nebo použili lepicí papírky) – nakreslili obrázek, vlastními slovy přepsali danou informaci.
- Nenechali se od podstaty odvést zajímavými detaily.
- Věnovali pozornost slovům a frázím, které signalizují důležitost informace (nejdůležitějším bodem je, jako například, v podstatě, ve skutečnosti, na druhou stranu, závěrem...).
- Věnovali pozornost široké škále typických znaků naučného textu: písmo (tučné, podtržené, velké, kurzíva, různá barva), odrážky, popisky, ilustrace a fota, poznámky na okraji, souhrny, tabulky, grafy, mapy atd.
- Věnovali pozornost překvapujícím informacím. Pokud nás něco překvapí, může to znamenat, že se jedná o novou informaci.

Žáky k této strategii můžeme také přimět tím, že si zvýrazní ty body, které by podle nich mohly být v testu. Při samotné přípravě se pak soustředí už jen na ně a učí se používat tuto strategii v praxi. Bylo by vhodné žáky upozornit, aby se před prvním setkáním s textem zamysleli, co již o tématu vědí z dřívějších, aby se jim informace lépe propojovaly. Pozornost by měla vést i k nadpisům nebo podnadpisům.

Je vhodné nabídnout žákům různé možnosti, jednou z nich může být používání grafických značek. U části, kde je napadají různé otázky, mohou zvolit otazník, u důležitých informací vykřičník apod. Další možností jsou lepicí papírky, kterými se dají označovat hlavní myšlenky. Využit se mohou také tabulky, kdy v jednom sloupci jsou napsaná hlavní témata textu, ve druhém detaily hlavních témat a ve třetím myšlenky a poznámky žáků.

Shrnování a syntéza

Tyto dvě strategie používáme během celého svého života a je proto více než žádoucí je ovládat. Shrnováním přeříkáváme text vlastními slovy a vytahujeme z něj jen ty nejzásadnější informace. Syntézu můžeme chápat jako skládání puzzlů, jejichž dílky postupně nacházíme v textu, spojujeme si je s vlastními názory a emocemi, až si nakonec v hlavě vytvoříme nový obraz této skládačky.

Hledání souvislostí

Tato strategie má za cíl naučit žáky uvědomovat si, co o textu vědí dříve, než ho čtou a propojit to poté s informacemi, které se dozví. Zároveň jde o propojení situací čteného textu s vlastním životem, což míru motivace u dětí, protože se cítí více zapojeni v daném textu. Souvislosti se dají hledat ve třech úrovních – já a text, text a text, text a svět kolem nás.

Naučit žáky používat tuto strategii bude vyžadovat určitý čas. Žáci nejspíše zprvu budou hledat nepodstatné informace k propojování (stejná barva očí), ale když je učitel bude dobře navádět, postupem času se budou v této strategii zlepšovat. Pro snazší práci je dobré využít startéry. V části já a text to mohou být například tyto věty:

- Jak to souvisí s mým životem?
- Tato část mi připomíná...
- Stalo se mi něco podobného, když jsem...
- Kdyby se mi to stalo, tak bych...
- Jak jsem se cítil/a, když jsem četl/a...?

Na úrovni text a jiný text jsou vhodné tyto startéry:

- Už jsem někdy četl o něčem podobném?
- V čem je text podobný ostatním textům, které jsem již přečetl?
- Tato knížka mi připomíná..., protože...
- V čem se text liší od ostatních textů, které jsem již přečetl?
- Četl jsem nějakou podobnou knihu?

V oblasti text a svět kolem nás jsou využívané uvedené otázky:

- Setkal/a jsem se s podobnou situací i v reálném světě?
- V čem je tento text podobný situacím, které se mohou přihodit?
- V čem je situace v textu naopak jiná, než jak ji známe?

Startéry mohou být napsané na tabuli a žáci na ně odpovídají ústně nebo písemně. Využit se dají také přepsané na papírech, které se rozloží v kruhu mezi dětmi a odpovědi se sdílejí

společně. Startéry jsou vhodné jakési lešení pro žáky, které jim dává oporu a jistotu, že se mají čeho chytit a na co navázat.

Usuzování

Samotné usuzování je do jisté míry lidskou dovedností, kterou se nemusíme učit. Často usuzujeme na základě věcí, které vidíme, i pozadí daných situací, byť si to ani neuvědomujeme.

Usuzování, které využíváme při čtení, můžeme nahradit častěji používanou frází „čtení mezi řádky“. Vyjádřit ho můžeme rovnicí: naše vědomosti + text = úsudek. K zápisu těchto informací poslouží Vennův diagram, kdy v jedné části budou body, co osoba věděla, ve druhé části, co našla v textu, a střed diagramu slouží k vlastnímu úsudku.

Žákům prvního stupně může pomoci, když tuto strategii pojmem jako hru na detektivy, při které se pomocí nápověd v textu snažíme přijít na zadaný úkol. Informace se mohou i zapisovat do tabulky, ve které bude jeden sloupec pro žákův úsudek a druhý pro důkazy nalezené v textu. Sloužit k tomu mohou dobře pohádky, které vzbuzují různé emoce a často se i v nich odehrávají důležitá společenská témata. V pohádkových příbězích se dá také ukázat rozdíl mezi úsudkem a názorem. Úsudkem odhadujeme, co chtěl autor říci, naopak názor vyjadřuje myšlenky samotného čtenáře.

Vytváření představ

Tato strategie by se dala přirovnat k filmu, který se nám odehrává v hlavě při čtení. Naše představy se mění, stejně jako měnící se scény filmového plátna. Každému člověku se bude odehrávat jiná scéna, protože vycházíme z různých zkušeností a vědomostí. Naše smysly jsou v dnešní době zvyklé vnímat více vjemů najednou, především televizní nebo počítačové obrazovky cílí na sluch i zrak. Proto může některým lidem četba připadat nudná, neboť využívá jen jeden smysl. Cílem učitele by tedy mělo být naučit žáky vytvářet představy všech detailů, živých obrazů a ponořit se tak hlouběji do příběhu. To, co si člověk umí představit, pak dokáže i lépe pochopit.

Pro zavádění této strategie je vhodné, aby sám učitel popsal, jak ji prožívá a co se v něm odehrává. K nácviku může být dobré zařadit nejprve předčítání textu, kdy mají žáci zavřené oči a snaží se modelovat si svůj film v hlavě. Představy pak sdílí se spolužáky a zkoumají

odlišnosti, které jejich příběhy měly. Fungovat bude i kreslení scén, které měli žáci v hlavě. O celém procesu je pak potřeba mluvit. Ptát se dětí, zda si pamatují příběh lépe, jestli mají pocit, že textu více rozumí a podobně. Pomoci mohou také návodné otázky nebo začátky vět: *Jak si myslíš, že ten dům vypadal? V čem se liší od tvého domu? Co přesně má postava na sobě? Vidím, vypadá to jako..., Na dotek to působí jako..., Slyším...* Žáci mohou být také vyzváni k tomu, aby sami zkusili vstoupit do příběhu a zamysleli se, co by dělali oni v dané situaci.

Námětem k diskusi v této strategii může být také hledání způsobů, jimiž autor textu vyvolává v člověku představu. Proběhnout může zvýrazňování slov a jejich spojení, která v žácích vyvolávají silnější představy a dotvářejí jejich film. Z takových výrazů se pak může vytvořit přehled, který bude žákům sloužit při jejich vlastním psaní.

Žákům prvního stupně může v začátcích používání této strategie pomoci vytváření představ na základě obrázků. Učitel ukáže dva obrázky z knihy a ptá se dětí, co si myslí, že se stalo mezi nimi. K jakým událostem mohlo v mezičase dojít. Své představy mohou žáci sdílet ve dvojicích nebo celé skupině, psát je či kreslit. Následovat by pak mělo společné sdílení a zamýšlení se nad tím, zda opravdu k tomu, co žáci říkají, mohlo dojít a zda to dává smysl. Dobře mohou také posloužit lyrické texty, které často vyvolávají asociace různých zvuků, pocitů nebo vůní.

2 Didaktické pomůcky

V této kapitole definuji pojem didaktická pomůcka. Dále se zabývám jejím členěním a podrobně popisuji vybrané pomůcky k rozvoji čtenářství.

2.1 Definice didaktických pomůcek

Maňák⁵⁸ charakterizuje didaktické pomůcky jako „materiální předměty, které se bezprostředně používají ve výchovně vzdělávacím procesu k hlubšímu osvojení vědomostí a dovedností.“ Šimoník⁵⁹ má ve své knize Úvod do didaktiky základní školy definici ještě rozšířenou o skutečné objekty a předměty skutečnost napodobující. Dle uživatele je rozděluje na demonstrační, s těmi pracuje učitel, a na multiplikáty, s nimiž pracují žáci. Autor také informuje o faktu, že dobrá didaktická pomůcka by měla pravdivě odrážet skutečnost, být bezpečná, zajímavá a poutavá. Měla by vypadat esteticky, být jednoduchá, a především přiměřená věku žáků.

2.2 Klasifikace didaktických pomůcek

Podle Maňáka⁶⁰ můžeme pomůcky z více hledisek. Jedním z nich je hledisko vztahu pomůcek k zprostředkované skutečnosti, v němž rozlišuje tyto kategorie:

1. reálné předměty a jevy
2. věrné zobrazení skutečnosti
3. pozměněné zobrazení skutečnosti
4. znakové zobrazení skutečnosti

Dále je dělí podle vývoje:

1. předstrojové pomůcky
2. pomůcky spojené s vynálezem knihtisku
3. pomůcky zefektivňující lidské smysly

⁵⁸ MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-210-1661-2, s. 50-51.

⁵⁹ ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. 2. vyd. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-866-3333-0, s. 128.

⁶⁰ MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-210-1661-2, s. 50-51.

4. pomůcky umožňující komunikaci člověka se strojem

K povaze mé diplomové práce je nejvhodnější poslední jeho dělení, kde vymezuje 8 kategorií základních didaktických pomůcek.

1. skutečné předměty (přírodniny, preparáty, výrobky)
2. modely (statické nebo dynamické)
3. přístroje (demonstrační, přístroje na měření a počítání, přístroje na pozorování)
4. zobrazení:
 - a. obrazy, symbolická zobrazení
 - b. statická projekce (diaprojekce, epiprojekce, zpětná projekce)
 - c. dynamická projekce (film, televize, video)
5. zvukové pomůcky (hudební nástroje, gramofonové desky, magnetofonové pásky)
6. dotykové pomůcky (reliéfové obrazy, slepecké písmo)
7. literární pomůcky (učebnice, příručky, atlasy, texty)
8. programy pro vyučovací automaty a pro počítače

Šimoník⁶¹ dělí pomůcky podobně jako Maňák, ale vymezuje 11 kategorií:

- skutečné předměty, přírodniny, preparáty, výrobky
- modely (statické, dynamické)
- přístroje
- zobrazení: obrazy a nákresy na tabuli, nástěnné obrazy, obrazové soubory, fotografie
- symbolická zobrazení: schémata, grafy, diagramy, plány, mapy
- nosiče statických obrazů: folie pro zpětný projektor, diafilmy, diapozitivy
- nosiče dynamických obrazů (a zvuku): videopásky, filmy
- zvukové pomůcky: hudební nástroje, CD, magnetofonové pásky, gramofonové desky
- dotykové pomůcky: reliéfové obrazy, texty slepeckého písma
- nosiče počítačových programů: diskety a CD

⁶¹ ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. 2. vyd. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-866-3333-0, s. 129.

- literární pomůcky: učebnice, sbírky úloh, čítanky, slovníky, encyklopedie, knihy, texty psané na tabuli

Janiš⁶² rozděluje didaktické pomůcky podle smyslu, prostřednictvím kterého vnímáme okolní poznatky.

- zrak – vizuální
- sluch – auditivní
- hmat – taktilní
- čich – olfaktorický
- chuť – gustativní
- pohyb – kinestetický

Maňák dělí pomůcky podle několika kritérií. První uvedené dělení je dle zprostředkování skutečnosti, kde se v některých složkách setkává se Šimoníkem. Jedna z uvedených kategorií jsou „reálné předměty a jevy“, které Šimoník nazývá „skutečnými předměty“. Do obou zmíněných oblastí by se daly zařadit didaktické pomůcky k rozvoji čtenářství (viz kapitola 3).

V dalším dělení Maňák využívá jakožto kritérium vývoj pomůcek. Takovým rozdělením se Šimoník ani Janiš nezabývají, a tak ho můžeme vnímat jako ojedinělé.

Nejvíce aktuální je Maňákovo rozdělení do 8 kategorií, ve kterém se se Šimoníkem hodně shodují. Totožně rozdělují pomůcky na skutečné předměty, přírodniny, preparáty, výrobky; modely; přístroje; zvukové pomůcky; dotykové pomůcky a literární pomůcky. V dalších kategoriích se lehce odlišují. Maňák uvádí souhrnně kategorii zobrazení, kterou dále rozděluje na tři podkategorie (obrazy a symbolická zobrazení, statická projekce a dynamická projekce). Oproti tomu Šimoník všechny tyto kategorie vymezuje samostatně na stejné úrovni jako všechny ostatní. Maňák má ještě navíc ve svém výčtu uvedené programy pro vyučovací automaty a pro počítače, které by se v dnešní době daly dělit na další podkategorie. Šimoník má tuto kategorii nazvanou jako nosiče počítačových programů.

⁶² JANIŠ, Kamil. *Obecná didaktika – vybraná témata*. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-047-4, s. 79.

Janišovo dělení cílí na zapojené smysly, které jsou využity při práci s pomůckou. Jeho kategorie olfaktorická a gustativní se neshodují s žádnými kategoriemi dělení Maňáka ani Šimoníka. Naopak vizuální kategorie by odpovídala skutečným předmětům, modelům, zobrazení i literárním pomůckám z výčtu předešlých autorů. Auditivní část se shoduje se zvukovými pomůckami. Taktilní můžeme chápat jako dotykové pomůcky.

I přestože jsou dělení pomůcek různá a s odlišnými roky vydání, i dnes bychom byli schopni do jednotlivých kategorií pomůcky zařadit. Zároveň by se dalo vymezit nové dělení, do kterého by byly více zahrnuty moderní technologie, které jsou nyní součástí vzdělávání.

3 Didaktické pomůcky k rozvoji čtenářství

V této kapitole budou představeny didaktické pomůcky, které při vhodném zařazení do výuky rozvíjejí čtenářství u žáků. Jedná se o výčet takových pomůcek, která shledávám vhodnými k zařazení na 1. stupni ZŠ. Pomůcky mají výuku obohatit a učitel s nimi může pracovat různými způsoby.

3.1 *Create a story cards*

Create a story cards jsou obrázkové karty (příloha 1) určené pro děti již od 3 let. Jejich cílem je především komunikace, konkrétně tedy vyprávění příběhů, rozvíjení a obohacování slovní zásoby a v neposlední řadě porozumění. S kartami se dá pracovat různými způsoby. První možností je, že děti vidí všechny karty a postupně vybírají, jak sestaví příběh. Karty skládají vedle sebe, v posloupnosti, která je napadá, a poté co jsou s výběrem karet spokojeni, převypráví příběh s oporou o karty. Dalším způsobem, jak využít karty, je zamíchání všech dohromady a náhodné losování jednotlivých karet. Ten, kdo si kartu losuje, vždy řekne příběh k dané kartičce a následující hráč musí zopakovat předešlé části příběhu, než přidá ten svůj. Jde především o posilování paměti. Poslední varianta, kterou můžeme najít v návodu *Create a story cards*, předpokládá účast dospělé osoby. Dítě vybere 7-8 karet a dospělí na jejich základě vypráví příběh. Na závěr může dojít k převyprávění dítětem.

