

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Realizace čtenářských lekcí na 2. stupni ZŠ: akční výzkum

The realization of reading strategies at the 2nd grade of elementary school:
action research

Bc. Tomáš Brettl

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

Studijní program: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy
a střední školy

Studijní obor: Český jazyk – Základy společenských věd

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Realizace čtenářských lekcí na 2. stupni ZŠ: akční výzkum* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2024

Děkuji vedoucí mé práce paní PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D. za její ochotu vést moji diplomovou práci, za její cenné odborné rady, které mi psaní usnadnily a v neposlední řadě za její lidský a ochotný přístup. Děkuji kolegům a kolegyním ze ZŠ Kunratice a ZŠ Pod Žvahovem, kteří se mnou přípravy konzultovali a paní Věře Halíkové za laskavou korekturu textu. V neposlední řadě děkuji své rodině a blízkým za podporu.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá realizací čtenářských lekcí v 6. ročníku základní školy, skrze které se rozvíjela čtenářská gramotnost žáků. Z hlediska formy je práce rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části je jsou vymezeny pojmy jako čtenářství, čtenářská gramotnost, roviny čtenářské gramotnosti nebo čtenářské strategie a je zde představena charakteristika akčního výzkumu. Jeho realizaci se věnuje praktická část. Cílem akčního výzkumu je zjistit výši čtenářské gramotnosti žáků 6. třídy Základní školy Pod Žvahovem a skrze intervenční plán tuto gramotnost během školního roku systematicky zvyšovat. Akční výzkum dále zkoumá, jak se proměňuje vztah žáků ke čtení a jaké metody kritického myšlení jsou vhodné pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Praktická část této diplomové práce dále popisuje konkrétní kroky intervence, která byla naplánována na základě výsledků pretestu. Mezi stěžejní kroky intervence patří realizace čtenářských lekcí využívajících metody kritického myšlení a cílících na rozvoj vybraných čtenářských strategií. Dalšími kroky, které realizaci čtenářských lekcí doplňují, je zavedení pravidelných dílen čtení, vytvoření třídní knihovny či spolupráce s městskou knihovnou. Výsledkem akčního výzkumu je zjištění zvýšení úrovně čtenářské gramotnosti skrze měření úrovně vybraných čtenářských strategií, popsání proměny vztahu žáků k četbě i ověření vybraných metod kritického myšlení vhodných k rozvoji čtenářské gramotnosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

čtenářské lekce, čtenářská gramotnost, literární výchova, 2. stupeň, čtenářská dílna

ABSTRACT

The thesis deals with the implementation of reading lessons in the 6th grade of primary school, through which pupils' literacy was developed. In terms of form, the thesis is divided into two parts - theoretical and practical. In the theoretical part, terms such as reading, literacy, levels of literacy or reading strategies are defined and the characteristics of action research are presented. The practical part is devoted to its implementation. The aim of the action research is to find out the level of reading literacy of the pupils of the 6th grade of the Primary School Pod Žvahovem and through the intervention plan to systematically increase this literacy during the school year. Action research also examines how pupils' attitudes towards reading are changing and what methods of critical thinking are suitable for the development of reading literacy. The practical part of this thesis further describes the specific steps of the intervention that was planned based on the pretest results. The core steps of the intervention include the implementation of reading lessons using critical thinking methods and targeting the development of selected reading strategies. Other steps that complement the implementation of reading lessons are the introduction of regular reading workshops, the creation of a classroom library or collaboration with the municipal library. The action research resulted in the identification of the increase in the level of reading literacy through the measurement of the level of selected reading strategies, the description of the transformation of pupils' attitudes towards reading, as well as the verification of selected critical thinking methods suitable for the development of reading literacy.

KEYWORDS

reading lessons, literacy, literary education, 2nd grade, reading workshop

Obsah

Úvod a cíl práce	8
1 Čtení a čtenářství	9
2 Čtenářská gramotnost	13
2.1 Roviny čtenářské gramotnosti	14
2.1.1 Vztah ke čtení	14
2.1.2 Doslovné porozumění	15
2.1.3 Vysuzování a hodnocení	15
2.1.4 Metakognice.....	16
2.1.5 Sdílení	16
2.1.6 Aplikace	17
2.2 Čtenářská gramotnost v kurikulu základního vzdělávání	17
2.3 Čtenářské strategie	18
2.4 Výsledky žáků ve srovnávacím šetření.....	20
2.4.1 Tuzemské výzkumy	20
2.4.2 Mezinárodní výzkumy	21
3 Možnosti rozvoje čtenářství v praxi základní školy	23
3.1 Čtenářské lekce	23
3.2 Dílny čtení.....	29
3.3 Další možnosti rozvoje čtenářství.....	30
4 Praktická část	32
4.1 Charakteristika akčního výzkumu	32
4.2 Metodologie	33
4.2.1 Cíl a výzkumné otázky	33
4.2.2 Metody sběru dat	34
4.2.3 Výzkumná skupina	35
4.3 Úvodní čtenářská lekce	35
4.4 Pretest – text Dlouhý, Široký a Bystrozraký.....	38
4.5 Způsoby intervence.....	41
4.5.1 Realizace čtenářských lekcí	42
4.5.2 Další intervence	52
4.5.2.1 Dílny čtení.....	52
4.5.2.2 Čtenářské deníky.....	54
4.5.2.3 Čtenářské listy na přečtené knihy	55
4.5.2.4 Třídní a školní knihovna	56
4.5.2.5 Návštěva městské knihovny.....	57
4.5.2.6 Březen měsíc – čtenářů	57
4.6 Posttest a zhodnocení intervence	57
4.7 Výsledky výzkumu	62
4.8 Návrhy na další práci ve třídě	64

Závěr	65
Seznam literatury	66
Seznam elektronických zdrojů.....	67
Seznam sekundární literatury.....	70
Seznam příloh (obrázků).....	71

1. Úvod a cíl práce

Čtenářství a čtenářská gramotnost hraje zásadní roli v rozvoji jedince. Jsou nejen prostředkem pro získání informací, ale také nástrojem pro rozvoj kritického myšlení. V éře digitálních technologií jsou informace dostupné mnohdy jedním kliknutím a schopnost číst a kriticky hodnotit texty se stává čím dál více nezbytnou výbavou nás všech.

Tato diplomová práce se zabývá realizací akčního výzkumu v 6. třídě pražské Základní školy Pod Žvahovem v oblasti úrovně čtenářské gramotnosti žáků.

Teoretická část se zaměřuje na vysvětlení a uchopení stěžejních pojmů z oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti. V této části nejdříve vysvětlujeme a objasňujeme různé definice čtení a vydělujeme samostatný pojem čtenářství. Dále vysvětlujeme podstatu čtenářské gramotnosti a uvádíme její roviny. V rámci teoretické části jsme rovněž představili rozbor Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a uvedli, jak se stěžejní dokument českého vzdělávání pracuje s oblastí čtenářské gramotnosti. Dále uvádíme výčet čtenářských strategií a výsledky některých tuzemských i mezinárodních výzkumů zaměřujících se na čtenářskou gramotnost dětí a mládeže. Teoretická část je uzavřena popisem možností rozvoje čtenářství v praxi základní školy.

Praktická část se zaměřuje na realizaci akčního výzkumu, který v úvodní části popisujeme a uvádíme metodologii: cíl, výzkumné otázky, metody sběru dat a charakteristiku výzkumného vzorku, se kterými následně v rámci výzkumu pracujeme. Nejprve popisujeme čtenářskou lekci *Babička Drsňačka*, která byla důležitým prvkem pro rozhodnutí o realizaci akčního výzkumu v naší třídě. Pozorování zapojení se žáků a reflexe jejich pracovních listů nás znejistilo v požadované a očekávané úrovni jejich čtenářské gramotnosti. Na základě této reflexe jsme po konzultaci s kolegy češtináři vytvořili test, který byl prostředkem pro měřitelnost čtenářské gramotnosti žáků. Dále uvádíme rozbor tohoto testu, který označujeme jako pretest, a uvádíme námi zvolené způsoby intervence, které jsme zaváděli v počátku školního roku i v jeho průběhu. Zásadní intervencí je realizace čtenářských lekcí, v nichž propojujeme roviny čtenářské gramotnosti, čtenářské strategie a metody kritického myšlení a která je doplněna dalšími dílčími intervenčními kroky, jež v závěru diplomové práce vyhodnocujeme.

1 Čtení a čtenářství

Čtení je podle amerického psychologa Daniela T. Willinghamu nepřirozenou činností člověka, neboť nenaplnuje tři kritéria přirozené lidské činnosti. Jako první kritérium uvádí Willingham nutnost provádět činnost bez větších obtíží a schopnost osvojit si ji skrze pozorování. Čtení podle něj nenaplnuje ani další dvě kritéria, kterými jsou výskyt činnosti ve všech kulturách napříč světem a možnost označit činnost v rámci evoluce jako vývojově starou. Tato kritéria narozdíl od čtení splňuje například chůze či řeč (Hendrick, Macpherson, 2021, s. 63).

Kdy se stáváme čtenáři? Na mnohých základní školách se setkáme s akcí *Pasování prvňáčků na čtenáře*. Název i obsah akce, v rámci které jsou na konci první třídy žáci oceněni za osvojení dovednosti číst, nám napovídá, že čtenářem je člověk, který je schopný dekodovat písmena tvořící slova, věty i ucelené texty. Profesor Zdeněk Matějček (2004, s. 7) však označuje za čtenáře jedince, který je schopen rozeznat obrázek a hledat v něm děj a symboliku. Znalost písmen je podle něj jen technickou záležitostí. Účelem této práce je však zkoumat rozvoj čtenářství od nabytí dovednosti přečíst text, proto na definici čtenáře v následujících kapitolách nahlížejme jako na jedince, který vnímá psaný text a je schopný mu porozumět. Vymežeme i další pojmy spojené se čtenářem. Mnohdy se definice překrývají a vícero označením pojmenováváme stejný objekt možného zájmu. Rozlišme proto v počátku stěžejní pojmy, které velmi dobře známe, ale jejichž význam můžeme každý chápat jinak. Je to *čtení jako dovednost*, *čtení jako činnost* a *čtenářství*.

Čtení jako dovednost

Čtení ve smyslu označení dovednosti je výchozím předpokladem pro další dva pojmy. Přečíst text je elementární dovednost každého vzdělaného člověka, kterou si osvojuje již v útlém věku při vstupu do vzdělávacího procesu. Pro zdárné čtení je potřeba umět dekodovat text a porozumět mu. Jana Doležalová (2014, s. 32) o důležitosti porozumění textu dodává, že je jednou z nejvýznamnějších složek v procesu čtení a čtenářské gramotnosti, díky kterému rozumíme smyslu čteného textu a chápeme autorův záměr.

Existuje více jak desítky metod výuky čtení a psaní. V současnosti se v prostředí českých škol při výuce čtení využívají převážně dvě metody. První metoda se nazývá *analyticko-*

syntetická, často se jí přezdívá *slabikovací metoda*.¹ Používá se od konce 19. století a v současnosti je nejrozšířenější metodou k osvojení dovedností číst a psát. Z tohoto důvodu pro ni existuje nejvíce učebních materiálů a pomůcek. Metoda staví jednak na schopnosti rozdělit slova na slabiky a hlásky, analytické hledisko, a jednak na syntetickém hledisku, kdy se naučené samohlásky postupně spojují s osvojenými souhláskami a vznikají slabiky, které žáci spojují ve výsledná slova. Metoda je pro český jazyk vhodná z důvodu jeho fonetičnosti. Typická je úzká vazba mezi výukou čtení a psaní. Kritické hlasy poukazují na přílišnou mechaničnost celého procesu a nepřirozenost slabikování pro žáky.

Básník Josef Kožíšek vymyslel na přelomu 19. a 20. století pro český jazyk tzv. *genetickou metodu*. Metodu, které se také přezdívá *hláskovací* nebo *písmenková*, zpopularizovala na konci 20. století doktorka Jarmila Wágnerová. Oproti předchozí výuce se slova nerozkládají na slabiky, ale na jednotlivé hlásky. Žáci si jednotlivé písmeno propojují s odpovídající hláskou. V prvotní fázi pracují žáci pouze s velkou tiskací abecedou. V rámci této metody je hůře odhalitelná možná porucha čtení a následná intervence je složitější než u předchozí metody.

Výzkumy neupřednostňují žádnou z výše zmíněných metod. Přiznávají, že jsou zpočátku rozdíly mezi žáky, kteří se učí číst rozdílnou metodou, patrné. V následujících ročnících základní školy je však rozdíl úrovně čtení žáků, kteří si osvojili dovednost číst rozdílnou metodou, nepodstatný. Anna Kucharská a Pavlína Barešová (2012, s. 78) ve svém výzkumu uvádějí, že obě metody zaručují rozvoj čtenářských dovedností. Dodávají, že rozdíly jsou viditelné mezi žáky 1. ročníku, kteří si osvojovali čtení a psaní rozdílnou metodou, avšak v následujících ročnících se rozdíly zmenšují.

Čtení jako činnost

Čtení označující činnost předpokládá samostatnost jedince při dekódování textu a při jeho porozumění. Čtenář využívá své nabyté zkušenosti a volí mezi různými čtenářskými strategiemi, které odpovídají funkci a typu daného textu. Čtenář je ovlivněn vnitřní nebo vnější motivací, případně kombinací obého, avšak vždy je při činnosti odkázán sám na sebe ve smyslu absence vnějšího průvodce procesem čtení.

Jedním z možných způsobů dělby čtení je rozdělení na estetické a eferentní. Estetickým čtením rozumíme prožitkové čtení. Většinou je tento typ čtení spojen s beletristickými či

¹ Analyticko-syntetickou metodu vytvořil v roce 1864 český pedagog Jan Vlastimír Svoboda.

básnickými texty, které ve čtenáři vyvolávají emocionální prožitek. Neznamená to však, že bychom mohli každé čtení takového typu textu označit za estetické čtení, jak bývá ve školské praxi mnohdy zvykem. Stěžejním vodítkem pro to jsou zvolené metody, které čtenář použije při práci s textem. Estetické čtení v sobě nezahrnuje úkoly a otázky akcentující faktické poznatky. Jádrem je skutečný prožitek ze samotné četby. Vhodným prostředkem pro rozvoj estetického čtení mohou být dílny čtení. Ty mohou začít společným kruhem žáků a otázkami typu *Jak se před dnešním čtením cítíte? Jak dlouho knihu čtete? Co se dosud v příběhu odehrálo?* Po samotném čtení budou následovat otázky zaměřující se na emoce, prožitky či zážitky získané bezprostředně při čtení: *Jaký pocit ve vás dnešní četba vyvolala? Připomněly vám události v knize vaše vlastní zkušenosti?* Učitel by měl žákům umožnit volno myšlenkové čtení. To znamená, že žáci nebudou před samotnou četbou zatíženi otázkami a úkoly pátrající po faktických informacích z textu (např. *Při dnešní četbě se zaměřte na to, jak v příběhu komunikuje hlavní postava s jinými postavami.*). V takovém případě se žáci budou po celou dobu čtení soustředit nejspíše na vyhledávání odpovědí na zadaný úkol a nezaměří svou pozornost na své pocity či myšlenky při čtení. Výuka vedená pouze tímto směrem žákům neumožní nahlédnout na čtení jako na jeden z možných způsobů relaxace. Eferentní čtení čtenář volí, pokud je potřeba z textu vyvodit faktické poznatky. Čtenář zaměřuje svoji pozornost hlavně na významovou stránku textu. Tento typ čtení volíme například při četbě učebnic, receptů, návodů i denního tisku. Učitel může tento typ čtení posilovat v rámci lekcí zaměřených na vyhledávání informací z textů, vyvozování či shrnování. Oba dva způsoby čtení jsou pro čtenáře důležité. Úkolem učitele je vytvářet příležitosti, díky kterým se žáci seznámí s oběma způsoby a vede žáky k učení se toho, který způsob čtení pro danou situaci vhodně zvolit. (Smith, 2012)

Čtenářství

Pojem čtenářství se v široké veřejnosti pojí převážně s dětskými čtenáři. Jiří Trávníček ve své publikaci *Čteme?* (2008, s. 35) nahlíží na čtenářství jako na komplex činností jedince, které jsou vedeny vnějším průvodcem. Tím může být škola, knihovna i jiné vzdělávací instituce, jejichž činnost bývá doprovázena podpůrnými kampaněmi nebo akcemi. Zároveň dodává, že je čtenářství plánovité a cílené. Zmíněné instituce rozvíjejí čtenáře nejen v četbě jako takové, ale prohlubují rovněž jeho vztah ke čtení a učí jej návykům, které později uplatňuje v životě při využívání čtení jako prostředku k učení či odpočinku.

Základní vzdělávací instituce, škola, rozvíjí čtenářství převážně v rámci primárního a nižšího sekundárního vzdělávání skrze školní vzdělávací plány. Knihovny využívají k rozvoji čtenářství v rámci mimoškolní pedagogiky například vzdělávací programy, které mohou být určeny pro školní třídy i pro skupiny volnočasových čtenářů. Zmíňme například projekt *Noc s Andersenem*, kdy čtenáři na výročí narození dánského spisovatele a pohádkáře Hanse Christiana Andersena přespávají v knihovně a kdy je večerem provází tematicky zaměřený čtenářský program. Důležitou roli v rozvoji čtenářství hraje vedle vzdělávacích institucí také rodina. Osvojení dovednosti čtení je pro žáky mnohdy velmi náročné, a proto se může stát, že negativní emoce spojené s náročností učení přenesou žák i na vztah ke čtení jako takový. Je důležité děti ke čtení motivovat, vybírat jim vhodné knihy a vytvářet pohodlné prostředí pro domácí i školní četbu.

2 Čtenářská gramotnost

Pohled na gramotnost se v čase přirozeně vyvíjí a proměňuje. Dříve označení *gramotnost* zahrnovalo dovednost číst, psát a počítat. Největší a nejrychlejší proměnou prošla gramotnost, a stále ještě prochází, s rozvojem internetu a elektroniky. V rámci gramotnosti bychom dnes mohli vydělit vedle tradiční čtenářské a matematické gramotnosti i gramotnost digitální, vizuální nebo přírodovědnou. Zastřešujícím pojmem pro dané gramotnosti je funkční gramotnost. Ta označuje kompetence člověka vyhledávat, vyvozovat, hodnotit a tvořivě využívat informace v souvislém textu nebo v textu nesouvislém, ale na informace bohatém, tzv. dokumentu. Do funkční gramotnosti rovněž spadá práce s čísly v rámci textových zdrojů. Množina dílčích gramotností není v rámci funkční gramotnosti uzavřená a vzhledem k měnícím se požadavkům na znalosti jedince se jistě budou vyčleňovat další gramotnosti (Doležalová, 2014). Slejšková (2011) pro Metodický portál RVP.cz uvádí, že „za funkční gramotnost je považována schopnost člověka aktivně participovat na světě informací“.

Čtenářskou gramotnost bychom označili za základní výbavu člověka, který prošel povinným vzdělávacím procesem. Počítáme s tím, že takový člověk je schopen číst ucelené texty odborné i beletristické povahy a interpretovat je. Mnohdy se můžeme domnívat, že žáci takové komplexní dovednosti nabydou ve škole přirozeně s osvojením čtení jako takového. Přemýšlet takto o čtenářské gramotnosti by však bylo mylné. Jednak proto, že rozvoj čtenářské gramotnosti je celoživotní proces a jednak vedle dovednosti číst stojí například i důležitý faktor, kterým je postoj ke čtení. Košťálová (2010, s. 14) uvádí definici čtenářské gramotnosti od *Panelu pro čtenářskou gramotnost*: „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ V Národní zprávě k výsledkům mezinárodního šetření PISA z roku 2018 se objevila definice, která na čtenářskou gramotnost nahlíží jako na jednu ze schopností, skrze níž získává jedinec potřebné vědomosti: „Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“ (Blažek a kol., 2019, s. 13) Čtenářská gramotnost pracuje na rozdíl od čtení, chápaného jako mechanické dekódování textu, s hlubšími myšlenkovými operacemi při zpracovávání informací z textu. Jana Doležalová (2014, s 39–40.) zahrnuje do čtenářské gramotnosti operace jako např.

vyvozování závěrů, provádění výtahu z textů s informacemi přímo nebo nepřímo uvedenými, dále hodnocení použitelnosti a pravdivosti informací, dovednost kritické reflexe obsahu a formy textu, případně vyjádření vlastního postoje atp. Na čtenářské gramotnosti se podílejí všechny složky osobnosti – rozumová, dovednostní a citová. Rozumová složka zahrnuje vědomosti jedince týkající se čtení a literatury. Žák tuto složku využívá například při zařazování textů do daných literárních žánrů či přiřazování děl k jejich autorům, popř. porovnávání autorů mezi sebou. Složka dovednostní zahrnuje senzomotorické dovednosti potřebné při čtení. Je to jednak samotná dovednost mechanického čtení a jednak aplikace různých myšlenkových operací, jako je například porozumění textu, vyvozování či hodnocení. Postoje i samotný zájem o četbu bychom zařadili do složky citové. Učitel by si měl být při rozvoji čtenářské gramotnosti vědom jednotlivých složek osobnosti, které gramotnost utváří, a měl by v rámci výuky poskytovat prostor pro rozvoj všech složek. Úroveň gramotnosti se v různých částech světa liší a podle Doležalové (2014, s. 12) „*odráží ekonomické, sociální a kulturní podmínky společnosti a zároveň je také ovlivňuje.*”

2.1 Roviny čtenářské gramotnosti

Při rozvoji čtenářské gramotnosti je potřeba dbát na její jednotlivé roviny a propojovat je mezi sebou. Nelze komplexně rozvíjet čtenářskou gramotnost skrze několik vybraných rovin. Jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti vytvářejí mozaiku, doplňují jedna druhou a jako celek vytvářejí podloží pro rozvoj i pro samotné užívání čtenářské gramotnosti. Vycházejme při zkoumání rovin čtenářských gramotností z výčtu jejich dovedností uvedeného v kapitole *Čtenářská gramotnost – rozklíčení jednotlivých rovin v Metodice rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* (2012).