3.2 *Vyprávěj a hraj*

Vyprávěj a hraj od didaktika literární výchovy Ondřeje Hníka (příloha 2). Hra je dle autora určena do posledních ročníků 1. stupně základní školy, na 2. stupeň ZŠ, pro střední školy, ale může posloužit i na firemních teambuildingzích. Hra má za cíl rozvíjet: komunikační dovednosti, čtenářskou gramotnost, samostatné myšlení, myšlení v souvislostech, logické uvažování, strategické myšlení, kombinatorické myšlení, tvořivou inteligenci, sociální kompetence, zdravé sebeprosazování, schopnost empatie a tolerance, soustředění a paměť.

Základní myšlenka hry je zaměřena na kolektivní spolupráci – zamyšlení, sdílení příběhu a společné autorství. Nejedná se o soutěž, ale o vytvoření smysluplného příběhu za přispění všech zúčastněných. I přestože je hra zacílená na kooperaci, důležitou roli v ní hraje každý jedinec, který by měl přispět do příběhu.

Pravidla hry se mohou lišit na základě věku a zkušeností kolektivu, který je do hry zapojen. Instrukce také nejsou dogmatem a organizátor hry si je může podle svého cíle upravovat. Do hry může vstoupit maximálně kolektiv čítající 32 členů a minimálně 2 hráči. Hra obsahuje barevně odlišené karty, ale pro zjednodušení mohou být barvy ignorovány. Zelené karty mají za cíl posouvat příběh vpřed, dávat mu spád. Karty červené barvy mohou, ale nemusí detailněji popisovat prostředí, postavy nebo např. vnitřní monology. Žluté karty udávají funkce a jsou na nich napsány pokyny, které dodávají hře dynamiku.

Nejlepší variantou je sezení všech hráčů v kruhu např. na koberci ve třídě. Dochází tak k bezpečnému prostředí, kdy na sebe všichni účastníci dobře vidí. Hráči dostanou na začátku 4-8 karet, podle počtu účastníků a podle rozhodnutí organizátora. Počet není rozhodující a není ani potřeba, aby všichni měli stejný počet karet. Rozdávané karty mohou sestávat buď ze všech barevných variant nebo pouze ze zelených a červených karet. Při první možnosti dochází k tomu, že jsou již od začátku hry přidělené funkční karty, které dávají hráčům určité pokyny. Pokud se rozdají je zelené a červené karty, žluté se nechají jako samostatný balíček a hráči z něj snímají poté co přispěli svou částí příběhu.

Průběh hry je jednoduchý. Jeden hráč odstartuje příběh tím, že si vybere jedno slovo ze své karty, které použije ve větě/větech a uvede tak celý příběh. Použitou kartu dává před sebe lícem dolů a už s ní v průběhu hry nepracuje. (Zde se mohou varianty lišit právě podle nastavených pravidel. Jiná skupina může hrát s kartami opakovaně.) Kdokoliv ze skupiny smysluplně navazuje na vyřčená slova. Aby mohl pronést svou část příběhu musí zvednout kartičku nad hlavu a tím dát najevo, že chce pokračovat. Organizátor/učitel koordinuje průběh hry, ale může mít také své kartičky a aktivně se zapojovat. Cílem celé hry je vytvořit smysluplný příběh, na kterém se podílí všichni účastníci. Hra končí ve chvíli, kdy někdo z autorů pronese jasný závěr příběhu nebo dojdou kartičky. Záměrem není zbavit se všech karet, ale přispět do příběhu, když jedince něco napadne.

3.3 *Logico Piccolo*

Jedná se o didaktickou pomůcku určenou pro předškolní děti a pro žáky 1. stupně ZŠ. Skládá se z rámečku, k němuž je potřeba soubor karet. Jednotlivé karty obsahují 10 úkolů označených barevnými puntíky (příloha 3). V souboru se nachází 16 takových karet.

Cílem žáka je přesouvat barevné čudlíky z vodorovné části do svislé. Zadání úkolu je napsáno v horní části karty. Po dokončení stačí aby žák kartu otočil a provede samokontrolu, protože z druhé strany karty je správné řešení. Je tak rozvíjena vlastní odpovědnost bez strachu z neúspěchu.⁶³

Díky malým částem dřevěné desky dochází k rozvoji manipulativních dovedností, trpělivosti a pozornosti. Propojují se kognitivní procesy s manuálními a dochází k učení hrou. Žák může postupovat dle svého individuálního tempa anebo pracovat ve skupině. Tím bude rozvíjena spolupráce. Tato pomůcka je vhodná také pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, využívá se hojně i při reedukacích. *Logico Piccolo* také umožňuje rozvíjet klíčové kompetence definované RVP ZV. Především kompetenci k učení a k řešení problémů.⁶⁴

3.4 *Story cubes*

Jedná se o sadu devíti kostek v krabičce (příloha 4), které mají více využití. Jednotlivé sady mají různá tematická zaměření, např.: divočina, záhady, Harry Potter, fantazie, výpravy, akce, hrdinové, záhady a další. Sady se dají kombinovat dle své volby nebo využívat samostatně. K dostání jsou i varianty po třech kostkách, které jsou úspornější, například při cestování.⁶⁵

Cílem této hry je rozvoj představivosti a fantazie, ale také komunikativní kompetence. Jednou z možných variant je hození všech devíti kostek a vyprávění příběhu, který zahrnuje dané obrázky. Na příběh mohou spoluhráči navázat nebo po svém hodu vymyslet úplně nové dobrodružství. Při hodu devíti kostkami si může také autor udělat tři hromádky po třech kostkách. Jedna z nich bude představovat úvod, druhá vývoj příběhu a poslední jeho závěr. Další možnou variantou je, že hráč hodí třemi kostkami, kterými si charakterizuje hlavní

⁶³ Mutabene. [online]. Logico Piccolo. 2018. Dostupné z: <https://www.mutabene.cz/kategorie/logico-piccolo>. [cit. 2024-04-08].

⁶⁴ Tamtéž

⁶⁵ *Story cubes*. [online]. Dostupné z: <https://www.storycubes.com>. [cit. 2024-03-26].

postavu a poté použije všech devět kostek k vytvoření příběhu dané postavy. Ve vyprávění příběhu se mohou také hráči střídat dle své domluvy.⁶⁶

Symbyly na kostkách si každý hráč může interpretovat podle své představy, protože pro každého může být daný obrázek něčím jiným. V této hře není nic chybou a vše je dovoleno.

3.5 Karty *Dixit*

Hra *Dixit* je určena až pro 8 hráčů, z nichž každé kole je jeden vypravěčem. Ten získává body tak, že svým spoluhráčům poskytne nápovědu k jedné ze svých šesti karet a tu položí doprostřed stolu. Ostatní hráči si ze svých šesti karet vyberou takovou, která je nejbližší nápovědě vypravěče a položí jí také doprostřed stolu. Nápověda však musí být dobře promyšlená, aby jeho kartu neuhodli všichni. V tu chvíli by vypravěč nezískal žádné body. Poté co všichni zahrají jednu svou kartu, vypravěč karty zamíchá, tak aby je nikdo ani on neviděl a rozdává je do řady vedle sebe lícem nahoru. Cílem hráčů je v tuto chvíli uhodnout kartu vypravěče. Každý z hráčů má u sebe hlasovátka (čísla podle počtu hráčů) a zvolí číslo karty, jež si myslí, že je vypravěče. Všichni najednou pak čísla otočí a vypravěč prozradí, kdo uhodl či neuhodl. Hráči získávají body za uhodnuté karty vypravěče a zároveň za hlasy ostatních, kteří vybrali jejich kartu. Po směru hodinových ručiček se pak střídají hráči v roli vypravěče. Vítězem hry se stává ten, kdo první dosáhne 30 bodů.⁶⁷

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti nám postačí samotné karty *Dixit* (příloha 5). Ty existují v různých tematických provedeních, např.: *Memories* (kouzelné vzpomínky na dětství), *Origins* (počátek fantastických světů), *Quest* (snové hledání nevinności) a další. Karty se dají použít třeba jako začátky nebo konce příběhů. Využitelné jsou také k popisu emocí.

⁶⁶ *Story cubes*. [online]. Dostupné z: <https://www.storycubes.com>. [cit. 2024-03-26].

⁶⁷ *Dixit*. [online]. Dostupné z: https://dixit.cz/wp-content/uploads/2022/09/DIXIT_pravidla.pdf. [cit. 2024-04-08].

3.6 Čtenářské kostky

Tato pomůcka byla vytvořena pro rozvoj čtenářské gramotnosti skrze kladení otázek, které rozvíjí přemýšlení žáků. Otázky směřují k rozvoji několika čtenářských strategií a odpovídají třífázovému modelu učení, který blíže vysvětlují v kapitole o dílnách čtení. Kostek je v sadě 6 a mají 3 různé barvy (příloha 6).⁶⁸ Žluté kostky se zařazují před čtením. Zelenými kostkami se hází v průběhu čtení. Po dočtení se zapojí oranžové kostky, které shrnují text či vedou k jeho zhodnocení.

Otázky z kostek uvádí Wildová⁶⁹ ve své publikaci.

Otázky před četbou:

- Podívej se na obrázky v knize. O čem asi příběh vypráví?
- Prohlédni si obal knihy. O čem asi příběh vypráví?
- Jaké otázky tě v souvislosti s příběhem napadají?
- Co bys chtěl/a, aby se v příběhu odehrálo?
- Kterým slovům v názvu nerozumíš?
- Může příběh nějak souviset s tvým životem? Jak?
- Co myslíš, že se v příběhu stane?
- Podívej se na název. O čem příběh asi bude?
- Máš nějaké zkušenosti či zážitky, které s příběhem mohou souviset?
- Je příběh skutečný nebo vymyšlený? Proč si to myslíš?
- Kdo knihu ilustroval?
- Kdo knihu napsal?

⁶⁸ WILDOVÁ, Radka; KOŽELUHOVÁ, Eva; RONKOVÁ, Jolana; KUCHARSKÁ, Anna a ŠPAČKOVÁ, Klára. *Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-314-6. Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/> [cit. 2024-03-25].

⁶⁹ Tamtéž

Otázky v průběhu čtení:

- Jak myslíš, že by se situace mohla vyřešit?
- Co bys udělal/a ty? Jak by ses pokusil/a vyřešit tento problém?
- Kde se příběh odehrává?
- Vyber nějaký problém nebo zápletku, které se v příběhu objevují.
- Které jsou hlavní postavy příběhu?
- Najdi v textu slova, která neznáš
- Jak myslíš, že příběh skončí?
- Způsobilo vyřešení jednoho problému nějaký jiný problém?
- Připomíná ti příběh v něčem tvůj vlastní život?
- S kterou postavou se můžeš ztotožnit? Proč?
- Vyber si v příběhu nějakou problémovou situaci. Jak by se jí dalo předejít?
- Jaké otázky tě v souvislosti s příběhem ještě napadají?

Otázky po čtení:

- Jaké ponaučení si můžeš z příběhu odnést?
- Převyprávěj příběh, který jsi četl/a.
- Navrhni jiný konec příběhu.
- Jak jinak by se příběh mohl jmenovat?
- V čem se odlišuješ od hlavní postavy?
- V čem se podobáš hlavní postavě?
- Jak by příběh mohl pokračovat?
- Vyhledej odstavec, kde se objevuje popis.
- Jak se nějaký problém v příběhu vyřešil/a?
- Řekni stručně, o čem příběh vypráví.
- Jaká je hlavní myšlenka příběhu?
- Dotýká se příběh tvého života? Jak?

3.7 Čtenářské sáčky

Autorem čtenářských sáčků, cílených na rozvoj čtenářských dovedností, je Radim Ježek,⁷⁰ který se pustil do tvorby didaktických pomůcek, ke kterým nepřikládá žádné návody, ale spoléhá na kreativitu pedagogů, jež je budou využívat. V oběhu jsou dvě sady těchto sáčků. Jedna cílí na postavu, děj a prostředí, druhá je zaměřena na model E-U-R a jednotlivé fáze učení. Každý sáček obsahuje dřevěné čtverečky, na nichž jsou vygravírované otázky vhodné k dané části lekce. Otázky jsou psané velkým tiskacím písmem, aby je mohli používat i žáci prvního ročníku používající genetickou metodu.

První sáček s hnědými kartičkami mířenými na postavu, jako například: *V čem je hlavní postava výjimečná? Podobá se hlavní postava nějakému zvířeti? Čím? Jaké záporné vlastnosti má hlavní postava? Jaké hry by se mohly hlavní postavě líbit? Proč? Jaký předmět ve škole by měl hlavní hrdina rád? Jaký ne?* Otázky nabádají čtenáře k zamyšlení se nad vlastnostmi a dovednostmi hlavních postav. Cílem je vnímat čtený text a vcítit se do postavy, která textem provází. Často dochází k nalezení stejných nebo naopak rozdílných rysů, než má sám čtenář a v tomto směru může být obohacen.

Dále se v této sadě nachází sáček zaměřený na děj. Odlišen je modrou barvou. Otázky, které jsou jeho součástí: *Bylo jasné, jak příběh dopadne? Jaká je zápletka příběhu? Jakou náladu v tobě příběh vyvolává? Jak by se mohlo jmenovat pokračování příběhu? Mohl by se příběh jmenovat jinak? Jak? Jak by mohl příběh pokračovat?* Všechny cílí na to, aby čtenář aktivně o textu přemýšlel a zařazoval i své nápady. Zodpovězením otázek může lekce i pokračovat, a to například tak, že úkolem dětí bude pokračování příběhu ilustrovat obrázkem nebo divadelním zpracováním. Zde už vždy záleží na cíli lekce a kreativitě učitele, potažmo žáků.

Posledním okruhem této sady je fialovou barvou označeno prostředí. Jako u předchozích sáčků, můžeme i tento použít až po přečtení alespoň části zadaného textu. Úkoly, se kterými se zde můžeme setkat jsou: *Nakresli mapu oblasti, ve které se příběh odehrává. Nakresli místo, kde žije hlavní postava. Co se ti líbí na místě, kde se příběh odehrává? Jaké místo v tvém okolí by se mohlo líbit hlavní postavě? V jakém počasí se příběh odehrává? Jsou v příběhu nějaké rostliny nebo zvířata? Znáš jejich jména? Mohl by se příběh odehrávat*

⁷⁰ Ježpodi. [online]. 2018. Dostupné z: <https://www.jezpodi.cz/>. [cit. 2024-03-26].

u tebe doma? Pomocí těchto kartiček rozšiřujeme žákům směr, který v knihách mohou sledovat a přemýšlet o něm.

Druhá sada, stejně jako předchozí, je akreditována Ministerstvem školství ČR, vychází z kritického myšlení a je v souladu s třífázovým modelem učení E-U-R, kdy E představuje evokaci v úvodu lekce, U zastupuje uvědomění a R závěrečnou reflexi. Obsahuje 3 plátěné sáčky, z nichž je každý určen na jednu fázi lekce dle struktury E-U-R. Těmto fázím odpovídají názvy PŘED ČTENÍM, PŘI ČTENÍ, PO ČTENÍ. Každý sáček je odlišen barevným pozadím jednotlivých kartiček (příloha 7). Ve fázi PŘED ČTENÍM nalezneme kartičky zelené barvy, které skrývají 12 otázek. Tyto karty se používají v samotném úvodu, kdy žáci mají k dispozici pouze název díla, kapitoly nebo evokační obrázky či jiné materiály neodkrývající samotný text. Vyskytují se zde například otázky: *Myslíš, že příběh bude skutečný nebo vymyšlený? Kdo knihu ilustroval? Co ti říká přebal? Jaké otázky tě napadají? Kterým slovům názvu nerozumíš? Mohl by tento příběh nějak souviset s tvým životem? O čem bys chtěl, aby příběh byl? Co o knize napovídá její název?* Všechny tyto dotazy mají vést žáky z přemýšlení nad textem ještě před samotným čtením. Mohou být použity individuálně, skupinově nebo frontálním způsobem výuky, záleží na vyučujícím.

Přeskočíme již do fáze uvědomění, ve které se využívá sáček žluté barvy. Ten může být použit po, jakkoliv dlouhé části čteného textu, záleží na charakteru díla a cíli lekce. V tomto sáčku lze pracovat s 23 různorodými kartičkami. Nalézt na nich můžeme tyto věty: *Vyhledej citát, který tě zaujal. Co cítíš k hlavní postavě? Proč? Charakterizuj hlavní postavu. Jaká je? Najdi v textu slova, která neznáš. Kdy se příběh odehrává? Jaké otázky tě při čtení napadají? Co je skutečné a co vymyšlené? Stalo se ti něco podobného? Kdy se příběh odehrává?* Odpovědi mohou mít formu psanou nebo mluvenou. V modulu PŘI ČTENÍ se otázky vrací k přečtenému textu, aby nedocházelo k pasivnímu sledování písmen, ale žák byl nucen vnímat a orientovat se v příběhu. Jelikož z výzkumů vychází, že právě tato oblast dělá studentům největší problémy, je potřeba se na ni zaměřovat již od prvopočátečního čtení.

Poslední částí výukového modelu je reflexe, na níž jsou určeny kartičky PO ČTENÍ s červeným pozadím. V sáčku jich nalezneme 29. Setkat se zde můžeme s frázemi typu: *Uveď 3 důvody, proč by si měl někdo knihu přečíst? Popiš obrázek, který tě nejvíc zaujal.*

Chtěl bys být hlavní postavou? Proč? Chtěl bys žít tam, kde se příběh odehrával? Proč? Na co by ses zeptal hlavní postavy? Mohl se příběh skutečně stát? O čem byl příběh? Co ses naučil? Cílem těchto kartiček je zamyslet se nad daným příběhem a přemýšlet o něm z jiných úhlů pohledu. Často po přečtení jakéhokoliv úryvku slyšíme věty typu: *Líbilo se ti to? Co na to říkáš?* Otázky ze sáčku však směřují na konkrétní části příběhu a nabádají k hlubšímu přemýšlení.

Čtenářské sáčky se dají využívat jednotlivě v různých hodinách nebo najednou v daných fázích modelu E-U-R. Kartičky mohou být použity samostatně žákem nebo ve větším počtu žáků.

3.8 Čtenářské karty

Karty *Kouzelná cesta* (příloha 8) od nakladatelství Fraus mají za cíl rozvíjet fantazii, tvořivost a čtenářskou gramotnost na 1. stupni ZŠ. Jejich autorkou je Petra Bubeníčková, která se zabývá tématy dětské literatury, vývojové biblioterapie, didaktiky literatury a také terapeutickým vlivem knihy na čtenáře. Po grafické stránce se kartám věnoval ilustrátor Oldřich Jelen. Každá karta má svůj originální příběh a může sloužit jako podklad pro vyprávění příběhu. Je na učiteli, zda svým žákům zadá, že onen obrázek je úvodem, zápletkou nebo koncem jejich příběhu. Využit se dají také k charakteristice postav či prostředí. Žák může dle daného obrázku psát charakteristiku nebo na základě přečteného textu hledat nejvíce výstižnou kartu. Jedná se o vhodnou pomůcku k rozvoji tvůrčího psaní, protože obrázky jsou věcné a snadno zahrnutelné do vyprávění. Karty mohou být využity také při práci s emocemi.⁷¹

3.9 Příběhostroj

Lektor tvůrčího psaní René Nekuda vytvořil společně s týmem ilustrátorek knihu s názvem *Příběhostroj*. Tato publikace má za cíl rozvíjet čtenářskou gramotnost, kreativitu, obrazotvornost a utvářet schopnosti začínajícím vypravěčům.

⁷¹ *Učebnice FRAUS*. [online]. Učebnice FRAUS. Dostupné z: <https://ucebnice.fraus.cz/catalog/cs/1-stupen-zs-a-materske-skoly-dopluky-ctenarske-karty-kouzelnna-cesta/p100480ick1sdoick1s.html>. [cit. 2024-04-07].

Práce s Příběhostrojem je velice jednoduchá. Na každé dvojstraně je náhodný obrázkový výjev doplněný krátkým textem (příloha 9), který buď popisuje začátek příběhu, situaci, jež zrovna nastala nebo zadává úkol. Žáci mohou pracovat pouze se samotným obrázkem nebo respektovat i přiložený text. Další možností jsou jednotlivé rohy stránek. V každém růžku nalezne čtenář 1 slovo.⁷² To může být využito třeba jako nadpis příběhu, hlavní postava, téma nebo musí být využito v textu. Zadáání záleží na učiteli. Slova se mohou kombinovat napříč jednotlivými stránkami a rohy. Je vždy na uživateli, kolik a jaká si vybere.

3.10 Emoční karty

Sada obrázkových karet, které mají pomáhat rozvoji sociálních dovedností a porozumění emocím. Jde o třicet kartiček Moře emocí (příloha 10) od nakladatelství Pasparta⁷³, ke kterým je přiložen doprovodný sešit.

Karty zahrnují pocitové ikony, kde jsou vyobrazeny emoce – radost, hněv, strach, smutek, zvědavost a nechuť. Další karty ukazují situace z běžného života, které jsou spojené se silnými emočními prožitky.

Tato sada se dá využít jako podnět k rozhovoru pro pochopení svých nebo cizích emočních reakcí. Obrázky mohou děti nejprve jen popisovat a diskutovat o nich v menších skupinách. Podněcující otázky mohou být například: *Jak mohu reagovat v podobné situaci? Koho mohu požádat o pomoc? S kým se chci podělit o svou radost? Jak bych se ve stejné situaci cítil/a já?* Vždy je potřeba přizpůsobit otázky dané skupině a jejímu věkovému rozložení.

Další využití mohou mít karty na začátku různých aktivit, kdy si učitel chce zmapovat náladu skupiny a mluvit s dětmi o jejich emocích. Pocity ikon se rozprostřou doprostřed kruhu a děti pak s jejich pomocí mluví o tom, jak se jim dnes daří. Mohou popisovat co je učinilo šťastnými, smutnými, naštvanými apod. Také může dojít ke sdílení toho, co by jim pomohlo k překonání strachu nebo smutku, zda jim dokáže pomoci někdo ve skupině. Na výpovědi

⁷² NEKUDA, René. *Příběhostroj*. V Praze: Raketa, 2019. ISBN 978-80-86803-52-4.

⁷³ BÜCKEN-SCHAAL, Monika. *Emoce – Obrázkové karty: pro porozumění emocím a rozvoj sociálních dovedností*. Přeložil Alice WALLINGEROVÁ. V Praze: Pasparta, [2018]. ISBN 978-80-88290-10-0.

děti může učitel reagovat doplňujícími otázkami nebo se mohou zapojit i ostatní děti. Čím častěji tato aktivita probíhá, tím více se dokáží děti otevřít a reagovat na sebe.

Karty se dají také využít tak, že se rozloží všechny situační i emoční karty, aby na ně všichni viděli a jeden žák si vybere situační kartu a hledá k ní vhodnou emoční kartu, která dle jeho názoru nejlépe vystihuje pocity karty. Pokud nemá nikdo jiný názor a nevznikne diskuse, přiřadí se situační karta k emoční a je mimo hru. Pokračují takto další děti, dokud se nerozeberou všechny karty situací.

V souvislosti se čtenářskou gramotností lze karty využít při čtení příběhů. Záleží na vhodném výběru knihy, která je čtena nebo předčítána. Na vybraných místech se může udělat pauza ke sdílení a popisu emocí hlavních postav. Padat mohou otázky: *Jak se hlavní postava teď může cítit? Která z karet nejlépe vystihuje emoce této postav? Mohou se její emoce změnit? Co by se muselo stát?* Různé obměny a jiné aktivity si mohou připravit sami učitelé dle cílů a potřeb svých žáků.

4 Metodologie výzkumu

Následující kapitola je věnována metodologii výzkumu, jež byl realizován na jedné základní škole v Praze, kde jsem na hodinách českého jazyka a literatury pilotovala připravené lekce využívající didaktické pomůcky k rozvoji čtenářství.

4.1 Cíl a výzkumné otázky

Cílem mé praktické části bylo ověřit vybrané didaktické pomůcky ve výuce, zda opravdu mohou při správném použití podporovat a rozvíjet čtenářské dovednosti (resp. obecněji čtenářskou gramotnost ve všech jejích složkách). Vybrala jsem si z pomůcek představených v teoretické části tři (*Dixit karty*, *Story cubes* a *Create a story cards*), které jsem zapojila do hodin českého jazyka a literatury u žáků 2. ročníku ZŠ. Zajímalo mě, zda při použití těchto pomůcek promyšleným způsobem mohu dosáhnout u žáků rozvoje čtenářské gramotnosti. Chtěla jsem také zjistit, jak žáci na pomůcky budou reagovat a jak s nimi budou pracovat.

Z výše formulovaného cíle jsem stanovila výzkumné otázky:

- Jak reflektuji využití vybraných pomůcek na základě realizace lekcí já? (autoevaluace)
- Jak reflektují vybrané pomůcky k rozvoji čtenářství žáci? (žakovská evaluace)
- Jak reflektují vybrané pomůcky k rozvoji čtenářství učitelé zapojení do jejich pilotáže? (pedagogická evaluace)
- V čem spatřují vybraní učitelé přínos těchto didaktických pomůcek?

4.2 Metody sběru dat

K naplnění cíle jsem zvolila tři metody sběru dat, a to: zúčastněné pozorování, skupinový polostrukturovaný rozhovor s žáky a individuální polostrukturovaný rozhovor s pedagogy, kteří vybrané didaktické pomůcky evaluovali. Kromě toho probíhala také autoevaluace, která sloužila jednak k reflexi mě samotné (tj. k reflexi navržených příprav), jednak ke zjištění kvality dané lekce a vybraných pomůcek ve vztahu ke stanoveným cílům. Vzhledem k tomu, že autoevaluace je zatížena dle Hendla a Remra⁷⁴ subjektivitou, využila jsem ještě

⁷⁴ HENDL, Jan a REMR, Jiří. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.

pilotáž těchto lekcí dalším pedagogem. Tak byla zajištěna formativní evaluace od dalšího pedagoga a na základě této zpětné vazby objektivnějšího charakteru byla formulována doporučení pro pedagogy do praxe.

4.2.1 Zúčastněné pozorování

Data byla sbírána mnou jako výzkumníkem a hodiny byly nahrávány na diktafon a v diplomové práci částečně přepsány. Provedeno bylo zúčastněné pozorování, které je definováno jako „dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.“⁷⁵ Výzkumník mohl tedy interagovat s výzkumným vzorkem a lehce se do aktivit zapojit. Pozorování bylo nestrukturované, otevřené všem vzniklým situacím.

4.2.2 Polostrukturovaný rozhovor s žáky a pedagogy

Po realizovaných hodinách proběhl skupinový rozhovor s vybranými 3–4 žáky, kteří odpovídali na připravené otázky. Průcha⁷⁶ popisuje rozhovor jako prostředek, který je umožněn přímou ústní komunikací výzkumníka s výzkumným vzorkem. Rozhovor trval přibližně 10 minut. Byla vždy vznesena jedna otázka od výzkumníka a všichni měli dostatek prostoru pro formulování svých odpovědí. Obdobně probíhaly také rozhovory s pedagogy. S nimi jsem vedla individuální polostrukturovaný rozhovor, ve kterém jsem měla připravené tři otázky vztahující se k pilotovaným lekcím a využitým pomůckám. Všechny rozhovory byly nahrávány v audio verzi a následně jejich části přepsány následně přepsány jejich části. Jelikož se jedná o doslovný přepis, mohou se objevovat stylistické nebo gramatické chyby.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Vzorek pro můj výzkum (autoevaluaci a formativní evaluaci) tvořili žáci dvou druhých ročníků základní školy v Praze. Ve třídách je obvykle 24 žáků, ale z důvodu absencí se ne všech tří hodin zúčastnil plný počet žáků. Paní učitelky, které vedly připravené hodiny, mají za sebou dvouletou praxi ve škole a jedna z nich je se svou třídou již od 1. ročníku. Obě

⁷⁵ ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Online. Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-313-0. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/>. [cit. 2024-03-26], s. 142-146.

⁷⁶ PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8, s. 190.

vedou žáky k podpoře čtenářství a do svých hodin zařazují různé čtenářské lekce. Jedna z nich ve svých hodinách často pracuje s emocemi. Využívá tygří metodu manželů Kopsových a k lepší představě žáků zařazuje různé emoční karty, včetně zmíněných karet *Dixit*.

4.4 Popis postupu

Nejprve jsem si z přehledu dostupných pomůcek vybrala tři, které jsem chtěla využít v praxi. Poté jsem si sestavila přípravy hodin, ve kterých se dané pomůcky objevují. Přípravy jsem před samotnou výukou probírala s oběma učitelkami. Samotná realizace probíhala v červnu 2023, kdy během 14 dnů proběhly v obou třídách tři připravené lekce. Po každé odučené hodině mi paní učitelky vybraly 3–4 žáky, se kterými jsem poté vedla polostrukturovaný rozhovor. Stejně tak jsem měla připravené otázky i na paní učitelky. V reflexi jsou přepsány důležité pasáže rozhovorů doplněné mými komentáři.

5 Návrh, realizace a evaluace lekcí s vybranými pomůckami na 1. stupni ZŠ

Navrhla jsem 3 modelové lekce, ve kterých se pracuje s vybranými didaktickými pomůckami rozvíjejícími čtenářství. Přípravy jsou zaměřeny na žáky 2. ročníku ZŠ, kteří již ovládají techniku psaní a čtení.

Každá z připravených hodin byla odučena ve dvou různých třídách druhého ročníku ZŠ. Hodiny učily třídní paní učitelky, které své žáky dobře znají a snadněji tak reagovaly na jejich nápady, ale i chování.

Po skončení každé lekce probíhal nejprve rozhovor se žáky. Paní učitelky mi vždy vybraly žáky, kteří byli ochotni své názory a pocity sdílet, s kterými jsem se poté přesunula na chodbu, kde jsem jim kladla připravené otázky. Následovaly rozhovory s učitelkami, jež hodiny vedly. Poslední jsem se k proběhlé hodině vyjádřila já.

5.1 Lekce se *Story cubes*

5.1.1 Návrh lekce se *Story cubes*

Příprava hodiny

Učivo: vytvoření příběhu se zapojením třech obrázků *Story cubes*

Komunikační činnost: čtení, psaní, mluvení

Cílová skupina: 2. ročník

Časový rozsah: 90 minut

Cíl:

- Žák dokončí příběh alespoň šesti větami a použije v něm tři zadaná slova.
- Žák zdůvodní výběr práce, která ho oslovila.