2.1.1 Vztah ke čtení

Kladný vztah ke čtení je předpokladem pro celoživotní rozvoj čtenářské gramotnosti. Je důležité, aby byl kladný vztah k četbě posilován již od útlého věku daného jedince. Významnou roli zde bude hrát souhra jednotlivých socializačních činitelů. Mezi ty můžeme zařadit hlavně rodinu, školu a vrstevníky. V poslední době se jako další významný socializační činitel uvádějí masová média. (Keller, 2018, in Nešpor, 2024, online)

Žáci vstupují do vzdělávacího procesu z různých rodin a z různého rodinného zázemí, a tím pádem je jejich počáteční vztah k četbě při vstupu na základní školu na různé úrovni. Rodina na jedince působí skrze předávaný habitus, což je soubor dispozic, který určuje způsob

myšlení, jednání i vnímání okolního světa. (Giddens, 2013 s. 772) Žáci vstupující do vzdělávacího procesu s habitem zahrnujícím čtení jako běžnou součást každodenní činnosti mají předpoklad k rychlejšímu osvojení dovednosti číst i pozitivní vztah k četbě. Učitel v prvním ročníku základního vzdělávání tak musí počítat s tím, že se žakovská skupina bude skládat ze žáků s různými čtenářskými habitusy. Zároveň si musí uvědomit, že na žáky působí vedle jeho rodinných příslušníků jako další významná autorita, která může vhodnými prostředky pozitivně i negativně ovlivnit jejich, nejen čtenářský habitus. Vedle důležité role učitele je důležitá i samotná kultura školy. Škola, která chce podporovat vztah žáků ke čtení, bude nejspíše disponovat školní knihovnou, ve které budou dostupné kvalitní tituly literatury pro děti a mládež včetně současných trendů. Vedení školy bude nabízet nebo umožňovat pedagogům další vzdělávání v oblasti čtení a čtenářství. Jako další příklad dobré praxe uveďme spolupráci mezi školou a knihovnou, např. pravidelnými návštěvami knihovny školními skupinami apod.

2.1.2 Doslovné porozumění

Na tuto rovinu je v rámci výuky většinou kladen největší důraz. Nelze však rovinu doslovného porozumění označit za nejdůležitější, je spíše stěžejní pro rozvoj těch dalších. Dekódování textu je pro čtenáře podstatné, aby na jeho základě hodnotil či aplikoval. Předpokladem pro úspěšné dekodování textu je bohatá slovní zásoba. Margaret McKeown, Isabel Beck a Linda Kucan představili třístupňový model slov (2013):

1. stupeň: slova jednoduchá, obvykle nevyžadují složitější výuku (např. pes, běh, ...);
2. stupeň: slova užitečná pro zralé uživatele jazyka (např. protiředit, předcházet, ...);
3. stupeň: slova specifická pro určitou oblast (např. pantheon, epidermis, ...).

Tento model může být pro učitele užitečný v tom, že si vůbec uvědomí možné rozdělení slovní zásoby a následně může v rámci své výuky posilovat daný stupeň slovní zásoby svých žáků.

2.1.3 Vysuzování a hodnocení

Vedle doslovného porozumění musí být žák schopen vyvozovat závěry z přečteného. Ukazatelem úspěšnosti je vyvození hlavní myšlenky textu, která není explicitně vyjádřena v samotném textu. Dále rovina akcentuje propojování informací nabytých při čtení různých textů a dávání je do souvislostí. S tím je také spojena schopnost vyčíst podstatné informace z tabulek a grafů. Žák má být schopen v textu pozorovat autorův záměr na základě použitých

prostředků, ať už otevřených či skrytých, a při pozorování využívá i své dosavadní čtenářské zkušenosti. Klíčové je rovněž hodnocení textů, do kterého můžeme zařadit odlišení faktů od názorů i ocenění autorského stylu či výstižnosti vyjádření.

2.1.4 Metakognice

Metakognice je pojem vycházející ze sociálně-kognitivního přístupu k učení. Jedná se o komplexní konstrukt, který lze vyjádřit jako „*myšlení o myšlení*“. Pedagogický slovník nabízí obsáhlejší definici, kdy vymezuje metakognici jako „*způsobilost člověka plánovat, monitorovat a vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 122). Metakognice je nedílnou součástí rovin čtenářské strategie. Je podstatným vhladem na proces vlastního čtení i jeho záměr. Žák musí být schopen zvolit vhodnou čtenářskou strategii na základě vybraného textu. I samotný výběr textu podléhá metakognitivním procesům. Žák si nejprve uvědomí záměr své činnosti. Pro příklad uveďme potřebu získat přehled o každodenním životě v antických Athénách. Takový žák prostřednictvím svých metakognitivních jevů zvolí odpovídající text, nejspíše se bude jednat o učební text, který upřednostní před textem beletristickým. Zároveň zvolí eferentní způsob čtení oproti estetickému. V závěru vyhodnotí, zda jeho zvolený postup naplnil očekávání a zda se na závěr celého procesu nakonec skutečně podařilo zjistit informace o každodenním životě v antických Athénách. (Řičan, 2017)

Pro kvalitní rozvoj této roviny je potřeba vedle čtení v rámci výuky českého jazyka přijmout do školních vzdělávacích programů i tzv. oborové čtenářství, tj. čtení v naukových předmětech. Vhodně zvolené texty mohou mít v naukových předmětech funkci tzv. háčků. Takovým háčkem se rozumí prostředek k získání zájmu a podněcení k zapojení žáků. (Kafková, Šlapal, 2020)

2.1.5 Sdílení

Rovina sdílení podněcuje žáka ke čtenářské diskuzi a přináší do individuální činnosti čtení prvek skupinovosti. V rámci sdílení je možné inspirovat jeden druhého jednak výběrem knižního titulu a jednak samotným obsahem knih. Žáci se učí formulovat své dojmy i pocity ze čtení a vhodným ústním či písemným projevem je sdělovat ostatním. Rovina se zaměřuje i na vzájemné naslouchání a porovnávání interpretací textů jednotlivých žáků. Pro posilování této roviny je důležité v rámci výuky vytvářet příležitosti k různorodým typům čtení. Skupinové čtení téhož knižního titulu může dobře posloužit pro třídní diskuzi nad různými interpretacemi textu. Naopak dílny čtení, ve kterých čte každý žák svou vybranou

knihu, mohou přinášet do hodin diskuze, ve kterých si žáci budou doporučovat různé knihy, a tím se budou vzájemně inspirovat a obohacovat. (Košťálová, 2010)

2.1.6 Aplikace

Rovina aplikace v sobě spojuje a propojuje výše zmíněné roviny. Ukládá čtenáři využití čtení v každodenním životě a komplexní práci s textem. V *Metodice rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* se o aplikaci obecně píše, že žák se po přečtení textu kriticky zamýšlí: „*Co udělám s tímto textem já teď a tady? (Budu nějak jednat, a jak? Změní se nějak moje rozhodování a jednání, pokud ano, jak? Koho nebo co moje jednání zasáhne?)*“ (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012, s. 13). Žáci jsou v rámci roviny vedeni k využívání myšlenek a informací k doplnění, upřesnění či přehodnocení dosavadních znalostí, názorů i zkušeností. Předpokládá se také využití četby k vlastní tvorbě.

2.2 Čtenářská gramotnost v kurikulu základního vzdělávání

Stěžejním kurikulárním dokumentem českého školství jsou Rámcové vzdělávací programy (dále „RVP“). Udávané rámce jsou zpracovávány na státní úrovni a jsou závaznými pro jednotlivé stupně vzdělávání, tj. předškolní, základní i střední. RVP jednotlivých stupňů na sebe navazují, a zaručují tak návaznost a kontinuitu vzdělávání. RVP obsahují očekávané výstupy a učivo. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy je hlavním tvůrcem RVP a zodpovídá za ně. V rámci dokumentu je určena délka i obsah vzdělávání a stanoveny konkrétní cíle i podmínky průběhu a ukončení vzdělávání. V rámci RVP rovněž najdeme zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, které si tvoří jednotlivé školy, a také potřebné zajištění podmínek bezpečnosti a ochrany zdraví. (Metodický portál RVP.cz, 2024)

Podívejme se dále na náplň RVP pro základní vzdělávání (dále „RVP ZV“) a uveďme, jak se v daném dokumentu odráží výuka čtenářské gramotnosti. Stěžejní dokument českého školství s pojmem čtenářské gramotnosti nepracuje ani ho neobepisuje jiným způsobem. Na druhou stranu dokument škoře ani učitelům nezabraňuje čtenářskou gramotnost a čtenářství v rámci výuky rozvíjet. Absence čtenářské gramotnosti v tak klíčovém dokumentu však může oslabovat důležitost této oblasti a nezaručuje zapojení všech škol do jejího rozvoje. Podle Výzkumného pedagogického ústavu v Praze (2011) chybí v RVP ZV pojetí čtenářské gramotnosti v pozici komplexního a dlouhodobého vzdělávacího cíle a omezuje se na tradiční „čtenářské předměty“. Podrobnou analýzou se zabývala Veronika Laufková ve své

výzkumné studii *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů* (2018, s. 41), ve které potvrzuje, že se obsah čtenářské gramotnosti nejvíce odráží ve vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*. V rámci 1. stupně se logicky RVP ZV nejvíce věnuje osvojení dovednosti a techniky čtení a tvůrčí práci s literárním textem. Laufková k tomuto období uvádí, že absence náročnějších kognitivních operací, jako je vysuzování a metakognice, je pochopitelná. Dále uvádí, že sdílení svých dojmů z četby může být naplňováno v rámci předmětu *Dramatická výchova*, který je však nepovinný. (tamtéž).

V době psaní této diplomové práce probíhá revize RVP. Národní pedagogický institut zahájil 2. dubna 2024 veřejné konzultace, které potrvají do konce května téhož roku. Vzhledem k zaměření této práce zmiňme podstatné změny v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Nejvýraznější změnou je přidání nové části RVP ZV, kterou vedle vzdělávacích oblastí, průřezových témat a klíčových kompetencí, doplní oblast *základní gramotnosti*. V RVP ZV jsou vymezeny dvě základní gramotnosti, a to *logicko-matematická* a *čtenářská a pisatelská*. Revidovaný RVP ZV nahlíží na čtenářskou a pisatelskou gramotnost jako na předpoklad k rozvoji všech klíčových kompetencí napříč vzdělávacími obory, což umožňuje žákům získávání znalostí ze široké škály zdrojů. Zmíněné gramotnosti jsou dále rozpracovány na podoblasti. V rámci čtenářské a pisatelské gramotnosti se podle navrhované revize budou žáci rozvíjet v oblastech: Syntéza a tvorba, Čtenářská nezávislost, schopnost porozumět vlastnímu čtení a učení, Vztah ke čtení a čtenářství, psaní a pisatelství, Kritická analýza textů. (Národní pedagogický institut, 2024) Jak jsme již zmínili, celá revize RVP teprve vstoupila do veřejného konzultování a náplň výsledného dokumentu zatím není známa.

2.3 Čtenářské strategie

Čtenářskou strategii lze podřadit pro kognitivní strategie. Ty využíváme k dosažení vybraných cílů. Kognitivní strategie jsou tvořeny metakognitivní složkou, pomocí které své kroky a postupy v rámci strategie vyhodnocujeme. Čtenářské strategie jsou tedy cílené a kontrolované postupy, které volíme při práci s textem. (Whitcroft, 2015, s. 40)

Vedle pojmu *čtenářská strategie* najdeme i starší pojem *čtenářská dovednost*, která představuje dílčí úkony uskutečňované v rámci komplexní práce s textem. Jejich prostřednictvím dovede člověk přečíst text, rozumět mu a provádět s ním další operace. Nefungují jako izolovaná dovednosti, ale zapadají společně s dalšími čtenářskými dovednostmi do souvislého řetězce, na který ve výsledku nahlížíme jako na určitou

čtenářskou strategii. Na rozdíl od čtenářské strategie je však jedná o zautomatizovaný proces, který při práci s textem využíváme nevědomě. (Whitcroft, 2015, s. 40) Mezi čtenářské dovednosti pro práci s narativním textem bychom zařadili například porozumění přečtenému textu či předvídání dalšího vývoje při samotné četbě i na jejím konci. Patří sem i vyvození hlavní myšlenky. (Kramplová, Potužníková, 2005, s. 68). Čtenářskými dovednosti pro práci s výkladovým textem jsou například přemýšlení o prekonceptech daného tématu, čtení s porozuměním, vyhledávání klíčových slov, kladení otázek i čtenářské dovednosti zaměřená na metakognitivní procesy, tj. hodnocení vybraných čtenářských strategií.

Klasifikace čtenářských strategií není jednotná a různí autoři akcentují rozdílná hlediska. Najvarová (2010) nabízí rozdělení podle třech kritérií. Tím prvním je třídění čtenářských strategií podle typu učení, které zohledňuje různé druhy čtení, jako na například čtení selektivní, kurzorické (tj. rychlé čtení) či statorické (tj. důkladné čtení). Rozdíl mezi jednotlivými druhy čtení spočívá v důkladnosti čtení textu. Druhým dělením je klasifikace z hlediska fází čtenářského procesu. Zde můžeme výběr čtenářských strategií sledovat v různé fázi čtení, konkrétně ve fázi před čtením, při čtení a po čtení. V rámci první fáze využíváme jako čtenáři předchozí zkušenosti. Během čtení využíváme čtenářské strategie zaměřené převážně na porozumění významu textu, sledujeme souvislosti a předvídáme. Ve třetí fázi reflektujeme a shrnujeme přečtený text. Třetím hlediskem dělení je přístup k učení z textu, kde rozlišujeme povrchové a hloubkové učení. Povrchové učení je typické jako memorování informací bez důkladného porozumění. Čtenářské strategie jako je sledování porozumění či propojování informací využijeme v rámci hloubkového učení.

Veronika Najvarová (2010) ve svém výzkumu využila osm základních čtenářských strategií definovaných Debbe Tompkinsonovou. Bližší popis vybraných čtenářských strategií nabízí Havlínová (2018):

Čtenářská strategie	Popis
Předpovídání	Na základě již přečteného textu nebo vlastní zkušenosti žák předpovídá další děj příběhu.
Propojování informací	Žák propojuje informace čteného textu z předchozími znalostmi a je schopen „číst mezi řádky“.

Vizualizace	Žák využívá při četbě představivost a vytváří si na základě textu obrazy ve své mysli.
Kladení otázek	Žák je schopen klást si vhodné otázky v různých fázích čtení.
Identifikace hlavních myšlenek	Žák z přečteného textu vyvodí důležité informace, které je schopen odlišit od dílčích informací.
Vytváření souhrnů	Žák svými slovy shrne obsah textu bez ztráty významu.
Kontrolování	Žák je schopen své vlastní kontroly při plnění úkolu na základě zadání.
Hodnocení	Žák využívá vhodné argumenty při hodnocení obsahu textu a je schopen diskutovat s ostatními

Tabulka 1 – Popis vybraných čtenářských strategií

2.4 Výsledky žáků ve srovnávacím šetření

Výzkumy zaměřující se na čtenářství u dětí a mladistvých jsou cenným zdrojem nejen pro učitele při přemýšlení nad přístupem k výuce čtenářství, ale i pro rodiče, kteří také hrají významnou roli v rozvoji čtenářství svých dětí.

2.4.1 Tuzemské výzkumy

České děti jako čtenáři je výzkum vedený pod záštitou *Knihovnického institutu Národní knihovny*. Výzkum proběhl zatím třikrát, naposledy v roce 2021. Při sledování výsledků výzkumu je potřeba mít na paměti důsledky covidového období, které u nás započalo v první polovině roku 2020 a jehož následky poznáváme až nyní, s odstupem. Mezi stěžejní poznatky uvedme, že výrazně vzrostl počet dětí a mladistvých, kteří denně sledují videa nebo filmy a hrají elektronické hry, a to z 34 % (rok 2017) na 44 % (rok 2021). Zároveň je podle průzkumu hraní elektronických her pro děti a mládež jednou z nejoblíbenějších volnočasových aktivit, a to především u chlapců ve věku 9–14 let. Rodiče naopak označili za nejprínosnější volnočasovou aktivitu pro děti sportování. Je zajímavé, co se týče propojení četby a elektronických zdrojů, že podíl nepravidelných čtenářů elektronických knih vzrostl ze 41 % na 54 %, ale procentuální nárůst pravidelných čtenářů elektronických knih nebyl zaznamenán. Výzkum rovněž dokládá, že nejvyužívanějším zařízením pro četbu elektronických knih je mobilní telefon. Výzkum reflektuje rovněž vztah ke čtení, kdy uvádí, že se ve všech věkových kategoriích zvýšil podíl dětí, které oceňují význam čtení. Podle

výzkumu klesl oproti roku 2017 podíl čtenářů, kteří čtou několikrát týdně, ale počet přečtených knih je s rokem 2017 a 2021 srovnatelný. (Friedlanderová a kol., 2022)

Výzkumem čtenářství v tuzemském prostředí se dlouhodobě zabývá také literární teoretik a historik Jiří Trávníček, který publikoval ve spolupráci s Národní knihovnou a nakladatelstvím Host výsledky svých výzkumů v řadě publikací.

2.4.2 Mezinárodní výzkumy

V rámci mezinárodních šetření uvedme největší světový vzdělávací výzkum *Program pro mezinárodní hodnocení žáků*, který je celosvětově známý pod zkratkou PISA. Šetření probíhá v zemích, které jsou součástí mezinárodní Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (zkr. OECD).² V České republice šetření realizuje Česká školní inspekce. Ta na svých webových stránkách uvádí, že stěžejním cílem šetření PISA je zjišťování výsledků žáků ve věku patnácti let, které je opakované a realizované v různých zemích, a zaměřuje se na zkoumání úrovně čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Česká školní inspekce dále uvádí, že záměrem šetření je poskytnout tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích informace o efektivitě vzdělávacích systémů zúčastněných zemí. (Česká školní inspekce, 2024)

Od jiných mezinárodních šetření se PISA odlišuje svým zaměřením, kdy při testování ověřuje nabytí dovedností v rámci tzv. funkční gramotnosti. Do té řadí čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost. Výzkum probíhá od roku 2000 a četnost opakování je jednou za tři roky, kdy v rámci daného testování je vždy akcentována jedna ze zmíněných gramotností. Aktéři výzkumu jsou ve všech zapojených zemích patnáctiletí žáci a žákyně. Je to průměrný věk, ve kterém ve většině zemí dochází k ukončení povinné školní docházky.

Průměrné bodové hodnocení čtenářské gramotnosti se od počátku šetření, tj. od roku 2000, do posledního šetření, tj. rok 2022, výrazně neproměnilo. Je však zajímavé, že v počátku šetření byl výsledek České republiky čitelný jako podprůměrný k průměru všech výsledků, ve výzkumech z let 2018 a 2022 byl však stejný výsledek hodnocen už jako průměrný. Důvodem je klesající úroveň ostatních států zapojených do šetření. Překvapivý pro nás může být výsledek Finska, z hlediska rozšíření narativu o finském školství, kde sledujeme výrazný

² Mezinárodní organizace OECD byla založena v roce 1960, Česká republika je součástí od roku 1995.

pokles o 30 bodů v rámci úrovně čtenářské gramotnosti v letech 2018 a 2022. (Boudová a kol., 2022, s. 37)

Šetření PISA je pro české školství relevantním ukazatelem nejen v rámci světového srovnání, ale také na úrovni republikové. Výběr vzorků je realizován tak, aby kromě mezinárodního srovnání výsledků žáků českých škol umožnil porovnání na republikové úrovni mezi jednotlivými školami, regiony i podobnými typy školy.

Již jsme zmínili, že průměrné bodové hodnocení čtenářské gramotnosti českých žáků se během roků testování výrazně neproměňuje. Díky cílenému výběru aktérů výzkumu z různých typů škol pozorujeme však jeden zásadní problém v oblasti úrovně čtenářské gramotnosti. Z celkového počtu testovaných žáků je od roku 2015 zhruba 20 % žáků v rámci každého navazujícího testování pod hranicí čtenářské gramotnosti úrovně dva³. Takový výsledek odhaluje, že v rámci českého školství máme 20 % žáků, u kterých výše úrovně jejich čtenářské gramotnosti může představovat podstatnou překážku v úspěšném učení.

³ Maximální úroveň čtenářské gramotnosti v rámci šetření PISA je šest.