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní

Pomůcky: *Story cubes*, A4 papíry s dvojitými linkami se začátkem příběhu, A4 papíry s dvojitými linkami

Postup:

1. Evokace – co by měl obsahovat příběh – 5 minut (hromadná činnost)
 - a. Učitel vyzve žáky, ať si představí, že jsou spisovatelé a co by podle nich měl obsahovat příběh, aby byl poutavý a čtenář byl do něj zapálený.
2. Uvědomění – dokončení příběhu – 50 minut (individuální práce)
 - a. Učitel žáky pasuje do role spisovatelů a vysvětlí jim, jak budou při své tvorbě postupovat. Všichni mají stejnou výchozí pozici, která je dána začátkem příběhu, na nějž mají vymyslet pokračování. To musí obsahovat alespoň šest vět a zahrnovat tři slova, která padnou na *Story cubes*. Učitel následně vybere tři žáky a každý z nich hodí jednou kostkou. Žáci obrázky pojmenují a učitel tyto názvy zapíše na tabuli, aby byly dobře viditelné po celou dobu tvorby. Kostky zůstanou žákům přístupné a kdokoliv se na ně během hodiny může přijít podívat. Komu by nestačil papír, má k dispozici další, které si může
 - i. Kritéria: 6 vět, 3 zadaná slova, dokončení příběhu
3. Čtení příběhů – 20 minut (hromadná činnost)
 - a. Žáci se přesunou na koberec, kde ti, co chtějí mohou svůj příběh přečíst nahlas. Kdokoliv může klást doplňující otázky.
4. Reflexe – 15 minut (hromadná činnost)
 - a. V závěru se učitel ptá žáků na tyto otázky:
 - i. Který z přečtených příběhů se ti líbil a proč?
 - ii. Co vás v příbězích nejvíce baví? (vtipy, záhady, ztotožnění s hlavní postavou apod.)

5.1.2 Realizace lekce se *Story cubes*

Paní učitelky seznámily v úvodu hodiny žáky s průběhem lekce. Vysvětlily jim, jak bude probíhat jejich samostatná práce a poté vyzvaly jednoho žáka, aby zopakoval pokyny, které byly řečeny, pro ověření pochopení. Dodaly také důležitou věc, že slova, která musejí žáci v příběhu použít, mohou skloňovat a vysvětlily jim na příkladu, co tím myslí (kostky, kostkami, kostek). Následoval prostor pro dotazy. Vyskytly se organizační otázky, například zda žáci mohou psát perem nebo musí tužkou. Dále je zajímala podmínka tykající se počtu vět, kdy bylo zadáno, že kritérium je 6 vět, a žáci měli potřebu se ujistit, že jich mohou psát

i více. Poté ještě padla otázka na písmo. Jedna paní učitelka dala dětem na výběr velké tiskací nebo psací písmo, druhá paní učitelka psací písmo vyžadovala.

Následně došlo k použití losovátek. Tři vylosovaní žáci si přišli pro jednu z kostek *Story cubes*. Každý z nich hodil a pojmenoval obrázek. Tím bylo docíleno vybrání 3 slov, která musejí žáci použít ve svém textu, přičemž byli do samotného výběru zapojeni i sami žáci. Paní učitelka pro přehlednost napsala slova i na tabuli. V jedné třídě byla vybrána (slova) ovečka, šíp a strom. Druhá třída pracovala se slovy měsíc, ryba a kostka. Hozené kostky zůstaly žákům během hodiny k dispozici, aby se na ně mohli chodit dívat.

Po úvodní části byly rozdány papíry s úvodem příběhu. Na začátku přicházely ještě upřesňující otázky a pak už žáci začali samostatně pracovat. Každý postupoval trochu jinak. Někdo příběh vymýšlel v hlavě a až poté začal psát, jiní zase psali rovnou. Obtíže žákům dělал pravopis, protože ještě nemají tolik znalostí o různých pravopisných jevech a často přicházely dotazy právě na správný zápis. Vyučující nakonec dětem řekli, ať na pravopis nehledí a soustředí se na podmínky, které má text mít.

Po určité době nastala situace, kterou jsem dopředu nepromyslela a nezahrnula ji do své přípravy. Přirozeně došlo k tomu, že někteří žáci měli již svůj příběh napsaný a jiní třeba ještě nezačali. Paní učitelka hotovým žákům řekla, ať si čtou knihu z třídní knihovničky a počkají na ostatní. Ukázalo se, že většině žáků nestačí zamýšlených 20 minut, ale bylo potřeba čas zdvojnásobit, aby jich co nejvíce dokončilo své příběhy. Ve druhé třídě jsme pak s paní učitelkou na tuto situaci byly připravené lépe a žáci, kteří již měli napsáno, se posadili na koberec a čekali na spolužáka do dvojice. Když se takto vytvořila dvojice, bylo jejich úkolem přečíst si navzájem texty, dát si ocenění a opravit si společně chyby. Tato metoda fungovala velice dobře a bylo tak podpořeno navíc vrstevnické hodnocení.

Na psaní navazovalo společné sdílení svých textů. Všichni se přesunuli na koberec a paní učitelky daly prostor žákům, kteří chtěli svůj příběh sdílet. Velká část žáků číst příběh chtěla. Ti, co nechtěli, jsou spíše introvertní povahy nebo neměli ještě dokončenou svou práci.

Lekce byla zakončena otázkami, který příběh se žákům nejvíce líbil a proč. Důvody, jež byly zmíněny, byly např. tyto:

ž1: „Mně se líbil příběh Žofky, protože to byl sen.“

ž2: „Mě se líbily příběhy Alexe a Eduarda, protože byly hodně fantasy.“

ž3: „Mě se líbila autíčka v příběhu Elenky.“

Co se vám obecně v příbězích nejvíce líbí?

ž1: „Já mám nejradši budoucnost v příbězích.“

ž2: „Mě baví, když je příběh zábavný a když si při tvoření můžu sám vymýšlet.“

ž3: „Mně se nejvíce líbí vtipné příběhy.“

Z reflektivních otázek a odpovědí je vidět, že žáci již mají zkušenost s různými typy příběhů a zvládají formulovat své preference.

5.1.3 Žákovská evaluace

V rozhovoru se žáky byly použity tyto otázky:

- Pomáhala ti zadaná slova při vymýšlení příběhu a proč ano, proč ne?
- Který obrázek pro tebe bylo nejtěžší zařadit?
- Co pro tebe bylo obtížné při psaní?

Rozhovor probíhal se všemi vybranými žáky najednou a na zadanou otázku reagovali postupně všichni.

První položená otázka byla: „Pomáhala ti určená slova při vymýšlení příběhu a proč?“

ž1: „Mně by se to lépe psalo bez nich, takhle to bylo těžší.“

ž2: „Pro mě to zas bylo lehčí, ale nepotřeboval bych je tam. Zvládl bych to napsat bez nich.“

ž3: „Mně to bylo jedno, ani nepomáhali, ani nepřekáželi.“

ž4: „Mně ty slova pomohly, věděl jsem o čem psát.“

Jak je z odpovědí zřejmé, záleží na preferencích každého žáka, v čem se cítí lépe. Obecně si myslím, že zadaná slova pro žáky představovala výzvu, kterou zatím nepodstoupili. Příběh bez různých kritérií jsou dle slov paní učitelek všichni schopni napsat, a proto tato aktivita byla pro ně náročnější, než jsou zvyklí.

Další otázka: „Který obrázek pro tebe bylo nejtěžší zařadit?“

ž1: „Pro mě to byla kostka, vůbec jsem nevěděla, jak ji tam dostat.“

ž2: „Mně nešla ryba použít.“

ž3: „Já jsem zapomněla na strom a pak to pro mě bylo těžký zařadit.“

ž4: „Mně nešel šíp a strom, nechal jsem si je na konec a pak mi to nešlo, je dosadit.“

ž5: „Nejtěžší byl šíp. Zpočátku jsem vůbec nevěděl, jak s ním pracovat, ale pak ho tam mám nakonec pětkrát.“

Tento výběr je hodně subjektivní a odpovědi žáků se lišily. Každému přišel těžký jiný obrázek, především s ohledem na to, jak koncipovali svůj příběh. Většinou však docházelo k situaci, že se jim nedařilo zařadit jeden obrázek. Dva se jim povedlo obsáhnout a s posledním si lámali hlavu.

Poslední otázka: „Co pro tebe bylo obtížné při psaní?“

ž1: „Psací písmo, to mě nebaví.“

ž2: „Toho napsat tolik, protože mě pak bolela ruka už.“

ž3: „Mně se špatně navazovala na ten začátek a ty obrázky byly dost těžký.“

ž4: „Pro mě to bylo všechno hodně jednoduchý.“

ž5: „Že jsem tam měla začátek příběhu, raději bych si ho vymyslela sama.“

ž6: „Těžký je to vymyslet, aby to dávalo smysl. A hlavně, jak to napsat správně. To furt jen přemýšlím, aby to bylo dobře napsaný.“

V těchto odpovědích se objevují dvě, ve kterých žáci shledávají obtížnost v začátku příběhu, na nějž museli navazovat. Jednalo se o jejich první setkání s takovýmto modelem práce a žáci argumentovali tím, že by si raději příběh vymýšleli celý sami, jako to již někdy v hodinách českého jazyka a literatury dělali. Vidím ale důležitost i v této formě práce, protože žáci jsou kreativní sami od sebe, ale zadáním určitých podmínek můžeme jejich rozvoj ještě zvýšit a otevřít jim i jiná témata nebo prostředí.

5.1.4 Pedagogická evaluace

Pro rozhovor s vyučujícími jsem si stanovila tyto otázky:

- Myslíte si, že *Story cubes* mají potenciál rozvíjet čtenářskou gramotnost? Přijdou vám v něčem přínosné?
- Přišlo vám, že *Story cubes* pomohly žákům při sestavování příběhů nebo je spíše omezovaly?
- Napadá vás jiné využití této pomůcky?

Počáteční otázka: „Myslíte si, že *Story cubes* mají potenciál rozvíjet čtenářskou gramotnost? Přijdou vám v něčem přínosné?“

v1: „Ano, myslím si, že čtenářská gramotnost byla rozvíjena.“

v2: „Myslím si, že určitě. Přínos vidím hlavně v rozvoji kreativity a vzájemného sdílení.“

Druhá otázka: „Přišlo vám, že *Story cubes* pomohly žákům při sestavování příběhů nebo je spíše omezovaly?“

v1: „Pro ty, které mají bujnou fantazii to bylo určitě omezující, naopak ostatním to dalo motivaci k vymýšlení. Ryba jim podle mě určila hlavní postavu. Nejvíc jim tam haprovala kostka. Ta si myslím, že byla nejtěžší a měli s ní nejvíce problémů.“

v2: „Myslím, že je to dost individuální. Každému vyhovuje něco jiného. Taky dost záleží na tom, jaké obrázky padnou a jak na ně žáci budou reagovat.“

Další otázka: „Napadá Vás jiné využití této pomůcky?“

v1: „Myslím si, že by bylo fajn hodit všemi 9 kostkami a každý by psal příběh se zapojením všech 9 obrázků, ale pořadí by si mohli všichni zvolit libovolně. Nebo slovo z každé kostky použít v jedné větě. Také by šlo hodit třeba 2 kostkami z nichž by vyplynul název příběhu, který by pak žáci sami vymýšleli. Ještě by šlo hodit všemi 9 kostkami a nechat každého vybrat jen 3, které použije do svého příběhu.“

v2: „Určitě by bylo fajn, kdyby si hodil každý svými kostkami. Je to práce navíc pro učitele, ale vidím v tom předání zodpovědnosti na samotné děti, které by si hodily a každý by sestavoval příběh dle svých kostek.“

Závěrečná otázka: „Vidíte nějaké úskalí této lekce?“

v1: „Bojuji s tím, jak a zda vůbec hodnotit u těchto příběhů stylistiku. Přišlo mi, že spoustu příběhů vůbec nedávalo smysl. Nejsem si jistá, jestli to nebylo nad jejich aktuální úroveň. Šest vět bylo optimální kritérium, ale myslím, že ještě nebyli schopni smysluplně dokončit příběh.“

v2: „Všimla jsem si, že na začátku mělo dost žáků trošku trápení se začátkem, aby se vůbec rozepsali. Napadá mě, že by si mohli příběh nejprve vymyslet ve dvojici a poté ho napsat. Dojde k vzájemné spolupráci a třeba by to někomu usnadnilo prvotní rozpaky.“

Paní učitelky se shodly na tom, že zadání bylo pro žáky obtížnější hlavně v začátcích a také v tom, aby příběh dával smysl. Myslím si, že se smysluplností příběhů pracují žáci na celém prvním stupni a je to otázka času, než se to naučí. Určitě to také souvisí se čtením knih, kde sbírají inspiraci a rozvíjejí tak tuto dovednost. Návrh se zapojením dvojic v úvodní fázi se mi líbí a vidím v něm potenciál, protože se žáci vzájemně obohatí a předají si různé nápady.

5.1.5 Autoevaluace a návrh změn

Žáci potřebovali na psaní mnohem více prostoru, než jsem jim na jednom papíře umožnila (příloha 14). Bylo by tedy vhodnější udělat buď na obou stranách linky, nebo mít připravené samostatné papíry s linkami bez začínajícího příběhu.

Problém, který se ukázal v průběhu hodiny, byl s tempem práce jednotlivých žáků. Každý potřeboval na napsání svého textu jiné množství času, a proto nastala situace, že někteří žáci měli již napsáno a jiní byli teprve v úvodu. Nastala tedy otázka, co s žáky, kteří jsou již s prací hotoví. Jelikož jsem na tuto situaci ve své přípravě nemyslela, každá z paní učitelek na ni reagovala svým nápadem. Svou přípravu bych upravila tak, že žáci by měli stanovený čas na psaní přibližně 40 minut, po jejichž uplynutí by následovalo společné sdílení. Ti, kteří ve stanovené časové dotaci svůj příběh nestihnou, si mohou zvolit variantu vynechání sdílení a psaní v jeho průběhu, nebo zapojení se do sdílení a dopsání textů doma. Žáci, kteří by byli s prací hotoví rychleji, by měli na výběr z několika úkolů. Jednou z možností by bylo svůj příběh doprovodit ilustrací nebo pokračovat ve psaní či pomoci některému ze spolužáků, který si neví rady.

5.2 Lekce s kartami *Dixit*

5.2.1 Návrh lekce s kartami *Dixit*

Příprava hodiny

Učivo: popis emocí se zapojením karet *Dixit*

Komunikační činnost: čtení, mluvení

Cílová skupina: 2. ročník

Časový rozsah: 45 minut

Cíl:

- Žák se orientuje v událostech příběhu.
- Žák vybírá *Dixit* kartu, která dle jeho názoru nejvíce souzní se zadaným obrázkem.
- Žák na základě ilustrace z knihy vyvozuje emoci a přiřazuje k ní *Dixit* kartu.

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní

Pomůcky: *Dixit* karty, text z knihy *Zpátky do Afriky*, obrázky z knihy

Postup:

1. Evokace – předvídání – 2 minuty (hromadná činnost)
 - a. Brainstorming v kruhu na koberci nad tím, o čem by mohla být kniha.
2. Čtení úryvku – 10 minut (střídavé čtení)
 - a. Učitel vysvětlí žákům metodu, jakou budou společně číst příběh – každý čte, jak dlouhý úsek chce, když zastaví je to signál pro ostatní, že mohou pokračovat. Slova se ujme někdo další a čte opět vybraný úsek. Je důležité žákům připomenout, že musejí myslet na ostatní a bylo by dobré, aby každý četl jen jednou a poté dal prostor spolužákům.

„Každá cesta je nejdlejší v prostředku. Chodidla jsou dávno otlačená, křídla umávaná, a cíl pořád v nedohlednu. Od chvíle, kdy opustili město, už uplynula spousta dní. Nejspíš jich bylo víc, než kolik měli všichni dohromady nohou a křídel, ale nikdo z nich to neuměl spočítat.“

Hned první den, když vyrazili na cestu, zatřepetali marabu s pelikánem křídly a brzo se ztratili za obzorem, kde tušili Afriku. „Mohli se aspoň rozloučit,“ zafňukala žirafa Emilka. „Co chceš, zamávali nám křídly,“ zavrčel fenek a podrbal se levou zadní packou na lopatce. Ale mylili se oba. Ještě před polednem se oba ptáci objevili na jižním nebi a už zdálky ohlašovali, že našli vhodné místo k odpočinku. Tak to chodilo každý den. Marabu, pelikán a někdy i papoušek ráno letěli napřed, aby našli louku se šťavnatou trávou, rybník nebo les, kde by mohli všichni přespat. Napřed šli kolem široké řeky, kterou se silák Mugambo bál přeplavat. Pak se z řeky stala říčka. Za dalších pár dní se říčka proměnila v potok, potok v potůček, a nakonec zbyl z potůčku jen pramínek. To už byli ve vysokých horách. Nohy je bolely, zakulacená břicha jim splaskla. Kdo nemohl, toho vzal slon na záda, aspoň na chvíli. Kobru, které byla v horách zima, schoval ve vyhrátém chobotu. Kolem byla samá skála, kamení a sem tam schoulený strom, odraný větrem. Jen marky se valily nízko, tak blízko, že by je Mugambo byl mohl chobotem roztrhat na malé obláčky. Ale byl tak unavený, že ho něco podobného ani nenapadlo. Třetí den pouti došli k jezeru. Bylo čisté, hluboké a černě modré, jak se v něm odrážely okolní skály. Postavili se ke břehu a dlouze, zhluboka pili. Vtom se ve vodě něco mrsklo a po hladině se rozletěla kola. Z vody vyskočila ryba. Ten den už nikam nešli. Odpočívali, chytali ryby, hodovali, žirafa se slonem se pásli na měkké jezerní trávě. Sbírali sílu na další cestu. Jen pelikán lovil a lovil, zatímco se ostatní vyhřívali na mírném, bílém horském slunci. Příští ráno vyrazili. Nepotkali kamzíka, dřevorubce, ba ani sviště. Neviděli strom, trávu ani lišejník. Jen kamení a pak sníh a led. V údolí byl podzim, ale na horách už vládla zima. „Já mám hlad, že bych chroupal zahozené dětské lístky,“ vzpomněl si fenek na staré časy v zoologické zahradě. „To mi povídej,“ příkyvovali ostatní. Jen pelikán mlčel, tvářil se, jako by byl nafouknutý, a řekl nanejvýš Hm.“⁷⁷

3. Uvědomění – shrnutí přečteného – 4 minuty (frontální činnost)

- a. Učitel pokládá otázky: „Co se v příběhu odehrává? Jaké jsou hlavní postavy?“

⁷⁷ DVOŘÁK, Jiří a SKÁLOVÁ, Alžběta. *Zpátky do Afriky!*. Vydání druhé. Praha: Baobab, 2012. ISBN 978-80-87060-68-1, s. 33-36.

4. Pokračování ve čtení – 3 minuty (frontální činnost)

- a. Učitel čte další část textu.

„Zazpíváme si, ať se nám líp zvedají nohy,“ navrhl slon a hned zatroubil na chobot. Postupně se všichni přidali – jen pelikán si mručel, že ho sotva bylo slyšet. „Co je s tebou?“ zeptal se papoušek. „Bolí tě něco?“ Pelikán na to nic, jen nafoukl krk a zavrtěl hlavou. „Nebo s námi snad pán nemluví?“ rýpl si fenek. Pelikán zase nic. „Vždyť i my máme hlad a bolí nás nohy,“ zaskřehotal marabu, „a nekazíme ostatním náladu. Co ty na to?!“ Pelikán pořád mlčel. A u toho už zůstalo. Navečer se utábořili v jeskyni pod skalním převisem. Oheň rozdělát neuměli, tak se tiskli jeden ke druhému a šeptali si do zmrzlých uší své stesky jako krupičky jinovatky. Všechny zněly stejně: „Já mám hlad!“ „Já bych jedl, až bych brečel!“ „Proč já jen tenkrát nedojedla tu bílou myš, kterou mi přinesl ošetřovatel?“ „Aspoň suchý rohlík! Úúúú ...“ Když to všechno zopakovali asi třicetšestkrát, ozval se pelikán. Huhlal tak, že mu nikdo nerozuměl: „Amrkždrbu!“ Takhle nějak to znělo. „Á, pan mrzout se probral,“ usadil ho papoušek Jára, ale pelikán se nedal. Hučel si svou, dokud se na něj nepodívali. Nejvšímavější byl fenek. Uviděl pelikána se zobákem otevřeným dokořán. Ve voleti se mu blýskala voda. A v té vodě se mrskaly ryby, jedna vedle druhé, jako vlnky v mírném větříku. Pelikán je nachytl u jezera a celou cestu nesl ve voleti jako v akváriu. „A i e-e,“ zabublal.⁷⁸

5. Popis emocí – 10 minut (skupinová práce)

- a. Žáci do poloviny hnízd (celkem 6) dostanou 1 obrázek pelikána (příloha 11) a jejich úkolem bude shodnout se na výběru jedné karty *Dixit* z koberce, která jim nejvíce evokuje to, jak se pelikán cítí. Skupina si vybere jednoho mluvčího, který si poté stoupne před třídu a jedním slovem nazve emoci, kterou cítí z obrázku pelikána a doplní odůvodněním, proč si jako skupina vybrali danou kartu. Druhá část skupin má stejným způsobem popsat emoci pelikána, ale bez použití karty *Dixit*.

⁷⁸ DVOŘÁK, Jiří a SKÁLOVÁ, Alžběta. *Zpátky do Afriky!*. Vydání druhé. Praha: Baobab, 2012. ISBN 978-80-87060-68-1, s. 36-38.

6. Reflexe – dočtení textu, otázky – 5 minut (frontální činnost)

- a. Učitel dočte zbývající část kapitoly a klade otázky směřující k přečtenému textu, kterými se snaží reflektovat celou hodinu. Příklad otázek: *Myslíte si, že se ostatní zvířátka chovala k pelikánovi laskavě? Proč nazvali pelikána velikánem? Myslíte si, že si takové ocenění zasloužil? Co jste si mysleli na začátku příběhu, že se děje s pelikánem?*

„Najednou mu všichni rozuměli. „Tak si berte,“ chtěl říct, ale nemohl, jak měl zobák plný ryb. A ty teď hlodavcům nabízel. Vzali si všichni, dokonce i žirafa. Hlad je přece jen nejlepší kuchař, tedy hned po pelikánovi. Rybiček bylo přesně sedm, pro každého jedna. To se ví, že pelikánovi tu jeho nikdo nesnědl. Když se najedli, pohladili si břicha a stulili se do jednoho velkého klubíčka, aby se ve spaní zahřáli. Dobrou noc, chtěl říct papoušek Jára, ale místo toho mu v polospánku vyklouzlo něco jiného: „Ten náš pelikán, to je velikán.“⁷⁹

5.2.2 Realizace lekce s kartami *Dixit*

Paní učitelky nejprve žákům ukázaly knihu a sdělily její název. Proběhla diskuse o tom, o čem by příběh dle obalu mohl být. Všichni dobře předvídali, že kniha bude o zvířatech, která jsou vyobrazená na obalu knihy. Někdo byl toho názoru, že jsou zvířata ukradena z Afriky a budou se tam snažit vrátit. Dalšího žáka napadlo, že postava v knize se bude chtít vrátit do Afriky za zvířaty. Jiná domněnka pojednávala o tom, že do Afriky přicházejí úplně nová zvířata.

Následovalo vysvětlení metody střídavého čtení, která byla použita při čtení úryvku z knihy. Střídání probíhalo tak, že čtenář četl úsek tak dlouhý, jak sám uznal za vhodné a skončil, kdy chtěl. Vzniklo ticho, které je signálem pro ostatní, že kdokoliv se může rozhodnout číst. Docházelo tedy k situaci, kdy učitel nikoho nevyvolával, ale žáci četli sami a jak dlouho chtěli. Každý byl zodpovědný za svoje rozhodnutí a určoval si dobu čtení dle svého pocitu. Je dobré žáky upozornit na to, aby se rozhlédli kolem sebe a mysleli při čtení i na ostatní. Další podmínky nejsou potřeba, pokud je učitel nevyžaduje.

⁷⁹ DVOŘÁK, Jiří a SKÁLOVÁ, Alžběta. *Zpátky do Afriky!*. Vydání druhé. Praha: Baobab, 2012. ISBN 978-80-87060-68-1, s. 38-39.

Po dočtení rozdaného úryvku došlo na shrnující otázky k textu, aby se ověřilo, že se všichni v příběhu orientují. Většina dětí na otázky reagovala nebo na vyzvání hledala odpovědi ve svých listech.

Další část už četly paní učitelky. Na úryvek navazovala práce ve skupinách. Do každého hnízda byl rozdán 1 obrázek pelikána a úkolem dětí bylo popsat emoci, kterou z něj cítí. Dvě hnízda pracovala bez jakýchkoliv pomůcek, svoje nápady měli žáci formulovat samostatně. Zbylé skupiny měly k dispozici karty *Dixit*, z nichž si vybíraly jednu, maximálně 2 karty, které nejlépe vystihují emoci pelikána (příloha 12). Každá ze skupin si také zvolila svého mluvčího, který prezentoval jejich názor. Pokud někdo chtěl, mohl si dělat poznámky na papír. Prezentace probíhala tak, že mluvčí předstoupil před třídu, ukázal obrázek pelikána a popisoval, na čem se skupina domluvila. Jelikož si obrázky pelikána byly hodně podobné, většina skupin zmínila smutek, rozzlobení, samotu a naštvání.

V poslední části hodiny byla dočtena poslední část 4. kapitoly a byly pokládány otázky k přečtenému. Došlo také k vysvětlení slovního spojení „ten náš pelikán, to je velikán“. Žáci správně shrnovali celý příběh a orientovali se v postavách i důležitých momentech.

5.2.3 Žákovská evaluace

U této lekce jsem měla připravenou rozdílnou otázku na žáky, kteří pracovali s kartou *Dixit* a kteří pracovali bez ní. Zbytek otázek byl pro všechny shodný.

- Když jsi viděl obrázek pelikána napadlo tě hned, jak se cítí nebo jste k tomu došli společně?
- Když jsi viděl obrázek pelikána napadlo tě hned, jak se cítí nebo ti pomohla karta *Dixit*?
- Vybral by sis jednu z těchto karet, která ti nejvíce připomíná tvou emoci z hodiny? Zdůvodníš mi svůj výběr?
- Jak se pracovalo ve skupině?
- Co tě zaujalo v příběhu, který jsme četli?

Žák, který nepracoval s kartou *Dixit*: „Když jsi viděl obrázek pelikána napadlo tě hned, jak se cítí nebo jste k tomu došli postupně společně?“

Ž1: „My jsme si to nestihli napsat, protože byl velký zmatek v naší skupině, ale na poslední chvíli jsem to tam napsala. Vymyšlenou emoci jsme měli, ale to psaní nám trvalo.“

Ž2: „Zvládli jsme to bez nich, ale byl bych radši, kdybych tam tu kartu měl.“

Ž3: „My jsme se dohodli hodně rychle, bylo to v pohodě.“

Z těchto odpovědí je zřejmé, že žáci s popisem emocí neměli problém. Stačil jim k tomu podkladový obrázek. Jediná obtížnost při této činnosti byla, že se musela shodnout celá skupina, a to ne vždy proběhlo v klidném režimu.

Žák, který pracoval s kartou *Dixit*: „Když jsi viděl obrázek pelikána napadlo tě hned, jak se cítí nebo ti pomohla karta *Dixit*?“

Ž1: „My jsme nejdřív vybrali kartu a potom si říkali ty emoce, které on asi má.“

Ž2: „Nejdřív jsme se dohodli na tý emoci a pak šli vybírat kartu. Ale nemohli jsem se rozhodnout pro jednu, takže jsme vzali 2 karty.“

Ž3: „Zvládla bych to bez toho, ale s nima to bylo lepší. Viděla jsem to přesně na té kartě a líp se mi to popsalo.“

Ž4: „Nejdřív jsme si popsali jeho emoci a pak šli hledat kartu.“

V tomto případě měli žáci k dispozici obrázek pelikána a karty *Dixit*. Každá ze skupin při výběru karty postupovala jinak. Někteří žáci si nejprve popsali emoci, kterou z obrázku cítili a na níž se jako skupina shodli a následně hledali vhodnou kartu. Ostatní se podívali na obrázek pelikána podle něj vybírali kartu, která ho nejvíce vystihuje. Až po nalezení karty si definovali emoci.

Otázka spojená s úkolem výběru karty *Dixit*: „Vybral by sis jednu z těchto karet, která ti nejvíce připomíná tvou emoci z hodiny? Zdůvodniš mi svůj výběr?“

ž1: „Vybrala jsem si tuhle kartu, protože trošku panikařím a bojím se. Nejvíc se bojím, že mi to nepůjde. Že to nebudu umět popsat, ale nakonec se to nestalo a zvládla jsem to.“

ž2: „Já jsem se cítila šťastně, trošku znuděně a taky jsem cítila úlevu, když jsem to odprezentovala. Ale převládá dobrý pocit z hodiny.“

ž3: „Mně se hodina líbila a měla jsem z ní radost.“

ž4: „Já jsem byla trochu nervní z toho prezentování. Ale nakonec jsem s tím byla spokojená.“

ž5: „Já mám z té hodiny hodně radost.“

ž6: „Já mám hlad z toho, jak tam furt mluvili o jídle.“

ž7: „Podle mě to bylo hezký, a tak jsem si zvolila kytičky, protože ty jsou taky hezký. Ale zároveň už nějaký uvadají, takže to občas bylo i těžký.“

ž8: „Já jsem si vybrala tohle prasátko ve vaně, protože má pohodičku, stejně jako pro mě bylo čtení pohodička. A ptáky jsem si vybrala, protože tam bylo hodně názorů.“

V této zpětnovazební otázce je vidět velká rozmanitost žáků a individuální vnímání proběhlé lekce. Každý si z hodiny odnášel jiný pocit a vliv na něj mohlo mít úplně cokoli. Pestrá škála pocitů nám připomíná, jak jsme každý jiný a stejné situace vnímáme odlišně. Někteří žáci byli překvapeni odpověďmi svých spolužáků a hned na to reagovali svým pohledem.

Otázka směřující na skupinovou práci: „Jak se ti pracovalo ve skupině?“

ž1: „Mně se pracovalo dobře, rychle jsme se shodli na tom výsledku.“

ž2: „Pro nás bylo těžký se shodnout na té kartě. My jsme o té kartě hlasovali a oni mě přehlasovali.“

ž3: „Bylo to těžký se shodnout, každý navrhoval něco jiného.“

ž4: „I když skupinový práce nemám rád, protože se nikdy nemůžeme na ničem dohodnout, tak dneska to bylo fakt dobrý a zvládli jsme to.“

ž5: „Nerozdělili jsme si dobře práci a kartu jsme hledali každý sám.“

ž6: „My jsme se vůbec neshodli, nešlo nám se dohodnout na tý emoci. Někdo furt říkal, že je smutný, ale dva si zas mysleli, že je nafoukaný.“

Skupinová práce může pro žáky představovat tíživou situaci, kdy musejí čelit spoustě rozdílných názorů a ustát tlak ostatních. Je však vidět, že žáci ve skupinách pracují a mají s nimi již zkušenost. Jedna ze skupin o svých návrzích hlasovala, protože se nezvládli shodnout. To si myslím, že přináší velký přínos všem zúčastněným. Žáci také mluvili o rozdělení práce, protože jsou většinou zvyklí, že mají rozdělené role. V tuto chvíli je neměli a museli si sami dohodnout postup práce.