3 Možnosti rozvoje čtenářství v praxi základní školy

Učitelé českého jazyka i ostatních předmětů se musí stále vyrovnávat s faktem snižující se úrovně čtenářské gramotnosti žáků. Miloš Šlapal (2008) hovoří o rozevírání nůžek, kdy na jedné straně najdeme v rámci třídy několik skvělých čtenářů, kteří ve svém volném čase čtou a navštěvují knihovny, a na druhé straně naprosté nečtenáře, kteří se mimo školu čtení beletristických textů vůbec nevěnují. Šlapal dále uvádí dvě z možných cest literární výchovy. Tu první nazývá „Osleplá cesta“, jejíž náplní je práce s čítankami či literární výuka zaměřená na faktografické údaje o knihách a autorech. Podle Šlapala přestala tato forma výuky fungovat z již výše uvedených důvodů – snížená čtenářská gramotnost, velké rozdíly mezi žáky, snížená doba soustředění. Čítankové tituly rovněž nestíhají reagovat na aktuální trendy v knižní produkci a na žáky působí zastaralým dojmem. Jako „Možné cesty“ uvádí několik konceptů – dílny čtení, čtenářské strategie (v této práci tento koncept nazýváme čtenářskými lekce) a literární hodiny. (Šlapal, 2008)

Při rozvoji čtenářských strategií hrají důležitou roli koncepty modelování a scaffolding. Modelování vychází z výzkumu o učení pomocí napodobování (Whitcroft, 2015, s. 43). Při využití modelování učitel před žáky verbálně zvědomuje své myšlenky a přemýšlení při ukázce zpracování zadaného úkolu. Tento koncept využije učitel při zadávání práce žákům, kteří poté mohou využít namodelované rámce chování a přemýšlení učitele pro svou vlastní práci a zvýšit tak míru své úspěšnosti. Na koncept modelování tak můžeme nahlížet jako na předcházení a eliminaci neúspěšných pokusů žáků při plnění zadané práce. Ve většině případů vyvstane v rámci učení před žáky překážka, a to i při dobrém modelování. Učitel, který chce žáka přes překážku převést, ne jej přenést, využije koncept scaffoldingu. Scaffolding je soubor metodických opatření. Whitcroft cituje ve své teoretické studii v kapitole o scaffoldingu Vygotského, který „doporučoval, aby učitelé děti hodnotili v dynamickém hodnotícím prostředí, ve kterém v případě špatné odpovědi na otázku nenastane konec interakce, nýbrž je dítěti poskytnut sled návodných rad, které mu usnadní řešení.“ (Whitcroft, 2015, s. 44)

3.1 Čtenářské lekce

Čtenářské lekce se zaměřují na rozvoj čtenářských strategií, jejichž výčet i popis jsme uvedli výše. Koncept čtenářských lekcí je jednou z možných alternativ k tradiční výuce literatury vedené skrze čítankové texty a učebnice literatury. Čtenářské lekce akcentují práci se současnou knižní produkcí, která je pro děti atraktivní a zajímavá. Důležité zůstává

i hledisko kvality. Vyloučena však není ani práce s tradičním kánonem české a světové literatury. Čtenářské lekce jsou rovněž spjaty s rozvojem kritického myšlení, jehož podstatou je prvotní skepse k přijímaným informacím a jejich následné ověřování s využitím přímých faktů i kontextu. Hlavní myšlenkou kritického myšlení je přijímat zodpovědnost za své názory a jednání, kterými tvoříme a ovlivňujeme svět kolem nás. Jednotná definice kritického myšlení není ustálená. David Klooster (2000, s. 8) nabízí pětibodovou definici kritického myšlení:

1. *Kritické myšlení je nezávislé myšlení.*
2. *Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení.*
3. *Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit.*
4. *Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech.*
5. *Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.*

Výuka vedená metodami kritického myšlení přináší učební model E-U-R, nazývaný také jako třífázový model učení, který je vhodný pro výuku čtenářství prostřednictvím čtenářských lekcí. Model E-U-R vychází z principů konstruktivistického přístupu k učení. Podstatou tohoto modelu je podle Gošové (2011), že „*respektuje mechanismy přirozeného učení – objevování, a představuje univerzální pomůcku, jak vystavět jakoukoliv učební jednotku, aby se i v situaci řízeného učení co nejvíce podobala učení spontánnímu.*” O rozšíření modelu do českého školství se zasloužilo sdružení Kritické myšlení skrze program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (více o sdružení níže).

Název modelu E-U-R odkazuje k jednotlivým částem učebního procesu. E odpovídá části *evokace*, která slouží k zaujetí žáků a navázání na již získané prekoncepty k danému tématu. Důležité jsou i prvotní myšlenky k tématu a otázky, na které by žáci chtěli znát odpověď. Návaznost na prekoncepty, jako i celý model, vychází, jak jsme již zmiňovali, z konstruktivistického pojetí výuky a zaručuje tak efektivnější učení a trvalejší poznání (Gošová, 2011). Učitel může pomocí této části vhodně navázat na žákovské zkušenosti a vědomosti, které dalšími fázemi prohloubí. Na evokaci navazuje fáze *uvědomění*, ve které si žáci osvojují nové poznatky a zařazují je do své struktury poznání. To nastane buď formou akomodace, kdy se nově nabytá informace zařadí do struktury již osvojených vědomostí či zkušeností, nebo formou asimilace, kdy nová informace přetvoří dosavadní strukturu poznání a způsobí tak její obměnu či podnítí vznik nové struktury (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 232). Třetí, konečnou fází, je *reflexe*. V ní se žáci ohlížejí a reflektují nově osvojené

znalosti a zkušenosti i celý proces učení. Stěžejním je reflexe samotnými žáky, kteří jsou vedeni učitelem. Nahlíží tak na obsah i proces učení a dochází k uvědomění pokroku, ale i případného neúspěchu, což rozvíjí žákovské metakognice a pomáhá k úspěšnosti dalšího učení.

Vyjmenujme vybrané metody modelu E-U-R, které lze vhodně využít v rámci přípravy čtenářské lekce.

Metody vhodné pro část evokace

1. Volné psaní

Cílem volného psaní je vybavit si a zapsat co nejvíce myšlenek k danému tématu. Metoda nepracuje s jazykovou korekturou, a dovoluje tak žákům volný tok myšlenek. Proces volného psaní začíná zadáním tématu a zahájením časového limitu pro psaní. Po uplynutí času si žáci své myšlenky přečtou a mohou je sdílet se spolužákem či se třídou. Na začátku osvojení metody je potřeba žákům vysvětlit pravidla volného psaní (Sieglová, 2019, s. 84, upraveno):

- Pište po celou dobu, co vás k tématu napadá.
- Pište v souvislých větách, přesně tak, jak proudí vaše myšlenky.
- Nevracejte se, nepravujte ani nevylepšujte již napsaný text.
- Pište bez zastavení, můžete vyplňovat text pomocnými otázkami a komentáři.
(„*Co mám psát dál...?*“ nebo „*Ted' mě nic nenapadá...*“)

2. Think – pair – share

Tato metoda je známá jako třífázový dialog a probíhá ve třech stádiích. Žáci mají nejdříve vyhrazený čas na samostatnou práci. Své výsledky a myšlenky následně sdílí ve dvojici a dvojice poté tvoří čtveřice, popř. se po práci dvojic navazuje třídním sdílením. Metoda je vhodná pro aktivity vyžadující diskuzi a spolupráci a podněcuje zapojení celé třídy do práce. (Sieglová, 2019, s. 62)

3. Vím – chci vědět – dozvěděl*a jsem se (V-CH-D)

Pro metodu V-CH-D je potřebný grafický organizér, prostřednictvím něhož si žáci zapisují své myšlenky. Metoda se prolíná celým daným výukovým blokem. Začíná v evokační části, kdy žáci o daném tématu vyplňují část *Vím*. Učitel tak získává

přehled o žákovských prekonceptech. Poté navazují, stále v evokační části, kategorií *Chci se dozvědět*. V reflexi mají žáci prostor pro vyplnění poslední části *Dozvěděl*a jsem se*, kde si zvědomují osvojené znalosti a reflektují, zda se dozvěděli to, co se dozvědět chtěli tím, že porovnávají kategorii *Chci se dozvědět* a *Dozvěděl jsem se*. Společně s metodou V-CH-D je možné využít metody *Parkoviště otázek*, což je flipový papír pověšený ve třídě, kam žáci zapisují otázky k danému tématu. Nabízí se tak v závěru výukového bloku, kde používáme metodu V-CH-D, poskytnout žákům prostor zapsat *Parkoviště otázek* dotazy, na které z části *Chci se dozvědět* nezískali odpověď. Učitel má příležitost a zároveň dostatek času na otázky v příštích hodinách reagovat. (Sieglová, 2019, s. 151–152)

Metody vhodné pro část uvědomění

1. Skládankové učení

Metoda stojí na konceptu kooperativního učení a žáci skrze ni přebírají podíl za své učení. Žáci aktivitu vedenou Skládankovým učením začínají v domovské skupině. Zde si rozdělí role expertů na vybraná témata. V další fázi se setkají experti daného tématu a analyzují společně studijní text, na jehož základě zpracovávají shrnutí, popř. odpovědi na zadané otázky. V závěrečné části se žáci vrací do domovské skupiny, kde jednotliví experti prezentují ostatním své téma. (Sieglová, 2019, s. 61)

2. Podvojný deník

Žáci pracují individuálně či skupinově (popř. kombinovaně, kdy nejprve pracují sami a poté své výsledky sdílí a upraví na základě sdílení ve skupině) s učebním textem. Vybírají v něm pasáže, které je něčím oslovily nebo pro ně byly zajímavé. Mohou si poznamenat slovo, větu i souvětí. Vybranou pasáž zanáší do levého sloupce tabulky. Do pravého sloupce žák zapisuje vlastní komentář. Žákům můžeme poskytnout podporu návodnými otázkami: *Čím byl úryvek pro mne zajímavý, že jsem si jej poznamenal? Jaké myšlenky ve mně vyvolal? Na co bych se chtěl zeptat?* (Sieglová, 2019, s. 147–149)

3. Literární kroužky

Metoda efektivně využívá potenciál skupinové práce tím, že každému žákovi je v rámci skupiny přidělena role, která mu ukládá jedinečný úkol. Skupinový výsledek

se pak skládá z jednotlivých dílčích úkolů zadaných rolí. Vyjmenujme některé role, které jsou pro využití metody Literární kroužky pro čtenářské lekce přínosné:

- Hledač citací: Vyhledá v textu několik promluv, které považuje za důležité, přečte je nahlas celé skupině a výběr zdůvodní.
- Tazatel: Vypracuje seznam otázek pro spolužáky v rámci skupiny i třídy.
- Vykladač postav: Pečlivě se zamýšlí nad postavami a diskutuje o nich s ostatními.
- Ilustrátor: Nakreslí obrázky důležitých postav. Poté diskutuje s ostatními.

Metoda podněcuje zapojení všech žáků, které je předpokladem pro úspěšné dokončení zadané aktivity. (Čapek, 2015, s. 307–310)

Metody vhodné pro část reflexe

1. Pětílístek

Jedná se o grafický organizér pro shrnutí informací. Pětílístkem žáci dané téma popisují pomocí zadaných kritérií na pěti řádcích. (Sieglová, 2015, s. 105) Ukázka nevyplněného pětílístku (Sovová, 2019):

Jednoslovný název tématu

Dvě slova o tom, jaké téma je

Tři slova popisující, co téma dělá

Věta právě o čtyřech slovech vystihující to podstatné o tématu

Jednoslovný opis tématu (synonymum, metafora, přirovnání)

2. Propustky

Propustky, někdy též exitky, vyplňují žáci na konci hodiny a odevzdávají je učitelům. Mohou mít formu lístku, na kterém žáci odpovídají na zadanou otázku nebo jsou předem připraveny drobné úkoly k vyplnění (krátký kvíz apod.). Na jejich základě učitel jednak nahlédne na porozumění žáků, jednak může přizpůsobit navazující

výuku. Příklady propustek lze najít na webu organizace JOB, spolek pro inovace pod názvem *Reflektivní minutovky*⁴.

3. Názorová škála

Metoda, které se též přezdívá názorová přímka, dává možnost žákům vyjádřit jejich názor a vizualizuje rozdělení názorů ve třídě. Nejvhodnější je předložit žákům uzavřenou otázkou s odpověďmi ANO x NE, popřípadě představit tvrzení s následným vyjádřením SOUHLASÍM x NESOUHLASÍM. Jednotlivé odpovědi jsou koncové body pomyslné přímky (tu může tvořit např. stěna třídy) a žáci se rozestaví po celé délce škály na místo, které koresponduje s jejich názorem. Metoda dává žákům možnost vyjádřit i svůj nevyhraněný postoj k dané otázce či danému tvrzení, kterých může být v rámci reflexe položeno několik. Po rozmístění žáků na škálu může dát učitel prostor dobrovolníkům k okomentování jejich postavení na škále. (Hesová, 2014)

Organizace zabývající se kritickým myšlením v rámci čtenářství

Rozvojem kritického myšlení ve školním prostředí se zabývá program Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT), který vznikl v USA v roce 1977. Do prostředí českého školství jej přineslo sdružení Kritické myšlení prostřednictvím svého programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Sdružení podporuje učitele v českých školách skrze pořádání prezenčních kurzů a webinářů k osvojení technik a metod kritického myšlení, či vydáním *Sborníků lekcí*. Sdružení vydávalo v letech 2000–2013 metodický časopis *Kritické listy*, na který po roce 2013 navázalo vydáváním metodického časopisu *Kritické listky*, který vychází dosud a je dostupný na webu sdružení. (Kritické myšlení, 2024)⁵

Další organizací pracující v obdobném zaměření je společnost Pomáháme školám k úspěchu (PŠÚ), která vznikla v roce 2009. PŠÚ pracuje se sítí zapojených škol, pro které připravuje cílenou metodickou podporu skrze lokální pedagogické konzultanty a skrze setkávání k určitým čtenářským oblastem. Společnost vydává metodický časopis *Kritická gramotnost*

⁴ *Reflektivní minutovky* lze najít na webu organizace JOB, spolek pro inovace:

https://jobvzdelavani.cz/reflektivni-minutovky_blog/

⁵ Kritické myšlení. Online. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/> [citováno 2024-06-18]

a pracuje na vytvoření konceptu Čtenářského kontinua. (The Kellner Family Foundation, 2024)⁶

3.2 Dílny čtení

Jedním z pilířů rozvoje čtenářské gramotnosti je prožitkové čtenářství. Čtení beletrie obohacuje citové i intelektové stránky osobnosti žáků, pomáhá k přijetí vyšších hodnot a rozvíjí schopnost komunikace. Pravidelné čtení se zážitkem je předpokladem pro rozvíjení pozitivního vztahu k četbě, a tím pádem i ke zvýšené pravděpodobnosti zvládnutí obtížnějších textů (Šlapal, 2017). Obé v sobě zahrnuje koncept dílen čtení.

Miloš Šlapal (2017, s. 7) uvádí tři principy dílen čtení, kterými jsou svobodný výběr knih, pravidelnost s dostatkem času na čtení a sdílení. Dílna čtení stojí na volném výběru knih samotnými žáky. Žáci tak mají v rámci dohodnutých pravidel volný výběr knižního titulu. Tento jednoduchý, avšak v rámci školní výuky jinde nezastoupený princip vytváří důležitý předpoklad k úspěšnému naplnění dílen čtení. V těch nám jde především o to, aby žáci četli s radostí a své zážitky a myšlenky z četby sdíleli s ostatními. Žáci tak mohou zvolit knihu tematicky blízkou jejich zálibám. Je však důležité, aby učitel nespolehal na dovednost žáků při výběru knihy. Onu samotnou dovednost vhodného výběru knihy je potřeba žáky učit. Dílny čtení tak mohou začínat úvodním vstupem buď učitele či samotných žáků, ve kterém se představí několik vhodných knih ke čtení. Učitel by měl rovněž sledovat, co žáci čtou a na základě pozorování doporučovat další četbu. Žákům s negativním přístupem ke čtení může učitel doporučit kratší knihu či snadno čitelný komiks. Následně žáka v rámci dílen čtení postupně vede k obsahově náročnějším knihám, ke kterým by se samotný žák v počátku školního roku vůbec nedostal nebo by se neodvážil na jejich četbu. Je důležité vnímat dílny čtení rovněž jako dobrý prostředek pro vzájemnou inspiraci vhodných knih k četbě.

Na počátku zavádění dílen čtení je dobré představit žákům pravidla dílen čtení, které zvýší šanci na hladký průběh v navazujících hodinách. Miloš Šlapal (2017, s. 9) uvádí následující výčet pravidel:

1. Čteme po celou dobu.
2. Nikoho nevyrušujeme.
3. Vybereme si knihu na čtení před začátkem dílny čtení.

⁶ The Kellner Family Foundation. Online. Pomáháme školám k úspěchu. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/>

4. Můžeme sedět pohodlně kdekoliv, pokud tím nerušíme sebe ani ostatní.

Jednotlivé body je potřeba žákům vysvětlit a ověřit jejich pochopení. Je také možné nechat samotnou třídu navrhnout pravidla a v rámci diskuze vést žáky ke smysluplným pravidlům. Pravidla, nejen v rámci dílen čtení, pomohou vytvořit u žáků návyk, sníží množství ztraceného času zdlouhavými přesuny či opakovaným vysvětlováním celého procesu dílen čtení a podpoří bezpečné prostředí v rámci třídy.

V rámci dílen čtení můžeme zvolit dvě možné varianty: Dílna pro volné čtení a Dílna pro řízené čtení a její obecná struktura. Jednotlivé dílny čtení by měly být ukončeny společnou reflexí či reakcí na danou četbu v rámci vyčleněného času na četbu. V rámci konceptu dílny čtení jako dílny pro volné čtení si v závěru žáci vybírají, jakým způsobem budou na četbu reagovat či jak budou své dojmy a zážitky z četby sdílet. Je potřeba si uvědomit, že tento koncept je pro žáky náročnější a vyžaduje již zažitou zkušenost s několika způsoby sdílení. Druhý koncept se zaměřuje na sledování určitého jevu či rozvíjení vybrané dovednosti. Taková dílna čtení bude začínat úvodní mini lekcí, ve které učitel bude modelovat sledování vybraného jevu, např. vypravěčskou perspektivu. Následuje samostatné tiché čtení. Po individuální četbě následuje sdílení, které může být buď řetězcem navazujících reflexí (individuální reakce na četbu, sdílení se spolužákem, třídní kruh), nebo bude učitelem vybrána jedna ze zmíněných možností. (Šlapal, 2017, s. 10–11)

Podstatná část dílen čtení je věnovaná tzv. tichému čtení, tedy individuální četbě vybraných knih. Velkým benefitem této části je respektování individuálního tempa četby, které se těžko zohledňuje při jiné práci s textem v rámci výuky. Na samostatné čtení se doporučuje vyhradit 20–30 minut. Učitel by měl tento vyhrazený čas využít rovněž k četbě své knihy, ideálně věkově odpovídající žákům, neboť v rámci třídy může pozitivně působit na žáky jako autorita a podtrhovat tak důležitost čtení. Zároveň tím podporuje narativ o běžnosti čtení a může se žáky rovněž sdílet i své dojmy z četby.

3.3 Další možnosti rozvoje čtenářství

Dalším důležitým faktorem pro kvalitní rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářství je dostupnost knih ve škole. Logicky se nabízí, pokud to umožňují prostory školy, zřízení školní knihovny. Některé školy mají školní knihovny, které jsou součástí sítě knihoven a jsou obsluhovány knihovnicemi či knihovníky. Školy, které takové personální možnosti nemají, zřizují mnohdy knihovny obsluhované učiteli či jinými zaměstnanci školy. V obou

případech je důležité brát v potaz důležitost prostředí samotné knihovny. Je důležité, aby bylo prostředí pro žáky atraktivní s příjemnou atmosférou, kde budou chtít trávit svůj volný čas i po skončení vyučování. Pokud nic z výše zmíněného není v rámci školy možné, může škola využít prostředí některé ze tříd, kde mohou být knihy k půjčování domů uschované. Ať už škola zvolí jakoukoliv možnost zřízení školní knihovny, je velmi důležité knihovnu vybavit kvalitními knižními tituly, kde bude vedle klasické literatury věnován i dostatek prostoru pro aktuální dětskou knižní produkci. Je rovněž důležité žáky k návštěvě zřízené knihovny motivovat a vytvářet jim prostor pro návštěvu knihovny i v rámci výuky. Podle zprávy České školní inspekce (Novosák, 2024, s. 28) využívá totiž školní knihovnu nebo čtenářský koutek 25 % žáků 5. ročníku a méně než 10 % žáků 9. ročníku základní školy.

Je důležité, aby měli žáci knihu nadosah, kdykoliv dostanou ve škole chuť a prostor ke čtení. V takovém případě školní knihovna s omezenou otevírací dobou nebude dostačující. Je na místě, aby učitelé využili vhodný prostor ve třídách, ve kterých se žáci denně pohybují a umístili tam knihy, které budou žákům nejen na očí, ale i na dosah. Je rovněž vhodné, aby se žáci o třídní knihovničky sami starali a přebírali tak podíl zodpovědnosti. Jednak je to jeden z dalších způsobů, jak posilovat vztah žáků ke čtení a knihám a jednak se zmírní riziko nepořádku v policích s knihami. (Košťálová, 2023)

Čtenářská gramotnost jde ruku v ruce s gramotností pisatelskou (což se také propsala do velké revize RVP), a tak se logicky nabízí jako sekundární možnost jejího rozvoje pisatelství. Dílny psaní lze vhodně propojit s dílnami čtení, kdy inspiraci pro svou tvorbu mohou žáci nacházet právě v knihách. Propojení obou konceptů přinesl do českého školského prostředí projekt *Pomáháme školám k úspěchu*, který popisujeme v kapitole Dílny čtení.

4 Praktická část

Praktická část této diplomové práce představuje akční výzkum vedený na Základní škole Pod Žvahovem na Praze 5 v 6. ročníku, kde vyučujeme od školního roku 2023/2024 český jazyk a literaturu. V úvodu praktické části stručně představíme charakteristiku akčního výzkumu a zvolenou metodologii při realizaci samotného výzkumu. Další kapitoly praktické části popisují průběh výzkumu a jeho konečné výsledky.