Poslední otázka: „Co se ti zaujalo v příběhu, který jsme dnes četli?“

ž1: „Mně přišlo dobrý, že byl ten pelikán vlastně hodný. Já jsem na něj vlastně nejdřív byla taky naštvaná, ale pak jsem to změnila.“

ž2: „Mně se hodně líbilo, že ta zvířátka měla odvahu takhle daleko cestovat.“

ž3: „Já mám hodně ráda zvířata, takže kvůli tomu se mi ten příběh hodně líbil.“

První zmíněná odpověď krásně vystihuje proces uvědomění v proběhlé lekci. Žákyně k tomuto názoru došla sama a má tak novou zkušenost, která jí může být užitečná v osobním životě. Ostatní žáci byli nadšeni především kvůli tomu, že šlo o příběh se zvířaty, což je určitě téma, které je dětským čtenářům blízké.

Obecně z žákovských odpovědí vychází, že náročné situace vznikaly hlavně při práci ve skupině. Obtížné bylo shodnutí se jen na jedné kartě nebo pojmenování jediné emoce. Někteří však byli naopak překvapeni, že jim skupinová práce šla lépe než obvykle. Zařazení *Dixit* karet hodnotili všichni kladně, i přestože by zvládli tento popis emoce bez obrazového podkladu. Při popisu emocí v rámci evaluace měli žáci za úkol karty použít. Většina z nich byla schopna vybrat jednu a přirovnat emoci k danému obrázku. Někdo si vybral kartu na základě atmosféry, kterou z ní cítil, i když obrázek nijak nekomentoval. Všechny tyto varianty práce s kartami jsou pro žáky obohacující už jen tím, že si rozšiřují slovní zásobu.

5.2.4 Pedagogická evaluace

Otázky připravené pro vyučující byly následující:

Shledaly jste, že by žákům karty *Dixit* pomohly při popisu jejich a pelikánových emocí nebo si myslíte, že by to bez nich bylo přirozenější?

Přijde vám obecně přínosné použití karet *Dixit* k popisu emocí?

Napadá vás další využití karet *Dixit* k rozvoji čtenářství?

Odpovědi na první otázku: „Shledaly jste, že by žákům karty *Dixit* pomohly při popisu jejich a pelikánových emocí nebo si myslíte, že by to bez nich bylo přirozenější?“

v1: „Já si myslím, že jim karty určitě pomáhaly. Nemají tak velkou slovní zásobu a obrázky jim často v tomhle pomůžou. Bylo vidět na jedné skupině, která pracovala bez karet, že je moc chtěli a pořád se na dívali na karty na koberci.“

v2: „Myslím, že tato emoce byla snadno odhadnutelná a těžko se mi soudí, zda jim karty pomohly.“

Jedna z paní učitelek vnímala, že žáci v kartách našli oporu, která jim práci usnadnila. Navíc viděla přínos v rozšíření slovní zásoby právě díky vizuálnímu podkladu. Také vyučující shledávala, že žáci, kteří nemohli pracovat s kartami o to hodně stáli. Druhá pedagožka nemohla situaci posoudit, protože se jí emoce pelikána zdála jednoduše popsitelná, a i žákům se toto cvičení dařilo.

Druhá otázka: „Přijde vám obecně přínosné použití karet k popisu emocí?“

v1: „Přijde mi to naprosto vhodné a myslím si, že to dětem často pomáhá. Sama jsem je s nimi hodně používala k popisu emocí.“

v2: „Myslím si, že jo, že záleží na každém dítěti, ale velká část si ten podklad toho obrázku ráda vezme.“

Obě učitelky shledávají využití obrázkových karet k popisu emocí vhodné, především díky opoře, kterou v nich žáci mají. Jak jedna z vyučujících říká se žáky je již používala, a to nejen karty *Dixit*, ale i karty emocí od *B-creative*.

Poslední otázka: „Napadá vás další využití karet *Dixit* k rozvoji čtenářské gramotnosti?“

v1: „Myslím, že v těch kartách je spousta významů, takže si tam každý může najít nějaké to svoje, co ho osloví. Napadá mě vybrání 2-3 karet o kterých budou děti vymýšlet příběh. Nebo je použít k jakémukoliv popisu emocí na základě čteného textu.“

Vyučující lekci s kartami *Dixit* hodnotí pozitivně především díky obrazovému podkladu, díky kterému bylo pro některé žáky snadnější popsat emoce. Vnímají individualitu žáků a jsou přesvědčené o tom, že každému vyhovuje něco jiného, ale použití karet pro popis emocí jim přijde naprosto vhodné.

5.2.5 Autoevaluace a návrh změn

Celá hodina byla koncipována spíše pasivním způsobem a žáci nebyli tolik vtaženi do příběhu nebo samotné tvorby. Příště bych lekci připravila na 2 vyučovací hodiny a více se zaměřila na práci s didaktickými pomůckami.

V této hodině nebyly vhodně zvolené obrázky, ke kterým měli žáci hledat karty *Dixit* a podle nich popisovat emoce. Všechny obrázky pelikána totiž vyjadřovaly velice podobné emoce. Některé skupiny měly dokonce problém vybrat a shodnout se na jedné kartě *Dixit*. Emoci zvládli popsat sami, ale jejich práci brzdil právě výběr karet.

5.3 Lekce s *Create a story cards*

5.3.1 Návrh lekce s *Create a story cards*

Příprava hodiny

Učivo: tvorba příběhu na základě obrazové pomůcky

Komunikační činnost: mluvení, naslouchání

Cílová skupina: 2.ročník

Časový rozsah: 90 minut

Cíl:

- Dvojice žáků sestavuje příběh ze tří obrázkových karet.
- Dvojice vymýšlí název příběhu na základě obrázkových karet.
- Žáci píší svůj příběh na linkovaný papír.

Klíčové kompetence: k učení, komunikativní

Pomůcky: *Create story cards*, lístečky na název, prázdné karty, linkované papíry

Postup:

1. Evokace – brainstorming – 10 minuty (hromadná činnost)
 - a. Brainstorming v kruhu na koberci nad tím, co by se dalo dělat s přinesenými kartami *Create story cards*.
2. Ilustrační zadání pokynů – 10 minut (frontální činnost)
 - a. Na koberci budou ležet 3 karty *Create story cards* a učitel na nich ilustruje, jak bude probíhat práce ve dvojicích. Nejprve si kartičky prohlédne a uvažuje o jejich návaznosti na sebe. Seřadí je tak, jak si vysvětluje, že by mohl jít příběh za sebou. Příběh žákům říká nahlas. Následně si uvědomí, že by chtěl příběh ještě trochu rozvinout a popíše žákům, jak by postupoval – vybral by si místo, kde se příběh dá rozvést a danou událost by nakreslil na prázdnou kartu. Tu by poté vložil na zvolenou pozici. V závěru své práce vymyslí název příběhu na základě sestavených kartiček a příběh by zapsal.

3. Uvědomění – sestavování příběhů ve dvojicích – 50 minut (dvojice)

- a. Žáci se rozdělí do dvojic a každá z nich dostane 3 obrázkové karty, jednu prázdnou kartu, kartičku na název příběhu a linkovaný papír. Jejich úkolem bude nejprve seřadit si karty tak, jak si myslí, že se příběh vyvíjí. Poté si mají nakreslit ještě jednu kartičku, kterou by mezi ty své přidali. Mohou ji přidat kamkoliv, kde jim chybí. Svému příběhu musejí také vymyslet název, který napíší na připravený lísteček. Příběh poté píše na linkované papíry. Podmínkou je napsat ke každé kartě alespoň jednu větu, tedy výsledný příběh se musí sestávat z nejméně čtyř vět.

4. Reflexe – představování nápadů – 20 minut (hromadná činnost)

- a. Po dokončení práce se žáci přesunou na koberec i se všemi svými pomůckami. Ve zbylém čase se vybrané dvojice podělí o své výtvary. Rozloží doprostřed karty a poté přečtou název i příběhem. Spolužáci se snaží po prezentaci dané dvojice dát zpětnou vazbu. Mohou říci, co jim přišlo zajímavé na příběhu, zda je zaujal, doptat se na otázky nebo zhodnotit přednes.

5.3.2 Realizace lekce s *Create a story cards*

Úvod hodiny se odehrával v kruhu na koberci. Paní učitelky žákům ukázaly všechny pomůcky, které do dvojice dostanou, a ilustrovaly postup jejich práce. Měly před sebou tři obrázkové karty, které seřadily podle toho, jak si myslely, že by mohly jít za sebou. Mezi rozložené karty vložily ještě prázdnou kartu, kterou okomentovaly tím, co by na ni nakreslily. Pokračovaly vymýšlením názvu svého příběhu. Pro ten byl prostor na menší kartičce. V závěru shrnuly celý příběh tak, jak by ho zapsaly na linkovaný papír (příloha 13). Podmínka pro psaní textu zněla střídat se, aby každý napsal nejméně dvě věty. Celý postup ještě zopakovaly děti a paní učitelka ho zapsala na tabuli, aby byl pro všechny viditelný.

Poté dostaly děti minutu na rozdělení do dvojic s podmínkou, že pokud zůstane někdo lichý, budou se dvojice losovat. V jedné třídě systém zafungoval, ve druhé třídě došlo na losování. Následovalo rozdání všech materiálů a započala práce dvojic. Některé spolupráce probíhaly snadněji než jiné, ale zapojit se nakonec zvládli všichni. Jelikož bylo zadáno více úkolů,

zaměstnaly oba členy. Při tvorbě padaly často dotazy na správný pravopis slov nebo se žáci ujišťovali ohledně pochopení organizačních pokynů.

Pro sdílení vlastních prací proběhl přesun na koberec. Sdílet mohli jen ti, kteří sami chtěli. Vždy umístili doprostřed své kartičky a poté četli napsaný příběh. Některé dvojice si dokonce rozdělily i čtení textu a každý se zapojil do své části.

5.3.3 Žákovská evaluace

Pro tuto lekci jsem měla formulované následující otázky:

Jak se vám plnit zadaný úkol?

Jaký máš pocit z vytvořeného příběhu?

Jak se ti pracovalo ve dvojici?

První otázka: „Jak se vám dařilo plnit zadaný úkol?“

ž1: „Šlo nám to dobře. My jsme se hned shodli a bylo to dobrý.“

ž2: „Pro nás to bylo těžší, jsme nevěděli kam zařadit kohouta, ale pak se to povedlo.“

ž3: „Jo my jsme si to dobře rozdělili tu práci a bylo to v pohodě.“

V odpovědích na první otázku převládají pozitivní ohlasy. Pro žáky byl úkol přiměřeně zadaný, a i když s něčím trochu bojovali zvládli ho dokončit. V posledním komentáři je znatelné, že žáci jsou zvyklí si při skupinových pracích rozdělovat funkce, už se to projevilo v lekci s kartami *Dixit*.

Otázka směřující na emoční stránku žáka: Jaký máš pocit z vytvořeného příběhu?

ž1: „Mě to moc bavilo.“

ž2: „Jako já mám z toho dobrý pocit, ale byl moc hluk ve třídě na tvoření.“

ž3: „Pro mě to byla zábava, ale nevím, jestli to je správně všechno.“

Objevuje se obava, zda úkol správně dokončen. Je to reakce žákyně, která je na sebe velmi přísná a vždy chce mít práci perfektní. Tento úkol nebyl nijak hodnocen, což žáci věděli a učitelky vytvářely bezpečné prostředí pro tvorbu, ale přesto se tento pocit objevil. Jiný žák měl problém s hlukem ve třídě, který nastal, protože se všechny dvojice pustily do práce

a musely spolu komunikovat. Je to přirozený jev skupinových prací a do jisté míry ho učitelky nechávaly, ale když přesáhl jejich hranici, korigovaly ho. Jedna z vyučujících nabídla dětem, že některé dvojice mohou jít pracovat na chodbu, kde s nimi bude asistentka.

Závěrečná otázka: „Jak se ti pracovalo ve dvojici?“

ž1: „My jsme se shodli snadno. Když se nám to nelíbilo, tak jsme vymysleli něco nového.“

ž2: „My jsme si dobře rozdělili práci a bylo to v pohodě.“

ž3: „Trochu jsme se hádali na začátku s tím pořadím. To nám trochu trvalo se dohodnout.“

ž4: „Každá navrhla svoje a pak jsme to společně tvořily. Zapomněly jsme na jednu kartu, tak jsme se k ní musely vracet. Název jsme vymyslely docela hnedka.“

Práce dvojic dopadla dle ohlasu žáků dobře. Problémy, které jim nastaly si sami vyřešili a snažili se práci dokončit.

Celkově tvorba ve dvojicích byla pro žáky přínosná. Učili se vzájemně respektovat a dohodnout se na postupu plnění úkolu. Všechny obtíže řešily samostatně a do žádného konfliktu nemusely zasahovat vyučující. Z této evaluace mám pocit, že zadaný úkol byl pro žáky nejpříjemnější a tvorba se jim opravdu líbila a dařila.

5.3.4 Pedagogická evaluace

Přehled otázek kladených vyučujícím:

Jak hodnotíte práce s *Create a story cards*?

Myslíte si, že vymyšlené názvy příběhů vycházejí z obrázkových karet?

Všimli jste si nějakého úskalí v této hodině?

Napadají vás obměny práce s *Create a story cards*?

Startovní otázka byla: „Jak hodnotíte práci s *Create a story cards*?“

v1: „Za mě pozitivně. Rozvíjí se tím jejich fantazie, kterou teďka mají ještě hodně bujnou. A hodně je ta lekce bavila. Celkově jsou hodně tvořiví, takže z toho měli fakt radost. Přišlo mi super, že pracovali ve dvojicích. I přestože třeba jednoho by to

samo nenapadlo, tak má k sobě druhou hlavu a společně to už zvládnou. V tom jsem viděla velkou výhodu.“

v2: „Já hodně oceňuji různorodost aktivit. Jejich úkolem bylo kreslení, psaní a vymýšlení, a to si myslím, že bylo skvěle vymyšlené a každý si tam mohl najít tu svoji část.“

Učitelky hodnotí přínos práce ve dvojicích, kdy mají žáci možnost se vzájemně obohatit a pomoci si v řešení úkolu. Zároveň se jim líbilo, že lekci tvořily různé činnosti, tudíž měl každý prostor pro to najít si tu svou oblíbenou. Pozorují na svých žácích, že výtvarná činnost je hodně baví, proto možnost kreslení obrázků je do úkolu hodně vtáhla a motivovala.

Další otázka: „Myslíte si, že vymyšlené názvy příběhů vycházejí z obrázkových karet?“

v1: „Jo určitě vycházely z těch obrázků a odpovídají jejich příběhům.“

v2: „Já bych řekla, že hodně korespondovaly s obrázkami.“

Na tuto otázku odpovídaly učitelky poté, co si práce žáků prohlédly a oběma přišlo, že názvy příběhů jsou v souladu se zadanými obrázky. Název většinou dvojice tvořila z prvního zvoleného obrázku.

Otázka směřující na možné problémy lekce: „Všimli jste si nějakého úskalí v této hodině?“

v1: „Jako u všeho je problém, že neoslovíme 100 % dětí, takže někdo prostě odmítá pracovat. Ale myslím si, že když byli určené dvojice, tak to bylo pro ně snazší se rozjet než to dělat jednotlivě.“

Situace, kterou vyučující popisuje nastala v jedné třídě, kdy jedna z dvojic se nedokázala shodnout na seřazení karet. Ani jeden z žáků nebyl ochoten ustoupit ze svého názoru a vypadalo to, že práci opravdu dělat nebudou. Učitelka s nimi tuto situaci řešila několikrát během hodiny a snažila se je nasměrovat k řešení této neshody. Nakonec jim řekla, že pokud nezvládnou dokončit úkol ve škole, budou ho muset vypracovat doma. Po tomto výroku žáci pracovat začali.