4.1 Charakteristika akčního výzkumu

Pedagogický akční výzkum se zaměřuje na řešení konkrétních problémů, které v počátku definuje a následně pracuje na intervencích, které vedou k tíženému zlepšení dané problematiky. Uvedme klasickou definici akčního výzkumu od Johna Elliota (1981, s. 1), který říká, že *„akční výzkum je učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí.“* O něco obsáhlejší definici najdeme například v Pedagogickém slovníku (Průcha et al., 2003, s. 14), který představuje akční výzkum jako *„druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat část vzdělávací praxe a který řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce“*. Akční výzkum však v sobě zahrnuje mnoho různých výzkumných strategií, a tak jsou někteří odborníci k jednotné definici skeptičtí. Greger a Simonová v publikaci *Když výzkum mění praxi* (2020, s. 15) uvádí citaci Robinsonové: *„Akční výzkum v sobě skrývá tolik rozmanitých výzkumných strategií, že je obtížné hovořit o jednom akčním výzkumu, ale spíše o minimálně pěti různých tradicích (experimentální, induktivní, participativní, rozvojový, případové studie).“* Napříč různými definicemi můžeme však o akčním výzkumu vyvodit, že jsou pro něj charakteristické dva aspekty – reflexe a rozvoj. Na akční výzkum se také mnohdy nahlíží jako na alternativu tradičního výzkumu, který se snaží dosáhnout co největší objektivity. Z toho důvodu je tradiční výzkum vedený osobně nezainteresovanými odborníky a pracuje s reprezentativním vzorkem respondentů. Oproti tomu je akční výzkum v oblasti pedagogiky veden samotným učitelem v jeho vlastní praxi. Akční výzkum tedy pracuje s reálnou školní situací, ve které je učitel sám zainteresován, a jeho cílem je zvýšit svou vlastní profesionalitu. (Nezvalová, 2003)

Nováková (2023, s. 24) ve své diplomové práci představuje pět kroků akčního výzkumu, které jsou výsledkem syntézy Whitheadovo (1993) a Sagorovo (1992) pojetí. Kroky jednotlivých autorů cituje z Nezvalové (2003, s. 301)

1. Formulace a popis problému, který se objevil ve školní praxi;
2. Sběr informací, představa o řešení problému;
3. Samotná aktivita, jednání učitele;
4. Vyhodnocení výsledků aktivit, zdali vedou k řešení problému;
5. Případná modifikace problému

4.2 Metodologie

Východiskem pro realizaci akčního výzkumu byla reflexe čtenářské lekce *Babička drsňačka*, kterou jsme v 6. ročníku odučili na začátku školního roku 2023/2024. V rámci reflexe jsme pojali podezření na neodpovídající úroveň čtenářské gramotnosti přiměřené danému věku. V návaznosti na konzultace s dalšími kolegy jsme pro žáky vytvořili měřitelný test, který jsme následně v plánu akčního výzkumu označili jako výchozí pretest. Uvědomovali jsme si, že by se možná nízká úroveň čtenářské gramotnosti mohla odrážet nejen v hodinách českého jazyka a literatury, ale napříč dalšími výukovými předměty. Akční výzkum jsme realizovali podle osnovy zmíněné výše v kapitole 4.1:

1. Identifikovali jsme problém, kterým byla nízká úroveň čtenářské gramotnosti žáků, kteří přecházeli z 1. na 2. stupně základní školy.
2. V počátku jsme rámcově rozmysleli několik možných způsobů intervence na základě reflexe výsledků zadaného testu (pretestu)
3. Některé způsoby intervence jsme zavedli hned v počátku (pravidelné dílny čtení, zavedení čtenářského deníku apod.). Hledali jsme i další způsoby intervence během školního roku, které jsme volili na základě průběžné reflexe (např. zaměření čtenářských lekcí nebo podoba čtenářských listů na přečtené knihy).
4. Kroky akčního výzkumu jsme vyhodnotili na základě výsledků posttestu.
5. Výsledky akčního výzkumu jsme popsali a zveřejnili.

4.2.1 Cíl a výzkumné otázky

Jak jsme již zmínili, čtenářskou gramotnost považujeme za elementární dovednost člověka, který projde základním vzděláváním. Za hlavní cíl jsme si stanovili ověřit možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti v rámci školního vzdělávacího programu Základní školy Pod Žvahovem *Dovednosti k moudrosti*, který vychází z RVP ZV. Jako cíl jsme si stanovili systematický rozvoj čtenářské gramotnosti, který v rámci RVP ZV není, jak jsme již zmínili, stanoven, i přesto, že RVP ZV úroveň čtenářské gramotnosti přiměřenou danému věku žáků očekává.

Otázky, které jsme si položili na počátku akčního výzkumu a které nás provázely i jeho následnou realizací, byly:

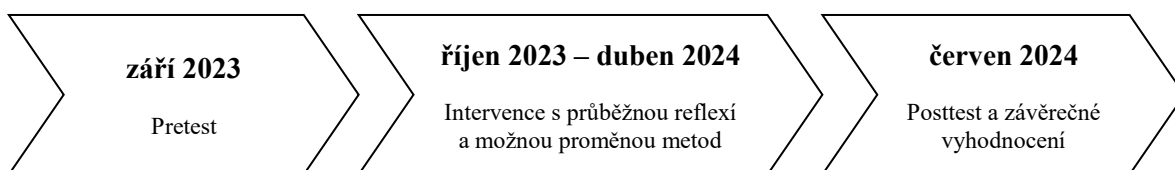
- *V jakých oblastech se žáci v rámci intervence nejvíce zlepšili?*
- *Jak se promění vztah žáků ke knihám a čtení?*
- *Které metody kritického myšlení lze využít pro rozvoj čtenářské gramotnosti?*

Mezi dílčí cíle jsme zařadili ověření efektivnosti metod RWCT k posilování úrovně čtenářské gramotnosti, posílení kladného vztahu žáků k četbě a posílení návyku k četbě. Cíl našeho výzkumu nesměřuje k obohacení pedagogické teorie, což by ze své povahy ani nebyl schopen. I přesto však může naše práce rozšířit v pedagogickém oboru povědomí o akčním výzkumu jako o vhodném prostředku profesního učení.

4.2.2 Metody sběru dat

V pozici, kdy jsme na začátku školního roku 2023/2024 přebírali třídu 6. ročníku k výuce českého jazyka a literatury, jsme považovali za důležité zjistit úroveň čtenářské gramotnosti žáků, aby námi vedená výuka co nejvíce odpovídala potřebám třídy. V rámci posílení čtenářské gramotnosti jsme se, vzhledem k zaměření našeho předmětu a jeho časové dotaci, se žáky zaměřili na práci s uměleckými texty. Zadali jsme žákům **test na práci s textem**, který jsme poté v rámci kroků akčního výzkumu označili jako **pretest**. Výsledky neodpovídaly očekávané úrovni čtenářské gramotnosti danému věku žáků 6. ročníku základní školy.

Rozhodli jsme se pro sérii intervencí v rámci akčního výzkumu, od kterých jsme očekávali posílení čtenářské gramotnosti:



Tabulka 2 – Časová osa výzkumu

V rámci realizace čtenářských lekcí jsme analyzovali obsahovou stránku pracovních listů, které žáci během výuky vyplňovali a zároveň jsme během výuky žáky pozorovali při samostatné i skupinové práci. Pro měřitelné výsledky realizovaného intervenčního plánu jsme zvolili **posttest**.

4.2.3 Výzkumná skupina

Výzkum byl prováděn na Základní škole Pod Žvahovem v pražských Hlubočepích, kde od září 2023 působíme v pozici učitele českého jazyka a občanské a etické výchovy na 2. stupni. Základní škola Pod Žvahovem poskytuje všeobecné základní vzdělání prostřednictvím školního vzdělávacího programu *Dovednosti k moudrosti*. Charakteristické je pro tuto školu okolní prostředí, které je pro pražskou základní školu netypické, jelikož se škola nachází nedaleko Prokopského údolí, a je tudíž obklopena přírodou. Logicky tak aktivně rozvíjí skrze své učitele koncept *učení se venku*.

Cílovou skupinou byla zvolena třída 6.B, ve které od září školního roku 2023/2024 vyučujeme český jazyk a literaturu a občanskou a etickou výchovu. Třidu navštěvuje 26 žáků. Do měření úrovně čtenářské gramotnosti jsme zařadili 25 žáků. Jeden žák byl z měření vyřazen z důvodu podpůrného opatření třetího stupně, u kterého je přiřazena asistentka. Prvním a druhým stupněm podpůrného opatření disponuje ve třídě dalších osm žáků, které jsme do výzkumu zařadili. Ve třídě jsou také tři žáci s odlišným mateřským jazykem, konkrétně ukrajinštinou, kteří na začátku školního roku dosahovali dostačující komunikační úrovně v českém jazyce, proto jsme jejich výsledky do výzkumu rovněž zařadili.

4.3 Úvodní čtenářská lekce

Již v úvodu praktické části jsme zmínili, že jsme v září vstupovali se žáky do výuky českého jazyka a literatury čtenářskou lekcí *Babička drsňačka*, která pracovala se stejnojmennou knihou od Davida Walliamse. Cílem dané lekce bylo jednak zaujmout žáky a ukázat jim, že se v hodinách českého jazyka a literatury budeme věnovat i současným knihám a textům, které jsou jim blízké, a jednak prvotně zjistit dovednosti žáků v oblasti čtenářství i schopnost vzájemné spolupráce mezi sebou. Chtěli jsme hned od začátku posilovat u žáků kladný vztah k předmětu český jazyk a literatura i ke čtení jako takovému. Pro zjištění úrovně čtenářské gramotnosti jsme nepřípravovali měřítka, pomocí kterých bychom zjistili přesná čísla, o to jsme v tomto bodě naší práce ani neusilovali. Chtěli jsme sledováním odpovědí žáků a jejich zapojování do diskuzí rámcově nahlédnout na úroveň čtenářské gramotnosti a na základě tohoto pozorování připravit vhodný nástroj pro přesnější měření.

Inspirací na vytvoření čtenářské lekce s knihou *Babička drsňačka* byl pro nás web *Čtenářské kluby*, který spravuje nezisková organizace *Nová škola*. Jimi vytvořenou čtenářskou lekcí

jsme si upravili pro potřeby naplnění našich cílů.⁷ Časovou dotaci čtenářské lekce jsme stanovili na 90 minut a využili pro ni dvě vyučovací hodiny českého jazyka a literatury, které máme v pondělí hned po sobě. Čtenářská lekce tak na sebe s desetiminutovou přestávkou uprostřed plynule navazovala. Pro lekci jsme vytvořili pracovní list (viz příloha č. 1 a 2) a vytiskli ukázky textů, aby je měli žáci po celou dobu čtenářské lekce k dispozici.

V evokační části jsme se žáků ptali, jak podle nich vypadá ideální babička. Své odpovědi zapisovali do úkolu č. 1 na pracovním listu, které jsme následně sdíleli skrze třídní diskusi. Nejčtetnější odpovědí, se kterou souhlasila celá třída, bylo, že ideální babička umí vařit a zasytí nás vždy, i když to nepotřebujeme. Dále se objevovaly například tyto odpovědi – *Ideální babička:*

- má na mě vždy čas, když k ní přijedu.
- je na mě vždy hodná a dovolí mi to, co rodiče ne.
- má pro mě vždy připravené něco sladkého.

Následně jsme se žáků ptali na to, co bude podle nich zvláštního na babičce drsňačce a vyzvali je, aby si své odpovědi opět zapsali do pracovního listu. Ve třídě se objevili dva žáci, kteří příběh o babičce drsňačce znali. Vyzvali jsme je, aby se zamysleli nad tím, co by jiného babička drsňačka mohla dělat, a tím nevyzradili ostatním spolužákům zápletku celého příběhu, která byla obsahem další práce. Pro ilustraci uvádíme několik žakovských odpovědí – *Babička drsňačka:*

- bude jezdit na skateboardu.
- bude hrát počítačové hry a vyhrávat světové turnaje.
- bude provozovat bojové umění a bojovat proti padouchům.

Při plnění úkolů a následné třídní reflexi při úkolech 1 a 2 jsme nezpozorovali momenty, kdy by žáci neporozuměli zadání nebo by měli problém se samotným plněním. V rámci evokace jsme ani komplikace při plnění neočekávali, neboť byly úkoly mířené na žakovské prekoncepty a představy a práce s textem nebyla v těchto úkolech zahrnuta.

Do fáze uvědomění jsme vstupovali krátkou ukázkou z počátku knihy, ve které rodiče vezou Bena k jeho babičce a Ben si stěžuje, že je s babičkou vždy velká nuda. Po společném čtení ukázky jsme žákům postupně zadali dvě otázky pomocí metody *think – pair – share*

⁷ Původní verze čtenářské lekce *Babička Drsňačka* (Čtenářské kluby), dostupné z: <https://new.ctenarskekluby.cz/storage/app/media//Lekce/babi%C4%8Dka%20drs%C5%88a%C4%8Dka.pdf>

(podrobně popsáno v kapitole 3.1 Čtenářské lekce), a to *V jakém případě je se starými lidmi nuda? Kdy může být se starými lidmi zábava?* Ukázka měla méně jak 50 slov, a navíc byla pro následující úkol evokační, tudíž se náš předpoklad úspěšného zvládnutí úkolu bez žákovských obtíží opět potvrdil. Následující úkol pracoval s delší textovou ukázkou a vyžadoval již potřebu hlubšího porozumění textu a schopnost vyvození důležitých informací. Žáci měli za úkol na základě ukázky vytvořit skicu, která by odpovídala Benovu popisu babičky a zapsat do ní všechny důležité informace o babičce. Při zadávání úkolu jsme žákům připomínali, ať kolem skici babičky zapíšou i charakteristické prvky okem neviditelné. Při reflexi pracovních listů po skončení čtenářské lekce jsme již objevili patrné rozdíly mezi jednotlivými žáky. Stěžejní byl v ukázce motiv zápachu kapusty, který do obrázku zakreslili pouze tři žáci. Poté jsme žákům přečetli další ukázkou příběhu, ve kterém babička s Benem hraje scrabble a využili ji k uvedení dalšího úkolu. V něm měli žáci, podobně jako ve hře scrabble, složit z daných písmen čtyři slova. Pro usnadnění jsme písmena k jednotlivým slovům barevně rozlišili. Jednalo se o slova: *plechovka, šperky, nemoc a lupič*. Na základě těchto slov měli žáci samostatně předpovědět možné pokračování příběhu, které by logicky navazovalo na již známé ukázky. V rámci reflexe jsme výstupy tohoto úkolu zobecnili do čtyř skupin, které byly svou velikostí relativně srovnatelné. První skupina žáků nebyla vůbec schopna vymyslet možné pokračování a za stanovený časový limit 15 minut sestavila maximálně dvě věty. Zhruba čtvrtina žáků pracovala se slovy, avšak logická návaznost na předchozí ukázky chyběla. Další skupině žáků se logická návaznost pokračování podařila, nebyla však schopna využít všechna čtyři slova. Poslední skupině žáků se předvídání příběhu, které logicky navazuje a využívá všechna slova ze zadání, podařilo. Následně jsme se žáky přečetli ukázkou, ve které se objevují tři slova, se kterými jsme pracovali. Po přečtení ukázky jsme žáky vyzvali, aby ve dvojici refletovali ukázkou a své předvídání. Třídní reflexe nebyla snadná jako v prvotních úkolech. Žáci nebyli v mnoha případech schopni podložit své argumenty přímou citací textu, protože se v něm nedokázali rychle zorientovat. Když jsme diskuzi zastavili a zadali žákům úkol, aby ústně shrnuli obsah poslední ukázky, nedočkali jsme se uspokojivé odpovědi. Postupně třída z individuálních odpovědí žáků a s naší pomocí dosáhla žádoucího shrnutí. Při plánování lekce jsme očekávali, že pro žáky 6. třídy nebude problém shrnout po přečtení obsah dané ukázky.

Jako reflexi jsme zvolili jednu z *Reflektivních minutovek*⁸, vytvořených organizací *JOB – spolek pro inovace*. V ní přiřazovali žáci ke čtenářské lekci tři klíčová slova. Většina žáků se zaměřila na dojmy a pocity během výuky.

Na základě reflexe průběhu čtenářské lekce i vybraných pracovních listů jsme po konzultaci s kolegou, který vyučuje český jazyk a literaturu ve vyšších ročnících, došli k závěru, že potřebujeme najít prostředek, pomocí něhož bychom ve třídě změřili výši úrovně čtenářské gramotnosti. Měření úrovně gramotnosti jsme považovali za důležité, abychom mohli na základě výsledků se třídou vhodně pracovat. Byli jsme si vědomí, že reflexe a pozorování průběhu čtenářské lekce *Babička drsňačka* stavělo převážně na našem subjektivním hledisku.

4.4 Pretest – text Dlouhý, Široký a Bystrozraký

Po konzultaci s kolegou jsme se rozhodli připravit test, ve kterém by žáci pracovali s ukázkou narativního textu, ze kterého by vycházely úkoly ověřující žakovskou úroveň rovin čtenářské gramotnosti i čtenářských strategií. Pro měření jsme využili test *Karel Jaromír Erben: Dlouhý, Široký a Bystrozraký* z pracovního listu *Hravá literatura 6* (Taktik, 2016, s. 28–29), který jsme upravili, aby co nejvíce vyhovoval našim potřebám.

Test, který se skládal ze 7 úkolů, vyplnilo 25 žáků. Jednotlivé úkoly byly různě bodované v rozmezí 2–4 body. Bodové maximum bylo stanoveno na 20 bodů. Níže, v tabulce č. 3, nabízíme počty žáků, kteří dosáhli příslušného bodového zisku. Dále uvádíme tabulku č. 4, kde jsou úkoly zařazené k jednotlivým čtenářským strategiím a u každého úkolu rozpracováváme bodové rozpětí žáků.

Počet bodů	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11
Počet žáků, kteří jej dosáhli	-	-	6	-	1	1	3	2	2	4
Počet bodů	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Počet žáků, kteří jej dosáhli	3	-	-	1	0	2	-	-	-	-

Tabulka 3 – Souhrnné výsledky pretestu

⁸ Reflektivní minutovky (JOB – spolek pro inovace), dostupné z: https://jobvzdelavani.cz/reflektivni-minutovky_blog/

Úkol č. 1; uzavřený; porozumění					
Počet bodů	4	3	2	1	0
Počet žáků, kteří jej dosáhli	14	7	3	1	0
Úkol č. 2; uzavřený; porozumění a aplikace					
Počet bodů	X	3	2	1	0
Počet žáků, kteří jej dosáhli	-	1	12	8	4
Úkol č. 3; uzavřený; vysuzování					
Počet bodů	X	X	2	1	0
Počet žáků, kteří jej dosáhli	-	-	21	0	4
Úkol č. 4; otevřený; vyhledávání informací					
Počet bodů	X	3	2	1	0
Počet žáků, kteří jej dosáhli	-	2	12	8	3
Úkol č. 5; uzavřený vysuzování					
Počet bodů	4	3	2	1	0
Počet žáků, kteří jej dosáhli	17	6	1	1	0
Úkol č. 6; uzavřený; předvídání na základě textu					
Počet bodů	X	X	2	1	0
Počet žáků, kteří jej dosáhli	-	-	10	0	15
Úkol č. 7; otevřený; předvídání na základě textu, tvořivá činnost					
Počet bodů	X	X	2	1	0
Počet žáků, kteří jej dosáhli	-	-	6	0	19

Tabulka 4 – Podrobné výsledky pretestu

Úkol č. 1 byl zaměřen na doplnění vhodných slov z nabídky do textu pohádky. Nadpoloviční většina žáků byla úspěšná. Sedm žáků dosáhlo tří bodů a všichni chybovali v téže věci – do

věty „*dané * je zákon*“, doplnili na místo hvězdičky místo žádoucího slova „*slovo*“, chybně slovo „*kouzlo*“. Úkol č. 2 spočíval ve vyhledání přirovnání v textu. Žáci měli v zadání druhého úkolu napsanou definici přirovnání i s příkladem: „*Přirovnání je pojmenování na základě srovnání či podobnosti. Přirovnání často používají nadsázku. Například: chytrý jako liška, zdravý jako řípa.*“ Za dvě nalezená přirovnání jsme udělili 1 bod. 4 z 25 žáků získali v tomto úkolu 0 bodů a dalších 8 dosáhlo na 1 bod, tudíž téměř polovina třídy nebyla schopna vyhledat na základě obecné definice konkrétní příklady v textu. Překvapivým faktem pro nás bylo, že maximálního počtu bodů dosáhla žákyně s odlišným mateřským jazykem, která v následujících úkolech už tolik úspěšná nebyla. Třetí úkol byl z hlediska průměru úspěšnosti třídy nejzdařilejší. Ze tří nabízených vět měli žáci vybrat tu, která nejlépe vystihuje danou ukázkou. Ve čtvrtém úkolu žáci odpovídali na otevřené otázky, které ověřovaly porozumění textu a vyhledávání informací. Z celé třídy získalo méně jak polovinu bodů 11 žáků, kteří tak buď nezodpověděli žádnou otázku správně, nebo měli jednu správnou odpověď z celkového počtu tří otázek. Označit tvrzení jako pravdivá či lživá bylo náplní pátého úkolu. Daný úkol patřil k těm zdařilejším. Při třídní reflexi jsme zjistili, že mají s tímto typem úkolu žáci zkušenost z hodin anglického jazyka. U šestého úkolu chybovala více jak polovina žáků. Úkol se zaměřoval na sledování vodítek v textu, na základě kterých měli žáci vybrat nejpravděpodobnější pokračování příběhu. Sedmý úkol byl tvůrčího charakteru. Na jeho opravu jsme si stanovili následující kritéria:

- 2 body = Žáci v předvídání uvedou alespoň jednu stěžejní postavu (král, princ, černokněžník, princezna), která se v ukázkce objevuje, a naváží na jednu zmíněnou událost.
- 1 bod = Žáci zmíní buď jednu stěžejní postavu (král, princ, černokněžník, princezna), která se v ukázkce objevuje, nebo navážou na jednu ze zmíněných událostí.
- 0 bodů = Žáci popisují události a postavy, které nesouvisejí s danou ukázkou, nebo pro ni nejsou stěžejní.

Otevřený úkol na předvídání příběhu bylo schopno úspěšně vyplnit pouze 6 žáků. 19 z nich bylo neúspěšných. Z toho více jako polovina nebyla vůbec schopna navázat svůj text na danou literární ukázkou.

4.5 Způsoby intervence

Na základě analýzy výsledků pretestu jsme vybrali prostředky intervence a vytvořili intervenční plán. Stěžejní náplní byla realizace čtenářských lekcí, které byly cíleně

sestavovány tak, abychom co nejefektivněji dosáhli kýžené úrovně čtenářské gramotnosti žáků. Čtenářské lekce se zaměřovaly na posilování čtenářských strategií a dovedností. Čtenářské lekce jsme realizovali v rámci vyhrazených hodin pro literaturu a sloh. Celková časová dotace předmětu Český jazyk a literatura byla pět hodin, přičemž dvě hodiny byly vyhrazeny pro mluvnici, dvě pro literaturu a sloh a jedna pro dílnu čtení. Rozdělení hodin bylo rámcové, v některých případech jsme výuku vedli integrovaně, a spojovali tak literaturu s mluvnicí⁹. Jednotlivé čtenářské lekce jsme pokaždé reflektovali a následně plánovali náplň těch dalších.

Významným krokem intervence bylo zavedení pravidelných dílen čtení. Žáci se s konceptem dílen čtení setkali v předchozích ročnících, avšak pouze nárazově. Potenciál tohoto konceptu tak nebyl ve třídě dosud naplno realizován. Dílny čtení probíhaly v půlených hodinách, které jsou v běžné učitelské praxi využívány spíše na opakování pravopisu a dalších gramatických jevů. My jsme se rozhodli půlené hodiny věnovat dílnám čtení ze dvou důvodů. Jedním byla práce v méně početnější skupině, a čímž se zvyšovala možnost individuální práce se žáky. Rovněž se zvýšil časový prostor pro sdílení při reflexi. Dalším důvodem byla možnost realizovat dílny čtení ve školní knihovně, kam by se celá třída nevešla.

Další kroky intervence naplňovaly koncepty a metody, se kterými se žáci v předešlých letech již setkali, my jsme je však pro naše potřeby upravili. Jednalo se například o úpravu čtenářských listů na přečtené knihy, kde jsme potřebovali obsahovou stránku rozšířit o další aspekty čtenářství, jako je například vztah ke knize a její hodnocení. Upravili jsme také práci se čtenářskými deníky, kde jsme chtěli vytvořit prostor pro zápisky žáků z četby jako podklady pro (sebe)reflexi čtenářství, tzv. záznamy z četby. Založili jsme třídní knihovnu a podařilo se nám nakoupit nové a vhodné knižní tituly do školní knihovny. Navázali jsme spolupráci s Městskou knihovnou Praha a zapojili jsme do celorepublikového projektu *Březen – měsíc čtenářů*.

4.5.1 Realizace čtenářských lekcí

Vedle potřeby posílit úroveň čtenářské gramotnosti jsme byli vázáni rovněž školním vzdělávacím plánem a jeho tématy pro 6. ročník, kde se objevuje převážně seznámení se základními literárními žánry. Tyto dvě potřeby jsme shledali jako kompatibilní a využili jsme jejich možného propojení. Zavedli jsme se žáky literární portfolio, které nahrazovalo

⁹ Sloh v této diplomové práci chápeme jako součást literatury.

klasické pracovní sešity a do kterého si žáci zakládali texty a pracovní listy z hodin literatury a realizovaných čtenářských lekcí.

V rámci praktické části diplomové práce detailněji popisujeme čtyři realizované čtenářské lekce, které cílily na rozvoj vybraných čtenářských strategií, které jsme převzali z výzkumu Veroniky Najvarové (2010).

Čtenářská lekce ↓	1	2	3	4	5	6	7	8
Dobrodružná literatura		X			X	X		
Strašidelné příběhy		X	X			X		X
Sherlock Holmes	X				X		X	
Antické Řecko		X		X	X	X		

Výčet čtenářských strategií: 1 = Předvídání; 2 = Propojování informací; 3 = Vizualizace; 4 = Klázení otázek; 5 = Identifikace hlavních myšlenek; 6 = Vytváření souhrnů; 7 = Kontrolování; 8 = Hodnocení

Tabulka 5 – Přehled rozvíjených čtenářských strategií čtenářskými lekcemi

Dobrodružná literatura

Jako první intervenci skrze čtenářské lekce jsme zvolili práci s dobrodružnou literaturou. V předešlých hodinách jsme žákům zadali úkol, aby si na danou vyučovací hodinu čtenářské lekce přinesli knihu z domácí či městské knihovny. Kritériem bylo vybrat takovou knihu, která je podle žáků dobrodružná a kterou dobře znají. Stěžejní cíle této lekce byly dva: „*Žák určí základní rysy dobrodružné literatury. Žák ve své vlastní knize najde znaky dobrodružné literatury.*“ Výuková lekce byla naplánovaná podle učebního modelu E-U-R a zároveň jsme v této výukové lekci využili deduktivní způsob práce s informacemi. Dedukci jsme zvolili proto, že jsme byli na samém počátku intervenčních snah, a protože ji považujeme za snadnější způsob práce s informacemi oproti indukci. Pro čtenářskou lekce jsme vytvořili pracovní list (viz příloha 3 a 4).

V evokační části jsme se žáky přemýšleli nad zažitými dobrodružnými zážitky pomocí metody *think – pair – share*. Zadáním byla otázka *Jaký je tvůj dobrodružný zážitek?* Nutno podotknout, že žáci pracovali s metodou poprvé, a proto byl vyhrazen dostatek času i na počáteční modelaci učitelem. Při fázi společného sdílení jsme zapisovali zážitky žáků na tabuli. Předkládáme výběr několika odpovědí úkolu č. 1:

- Začaly mi z výfuku motorky létat plameny.
- Bojovka na fotbalovém soustředění.

- Moje kamarádka mě vzala na zipline.

Evokační část byla uzavřena společným vysvětlením, co je to dobrodružství a jaké může mít podoby. Definice dobrodružství byly různé, avšak tematicky spolu souvisely. Předkládáme několik vybraných definic, které při společné reflexi zazněly:

- Dobrodružství je, když se ti děje něco neobvyklého.
- Dobrodružství je, když musíš něco překonat.
- Dobrodružství je, když musíš překonat strach.

Poté jsme žákům sdělili, že se dobrodružství může vyskytovat i v příbězích a že knihy s těmito příběhy nazýváme dobrodružnou literaturou. Žákům jsme představili typické rysy dobrodružné literatury¹⁰:

- V příběhu většinou vystupuje kladný hrdina, který se během příběhu nevyvíjí.
- Děj je napínavý a má rychlý spád.
- Dobrodružná literatura nemusí být samostatným literárním žánrem (např. dobrodružné fantasy, dobrodružná detektivka apod.)

Následně, ve fázi uvědomění, jsme žáky rozdělili náhodně do tří skupin. Jednotlivé skupiny pracovaly se zadaným textem. Jednalo se o texty s úryvky klasické dobrodružné literatury: *Ostrov pokladů* (Robert Louis Stevenson), *Vinnetou* (Karl May) a *Knihy džunglí* (Rudyard Kipling). Žáci dostali zadání, aby si nejprve přečetli úryvky individuálně a poté společně pracovali na zadání v pracovním listu, které obsahovalo dva úkoly. Prvním bylo krátké shrnutí dané ukázky dobrodružné literatury, které mířilo na rozvoj čtenářské strategie *identifikace hlavních myšlenek*. Druhý úkol sledoval práci s nabytými znalostmi o hlavních znacích dobrodružné literatury, kdy měli žáci napsat, jak se v dané ukázce objevují prvky dobrodružství, čímž jsme cílili na rozvoj čtenářských strategií *propojování informací* a *vytváření souhrnů*. Obě dvě strategie jsme v podobném formě rozvíjeli i v druhé části výukové lekce. Žáci se stejnými úkoly, tj. shrnutí ukázky textu a vyhledávání znaků dobrodružné literatury, pracovali v rámci četby vlastní knihy. Na četbu knih jsme vyhradili 20 minut. Následně se žáci dle svého uvážení rozdělili do dvojic a své řešení si nasdíleli mezi sebou.

Reflexe byla věnovaná třídnímu sdílení, kdy vybraní žáci sdíleli své poznatky o knize svého spolužáka nebo spolužačky. Vyučující tak mohl ověřit, zda docházelo k vrstevnickému

¹⁰ Pracovali jsme s typickými znaky, které uvádí učebnice Hravá literatura 6 (Vydavatelství Taktik).

sdílení a učení. Reflexe rovněž sloužila ke sdílení tipů na zajímavé knihy a žáci měli v pracovních listech prostor si názvy knih, které je zaujaly, poznamenat. Vyučující tým sledoval posílení vztahu k četbě a čtenářství. Na tuto část však nezbyl dostatek času.

Potěšilo nás, že si všichni žáci přinesli na hodinu svou knihu. Skupinovou práci, v rámci které žáci pracovali s ukázkami klasické dobrodružné literatury, hodnotíme jako zdařilou, protože se všem skupinám podařilo vyvodit dobrodružné prvky z daných textů. Většina žáků znala knihu *Knih džunglí*. Přisuzujeme to nedávnému stejnojmennému filmovému zpracování z roku 2016, či českému muzikálu *Mauglí*, který měl premiéru v roce 2013 a dodnes se hraje. Dva žáci dokonce knihu četli. Oproti tomu příběhy o Vinnetouovi znalo pouze několik žáků, avšak jméno hlavního hrdiny bylo pro všechny žáky známé. Knihu *Ostrov pokladů* neznal ani jeden žák. Jako hodnotné na dvouhodinové čtenářské lekci shledáváme propojení klasické literatury se současnou produkcí knih pro děti a mládež. V druhé části, kterou jsme se žáky nazvali čtenářský klub, jsme četli úryvky knih, které přinesli a vytvořili tím inspirativní prostředí.

Strašidelné příběhy – horor

Přelom října a listopadu se nabízel k využití tématu Halloweenu. Toto téma jsme zvolili i proto, že do třídy chodí dvě bilingvní žákyně, kdy jedna pochází z česko-americké rodiny a druhá žila tři roky ve Velké Británii. Výukovou lekci tak mohly obohatit o své přímé zážitky a zkušenosti s tímto svátkem. Samotná lekce stála na různorodých strašidelných příbězích a pozorování toho, jak se napětí, tajemno a strach přenáší textem. Oproti předchozí lekci jsme zvolili během výuky induktivní přístup, kdy jsme na základě několika textových ukázek se žáky vyvozovali, co dělá příběh strašidelným. V druhé části čtenářské lekce žáci tvořili vlastní text na základě zadané ilustrace, ve kterém refletovali získané poznatky v první části výukové lekce. Jako cíle pro danou čtenářskou lekci jsme zvolili: „*Žák na základě několika ukázek vyvodí, co dělá příběh strašidelným. Žák vytvoří text dle zadaných kritérií.*“

Na začátku evokace jsme žákům vysvětlili pravidla aktivity, kterou jsme začali výukovou lekci ve čtyřčlenných skupinách. Jednalo se o hru *Rychlí špioni*. Každý člen skupiny dostal obrázek, který následně pomocí pantomimy předvedl ostatním ve skupině. Když se ve skupině vystřídali k předvádění pantomimy všichni, společně pak hádali téma čtenářské lekce. Na kartičkách byly následující obrázky s popisem: *strach, hřbitov, duch a kniha*. Důležitým pravidlem bylo, že si žáci neprozrazovali správně odpovědi předváděné

pantomimy. Následovalo společné sdílení a odtajnění tématu *Strašidelné příběhy*. Ve fázi uvědomění jsme žákům přečetli úryvek povídky od Jiřího Holuba *Chi chi chi* z knihy *Zuby nehty: 19+1 hrůzostrašná povídka* (Březinová, 2013, s. 5–7). Povídka nebyla záměrně čtena celá, končila větou: „*Ucítla, jak ji něco zlehounka uchopilo za palec u nohy a...*“ Následovala aktivita *volné psaní*, na kterou měli žáci 15 minut. Modelace metody nebyla potřeba, jelikož jsme věděli, že žáci s metodou umí pracovat. Poté dobrovolně vybraní žáci přečetli své příběhy. Následovala práce ve skupinách, ve kterých hodina začínala. Při ní žáci pracovali s otázkou, co dělá příběh strašidelným. Aktivita končila třídní reflexí a snosem odpovědí na tabuli. Předkládáme vzorek vybraných žákovských odpovědí. Příběh je strašidelný, když ...

- ... se v příběhu objevuje nějaká záhada.
- ... je v příběhu noc a postavy nevidí, co se děje.
- ... se v příběhu stane něco, co si neumíme vysvětlit.

Žákovské odpovědi jsme společně se třídou vyhodnotili a sestavili typické znaky strašidelných příběhů, které řadíme do literárního žánru horor:

- tajemno
- očekávané nebezpečí
- nevysvětlitelná záhada
- většinou temné prostředí a noc

Při sestavování typických prvků jsme kladli důraz na to, aby žáci pochopili, že se jedná o obecné rámce a že v konkrétních textech, které by bylo možné zařadit do literárního žánru horor, se mohou objevovat i prvky netypické či upravené.

Do úvodu druhé části hodiny, která následovala po přestávce, jsme zařadili aktivizační metodu *těkej – štronzo – dvojice* a postupně zadávali následující otázky:

- Zažil*a jsi někdy něco strašidelného, kdy ses opravdu bál*a?
- Jakou znáš knihu nebo film se strašidelným příběhem?
- Bojíš se rád*a? Proč ano, proč ne?

Následovala práce ve skupinách, které jsme vytvořili na základě náhodného spojení dvou dvojic z předchozí aktivity. Čtyřčlenné skupiny dostaly vybrané texty z knihy *Půlminutové horory* (Susan Rich, 2012) – *Slepice, nebo vejce, Ve skryši, Chůva, Příliš dlouhá procházka, Čokoládový dort a Pod postelí něco je*. Aktivita cílila na čtenářskou strategii *propojování*

informací a vytváření souhrnů. Výstupem bylo zhodnotit, zda jsou dané příběhy strašidelné a případně proč. Žáky jsme v hodině odkazovali na vytvořené znaky strašidelných příběhů, které byly napsané na tabuli.

V závěru hodiny jsme jako způsob reflexe zvolili tvorbu vlastního textu. Žákům byla zadána dvě kritéria: „*Napište text na základě zadané ilustrace, text bude splňovat znaky strašidelného příběhu¹¹*“. Ověřovali jsme tím, zda se podařilo v rámci čtenářské lekce vyvodit z několika různých textů podobného zaměření obecné východisko, které jsou poté žáci schopni aplikovat ve své vlastní tvůrčí činnosti. Sledovali jsme tím také posílení čtenářské strategie *vizualizace* a následným sdílením a reflexí žakovských textů čtenářskou strategií *hodnocení*.

Čtenářská lekce oslovila žáky primárně svým tématem. Pro podpoření žádoucí atmosféry jsme uzpůsobili prostředí třídy tak, že skupiny pracovaly s textem s baterkou se zataženými roletami. Při četbě jsme do pozadí pouštěli instrumentální tematickou hudbu. Vše jsme připravovali s ohledem na věk žáků, aby prostředí i téma žáky aktivizovalo, ne je vystrašilo a utlumilo, proto i naše sledování třídy během práce bylo obezřetnější. Úkol, kdy žáci pokračovali metodou *volného psaní* ve vymýšlení příběhu, hodnotíme jako zdařilý. Za měřítko úspěšnosti označujeme, že se všem žákům podařilo navázat na otevřený příběh. Při čtení příběhů jsme však v mnohých textech shledávali nedostatečnou tematickou návaznost. Žáci se v některých případech zaměřili na okrajové skutečnosti příběhu a hlavní linku zcela vynechali. Tato reflexe pro nás byla cenná, neboť jsme na jejím základě začali plánovat lekci zaměřenou na čtenářskou strategii *předvídání*, ve které je sledování vodítek a hlavní příběhové linie textu podstatné. Níže lekci představujeme jako *Sherlock Holmes*.

Na rozdíl od čtenářské lekce *Dobrodružná literatura* jsme v této lekci zvolili induktivní přístup, kdy jsme žáky vedli k vyvozování typických znaků daného literárního žánru. Záměrně jsme žáky vyvozováním prováděli a uskutečnili jej na základě jejich příběhů. Vyvozování na základě textu jsme ponechali na pozdější výuku v rámci našeho intervenčního plánu. Při práci s textovými ukázkami, ve kterých vyvozené znaky žáci hledali, byly pracovní skupiny úspěšné. Při pozorování třídy jsme však odhalili, že se do skupinové práce nezapojili všichni žáci, a tak jsme v následujících hodinách při práci s textem zařadili metodu *literárních kroužků*.

¹¹ Typické znaky jsme měli během čtenářské lekce vypsány na tabuli.

Sherlock Holmes

Čtenářská lekce pracující s knihou *Studie v Šarlatové* (Doyle, 1964) a ústřední dvojicí postav Sherlocka Holmese a doktora Watsona byla zaměřena převážně na čtenářskou strategii *předvídání* a v plánu čtenářské lekce jí byl věnován největší prostor. Za cíl jsme zvolili: „*Žák na základě vodítek z textu vyvodí možné pokračování příběhu.*“ Jako sekundární cíl jsme zvolili: „*Žák napíše dopis a dodrží jeho strukturální náležitosti*“, neboť jsme v návaznosti na slohovou výuku, kterou se snažíme integrovat do literárních témat, potřebovali se žáky zopakovat náležitosti psaní dopisu. Pro realizaci čtenářské lekce jsme vyčlenili dvě vyučovací hodiny, které na sebe s přestávkou navazovaly, a vytvořili pracovní list (viz příloha 5 a 6).

Před jednotlivé fáze E-U-R jsme vložili motivační část. Žákům jsme promítli obrázek detektivní kanceláře s výzvou, že se v dnešním setkání seznámí se záhadným příběhem. Aby měli možnost do spisu případu nahlédnout, musí se stát sami detektivy a na důkaz toho vyplnit *Průkaz soukromého detektiva*, což byla připravená a vytisknutá šablona k vyplnění pro každého žáka. Po přichycení průkazů na křídlo tabule a navození tematické atmosféry čtenářské lekce jsme se pustili do evokační části. Žáci dostali do lavice dopis adresovaný Sherlocku Holmesovi, který si jako jeho asistenti mohli přečíst. Předpokládali jsme obecné povědomí o postavách Sherlocka Holmese a doktora Watsona, i přesto jsme raději v úvodní části pracovního listu uvedli krátkou charakteristiku:

- Sherlock Holmes je detektiv známý svou pozorností k detailům a dokonalou schopností řešit i ty nejzapeklitější případy.
- Doktor Watson je bývalý vojenský lékař a blízký přítel Holmese. Je věrným společníkem a vypravěčem Holmesových příběhů.

První čtení dopisu jsme zadali jako prožitkové, poté jsme žákům rozdali pracovní listy a zadali úkol, aby si dopis přečetli ještě jednou a vyplnili první část, která byla označena jako *Protokol o trestném činu*. Žáci tak měli skrze druhé, eferentní, čtení vyčíst z dopisu, jaký trestný čin byl spáchán, místo činu, oběť a příčinu smrti a uvést případné svědky události. Poté jsme třídní reflexí ověřili správné odpovědi.

Na začátku fáze uvědomění jsme žákům rozdali papír s úryvkem textu knihy *Studie v Šarlatové*. V první ukázce se žáci pomocí *tichého čtení* dočetli o setkání Sherlocka Holmese a doktora Watsona s detektivy Gregsonem a Lestradem a s případem vraždy, ke kterému byl Holmes povolán. Po tichém čtení jsme vybrali žáka, který úryvek v krátkosti

shrnul svými slovy. Ověřujeme tak porozumění textu a vybízíme ostatní žáky, aby případné nejasnosti opravili či doplnili. Pro dostatečné ověření porozumění textu jsme doplnili ústně položené otázky: *Jaký trestný čin byl spáchán? Co o případu víme? Jaké postavy v ukázce kromě známé dvojice vystupují?* Následně jsme zařadili aktivitu, ve které se mají žáci poprvé zamyslet nad možným pokračováním příběhu. Odkázali jsme je na druhý úkol na pracovním listu: *Napiš doktoru Watsonovi své prvotní myšlenky k případu. Co se podle tebe mohlo stát? Doktor Watson bydlí na stejné adrese jako Sherlock Holmes.* Před samotným psaním jsme vyzvali žáky, aby ve dvojici sdíleli náležitosti psaní dopisu. Poté jsme myšlenky přihlášených žáků zapisovali na tabuli, odpovědi žáků jsme rovnou komentovali, případně upravovali. Modelovali jsme společně se žáky postup psaní dopisu, který jim poté pomohl s psaním jejich vlastního dopisu pro doktora Watsona.

Následovala stěžejní část čtenářské lekce pro posílení čtenářské strategie *předvídání*. Žákům jsme přečetli druhou ukázkou a následně jim vysvětlili průběh následující práce a modelovali možné přemýšlení při zpracování úkolu. Žáci navazovali na přečtenou ukázkou předvídáním a poté pracovali s papírem dalších ukázek označených čísly 3–6. Při práci rozvíjeli rovněž čtenářskou strategii *identifikace hlavních myšlenek*. Pro přehlednost a usnadnění udržení pozornosti byly jednotlivé ukázky oddělené čarou s popisem STOP (viz příloha 7). Žáci si po přečtení každé ukázky nejdříve zapsali do pracovního listu reflexi toho, jak se jim podařilo další část příběhu předpovědět a následně předvídati další část příběhu. Z hlediska náročnosti úkolu nepochybujeme o posilování čtenářské strategie *kontrolování*. Část čtenářské lekce zaměřené na předvídání končila přečtením šesté ukázky učitelem.

Pro reflexi jsme vyhradili závěrečnou část pracovního listu, kde byl prostor na odpovědi dvou zadaných otázek:

Jak hodnotím dnešní dvouhodinovku?

- 9 z 10, jen je mi líto, že nevím, jak to skončilo.
- Bylo to zajímavé a velice kreativní.
- Líbilo se mi to, dala bych i skupinovou práci a méně úkolů na pracovním listu.

Jak se mi dnes dařilo pracovat?

- Předvídání mi vůbec nešlo, vždy jsem předvíдалa špatně.
- Dobře, hodně mě bavilo předvídání, i když mi to vůbec nešlo.
- Sebe hodnotím dobře, myslím, že jsem se zapojila do hodiny aktivně.

V evokační části jsme pozorovali zlepšení žáků ve schopnosti porozumění textu. Záměrně jsme v třídní reflexi vyvolávali žáky, u kterých jsme si byli vědomi nižší úrovně této čtenářské strategie a odpovědi byly s drobnými úpravami, které udělali žáci sami na základě doptávání se učitelem, správné. Při předvídání, ve fázi uvědomění, pracovali žáci samostatně, i když jsme zpočátku museli individuálně zodpovědět několik dotazů a znovu vysvětlit postup předvídání. S tím jsme předem počítali, neboť jsme se v rámci čtenářských lekcí s touto strategií v takovém rozsahu potkali se žáky poprvé. Jako doporučení si do další výuky, ve které bude náplní čtenářská strategie *předvídání*, odnášíme podnět k lepší práci s vodítky v textu, na základě kterých se daří lépe předpovídat následující události. Reflektujeme, že zadaný cíl byl pro prvotní setkání s danou čtenářskou strategií náročný a z tohoto hlediska se čtenářská lekce nevydařila tak, jak jsme očekávali. Po zkušenosti s odučenou čtenářskou lekcí však vyhodnocujeme jako úspěšné, že se žáci v předvídání tematicky neodchýlili od prostředí příběhu i od příběhu jako takového, což jsme naopak shledávali jako častý jev ve čtenářské lekci *Strašidelné příběhy*. Práci s vodítky vidíme jako možnost navazující práce v dalších hodinách.