Poslední otázka: „Napadají Vás obměny práce s *Create a story cards*?“

v1: „Myslím, že by šla měnit náročnost tohoto úkolu tím, že si dáme práci s výběrem karet. Pro snadnější verzi vybrat karty se stejnými postavami a těžší více postav.“

v2: “Mě napadlo, že by si vzali jen jednu kartu a dokončovali příběh na základě té jedné karty. A ty karty by si sami mohli vybrat.“

Souhrnně z odpovědí učitelek mohu říct, že se jim tato lekce zdála velice přínosná. Jednak tím, že byly zvoleny různé činnosti, které rozvíjely čtenářskou a pisatelskou gramotnost. A také z toho důvodu, že žáci pracovali ve dvojicích a tvořili společně. Tím docházelo k vzájemnému obohacování, ale i řešení konfliktů, což žáky posunulo v jejich seberozvoji.

5.3.5 Autoevaluace a návrh změn

Lekce byla zaměřena na práci dvojic, které se žáci zhostili opravdu skvěle. Ve většině případů si práci rozdělili, jeden kreslil a druhý psal. Zařadit prázdnou kartu mezi ty obrázkové pro ně nebyl problém. Zapojením různých činností nebyli žáci ničím svázáni a mohli tvořit, na které části zrovna chtěli.

Celkově se v rámci této hodiny projevovala kreativita žáků. Jelikož propojovali kreslení, psaní a vymýšlení příběhu, byli do něj mnohem více vtaženi a chtěli si s ním vyhrát.

Z mého pohledu si myslím, že pro druháky jsem zvolila mnoho karet. Přejde mi, že ještě nejsou připraveni na sestavování smysluplných příběhů, a já jsem po nich chtěla příběh ve čtyřech větách, což není v jejich silách, ba ani v mých. Příště bych zvolila klidně jen jednu kartu jako úvod příběhu a druhou prázdnou na vlastní kreslení. Žák by měl zadaný počátek příběhu a jeho úkolem by bylo ho dokončit. Kritérium by bylo 6 vět. Myslím si, že to by byla lehčí varianta pro takto staré děti.

Sdílení prací, které v závěru hodiny proběhlo, by se v případě nedostatku času dalo udělat jen mezi dvojicemi. Ale myslím si, že je potřeba trénovat sdílení ve velké skupině, a především udílení zpětné vazby. Zde by se hodila otázka, zda text sedí k obrázkům. Dvojice by se mohly hodnotit navzájem a přemýšlet nad touto otázkou.

6 Shrnutí odpovědí na výzkumné otázky

V této kapitole shrnu odpovědi na formulované výzkumné otázky.

6.1 Jak reflektuji využití vybraných pomůcek na základě realizace lekcí já? (doporučení do praxe)

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je vhodné zařazovat didaktické pomůcky, které podporují vztah ke čtení a porozumění výchozímu textu či rozvíjí čtenářské strategie. Žáci prvního stupně potřebují motivaci, která ve formě jakékoliv obohacující pomůcky, jež je dobře aplikována, funguje skvěle. Využití jednotlivých pomůcek může být různorodé a s většinou z nich se dá vymyslet mnoho rozmanitých úkolů ve vztahu k našemu cíli. Některé z pomůcek můžeme i vhodně kombinovat a zapojit jich více najednou.

Myslím si, že zapojením didaktických pomůcek k rozvoji čtenářské gramotnosti zvyšujeme motivaci a chuť žáků účastnit se aktivně dané lekce. Všimla jsem si reakcí žáků, když paní učitelky ukázaly některou z použitých pomůcek, a byly v drtivé většině případů pozitivní. Je pochopitelné, že motivace žáků je odlišná, neboť máme mnoho faktorů ovlivňujících motivaci a čtenářství. Každá z mnou vyzkoušených pomůcek má více variant využití a je vhodné s nimi pracovat systematicky, opakovaně a postupně rozvíjet receptivní i produktivní dovednosti žáků.

Pomůcky, které byly využity v připravených hodinách, splňují účel rozvoje čtenářské gramotnosti. Vždy záleží na jejich konkrétním použití v hodině, ale obecně jsou určitě vhodnými pomůckami do praxe. Všechny tři vyzkoušené pomůcky se dají zařadit ve všech fázích čtení (před, během i po), pro široký věkový rozptyl i pro různé druhy textů. Chtěla bych říci, že kreativité se v tomto ohledu meze nekladou a přemýšliví učitelé si s jednou pomůckou vystačí opakovaně. Není určitě potřeba vlastnit veškeré možné vybavení, ale naopak si vyhrát s tím, co je člověku dostupné. Řekla bych, že pokud učitel využije jednu věc v různých situacích a jinými způsoby, jde tak žákům příkladem, že i s málem se dá udělat mnoho podnětného, a dochází tak k učení, hlubšímu porozumění a rozvoji čtenářské gramotnosti. Někdy v dnešní době můžeme mít pocit, že je potřeba mít vše a když to nemáme, jsme horšími lidmi, ale i v těchto třech odučených hodinách se mi potvrdilo, že opravdu stačí málo a výsledek může být plnohodnotný.

6.2 Jak reflektují vybrané pomůcky k rozvoji čtenářství žáci?

Lekce se *Story cubes* přišla žákům nejobtížnější, protože měli zadané podmínky, které musejí ve svém psaném příběhu splnit, a často jim jeden obrázek z hozených kostek dělal potíže. Padaly také návrhy, že by si rádi hodili kostkami sami a stačili by jim jen dva obrázky. V lekci s *Dixit* kartami byli žáci smutní, že je nemohou všichni využít při své práci, a byla znatelná velká motivace do využití karet. Největší míru aktivity jsem zaznamenala v lekci s *Create a story cards*, kterou i sami žáci hodnotili velmi pozitivně. Nejvíce je bavilo propojení výtvarné a slohové stránky, kdy se ve dvojici mohli vzájemně doplňovat, sdílet své porozumění a řešení úkolu a pomáhat si.

Z rozhovorů se žáky vychází, že práce s pomůckami je bavila a rádi by je využívali častěji. Sami dávali náměty na využití pomůcek, které by se jim v hodinách líbily. Obecně tedy vnímám ze strany žáků velkou motivaci v práci s pomůckami především kvůli tomu, že je to něco nového, kreativního, a mohou se tak projevit i v jiných oblastech než při běžné hodině českého jazyka a literatury. Zároveň jsem z chování žáků při hodině cítila, že mají pocit uvolněnější hodiny, kdy se po nich nechce žádné učení běžných témat, což přispívalo k tomu, že se žáci nebáli dělat chyby, byli kreativní a zapálení do tvorby, a tak snáze probíhal cílený a promyšlený rozvoj čtenářské gramotnosti.

6.3 Jak reflektují vybrané pomůcky k rozvoji čtenářství učitelé zapojení do jejich pilotáže?

Učitelky, které byly zapojeny do pilotáže vybraných pomůcek, se shodují na tom, že všechny tři lekce podpořily žáky ve čtenářské nebo pisatelské gramotnosti. Přišlo jim, že pomůcky žáky motivovaly k zapojení se do aktivit, protože pro ně byly nové a chtěli je více poznat. U obrázkových karet (*Dixit* a *Create a story cards*), které byly součástí dvou hodin, vnímaly učitelky radost žáků, že většina z nich může mít pomůcky u sebe. Zdálo se jim, že o to více byli vtáhnuti do dané lekce a chtěli pracovat. Jedna paní učitelka si při práci s *Dixit* kartami uvědomila, že je s žáky používá jen v nepříjemných, emočně náročných situacích pro řešení konfliktu a nikdy je nepoužila v pozitivní aktivitě. Sama tak reflektovala, že žáci mají karty spojené právě s těmito negativními pocity, a dala si za cíl tuto skutečnost změnit a zařadit je i k dosažení jiných cílů. Paní učitelky mají stejný pohled na to, že je potřeba s žáky mluvit o emocích a skrze příběhy je to často snadnější. Proto obě shledaly použití *Dixit* karet

k popisu emocí jako vhodné a vnímají tuto dovednost jako součást čtenářské gramotnosti. Před lekcí se *Story cubes* si učitelky kladly otázky, jak žákům půjde psaní se zadanými podmínkami tří obrázků a šesti vět. Nakonec se ukázalo, že žáci jsou schopni zapojit určené podmínky, ale není ještě v jejich schopnostech sestavení smysluplného příběhu. Obě paní učitelky se shodly na tom, že s žáky tuto oblast příliš netrénují, ale také vnímají, že je to náplní učiva vyšších ročníků. Nicméně byly rády, že mají tuto zkušenost skrze připravenou lekci a mohly si tak samy ověřit, jak na tom jejich žáci v této oblasti jsou – lekce tak pro ně byla podnětnou diagnostikou dovedností žáků.

6.4 V čem spatřují vybraní učitelé přínos těchto didaktických pomůcek?

Paní učitelky byly příjemně překvapené, že díky zapojení atraktivních pomůcek se dá rozvíjet i důležitá složka vzdělávání, kterou čtenářství bezesporu je. Přínos učitelky spatřují v tom, že byla výuka kreativně ozvláštněna, a žáci tak byli zapojeni do aktivit, které dříve nedělali. Dle jejich slov měli žáci velký prostor pro zapojení své kreativity především v lekci s *Create a story cards*, kde se mohli výtvarně realizovat, ale činnost dávala smysl i co do rozvoje čtenářské gramotnosti. Právě integrace různých činností (čtení, psaní, kreslení) dává učitelkám velký smysl a shledávají ji efektivním.

Jako stěžejní bod učitelkám přišlo, že žáci nevnímali žádný tlak na učivo, které by museli zvládnout. Myslím to tak, že žáci vnímali dané lekce spíše jako zábavu než klasickou vyučovací hodinu, což ale nevedlo k nepozornosti, nýbrž k nadšení a větší motivaci. Právě díky tomu si učitelky myslí, že docházelo k většímu rozvoji čtenářské gramotnosti, protože se žáci učili, aniž by si to přímo uvědomovali.

Dalším přínosem je určitě fakt, že pomůcky jsou opakovatelně použitelné a každá z nich má mnoho variant využití (včetně vizuální složky). Žáci tak budou většinu času pracovat s novým materiálem. Navíc se pomůcky dají zařadit v různých obměnách a s odlišnými cíli, které učitelky napadaly již při rozhovorech po absolvovaných hodinách.

7 Diskuse

Diplomová práce měla za cíl vytvořit přehled didaktických pomůcek vhodných k rozvoji čtenářství a následně tři vybrané vyzkoušet v praxi. Jednalo se o zařazení pomůcek do hodin českého jazyka a literatury, v nichž měly podpořit vztah ke čtenářství. Ukázalo se, že pomůcky se dají využít různými způsoby a při vhodné práci s nimi mohou rozvíjet i více oblastí najednou. Podle Hausenblase⁸⁰ by setkání s literaturou mělo být aktivní a podnětné, což pilotované hodiny splňovaly a žáci se zapojovali plnou měrou. Zároveň tento proces rozvíjení čtenářské gramotnosti může být naprosto zásadní pro žáky, kteří nepřicházejí ze čtenářsky podnětného prostředí, s čímž souhlasí i Vala.⁸¹

Díky zvoleným metodám zúčastněného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy i žáky jsem byla schopna zodpovědět výzkumné otázky.

Jedním z limitů mé práce je fakt, že připravené hodiny nezahrnovaly žádnou diferenciaci, ani individualizaci, která by se ovšem hodila ve chvíli, kdy někteří žáci pracovali výrazně rychleji, než jiní (lekce se *Story cubes*). Zde vidím příležitost pro další zkoumání dané problematiky. Navíc jsou ve třídách často inkludováni žáci a některým bude určitě potřeba lekci přizpůsobit. Je to oblast, která není v práci obsažena, ale v praxi je naprosto běžnou součástí a je potřeba vždy myslet na konkrétní žáky, se kterými pedagog pracuje.

Další limit vidím v zapojení konkrétních pomůcek, jež byly použity vždy jen jednou v dané konkrétní činnosti. Hlubší zkoumání by mohlo probíhat tak, že jedna pomůcka bude využita v různých aktivitách, a v tu chvíli by se dala dobře sledovat motivace žáků a jejich pokrok. Mohlo by dojít k situaci kdy žáci při opakovaném použití pomůcky nebudou natolik motivováni jako při jejím prvním zapojení. Ideálním výzkumným designem by byl tedy akční výzkum.

⁸⁰ *Kritické listy*. [online]. 2006, č. 24. Praha: Kritické myšlení, 2006. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/>. [cit. 2024-03-27].

⁸¹ VALA, Jaroslav a Jan BERKI. *Didaktika literární výchovy: vybrané kapitoly pro učitele základní školy* [online]. Olomouc: Hanex, 2017 [cit. 2023-02-01]. ISBN 978-80-7409-086-8. Dostupné z: <http://kcj2.upol.cz/vala/ndkl/oporandkl.pdf>, s. 31.

Přípravy hodiny byly sestaveny na základě třech vybraných pomůcek. Dvě z použitých pomůcek jsou obrázkové karty, ale obě byly v hodinách využity odlišným způsobem. Karty *Create a story cards* byly využity k sestavování příběhu, jelikož se na všech kartách vyskytují stejné postavy a prostředí. Snadno se pak dá vytvořit na sebe navazující příběh. Všechny použité pomůcky měly žáky aktivizovat a kreativně rozvíjet jejich vztah ke čtenářství a pisatelství.

Závěr

Cílem mé práce bylo zmapování dostupných pomůcek k rozvoji čtenářství a jejich použití v hodinách českého jazyka a literatury. Vytvoření podnětného prostředí pro podporu čtení je zásadním klíčem k úspěchu v oblasti čtenářské gramotnosti, která představuje aktuální problém společnosti. Proto jakékoliv zapojení podnětů, které mohou žáky motivovat k četbě nebo práci s texty, je vítáno. Diplomová práce by tak mohla být inspirací pro pedagogy a představením široké škály didaktických pomůcek, které jsou na 1. stupni ZŠ ve výuce využitelné. Poskytovat může i návod pro práci s jednotlivými pomůckami v připravených hodinách.

Práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a empirickou. V teoretické části jsem se zaměřila na vymezení pojmů, které se týkají čtení a čtenářské gramotnosti. Vysvětlila jsem, co jsou didaktické pomůcky a jak je možné je rozdělit dle Maňáka a dalších odborníků. Podrobně jsem se věnovala představení vybraných didaktických pomůcek, které jsou přímo určeny k rozvoji čtenářství nebo jsou, dle mého názoru, k tomuto cíli využitelné.

Druhá část mé práce je zaměřena na představení tří mnou připravených výukových lekcí, které využívají tři různé didaktické pomůcky. Zvolila jsem karty *Dixit*, *Create a story cards* a *Story cubes*. Hodiny byly sestaveny přímo pro žáky 2. třídy a nezaměřovaly se pouze na práci s textem. Chtěla jsem ukázat, že pomůcky lze používat různými způsoby a stále mohou vést ke komplexnímu rozvoji čtenářství ve všech jeho složkách. Ukázalo se, že žáci, i když nebyli na zařazování pomůcek zvyklí, byli schopni velmi dobře pracovat a kreativně se projevovat. Většina žáků jevila velkou míru zapálení a motivace v práci pokračovat.

Přínos mé práce vidím především v tom, že jsem měla možnost učitelkám i žákům ukázat různé pomůcky, se kterými neměli zatím žádnou zkušenost. Z rozhovorů a pozorování vychází, že toto obohacení bylo přínosné pro obě skupiny a v budoucnu je rádi dále využijí. Paní učitelky byly nadšené z možností, které pomůcky do hodin přinášejí, a také z toho, jaký vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti mohou mít. Díky tomu vnímám, že zařazení didaktických pomůcek v hodinách českého jazyka a literatury má smysl a může být vhodným nástrojem k podpoře čtenářství.

Já si z tvorby této diplomové práce odnáším motivaci k tomu, abych se svými budoucími žáky systematicky rozvíjela čtenářskou gramotnost, protože vnímám, že je to důležitá oblast vzdělání. Seznámila jsem se s pomůckami, o kterých jsem dříve nevěděla, že by mohly být součástí výuky, a navíc rozvíjet tak důležitou gramotnost. Z výzkumné části si odnáším přesvědčení o tom, že použití didaktických pomůcek má smysl a dokáže žáky motivovat. Navíc se díky nim otevírají nové možnosti, jak v hodinách pracovat, a to v době činnostiho učení má své místo. Bylo pro mě důležité vidět pilotované lekce a moci si reflektovat jejich sestavení. Zároveň jsem díky evaluacím s žáky a pedagogy získala různé pohledy a mohla tak přemýšlet i nad jinými rovinami lekcí. Jsem ráda, že jsem si zvolila toto téma diplomové práce a posunula se tak ve vnímání čtenářství na 1. stupni ZŠ, kterému nyní přikládám mnohem větší váhu než dříve.

Seznam použitých informačních zdrojů

BÜCKEN-SCHAAL, Monika. *Emoce – Obrázkové karty: pro porozumění emocím a rozvoj sociálních dovedností*. Přeložil Alice WALLINGEROVÁ. V Praze: Pasparta, [2018]. ISBN 978-80-88290-10-0.

Čtenářské kostky. [online]. Dostupné z: <https://122017.myshoptet.com/ctenarske-pomucky/ctenarske-kostky/>. [cit. 2024-04-08]

ČUŘÍN, Michal a BUBENÍČKOVÁ, Petra. *Čtenářství v souvislostech: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Ústí nad Orlicí: Oftis, 2013. ISBN 978-80-7405-327-6.

Den poezie [online]. Dostupné z: <http://www.denpoezie.cz/> [cit. 2024-03-26].

Dixit. [online]. Dostupné z: https://dixit.cz/wp-content/uploads/2022/09/DIXIT_pravidla.pdf. [cit. 2024-04-08].

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)* [online]. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2. Dostupné z: <https://docplayer.cz/13064161-Ctenarska-gramotnost-prace-s-textovymi-informacemi-napric-kurikulem-jana-dolezalova.html> [cit. 2023-08-24].

DVOŘÁK, Jiří a SKÁLOVÁ, Alžběta. *Zpátky do Afriky!*. Vydání druhé. Praha: Baobab, 2012. ISBN 978-80-87060-68-1.

FIŠER, Zbyněk. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání* [online]. Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-8545-9. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8545-2017>. [cit. 2024-04-07].

HENDL, Jan a REMR, Jiří. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.

JANIŠ, Kamil. *Obecná didaktika – vybraná témata*. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-047-4.

Ježpodi. [online]. 2018. Dostupné z: <https://www.jezpodi.cz/>. [cit. 2024-03-26].

KNIŽNÍ STEZKA K DĚTEM, Z. S. *Děti čtete* [online]. Dostupné z: <https://www.detictete.cz/> [cit. 2024-03-26].

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka [online]. Praha: ČŠI, 2010]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120>. [cit. 2023-02-01].

Kritické myšlení. [online]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/> [cit. 2024-02-16].

Kritické listy. [online]. 2006, č. 24. Praha: Kritické myšlení, 2006. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/>. [cit. 2024-03-27].

KRÜGER, Květa a ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*. Dobříš: Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-9-2.

LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů* [online], výzkumná studie. Praha: Univerzita Karlova, 2018. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/02_Laufkova.pdf. [cit. 2024-04-06].

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2000. ISBN 80-210-1661-2.

Mezinárodní šetření PIRLS 2021 Koncepční rámeček [online]. ČŠI, 2022. ISBN 978-80-88492-03-0. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Koncepcni-ramce-\(metodika-setreni\)-\(1\)](https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Koncepcni-ramce-(metodika-setreni)-(1)). [cit. 2024-04-06].

Mutabene. [online]. Logico Piccolo. 2018. Dostupné z: <https://www.mutabene.cz/kategorie/logico-piccolo>. [cit. 2024-04-08].

NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy* [online]. *Pedagogická orientace*. 2010, roč. 20, č. 3. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1378/1018> [cit. 2024-03-09].

NEKUDA, René. *Příběhostroj*. V Praze: Raketa, 2019. ISBN 978-80-86803-52-4.

NOVOSÁK, Jiří; FIEDLEROVÁ, Veronika; NOVOSÁKOVÁ, Jana; SUCHOMEL, Petr; PRAŽÁKOVÁ, Dana et al. *Čtenářská gramotnost na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023* [online]. Praha: ČŠI, 2024. ISBN 978-80-88492-62-7. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Ctenarska-gramotnost-na-zakladn>. [cit. 2024-04-06].

PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

ROBB, Laura. *Reading strategies that work: teaching your students to become better readers*. New York: Scholastic Professional Books, c1996. ISBN 0-590-25111-2.

Story cubes. [online]. Dostupné z: <https://www.storycubes.com>. [cit. 2024-03-26].

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. 2. vyd. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-866-3333-0.

ŠLAPAL, Miloš; KOŠŤÁLOVÁ, Hana a HAUSENBLAS, Ondřej. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78118&view=2935>. [cit. 2024-04-06].

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. [online]. Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-313-0. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/>. [cit. 2024-03-26].

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. ISBN 978-80-7050-599-1.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Rodina, škola, knihovna: náš vztah ke čtení a co ho ovlivňuje (2018)*. Brno: Host, 2019. ISBN 978-80-7050-715-5.

Učebnice FRAUS. [online]. Učebnice FRAUS. Dostupné z: <https://ucebnice.fraus.cz/catalog/cs/1-stupen-zs-a-materske-skoly-dopluky-ctenarske-karty-kouzelná-cesta/p100480ick1sdoick1s.html>. [cit. 2024-04-07].

VALA, Jaroslav a Jan BERKI. *Didaktika literární výchovy: vybrané kapitoly pro učitele základní školy* [online]. Olomouc: Hanex, 2017 ISBN 978-80-7409-086-8. Dostupné z: <http://kcj12.upol.cz/vala/ndkl/oporandkl.pdf>. [cit. 2023-02-01].

Veletrh dětské knihy. [online]. Dostupné z: <https://veletrhdetskeknihy.cz/> [cit. 2024-03-26].

VĚŘÍŠOVÁ, Irena, Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy* [online]. Praha: GAC, 2007. ISBN 978-80-254-0669-4. Dostupné z: https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ctenJPD_kudy_vede_cesta.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_ctenJPD_kudy_vede_cesta.pdf [cit. 2023-01-30].

WILDOVÁ, Radka; KOŽELUHOVÁ, Eva; RONKOVÁ, Jolana; KUCHARSKÁ, Anna a ŠPAČKOVÁ, Klára. *Didaktika počáteční čtenářské gramotnosti a pregramotnosti*. [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-314-6. Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/>. [cit. 2024-03-25].

Znění Hlavních směrů revize RVP ZV [online]. Velké revize RVP ZV. 2023. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/blog/zneni-hlavnich-smeru-revize-rvp-zv>. [cit. 2024-04-07]

Seznam příloh

- Příloha 1 – *Create a story cards*
- Příloha 2 – Vyprávěj a hraj
- Příloha 3 – Karty *Logico Piccolo*
- Příloha 4 – *Story cubes*
- Příloha 5 – Karty *Dixit*
- Příloha 6 – Čtenářské kostky
- Příloha 7 – Čtenářské sáčky
- Příloha 8 – Čtenářské karty
- Příloha 9 – Příběhostroj
- Příloha 10 – Emoční karty
- Příloha 11 – Obrázek pelikána z knihy *Zpátky do Afriky*
- Příloha 12 – Karta *Dixit* vybraná k popisu emoce pelikána
- Příloha 13 – Žákovské řešení lekce s *Create a story cards*
- Příloha 14 – Žákovské řešení lekce se *Story cubes*

Příloha 1 – Create a story cards

Foto vlastní.



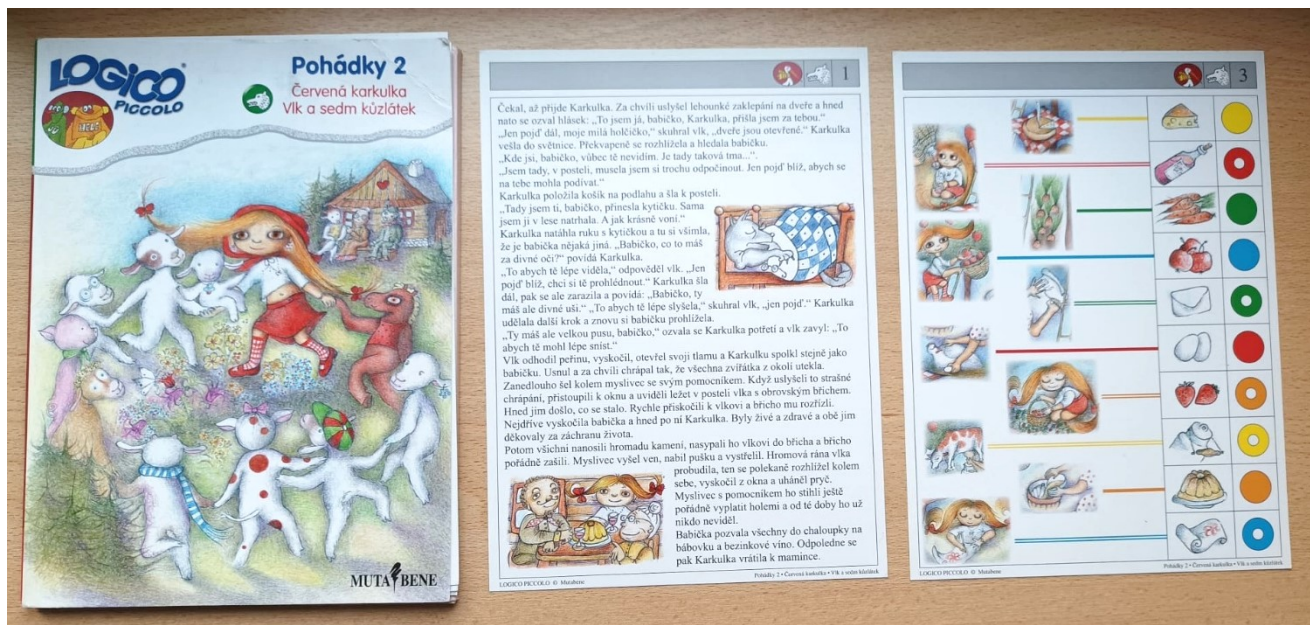
Příloha 2 – Vyprávěj a hraj

Foto vlastní.



Příloha 3 – Karty Logico Piccolo

Foto vlastní.



Příloha 4 – *Story cubes*

Foto vlastní.



Příloha 5 – Karty *Dixit*

Foto vlastní.



Příloha 6 – Čtenářské kostky

Čtenářské kostky. [online]. Dostupné z: <https://122017.myshoptet.com/ctenarske-pomucky/ctenarske-kostky/>. [cit. 2024-04-08].



Příloha 7 – Čtenářské sáčky

Ježpodi. [online]. 2018. Dostupné z: <https://www.jezpodi.cz/>. [cit. 2024-03-26].



Příloha 8 – Čtenářské karty

Učebnice FRAUS. [online]. Učebnice FRAUS. Dostupné z: <https://ucebnice.fraus.cz/catalog/cs/1-stupen-zs-a-materske-skoly-doplanky-ctenarske-karty-kouzelná-cesta/p100480ick1sdoick1s.html>. [cit. 2024-04-07].



Příloha 9 – Příběhostroj

NEKUDA, René. *Příběhostroj*. V Praze: Raketa, 2019. ISBN 978-80-86803-52-4.

Foto vlastní.



Příloha 10 – Emoční karty

B-creative. [online]. Dostupné z: <https://www.b-creative.cz/>. [cit. 2024-04-08].



Příloha 11 – Obrázek pelikána z knihy Zpátky do Afriky

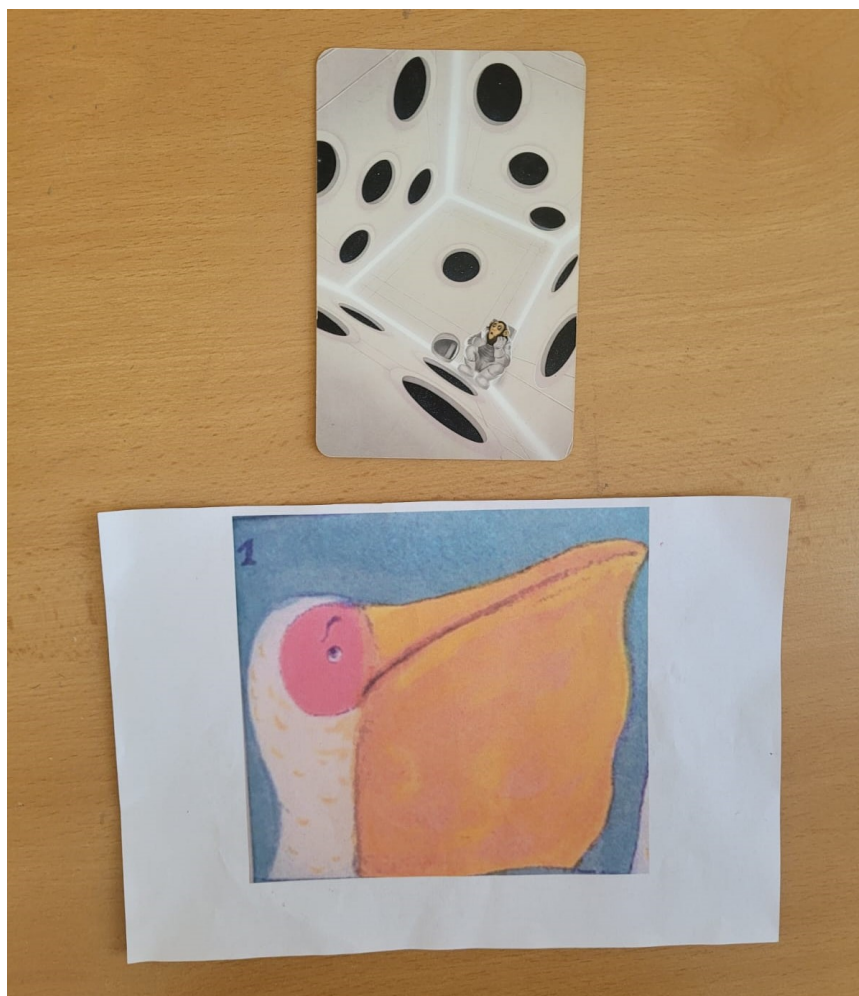
DVOŘÁK, Jiří a SKÁLOVÁ, Alžběta. *Zpátky do Afriky!*. Vydání druhé. Praha: Baobab, 2012. ISBN 978-80-87060-68-1, s. 37.

Foto vlastní.



Příloha 12 – Karta *Dixit* vybraná k popisu emoce

Foto vlastní.




Příloha 13 – Žákovské řešení lekce s *Create a story cards*

Foto vlastní.



Příloha 14 – Žákovské řešení lekce se *Story cubes*

List vytvořen autorkou v programu *Canva*.

-  Jednoho dne se Lojzík probudil a zjistil, že je
- úplně v jiném domě a v úplně jiné posteli. Vůbec neznal místo, kde se nachází. Podivil se a řekl:

KDE TO JSSEM? STÁM HLE
JE OVEČKA! WUK A
ŠÍP. TAK VSTAL Z
POSTELE A ŠEL SE
PROJÍT A NAJEDNOU
AU! LOJZÍK NARAZ-
IL DO STROMU. CRRRA.
BUDIÍK TO BYL. LOJZÍ-
KOVÍ SE TO TOTIŽ CELE
ZDÁLO!