Antické Řecko

Stěžejní metodou pro čtenářskou lekci s tématem Antického Řecka bylo *skládankové učení*. Sieglová (2019) definuje skládankové učení jako kooperativní techniku, která v sobě zahrnuje prvek proměn složení skupin i rolí uvnitř týmů. Tuto metodu jsme zvolili rovněž z důvodu posílení převzetí zodpovědnosti žáky za své učení. Předpokládali jsme úspěšnost metody z důvodu dlouhodobé systematické práce se třídou od začátku školního roku v oblasti posílení návyků přesunu v prostoru třídy i tvorby rozdílných skupin. Rovněž jsme počítali s náročností realizace čtenářské lekce v přípravě prostoru třídy a zároveň jsme v přípravě reflektovali potřebu zefektivnit zadávání instrukcí a posílit jejich porozumění žáky. První z potřeb jsme odbavili zadáním přesunu části lavic před začátkem hodiny a vytvořením vhodného prostoru pro skládankové učení. Zefektivnit přesun lavic pomohlo promítnutí plánu rozložení třídy na tabuli. Jako podporu pro žáky při ústním zadávání instrukcí jsme zvolili prezentaci, ve které byly vždy dané instrukce, jež pro danou část čtenářské lekce platily, napsány (viz příloha 9 a 10). Nutno podotknout, že žáci přicházeli s prekoncepty o starověkém Řecku z hodin dějepisu, ve kterém téma v daném měsíci probírali. Záměrně jsme v září tvořili tematický plán tak, aby literární hodiny o starověkém Řecku navazovaly na hodiny dějepisu. Pro vstup do učiva o *Starých řeckých bájích*

a pověstech jsme připravili úvodní lekci navázanou na zmíněné prekoncepty a pokusili se o mezipředmětové vazby.

Pro čtenářskou lekci *Antické Řecko* jsme zvolili následující cíl: „Žák z přečteného textu vyvodí hlavní myšlenku, kterou je schopen předat svým spolužákům.“ Záměrně jsme definovali jeden cíl, který je ve své podstatě komplexnější a v návaznosti na předchozí čtenářské lekce, které byly zaměřeny na vyvození hlavní myšlenky z textu, jsme akcentovali potřebu posílit se žáky schopnost vhodně předat získané informace z textu někomu jinému.

V úvodu čtenářské lekce jsme žákům rozdali pracovní list (viz příloha 8) a jako evokaci jsme zvolili kombinaci metod *think – pair – share (T-P-S)* a *vím – chci vědět – dozvěděl*a jsem se (V-CH-D)*. Žákům jsme na začátku promítli téma hodiny *Starověké Řecko* a zadali otázku *Co víte o starověkém Řecku?* Díky části *share (T-P-S)* jsme chtěli zaručit, že každý žák bude mít vyplněné alespoň tři informace v části *vím (V-CH-D)*. Považovali jsme vyplněnou část *vím* za důležitou z důvodu závěrečného porovnání vstupních a nabytých vědomostí. Následně vyplnili žáci na pracovním listu část *chci se dozvědět*, čím posilovali čtenářskou strategii *kladení otázek*. Nabízíme ukázkou vybraných odpovědí:

Vím

- Ve starověkém Řecku existovala města Sparta a Athény.
- Vyznávali mnoho bohů.
- Zeus je vládce všech bohů.
- Vznikly zde olympijské hry.
- Sídlem řeckých bohů byla hora Olymp.

Chci se dozvědět

- Kolik je ve starověkém Řecku bohů?
- Co bylo jejich tradiční jídlo?
- Kdo napsal první řeckou báji?
- Pochází ze starověkého Řecka nějaká známá osobnost?

Následně jsme ve fázi uvědomění rozdělili žáky náhodně do pětičlenných skupin, které jsme označili jako domovské skupiny. Na tabuli jsme promítli pět témat, které si žáci bez

předchozího vysvětlení rozdělili mezi sebe: *demokracie, mytologie, Homér, každodennost, divadlo*.¹² Žáci poté dostali následující zadání a určený čas 20 minut:

Nyní se stanete experty na dané téma.

1. Vyhledejte všechny ostatní experty na vaše téma a posaďte se na libovolné místo ve třídě nebo na chodbě.
2. Každý si přečtete učební text.¹³
3. Společně vyplňte část vašeho tématu na druhé straně pracovního listu – udělejte výtah informací. Vypisujte informace, které byste si skutečně chtěli zapamatovat, buďte struční.

Po uplynutí času, kdy jsme v závěru časomíry ještě ověřovali, že jsou všichni skutečně hotoví, dostali žáci pokyn, aby se navrátili do svých domovských skupin s dalším zadáním:

1. Postupně představte ostatním své téma, ostatní si vaše poznatky zapisují do svého pracovního listu.
Daný expert přednáší, nedává ostatním číst svůj text.
2. Každý má na své téma 3 minuty.

Část uvědomění jsme zakončili náhodným vybráním skupiny a tématu a vyzvali ji k přečtení svých zápisků. Touto třídní reflexí zápisků jsme jednak dali prostor všem k dopsání dalších zajímavostí, které jsme mohli v případě nutnosti se žáky poupravit, a jednak jsme umožnili skupině, která nebyla složena ze zástupců všech témat, doplnit si chybějící část. Část uvědomění cílila na rozvoj čtenářských strategií *propojování informací, identifikace hlavních myšlenek a vytváření souhrnů*.

Reflexe spočívala k vyplnění části *dozvěděl*a jsem se (V-CH-D)*, kdy kritériem úspěchu byly alespoň tři vyplněné informace:

*Dozvěděl*a jsem se:*

- Překvapilo mě, že hráli divadlo.
- Homér je básník ze starověkého Řecka.

¹² Počtově vycházelo rozdělení na jednu čtyřčlennou skupinu, která při rozdělování témat jedno neobsadila. S tímto scénářem jsme předem počítali.

¹³ Pokud se skupina expertů zformovala a usadila se na místo, byl jim učitelem dodán učební text. Učební text jsme generovali s pomocí umělé inteligence a následně upravili. Text byl ozdrojován jako produkt umělé inteligence

- Volební právo měli jen muži.
- První formy demokracie vznikly v Athénách.
- Většina lidí byla závislá na zemědělství.

Následně jsme dali žákům prostor pro porovnání vstupních a nabytých vědomostí a také reflexi toho, zda získali odpověď na své otázky z úvodní části hodiny. Žáci měli možnost zapsat své nezodpovězené otázky, které je i nadále zajímaly, na flipový papír visící ve třídě označený jako *Parkoviště otázek*. S vyučující dějepisu jsme se domluvili, že budeme v následujících hodinách dějepisu a literatury pracovat na tom, aby žáci na zadané otázky získali odpověď.

Čtenářská lekce, které byla náročná jak na organizaci žáků, tak na jejich udržení pozornosti, hodnotíme jako vydařenou. Pozorovali jsme, že se každý žák zapojil do procesu učení a z vyplněných pracovních listů soudíme, že se naplnilo i očekávání vrstevnického učení.

4.5.2 Další intervence

Vedle realizace čtenářských lekcí jsme od počátku školního roku zaváděli další způsoby intervence, které sloužily ke zvýšení úrovně čtenářské gramotnosti žáků.

4.5.2.1 Dílny čtení

Hned v září jsme zavedli pravidelné dílny čtení. Koncept byl pro žáky známý již z prvního stupně, avšak v prvostupňových hodinách českého jazyka a literatury se žáci se čtenářskými dílnami setkávali nárazově, dle jejich sdělení většinou jedenkrát za měsíc. Považovali jsme za důležité vytvořit pravidelné časové vymezení pro čtení žáky vybraných knih. V rozvrhu jsme vybrali půlené hodiny českého jazyka, které ze zvyku slouží pro opakování učiva mluvnice. Záměrně jsme zvolili půlené hodiny, protože považujeme za důležitou součást dílen čtení sdílení a půlené hodiny nám umožnily práci s menší skupinou, a získali jsme tak dostatečný prostor pro každého žáka, a navíc jsme díky menšímu počtu žáků realizovat výuku dílen čtení v prostoru školní knihovny. Tímto krokem jsme neomezili výuku mluvnice, neboť jsme přizpůsobili management třídy v hodinách opakování mluvnice tak, abychom dali prostor pracovat žákům, kteří si danou látku osvojili rychle a mohli se individuálně věnovat žákům, kteří při opakování látky potřebovali pomoc učitele. V úvodních hodinách jsme pracovali na zavedení pravidel dílen čtení a pochopení konceptu jako takového. Druhé zmíněné nám přišlo zásadní hlavně proto, aby žáci vnímali dílnu čtení jako příjemnou hodinu v rozvrhu, jejíž náplň mohou sami ovlivňovat, a to výběrem knihy,

kteřou budou číst. Svoboda výběru knih nebyla bezbřehá. Žákům jsme zadali několik kritérií, které při výběru knihy museli splňovat:

3. Kniha je příběhová a obsahuje jeden ucelený příběh.
4. Můžu číst komiks, po jeho přečtení se pokusím sáhnout po jiném druhu knihy.
5. Vyberu si knihu, kterou jsem ještě nečetl*a.

První bod jsme do kritérií zařadili, abychom se vyhnuli čtení encyklopedií a populárně naučných knih, které by nevyhovovaly konceptu dílny čtení. Zdůrazňovali jsme však žákům, že čtení takových textů není méněcenné. Druhý bod jsme zařadili, abychom ve čtení motivovali i žáky s menší chutí číst a mohli je i tak čtenářsky rozvíjet. Za klíčový cíl jsme si v počátku zavádění dílen čtení zvolili posílení vztahu k četbě. Doplnění druhého bodu jsme zvolili záměrně se slovy *pokusím*, abychom opět spíš než povinnostmi motivovali žáky pozitivně. Uvědomovali jsme si, že čtení komiksů mohou zvolit i zdatní čtenáři, a proto jsme v tematickém plánu dílen čtení počítali s vyhrazeným časem na doporučení knih, v rámci kterého jsme představili nabídku komiksů, které svým zpracováním a zaměřením považujeme jako vhodné pro rozvoj i zdatnějších čtenářů. Při sestavování pravidel dílen čtení jsme vycházeli z pravidel Šlapala (2017), které jsme si upravili pro své potřeby:

1. Při společném sdílení mluví vždy jen jeden.
2. Při tichém čtení si můžu sednout na pohodlné místo.
3. Čtu si po celou dobu tichého čtení, neruším ostatní.
4. Knihu si připravím před začátkem dílny čtení.
5. Do knih nic nevpisuju, ani knihy jinak neničím.

Pro zdařilé zavedení dílen čtení a maximální využití jejího potenciálu jsme vytvořili na daný školní rok tematický plán:

Tematický plán Dílny čtení 6.B Základní škola Pod Žvahovem, školní rok 2023/2024	
září	Posílení návyku čtení, pravidla dílny čtení
říjen	Zážitek z četby, formování názoru
listopad	Zážitek z četby, formování názoru
prosinec	Hlavní postava
leden	Vedlejší postava

únor	Vztah k četbě
březen	Vztah k četbě
duben	Téma a motivy příběhů
květen	Téma a motivy příběhů
červen	Představení přečtené knihy

Tabulka 6 – Tematický plán dílen čtení

4.5.2.2 Čtenářské deníky

Dále jsme se žáky zavedli čtenářské deníky, které měly podobu sešitů A4 s tvrdými deskami. Zvolený formát jsme považovali za důležitý, protože jsme počítali s vedením čtenářského deníku i v následujících ročnících (faktor tvrdých desek) a počítali jsme s tím, že v rámci hodin budeme pracovat i s pracovními listy, které si poté žáci vlepí do čtenářského deníku (faktor velikosti A4). Do čtenářského deníku jsme se žáky v úvodních hodinách nalepili list *Moje čtení* (viz příloha 11). Ten sloužil k pravidelným krátkým zápisům knižního titulu, který žáci během hodin dílen čtení četli a rovněž tam zanašeli vybarvením určitého emotikonu, jak se jim danou hodinu četlo. Námi vytvořený přehled pro žáky má dvojí cíl. Jednak slouží učitel, aby jednoduše sledoval, co žáci v dílnách čtení čtou a zda dočítají knihy, nebo je často mění. Během školního roku jsme takto na základě reflexe listů vyzorovali u několika žáků časté střídání knih. Zjistili jsme, že někteří žáci se věnují četbě i doma a pak nosí do hodiny často jiné knihy, neboť je dočítají i mimo školu. V druhém případě však žáci skutečně knihy často střídali bez čtení do konce. Důvodem bylo buď zapomínání knihy doma a následné vypůjčení z třídní knihovny, nebo to, že nenašli knihu, která by je zaujala. V prvním případě jsme žáky vybídli, aby si nechávali knihu ve své školní skřínce, ve druhém jsme žákům nabídli konzultaci a pomoc s výběrem vhodné knihy.

4.5.2.3 Čtenářské listy na přečtené knihy

V rámci čtenářství jsme rovněž upravili čtenářské listy k přečteným knihám (viz příloha 12 a 13). Žáci byli zvyklí na čtenářské listy, kde byl kladen důraz na obsah knihy. Přišlo nám důležité začít se žáky přemýšlet o knihách i „pod povrch textu“. Upravené čtenářské listy na přečtené knihy, se kterými jsme začali se žáky pracovat, obsahují tři části. V první části nazvané *Informace o knize* jsme po žácích požadovali, aby vyplnili základní údaje o knize, jako je název knihy, jméno autora, rok vydání, počet stran a popř. zařazení do literárního žánru. V rámci literárních hodin jsme kladli důraz na to, že počet stran není úměrný kvalitě

knihy či kvality samotného čtenářství žáků a při výuce o jednotlivých literárních žánrech jsme se snažili žákům předávat, že je důležité jednotlivé literární žánry znát, neboť slouží pro naši lepší orientaci v knižní produkci i v literatuře jako takové. Do první části jsme zařadili také stručný obsah knihy. Ten jsme záměrně omezili na maximální délku deseti vět, protože jsme potřebovali žáky vést ke kvalitním výtahům hlavních myšlenek z textu. Druhá (*Názor na knihu*) a třetí (*Otázky*) část byla pro žáky nová. Ve druhé části žáci představovali svůj názor knihu, a to proč si ji vybrali, zda se jim líbila či nikoliv. Dále pak jak dlouho a kde všude knihu četli a jaké pocity v nich kniha vyvolávala. Jelikož bylo toto přemýšlení nad četbou pro žáky nové, pracovali jsme s těmito otázkami i přemýšlením během dílen čtení (viz tematický plán dílen čtení výše). Se žáky jsme si v hodinách povídali o tom, že je v pořádku odložit rozečtenou knihu, pokud nás nezaujala a diskutovali jsme o tom, kdy je tak vhodné udělat a kdy je lepší pokračovat v četbě. Většina žáků sdílela i z vlastní zkušenosti, že je potřeba se do knihy nejdříve „začíst“ a neodkládat ji po přečtení první kapitoly. Naopak v případě získání přehledu o ději i postavách a pokračující frustrace z nezaujetí knihy je na místě knihu odložit a nedočíst. Troufáme si říci, že tato diskuse byla pro žáky osvobozující a mnozí sdíleli své domněnky, které předpokládaly povinnost dočíst každou rozečtenou knihu. Třetí část čtenářského listu jsme vytvořili s cílem, aby se žáci vztáhli osobně k obsahu knihy, tedy aby jejich schopnost nekončila pouze převyprávěním obsahu, ale aby dokázali přemýšlet o obsahu společně se svými dosavadními čtenářskými i životními zkušenostmi. Zároveň jsme si byli vědomi toho, že o každé knize smýšlí každý žák jinak. Nechtěli jsme proto zadávat pevné otázky, které by zvýhodňovaly určitý literární žánr. Vytvořili jsme nabídku deseti otázek, z nichž si žáci vybírali pro reflexi ve čtenářských listech těch pět, které pro ně byly nejvhodnější.

V prvním pololetí jsme zadali odevzdání jednoho čtenářského listu, což značilo povinnost přečtení alespoň jedné knihy. Ve druhém pololetí jsme k písemnému odevzdání čtenářského listu přidali ještě ústní doporučení přečtené knihy, které mělo stejnou strukturu jako čtenářské listy. Ve druhém pololetí bylo tudíž úkolem přečíst minimálně dvě knihy. Nad počtem přečtených knih jsme dlouho přemýšleli, k tomuto počtu jsme nakonec došli po zjištění, že žáci měli předchozí rok povinnost odevzdat čtenářský list na přečtenou knihu jedenkrát za měsíc. Z toho důvodu jsme předpokládali negativně ovlivněný vztah k povinnému zadávání četby, což se v průběhu výuky také potvrdilo. V tomto případě pro nás byla důležitější kvalita oproti kvantitě. Zároveň jsme vnímali jako důležitý faktor přechod žáků z prvního na druhý stupeň a s ním spojený nárůst školních povinností.

Z reflexí, které jsme vedli diskuzí se žáky, jsme zjistili, že upravené čtenářské listy byly žáky pozitivně hodnoceny a zároveň pozitivně vnímali i množství zadaných přečtených knih.

4.5.2.4 Třídní a školní knihovna

Při přemýšlení nad dalšími prostředky zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti pro nás byla důležitá slova Hany Košťálové (2019), která říká, že „*slabí čtenáři musejí mít knihy nadosah – stejně jako je měli doma po ruce jejich šťastnější spolužáci, když byli malí a než se stali pravidelnými návštěvníky knihovny.*“ Ve třídě, kde probíhala výuka českého jazyka a literatury, včetně dílen čtení, jsme ze své vlastní zásoby knih vytvořili třídní knihovničku. Vybrali jsme dvě desítky knih pro děti a mládež, které jsme považovali za věkově vhodné a pro žáky atraktivní. Pro ukázkou uvádíme několik titulů:

- *Asterix I–IV*, René Goscinny, Albert Uderzo, 2005 (komiks)
- *Babička Drsňačka*, David Walliams, 2013
- *Bylo nás pět*, Karel Poláček, 1979
- *Fotbaloví divoši: Maxi kanonýr*, Joachim Masannek, 2009
- *Harry Potter a Kámen mudrců*, J. K. Rowling, 2002
- *Prašina*, Vojtěch Matocha, 2018
- *Spící město*, Martin Vopěnka, 2011
- *Dárce*, Lois Lowry, 2014
- *Švindlova uličnická akademie: Lumpárny začínají*, Terry Deary, 2014
- *Záhada hlavolamu*, Jaroslav Foglar, 2003

Počátkem kalendářního roku se vedení školy rozhodlo podpořit rozšíření knižní titulů ve školní knihovně. Na výběru vhodných knih jsme se podíleli. Jednalo se například o tyto knihy:

- Beletristické knihy
 - *Anna ze Zeleného domu*, Lucy Maud Montgomery, 2022
 - *Bajky barda Beedleho*, J. K. Rowling, 2018
 - *Dědečkův velký útěk*, David Walliams, 2016
 - *Rekrut 244*, František Tichý, 2022
- Komiksy
 - *Lapka – Poklad tří králů*, Janne Kukkonen, 2019
 - *Prašina – kroniky* (knižní série), Vojtěch Matocha, 2022-2023

- Naučné knihy
 - *Egyptologie*, kolektiv autorů, 2019
 - *Opi – Ilustrovaný průvodce světem opic*, Eva Horská, 2022

Protože se výuka dílen čtení konala ve školní knihovně, mohli jsme tak podpořit půjčování nových knih, neboť si žáci mohli knihy půjčovat na konci hodin dílen čtení.

4.5.2.5 Návštěva městské knihovny

Navázali jsme spoluprací se smíchovskou pobočkou Městské knihovny Praha. Cílem bylo, aby se žáci s knihovnou jako takovou seznámili, neboť jsme při diskuzi vedené na začátku školního roku zjistili, že knihovny navštěvuje pouze pětina žáků. Z nabízených vzdělávacích programů jsme naplánovali dvě návštěvy během školního roku. V listopadu 2023 jsme se zúčastnili programu *Na vlnách dobrodružství*. Program cíleně navazoval na učivo o dobrodružné literatuře. Návštěvu knihovny jsme s paní knihovnicí přizpůsobili našim potřebám, kdy žáky v první části programu paní knihovnice seznámila s knihovnou jako takovou a představila žákům možnosti využití knihovny a zaregistrování se. Poté navazoval vybraný edukační program. Druhou návštěvu jsme naplánovali v druhém pololetí na měsíc březen. Zvolený program, *S hrdinou do příběhu – Harry Potter*, tentokrát nenavazoval na učivo v našem tematickém plánu literatury. Návštěvu jsme záměrně zvolili v měsíci březnu, neboť jsme návštěvu knihovny naplánovali v rámci akce *Březen – měsíc čtenářů*.

4.5.2.6 Březen měsíc – čtenářů

V rámci metodického sdružení 2. stupně jsme se s kolegy a kolegyněmi shodli, že využijeme celorepublikovou akci *Březen – měsíc čtenářů* k podpoře čtenářství na naší škole a k propojení jednotlivých tříd naší školy. Společně jsme připravili šablony pro doporučení vybrané knihy (viz příloha 14), které byly obsahově přizpůsobené jednotlivým ročníkům. Výroba plakátů na žáky zvolenou knihu probíhala v hodinách českého jazyka a literatury. Výstupem tohoto „mini projektu“ bylo vystavení plakátů na chodbách školy. Cílem našeho společného snažení bylo posílit čtenářskou kulturu školy a vytvořit prostor, když se žáci budou inspirovat navzájem.

4.6 Posttest a zhodnocení intervence

Stanovený intervenční plán po jeho naplnění hodnotíme jako zdařilý. Žáci se do námi připravených hodin aktivně zapojovali a na případné změny a úpravy (např. zavedení dílen čtení či změna podoby čtenářských deníků) reagovali vesměs pozitivně. Jednotlivé kroky

jsme vyhodnocovali, případně i konzultovali s kolegy a kolegyněmi, a přizpůsobovali na základě jejich reflexe další kroky a výuku. Za úspěšné považujeme zapojení žáků do čtenářských lekcí, které byly mnohdy náročné na udržení pozornosti a vyžadovaly aktivní zapojení žáků. Zpočátku jsme v plánování počítali s dostatkem času na vysvětlení nových metod i osvojení žádoucích návyků, např. přesuny po třídě. Během roku se žádoucí návyky u žáků zautomatizovaly, a tudíž se i čas na učení prodlužoval. Oceňovali jsme opakovaně žáky za soustředěné čtení během dílen čtení, kdy jsme ve třídě pozorovali příjemnou atmosféru a klid na čtení. Při výuce jsme využívali převážně pozitivní posilování žádoucího chování a zapojování. Překvapilo nás, že při závěrečné červnové reflexi většina žáků sdílela, že se na dílny čtení v rámci týdenního rozvrhu těšila.

Posun jsme u žáků sledovali i v oblasti hodnocení. V počátku roku se žakovské odpovědi pohybovaly na nižších kognitivních stupních, převážně se jednalo o sdílení, zda se jim čtenářská lekce, text nebo kniha líbily či nelíbily, nebo zda mají hlavní postavu příběhu rádi nebo ne. Postupně se žáci dostávali k promyšlenějším odpovědím, které vyžadovaly hlubší myšlenkové operace. Postupně jsme vedli žáky ke vztahování příběhů i postav k jejich osobnostem a k porovnávání i hledání konkrétních argumentů v hodnocení. Podařilo se nám normalizovat odložení knihy, pokud nás neoslovila a vytvořili jsme se žáky prostředí, ve kterém bylo možné sdílet vedle dobrých čtenářských zážitků i momenty, kdy pro nás čtení nebylo příjemné. Vždy jsme v diskuzích vyžadovali a učili žáky podkládat své myšlenky a názory vhodnými argumenty.

Podle stanoveného tematického plánu jsme žákům počátkem června zadali k vypracování posttest, abychom získali data pro analýzu naší intervence a stanovených cílů. Jako posttest jsme zvolili totožný test použitý jako pretest, test *Karel Jaromír Erben: Dlouhý, Široký a Bystrozraký* z pracovního listu *Hravá literatura 6* (Taktik, 2016, s. 28–29), který jsme upravili. Posttest vyplnilo, stejně jako pretest, 25 žáků. Stejně znění pretestu a posttestu jsme zvolili záměrně. Pretest jsme se žáky společně neprocházeli a ani jsme neprozrazovali správné odpovědi. Navíc mezi plněním pretestu a posttestu uplynulo téměř 9 měsíců.

V tabulce č. 7 nabízíme přehled bodového rozmezí a k němu příslušný počet žáků, kteří daného bodového zisku dosáhli. V porovnání s pretestem byla dvěma žáky dosažena maximální bodová hranice 20 bodů, což se v pretestu žádnému žákovi nepodařilo. Polovinu stanovené bodové hranice, tj. 10 a méně bodů, získali 2 žáci, což je v porovnání s pretestem o 4 žáky méně. V posttestu bylo nejnižší bodové hodnocení 7 bodů.

Počet bodů	20	19	18	17	16	15	14	13	12	11
Počet žáků, kteří jej dosáhli	2	3	6	5	1	2	2	1	1	-
Počet bodů	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Počet žáků, kteří jej dosáhli	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-

Tabulka 7 – Souhrnné výsledky posttestu

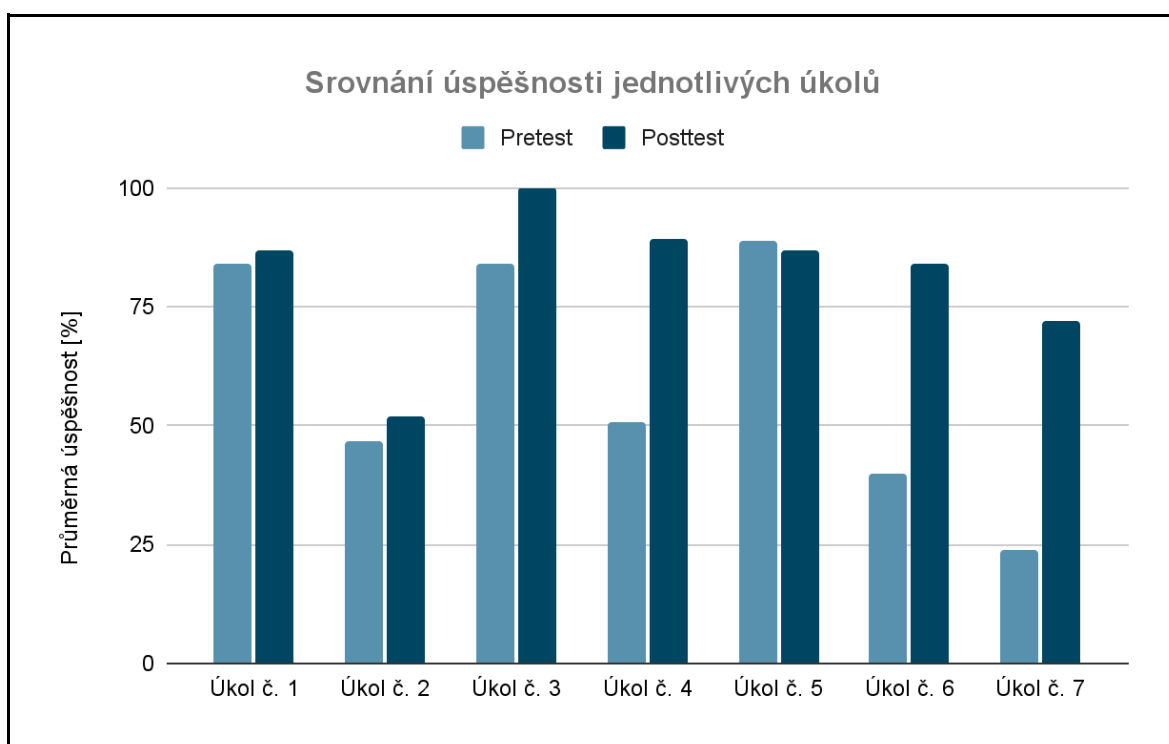
Níže, v tabulce č. 8 nabízíme podrobné výsledky posttestu:

Úkol č. 1; uzavřený; porozumění					
Počet bodů	4	3	2	1	0
Počet žáků, kteří jej dosáhli	15	7	3	0	0
Úkol č. 2; uzavřený; porozumění a aplikace					
Počet bodů	X	3	2	1	0
Počet žáků, kteří jej dosáhli	-	4	10	7	4
Úkol č. 3; uzavřený; vysuzování					
Počet bodů	X	X	2	1	0
Počet žáků, kteří jej dosáhli	-	-	25	0	0
Úkol č. 4; otevřený; vyhledávání informací					
Počet bodů	X	3	2	1	0
Počet žáků, kteří jej dosáhli	-	19	5	0	1
Úkol č. 5; uzavřený vysuzování					
Počet bodů	4	3	2	1	0
Počet žáků, kteří jej dosáhli	17	5	2	0	1
Úkol č. 6; uzavřený; předvídání na základě textu					
Počet bodů	X	X	2	1	0
Počet žáků, kteří jej dosáhli	-	-	21	0	4

Úkol č. 7; otevřený; předvídání na základě textu, tvořivá činnost					
Počet bodů	X	X	2	1	0
Počet žáků, kteří jej dosáhli	-	-	18	0	7

Tabulka 8 – Podrobné výsledky posttestu

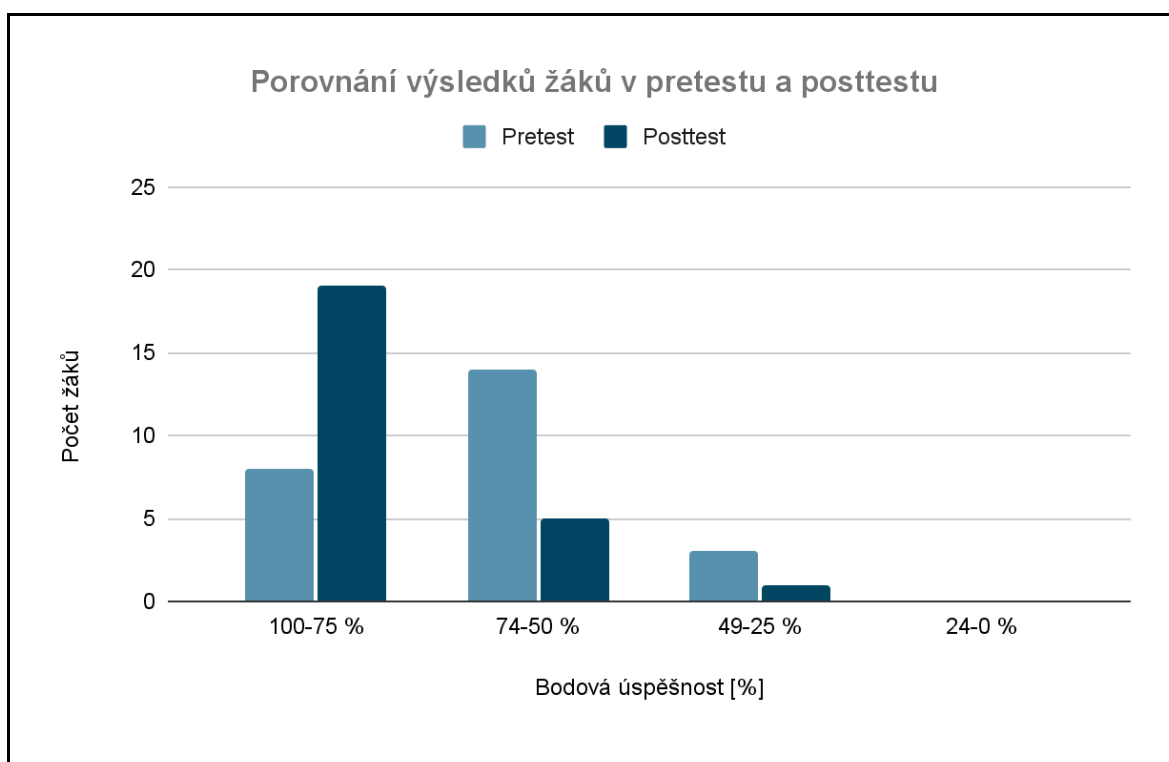
V úkolu č. 3 jsme zaznamenali stoprocentní úspěšnost. Většina ostatních úkolů měla úspěšnost nad 75 %, jednalo se o úkoly č. 1, 4, 5 a 6. Úkol č. 7 byl těsně pod touto hranicí, v něm úspěšnost žáků dosáhla v průměru 72 %. Nejméně zdařilý byl v průměru na celou třídu úkol č. 2, jehož úspěšnost byla 52 %.



Graf 1 – Srovnání úspěšnosti jednotlivých úkolů

V grafu č. 1 nabízíme srovnání úspěšnosti jednotlivých úkolů v pretestu a posttestu. Nejvyšší procentuální úspěšnosti (89 %) dosáhli žáci v pretestu v úkolu č. 5. Zajímavé je, že tato úspěšnost v posttestu nepatrně snížila na 87 %. Považujeme za přínosné, že jsme v rámci akčního výzkumu tuto skutečnost objevili, neboť nám přinesla uvědomění, že v rámci plánování intervence je nutné zaměřit se i na oblasti, ve kterých sledujeme vysokou úspěšnost. V rámci úkolu č. 5 měli žáci na základě textu označit tvrzení jako pravda, nebo lež. V rámci čtenářských lekcí jsme se na tuto dovednost nezaměřovali a považovali její úroveň za dostatečnou. Na základě výsledků posttestu jsme však svůj pohled přehodnotili

a při dalším plánování intervence zařadíme rozvoj i takových dovedností, které se ukáží na začátku jako dobře osvojené či rozvinuté. Na druhou stranu jsme se v rámci časově vymezeného prostoru, tj. školní rok, cíleně zaměřili na nejméně rozvinuté dovednosti, které se nám podařilo u žáků posílit. Jedná se především o čtenářskou strategii *předvídání*. Na tu byly zaměřeny úkoly č. 6 a 7, u kterých při porovnání pretestu a posttestu pozorujeme výrazné zlepšení. U úkolu č. 6 je to dvojnásobné procentuální zlepšení, u úkolu č. 7 dokonce trojnásobné. Významné zlepšení můžeme pozorovat i u úkolu č. 4, který byl zaměřený na vyhledávání informací a čtenářskou strategii *propojování informací*. Průměrné procentuální výsledky se zde z 50 % zvýšily na 89 %. Nepatrné zlepšení najdeme i u úkolu č. 2, avšak úspěšnost v posttestu dosahovala v průměru jen 52 %, což nenaplnilo naše očekávání. Výsledek přisuzujeme tomu, že byl úkol z celkového výčtu kognitivně nejnáročnější a vyžadoval zapojení a propojení několika myšlenkových operací, a to porozumět textu, zde konkrétně předepsané definici přirovnání, kterou bylo posléze nutné aplikovat na celkový text, a vyhledat v něm konkrétní příklady přirovnání.



Graf 2 – Porovnání výsledků žáků v pretestu a posttestu

Porovnání celkového výsledku žáků v pretestu a posttestu (viz graf č. 2) nám dokazuje úspěšnost naší intervence. Pretestu se nejvíce žáků (čtrnáct) pohybovalo procentuální úspěšnosti 74–50 %, v nejvyšším rozmezí to bylo osm žáků. Procentuálního rozmezí 49–25 % dosáhli tři žáci. V pretestu i posttestu se všichni žáci dostali nad hranici 25%

úspěšnosti. V postestu dosáhlo nejvíce žáků, osmnáct, procentuální hranice 100–75 %. Pozorujeme zde oproti pretestu nárůst o deset žáků. Dvacet jedna žáků dosáhlo v pretestu lepšího výsledku, dva žáci dosáhli stejného výsledku a u dvou žáků byl výsledek v postestu horší, než tomu bylo v jejich pretestu. V obou případech byl bodový rozdíl pod hranicí 5 %.

4.7 Výsledky výzkumu

Na základě porovnání pretestu a postestu vyplývá, že se míra čtenářské gramotnosti ve třídě zvýšila. Očekávali jsme, že se míra čtenářské gramotnosti zvýší u všech žáků, avšak, jak jsme již popsali výše, u dvou žáků se bodový výsledek v postestu v porovnání s postestem nepatrně snížil. Jedná se však o žáky, kteří v pretestu dosáhli procentuálního zisku nad 90 %, a tudíž jejich výsledek v pretestu i následně v posttestu hodnotíme jako odpovídající úroveň čtenářské gramotnosti. Nejvíce zlepšení jsme pozorovali u žáků s průměrnými výsledky, kteří ve třech případech dokázali posttest vyplnit nad hranici 80 %. Za úspěšné považujeme i zlepšení výsledků třech žáků s odlišným mateřským jazykem, kteří se z průměrného výsledku 31 % v pretestu dostali v posttestu na průměrný výsledek 59 %. Během práce jsme pozorovali, že se systematická práce se žáky s OMJ vyplácí a jsme rádi, že výsledky naše domněnky potvrzují.

Díky výzkumu jsme navázali spolupráci s Městskou knihovnou v Praze, konkrétně s pobočkou Smíchov. Vedle samotného vzdělávacího programu hodnotíme jako pozitivní samotnou návštěvu knihovny, v rámci které pracovníci knihovny seznámili žáky s chodem Městské knihovny v Praze a propojenosti jednotlivých poboček. K našemu překvapení to byla pro mnohé žáky návštěva knihovny po dlouhé době.

Přínos našeho výzkumu a intervence spatřujeme převážně v tom, že žáci vnímali, že se jejich čtenářské dovednosti a celková gramotnost zvyšovaly, což pro ně znamenalo motivaci pro další práci. Jsme rádi, že se nám podařilo v rámci třídy posílit čtenářskou kulturu a do jisté míry normalizovat činnost čtení. Čtenářské lekce hodnotíme jako úspěšné převážně z důvodu zapojení metod kritického myšlení, které podněcovaly žáky k aktivnímu zapojení. Díky nim žáci navazovali na své prekoncepty a reflektovali je s nově nabytými znalostmi a dovednostmi. V několika případech jsme s radostí pozorovali, že si žáci po výuce čtenářských lekcí půjčovali v knihovně knižní tituly, které jsme si v rámci hodin představili, nebo s kterými jsme pracovali.

Závěrem této kapitoly odpovíme na otázky, které jsme si zadali na začátku našeho výzkumu:

- *V jakých oblastech se žáci v rámci intervence nejvíce zlepšili?*

Žáci se v průměru zlepšili téměř ve všech zkoumaných oblastech čtenářské gramotnosti. Pouze v jednom úkolu, který byl zaměřený na čtenářskou strategii *vysuzování*, jsme zaznamenali mírné zhoršení, což ale vzhledem k již počáteční vysoké úrovni této strategii neshledáváme jako závažné zhoršení. Největší zlepšení jsme zaznamenali v oblasti čtenářské strategie *předvídání*.

- *Jak se promění vztah žáků ke knihám a čtení?*

Při závěrečné třídní reflexi vedené diskuzí se žáky sdílel jeden z nich, že pro něj byla dílna čtení v rámci rozvrhu hodina, na kterou se těšil. To následně potvrdilo dalších 14 žáků. Ostatní žáci sdíleli, že k dílně čtení nemají pozitivní ani negativní vztah. Obzvláště zjištění, že se ve třídě se neobjevil žádný žák, který by zavedený koncept dílen čtení hodnotil jako negativní, považujeme za úspěšný a žádoucí výsledek. V závěrečné písemné reflexi na výuku předmětu český jazyk a literatura se v otázce *Co byste chtěli změnit v příštím roce?* neobjevila žádná odpověď, která by žádala o zrušení dílen čtení. Z pozorování třídy usuzujeme, že žáci ocenili zřízení třídní knihovničky i úpravu čtenářských listů na přečtené knihy, kdy právě úpravu čtenářských listů hodnotili jako prvek, který by ponechali i pro příští školní rok. Potěšilo nás, že žáci pozitivně hodnotili převážně obsahovou úpravu čtenářských listů a že snížení minimálního počtu knih ocenili okrajově. Díky návštěvě Městské knihovny Praha – Smíchov a možnosti zaregistrování se se zvýšil počet registrovaných čtenářů ve třídě z 9 na 17 a z toho 15 žáků při závěrečné reflexi sdílelo, že od té doby navštívilo knihovnu minimálně jedenkrát za měsíc. Žáci v tomto školním roce navštěvovali i školní knihovnu, k čemuž pomohla výuka dílen čtení přímo ve školní knihovně a možnost půjčování si knih během výuky. V rámci výuky literatury jsme na začátku školního roku pozorovali negativní ohlasy na texty, které byly dlouhé více než jedna normostrana. Během školního roku se tento postoj proměňoval a v závěru školního roku neměli žáci problém i s delšími texty.

- *Které metody kritického myšlení lze vhodně využít pro rozvoj čtenářské gramotnosti?*

V rámci výuky čtenářských lekcí jsme ověřili, že metody kritického myšlení jsou vhodné pro aktivizaci žáků i k jejich posilování zodpovědnosti za své učení. Zjistili jsme, že se metody, které popisujeme v teoretické části jako metody vhodné k evokaci, osvědčily pro aktivizaci žáků a navození připraveného tématu. Jako vhodné metody kritického myšlení, které jsme použili v rámci výuky čtenářských lekcí, se nám pro rozvoj čtenářské gramotnosti nejvíce z odzkoušených osvědčily *skládankové učení, vím – chci vědět – dozvěděl*a jsem se a literární kroužky*. Pro rozvoj pisatelské gramotnosti, která je pro nás pevně spjata s tou čtenářskou, shledáváme jako úspěšnou metodu *volné psaní*. V rámci dílen čtení jsme vhodně využili metodu *podvojný deník*.

4.8 Návrhy na další práci ve třídě

Navrhujeme pokračovat v rozvoji čtenářské gramotnosti skrze čtenářské lekce, které v sobě zahrnují metody kritického myšlení. Doporučujeme obohatit výuku u nové metody kritického myšlení, např. tvorba myšlenkové mapy, ale zároveň dále rozvíjet již osvojené metody. Z důvodu nutnosti naplnění ŠVP v 7. ročníku doporučujeme literární historii doplňovat vhodnými texty ze současné knižní produkce.

Za důležité považujeme pokračování konceptu dílen čtení, které by se v následujícím roce mohly soustředit více na práci s postavami i časoprostorem příběhů. Klíčové je také nabízet žákům věkově odpovídající knihy a motivovat je ke čtení různých literárních žánrů. Pro úspěšné pokračování doporučujeme zachování četnosti dílen čtení jedenkrát za týden.

Jako prostor ke zlepšení vnímáme možnost většího převzetí zodpovědnosti žáků za prostor třídy. V rámci oblasti našeho zájmu se jedná hlavně o prostor třídní knihovničky, který jsme během roku spravovali převážně my bez zapojení samotných žáků. To potvrzují i Hana Košuličová a Miloš Šlapal (2022), kteří říkají, že „*pokud se žáci spolupodílejí na výběru knih, jejich rozřazení, půjčování a opravování, považují knihovnu ještě více za svůj prostor a starají se o ni.*“

6. Závěr

Tato diplomová práce se zaměřila na realizaci akčního výzkumu v 6. třídě Základní školy Pod Žvahovem. Teoretická část vymezuje stěžejní pojmy potřebné pro danou problematiku, a to rozdílné pojetí pojmu čtení a čtenářství. Dále vymezuje pojem čtenářská gramotnost a nabízí výčet rovin čtenářské gramotnosti a čtenářské strategie. Dále čtenáře seznamujeme s výsledky tuzemských i mezinárodních výzkumů zaměřených na čtenářskou gramotnost a popisujeme možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti.

V praktické části popisujeme realizaci akčního výzkumu, jehož cílem bylo pomocí intervenčního plánu dosáhnout se žáky očekávané úrovně čtenářské gramotnosti přiměřené jejich věku. Nejprve uvádíme charakteristiku a metodologii námi vedeného akčního výzkumu. Dále popisujeme úvodní čtenářskou lekci, na základě její reflexe jsme zjistili, že žáci nejspíše nedosahují požadované čtenářské úrovně. Pro měřitelný výsledek jsme vytvořili test, který jsme poté použili jako výchozí pretest našeho akčního výzkumu. Na základě výsledků pretestu, které naše domněnky potvrdily, jsme sestavili intervenční plán. Jeho stěžejní náplní byla realizace čtenářských lekcí pracující s metodami RWCT. V praktické části detailně popisujeme čtyři vybrané čtenářské lekce. Jejich výuku jsme sestavovali podle výukového modelu E-U-R. Jednotlivé popisy čtenářských lekcí obsahují výukový plán i následné vyhodnocení.

Vedle realizace čtenářských lekcí popisujeme v praktické části i další způsoby intervence. Důležitým bodem intervence bylo zavedení pravidelných dílen čtení. Obzvláště pravidelnost považujeme za klíčový prvek celého konceptu, který žáci již z předešlých ročníků znali, avšak v rámci výuky se s ním setkávali nahodile. Dalšími kroky, které souvisely s dílnou čtení, bylo zavedení čtenářských deníků, které žákům poskytovaly prostor pro reflexi čtení, záznam přečtených knih i vedení seznamu inspirativních knižních titulů. Pozitivně hodnotíme zavedení čtenářských deníků, ve kterých budou žáci pokračovat i v dalších ročnících na druhém stupni, a mohou tak snadno pozorovat svůj čtenářský pokrok. Významnou změnou prošly čtenářské listy na přečtené knihy, se kterými žáci již pracovali. Jejich primární zaměření na obsahovou stránku knihy jsme rozšířili o postoje a názorové hodnocení. Do intervence jsme zařadili i založení třídní knihovničky, obohacení školní knihovny o nové knihy a navázání spolupráce s městskou knihovnou.

Napříč diplomovou prací zdůrazňujeme podstatu čtenářské gramotnosti a důležitost jejího rozvoje, a to nejen v rámci předmětu český jazyk a literatura.

7. Seznam literatury

BECK, Isabel. MCKEOWN, Margaret. KUCAN, Linda. *Bringing Words to Life*. New York: The Guilford Press, 2013. ISBN 978-1462508167

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.

FRIEDLANDEROVÁ, Hana. LANDOVÁ, Hana. MAZÁČOVÁ, Pavlína. PRÁZOVÁ, Irena a RICHTER, Vít. *České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021*. Brno: Host, 2022. ISBN 978-80-275-1378-9.

GREGER, David. SIMONOVÁ, Jaroslava. CHVÁL, Martin. STRAKOVÁ, Jana. *Když výzkum mění praxi: deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-224-8.

HENDRICK, Carl. MACPHERSON, Robin. *Co funguje ve třídě?: most mezi výzkumem a praxí*. Praha: Euromedia Group, 2021. ISBN 978-80-242-7476-8.

KRAMPLOVÁ, Iveta. POTUŽNÍKOVÁ, Eva. *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2005. ISBN 80-211-0486-4.

NOVÁKOVÁ, Anežka. *Akční výzkum: Rozvoj čtenářské gramotnosti v 6. ročníku ZŠ*. Diplomová práce, vedoucí Laufková, Veronika. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra české literatury, 2023.

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

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. ŠLAPAL, Miloš a kol. *Dílna čtení – Principy a zkušenosti z programu RWCT*. Dobříš: Kritické myšlení, 2017

ŠLAPAL, Miloš. KOŠTÁLOVÁ, Hana. HAUSENBLAS, Ondřej. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host. 2008. ISBN: 978-80-7294-270-1

8. Seznam elektronických zdrojů

- BLAŽEK, Radek, JANOTOVÁ, Zuzana. POTUŽNÍKOVÁ, Eva. BASL, Josef. *Mezinárodní šetření PISA 2018: Národní zpráva*. [online] 2019, [cit. 2024-06-18]. ISBN 978-80-88087-24-3. Dostupné z: https://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_PISA_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1
- BOUDOVÁ, Simona, TOMÁŠEK, Vladislav, HALBOVÁ, Barbora. *Mezinárodní šetření PISA 2022: Národní zpráva*. [online] 2023, [cit. 2024-06-18]. ISBN 978-80-88492-52-8. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/NZ_PISA_2022/html5/index.html?pn=87
- Česká školní inspekce, 2024. *O šetření PISA* [online]. Česká školní inspekce [cit. 2024-05-18]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>
- GOŠOVÁ, Věra. *E-U-R*. Metodický portál RVP.cz: Pedagogický lexikon [online]. 20. 9. 2011, [cit. 2024-06-18]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/E/E-U-R
- HAVLÍNOVÁ, Hana. *Čtenářské strategie od prvních školních dní*. Metodický portál RVP.cz: Odborné články [online]. 11. 10. 2018, [cit. 2024-06-18]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/21877/CTENARSKE-STRATEGIE-OD-PRVNICH-SKOLNICH-DNI.html>
- KAFKOVÁ, Michala. ŠLAPAL, Miloš. *Čtení v oborech*. The Kellner Family Foundation: Aktuality [online]. 11. 6. 2020, [cit. 2024-06-18]. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/aktuality/cteni-v-oborech>
- KELLER, Jan. NEŠPOR, Zdeněk. *Socializace*. Sociologická encyklopedie [online]. 10. 11. 2018, [cit. 2024-06-18]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Socializace>
- KOŠULIČOVÁ, Hana. ŠLAPAL, Miloš. *Dílna čtení jako pramen a oáza dětského čtenářství | 1. část*. The Kellner Family Foundation: Tiskové zprávy [online]. 11. 10. 2022, [cit. 2024-06-18]. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/pro-media/dilna-cteni-jako-pramen-a-oaza-detskeho-ctenarstvi-1-cast>
- KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Čtenářská gramotnost a její složky*. In: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010 [citováno 2024-05-13]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>
- KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Dostupnost knih ve škole*. The Kellner Family Foundation: Aktuality [online]. 25. 5. 2023, [cit. 2024-06-18]. Dostupné z: <https://www.kellnerfoundation.cz/aktuality/dostupnost-knih-ve-skole>

KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Důvěra ve smysluplnost čtení*. Řízení školy: Aktuality [online]. 19. 12. 2019, [cit. 2024-06-18]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/duvera-ve-smysluplnost-cteni.a-6272.html>

Kritické myšlení (nedatováno). *O programu Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. [online; cit. 2024-06-18]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>

KUCHARSKÁ, Anna. BAREŠOVÁ, Pavlína. *Vývojová dynamika čtení v analyticko-syntetické metodě čtení a metodě genetické v 1. a 2. třídě a její uplatnění v poradenské diagnostice* [online]. Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2012, LXII, s. 65-80 [cit. 2024-05-01]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?cat=9373>

LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů* [online]. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, 2018, roč. 2, č. 1, s. 29–61. [cit. 2024-05-01]. ISSN 2533-7890. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/02_Laufkova.pdf

Metodický portál RVP.cz, 2024. *Národní pedagogický institut České republiky* [online]. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2024-05-18]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>

NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy*. [online] Pedagogická orientace, 2010, roč. 20, č. 3., s. 49–65. [cit. 2024-05-01] ISSN: 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1378/1018>

Národní pedagogický institut (nedatováno). *Základní gramotnosti: čtenářská a pisatelská* [online; cit. 2024-06-18]. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/zakladni-gramotnosti/zgc>

NEZVALOVÁ, Danuše. *Akční výzkum ve škole*. [online] Pedagogika, 2003, roč. 40, č. 3., s. 300–308. [cit. 2024-05-18]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942%20title=>

NOVOSÁK, Jiří a kol. *Tematická zpráva – Čtenářská gramotnost na základních a středních školách ve školním roce 2022/2023* [online]. 22. 3. 2024, [cit. 2024-06-29]. Dostupné z: <https://csicr.cz/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Ctenarska-gramotnost-na-zakladn>

ŘÍČAN, Jaroslav. *Způsoby zjišťování úrovně metakognitivních znalostí: kvantitativní vs. kvalitativní standard*. [online] Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, 2017, roč. 1, č. 1, s. 67–85. [cit. 2024-06-20] ISSN: 2533-7890. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2017/01/Gramotnost_01_Rican.pdf

SLEIŠKOVÁ, Lucie. *Gramotnosti*. Metodický portál RVP.cz: Pedagogický lexikon [online]. 9. 8. 2011, [cit. 2024-06-18]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/G/Gramotnost

SMITH, Cheryl Hogue. *Interrogating Texts: From Deferent to Efferent and Aesthetic Reading Practices*. [online] *Journal of Basic Writing*, 2012, roč. 31, č. 1, s. 59–78. [cit. 2024-06-20]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053219.pdf>

ŠLAPAL, Miloš. *Dílna čtení v praxi*. Metodický portál RVP.cz: Odborné články [online]. 9. 8. 2011, [cit. 2024-05-25]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2719/DILNA-CTENI-V-PRAXI.html>

VÚP Praha. *Čtenářská gramotnost v RVP ZV*. Metodický portál: Články [online]. 09. 05. 2011, [cit. 2023-02-26]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/12433/CTENARSKA-GRAMOTNOST-V-RVP-ZV.html.%20ISSN%201802-4785>

WHITCROFT, Ladislava. *Výuka čtenářských strategií v zahraničí – teorie, trendy, programy a metody*. [online] *Orbis scholae*, 2015, roč. 9, č. 3, s. 39–51. ISSN: 1802-4637. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/2604/OS_3_2015_04_Whitcroft.pdf

10. Seznam sekundární literatury

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0807-1.

HESOVÁ, Alena. *Názorová škála*. Metodický portál RVP.CZ: Odborné články [online]. 16. 1. 2014, [cit. 2024-06-18]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/18297/NAZOROVA-SKALA.html>

KLOOSTER, David. *Co je kritické myšlení?* In *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení, 2000 (1-2). ISSN 1214-5823.

KREJČÍŘOVÁ, Dana. LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0

MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývoj dítěte a čtení*. In: VONDRÁČEK, Václav, ed. *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání*, Praha: Svoboda Servis, 2004. 84 s. Pro studia; 1. ISBN 80-86320-36-7.

SIEGLOVÁ, Dagmar. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.

SOVOVÁ, Eliška. *Newsletter #1 - Pětilístek a Diamant*. SCIO Svět gramotnosti: Články [online]. 23. 5. 2019, [cit. 2024-06-18]. Dostupné z: <https://www.svetgramotnosti.cz/Clanek/106/newsletter-1-petilistek-a-diamant>

11. Seznam příloh (obrázků)

- Příloha 1 – Pracovní list ke čtenářské lekci Babička Drsňačka, přední strana
- Příloha 2 – Pracovní list ke čtenářské lekci Babička Drsňačka, zadní strana
- Příloha 3 – Pracovní list ke čtenářské lekci Dobrodružná literatura, přední strana
- Příloha 4 – Pracovní list ke čtenářské lekci Dobrodružná literatura, zadní strana
- Příloha 5 – Pracovní list ke čtenářské lekci Sherlock Holmes, přední strana
- Příloha 6 – Pracovní list ke čtenářské lekci Sherlock Holmes, zadní strana
- Příloha 7 – Textové ukázky ke čtenářské lekci Sherlock Holmes
- Příloha 8 – Pracovní list ke čtenářské lekci Antické Řecko
- Příloha 9 – Ukázka textového zadávání úkolu při čtenářské lekci Antické Řecko
- Příloha 10 – Ukázka textového zadávání úkolu při čtenářské lekci Antické Řecko
- Příloha 11 – Přehled četby v rámci dílen čtení
- Příloha 12 – Čtenářský list na přečtenou knihu, přední strana
- Příloha 13 – Čtenářský list na přečtenou knihu, zadní strana
- Příloha 14 – Pracovní list na doporučení knihy v rámci školního sdílení
- Příloha 15 – Pretest a posttest, přední strana
- Příloha 16 – Pretest a posttest, zadní strana

Babička Drsňačka

David Walliams



- 1 Jak podle tebe vypadá ideální babička?
Zapiš si alespoň dva své nápady.

- 2 Co bude zvláštní na babičce Drsňačce? Zapiš si alespoň dva své nápady.

- 3 Jak si myslíš, že babička vypadá? Nakresli její skicu na základě ukázky.

- 4 Na základě složených slov ze scrablu předpověď, jak se bude příběh dal vyvíjet.

- 5 Propustka z hodiny



Literární žánry

Dobrodružná literatura



- 1 Vzpomeň si na nějaký dobrodružný zážitek a zapiš si ho. Proč jsi ho označil*a za dobrodružný?

Typické znaky dobrodružné literatury

-
-
-
-

- 2 Přečti si ukázkou dobrodružné literatury.



název knihy:


o čem byla ukázka:

jak se v ukázce objevuje dobrodružství:

Literární žánry


- 3 Přečti si úryvek ze své knihy a vyplň lístek.
To samé poté udělej i s knihou spolužáka / spolužačky.



 **MOJE KNIHA**

název knihy:
o čem byla ukázka:

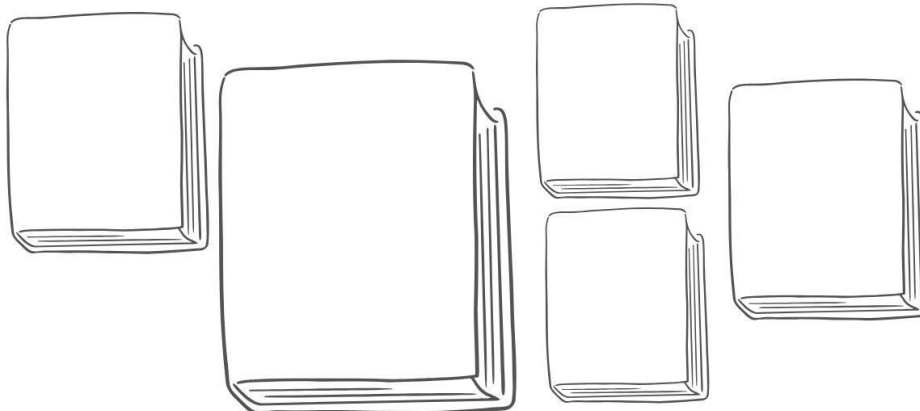
Objevu se v knize dobrodružství? Jak?

KNIHA SPOLUŽÁKA 

název knihy:
o čem byla ukázka:

Objevu se v knize dobrodružství? Jak?

- 4 Jaké další dobrodružné knihy od spolužáků nebo učitele tě zaujaly?



Sherlock Holmes Studie v šarlatové

Arthur Conan Doyle



Sherlock Holmes je brilantní detektiv známý svou pozorností k detailům a neuvěřitelnou schopností řešit i ty nejzapeklitější záhady.

Doktor Watson je bývalý vojenský lékař a blízký přítel Holmesa. Je věrným společník a vypravěčem Holmesových dobrodružství.

- 1 Přečti si dopis adresovaný Sherlocku Holmesovi a vyplň protokol o trestném činu:

Protokol o trestném činu

Trestný čin:

Místo činu:

Oběť a příčina úmrtí:

Svědci:

.....
podpis detektiva



- 2 Napiš doktoru Watsonovi své prvotní myšlenky k případu. Co se podle tebe mohlo stát? Doktor Watson bydlí na stejné adrese jako Sherlock Holmes.



Jak správně nadepíšeš obálku?

Předvídání



- 3 Přečti si danou ukázkou a předpověď, co se v příběhu stane dál.

ukázka	jak to skutečně bylo	moje předvídání
ukázka 3	X	
ukázka 4		
ukázka 5		
ukázka 6		X

- 4 Vyplň zpětnou vazbu.

Příloha 7 – Textové ukázky ke čtenářské lekci Sherlock Holmes

Ukázka 3

Četl jste večerní noviny? Přečtete si tenhle inzerát,“ řekl mi Holmes. „Poslal jsem ho ještě dnes dopoledne do všech novin.“ Podal mi přes stůl noviny. Podíval jsem se na inzerát v sloupci nadepsaném „Nálezy“. „Na Brixton Road,“ zněl inzerát, „byl nalezen v jízdni dráze mezi hostincem U Bílého jelena a ulicí Holland Grove zlatý snubní prsten. Majitel se může přihlásit u dr. Watsona, 221 B Baker Street, mezi osmou a devátou dnes večer.“ „Odpusťte, že jsem použil vašeho jména,“ omlouval se Holmes. „To je v pořádku,“ odpověděl jsem. „Ale co když se někdo přihlásí? Já žádný prsten nemám.“ „Ale ano, máte,“ řekl a podal mi prsten.

..... STOP

Ukázka 4

„Bydlí tu doktor Watson?“ zeptal se vysoký, ale trochu drsný hlas. Neslyšeli jsme odpověď služebné, ale dveře se zavřely a někdo začal nejistým, pomalým krokem stoupat po schodech. Pomalu po tváři mého společníka přelétl výraz překvapení. Kroky se blížily chodbou a za chvíli se ozvalo tiché zaklepání na dveře.

..... STOP

Ukázka 5

Místo zločineckého individua, které jsme očekávali, vbelhala do pokoje stará, vrásčitá žena. Podíval jsem se na svého společníka. Tvářil se tak zoufale, že jsem měl co dělat, abych nedal na sobě nic znát. Stařena vytáhla z kapsy večerník a ukázala na náš inzerát. „Tohle mě k vám přivedlo, pánové,“ řekla a znovu se uklonila, „zlatý prsten na Brixton Road. Patří mé holce, jmenuje se Sally –“ „Je tohle její prsten?“ zeptal jsem se. „Pánbu zaplat,“ zvolala stařena. „To bude mít Sally radost! Je to její prsten.“ „A vy se jmenujete –“ „Sawyerová – ona se jmenuje Dennisová, vzal si ji Tom Dennis – takovej šikovnej, slušnej mládenec –“ Na znamení, které mi dal můj společník, jsem stařeně skočil do řeči. „Tady máte prsten, paní Sawyerová. Zřejmě patří vaší dceři a jsem rád, že ho mohu vrátit, komu patří.“ Stařena huhňavým hlasem poděkovala, strčila prsten do kapsy a šourala se po schodech dolů. Jakmile odešla, Sherlock Holmes vyskočil a běžel do svého pokoje. Za několik vteřin se vrátil v plášti, kolem krku měl šálu. „Půjdu za ní,“ řekl ve spěchu, „určitě má v té věci prsty, zavede mě k vrahovi. Čekejte na mě.“

..... STOP

Ukázka 6

*Čte učitel*ka.*

jméno: _____

ANTICKÉ ŘECKO

VÍM

CHCI VĚDĚT

DOZVĚDĚL *A JSEM SE



PŘESUN NA KOBEREK

**NA PRACOVNÍM LISTU
VYPLŇ ČÁST “CHCI SE
DOZVĚDĚT”.**

MŮŽEŠ REAGOVAT NA TO, CO JSI
SLYŠEL A PŘI PŘEDCHOZÍ AKTIVITĚ
TĚKEJ-ŠTRONZO-DVOJICE.



NYNÍ SE STANETE EXPERTY NA DANÉ TÉMA:

1. VYHLEDEJTE VŠECHNY OSTATNÍ EXPERTY NA VAŠE TÉMA
A POSAĎTE SE NA LIBOVOLNÉ MÍSTO VE TŘÍDĚ NEBO CHODBĚ.
2. PŘEČTETE SI KAŽDÝ UČEBNÍ TEXT.
3. SPOLEČNĚ VYPLŇTE SVOU ČÁST NA DRUHÉ STRANĚ
PRACOVNÍHO LISTU - UDĚLEJTE VÝTAH INFORMACÍ.

**VYPIŠUJTE INFORMACE, KTERÉ BYSTE SI SKUTEČNĚ
CHTĚLI ZAPAMATOVAT, BUĎTE STRUČNÍ.**

moje čtení

jméno: _____

„Četba jsou otevřené dveře do kouzelného světa.“
- Francois Mauriac, francouzský spisovatel



datum	název knihy	jak se mi četlo	poznámka
		😊 😊 😊 😊 😊	
		😊 😊 😊 😊 😊	
		😊 😊 😊 😊 😊	
		😊 😊 😊 😊 😊	
		😊 😊 😊 😊 😊	
		😊 😊 😊 😊 😊	
		😊 😊 😊 😊 😊	
		😊 😊 😊 😊 😊	
		😊 😊 😊 😊 😊	
		😊 😊 😊 😊 😊	
		😊 😊 😊 😊 😊	
		😊 😊 😊 😊 😊	
		😊 😊 😊 😊 😊	
		😊 😊 😊 😊 😊	
		😊 😊 😊 😊 😊	
		😊 😊 😊 😊 😊	
		😊 😊 😊 😊 😊	



REFERÁT O PŘEČTENÉ KNIZE

JMÉNO A PŘÍJMENÍ, TŘÍDA: _____

1) Informace o knize

- autor, název knihy, rok vydání, počet stran (literární žánr)
- stručný obsah (max. 10 vět)

2) Názor na knihu

- V několika větách shrň svůj názor na knihu tak, aby obsahoval tyto informace:
- Proč sis vybral/a tuto knihu? Líbila se ti? Která její část byla nejlepší a proč?
 - Jak dlouho jsi knihu četl/a? Četl jsi jen ve škole nebo i doma?
 - Jaké pocity v tobě kniha vyvolávala?

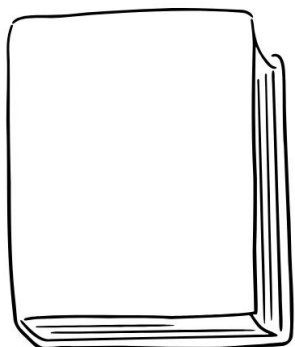
Příloha 13 – Čtenářský list na přečtenou knihu, zadní strana

3) Otázky

Vyber si alespoň 5 otázek a odpověz na ně. Zaplň všechny řádky, pozor na velké mezery mezi slovy. :-)

- Jaké nové názory/informace mám teď, když jsem knihu přečetl/a?
- Vyber z knihy myšlenku/větu, která tě něčím zaujala a okomentuj ji.
- Bylo v příběhu něco nadbytečné, nepotřebné?
- Jak se mi kniha četla? Jaké těžkosti jsem musel/a při čtení knihy překonávat?
- Zůstalo v příběhu něco skryto, neprozrazeno
- Jakou postavu z této knihy mám nejradší? Jaký je to člověk, proč ho mám rád/a?
- Co bych udělal/a jinak, kdybych byl/a v kůži některé z postav?
- Mohu se s některou z postav ztotožnit? Chtěl/a bych být jako on/ona? V čem?
- V jakém prostředí se kniha odehrává? Jaký význam mělo prostředí pro příběh?
- Čím se kniha odlišuje od jiných knih, které jsem četl/a?

DOPORUČUJU



údaje o knize

o čem kniha je

klíčová slova

čím mě zaujala

komu by se mohla líbit

jméno autora plakátu: