

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Propojování čtenářství a pisatelství v 5. ročníku ZŠ: deskriptivní případová
studie

Reading and writing integration in the 5th year of primary school:
a descriptive case study

Klára Rubášová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Propojování čtenářství a pisatelství v 5. ročníku ZŠ: deskriptivní případová studie potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Litoměřice 1. 11. 2024

Chtěla bych velmi poděkovat vedoucí práce PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D. za profesionální podporu při realizaci výzkumu. Velmi si vážím jejího trpělivého a vstřícného přístupu, stejně jako času, který věnovala konzultacím a pečlivému pročitání jednotlivých verzí textu. Její konstruktivní zpětná vazba a inspirativní podněty významně přispěly ke kvalitě teoretické i výzkumné části této práce. Děkuji.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá propojováním čtenářství a pisatelství v 5. ročníku základní školy. Hlavním cílem práce je popsat inspirativní příklad integrace těchto dvou dovedností z perspektivy pedagoga i žáků. Teoretická část práce vymezuje požadavky na vzdělávání v 21. století, definuje klíčové kompetence a různé typy gramotnosti. Podrobně se věnuje charakteristice čtení a psaní jako komunikačních dovedností a jejich možné integraci.

V praktické části je využit kvalitativní výzkumný design – deskriptivní případová studie. Data byla získána prostřednictvím individuálního rozhovoru s třídní učitelkou, skupinového rozhovoru s deseti žáky 5. ročníku a analýzou dokumentů z žákovských portfolií.

Výsledky výzkumu ukazují několik systematických způsobů propojování čtení a psaní: pravidelné dílny čtení a psaní, práce s portfolií napříč předměty, využívání metod kritického myšlení a důraz na čtení s porozuměním. Významným zjištěním je role mluveného projevu jako prostředníka mezi čtením a psáním. Práce také odhaluje vliv lektorské činnosti v kurzech RWCT na pedagogickou praxi třídní učitelky.

KLÍČOVÁ SLOVA

integrace čtení a psaní, čtenářská gramotnost, pisatelská gramotnost, primární vzdělávání, kritické myšlení, vývoj dítěte v 5. ročníku základní školy, deskriptivní případová studie,

ABSTRACT

This diploma thesis examines the integration of reading and writing in the 5th grade of primary school. The main aim is to describe an inspiring example of integrating these two skills from both teacher and student perspectives. The theoretical part defines educational requirements for the 21st century, key competencies, and various types of literacy. It provides a detailed characterization of reading and writing as communication skills and their potential integration.

The practical part employs qualitative research design - a descriptive case study. Data was collected through an individual interview with a class teacher, a group interview with ten 5th grade students, and analysis of documents from student portfolios.

The research results show several systematic ways of connecting reading and writing: regular reading and writing workshops, portfolio work across subjects, use of critical thinking methods, and emphasis on reading comprehension. A significant finding is the role of spoken expression as a mediator between reading and writing. The work also reveals how the teacher's experience as an instructor in RWCT courses influences her pedagogical practice.

KEYWORDS

integration of reading and writing, literacy, primary education, critical thinking, child development in Year 5 of primary school,

Obsah

Úvod.....	8
1 Požadavky na vzdělávání v 21. století.....	10
1.1 Analýza českých kurikulárních dokumentů ve vztahu k tématu práce.....	10
1.2 Kompetence.....	14
1.2.1 Vymezení kompetencí z různých perspektiv.....	14
1.2.2 Kompetence propojující čtení a psaní.....	16
1.3 Gramotnost.....	17
1.3.1 Funkční gramotnost.....	20
1.3.2 Funkční jazyková gramotnost (Šmejkalová et al., 2021).....	21
1.3.3 Autentická gramotnost (Duke et al., 2011).....	22
1.4 Kritické myšlení.....	23
1.4.1 Definování kritického myšlení.....	24
1.4.2 Význam kritického myšlení.....	24
1.4.3 Schopnosti kriticky myslícího jedince.....	26
1.4.4 Příznivé podmínky pro rozvoj kritického myšlení.....	27
1.4.5 Program RWCT.....	28
1.5 Požadavky na školu a na učitele.....	29
1.5.1 Požadavky na školu.....	30
1.5.2 Požadavky na učitele.....	31
2 Čtení.....	33
2.1 Dovednost čtení.....	33
2.1.1 Čtení s porozuměním.....	35
2.2 Vymezení čtenářské gramotnosti.....	36
2.3 Složky čtenářské gramotnosti.....	38
2.4 Podmínky a faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost.....	39
2.5 Metody rozvíjející čtenářské dovednosti.....	41
2.5.1 Dílna čtení.....	48
3 Psaní.....	52
3.1 Dovednost psaní.....	52
3.1.1 Tvůrčí psaní.....	55
3.2 Podmínky a faktory ovlivňující psaní.....	57
3.3 Fáze tvorby písemného projevu.....	59
3.4 Další důležité aspekty psaní.....	60
3.4.1 Podoba zadání.....	61
3.4.2 Autenticita psaní.....	61
3.4.3 Psaní jako podpora myšlení.....	63
3.5 Metody rozvíjející psaní.....	64

3.5.1 Dílna psaní.....	66
4 Integrace čtení a psaní.....	68
4.1 Integrace v prvopočátečním čtení a psaní.....	68
4.2 Historicky ukotvené přístupy k propojování čtení a psaní.....	69
4.3 Podmínky pro integraci čtení a psaní.....	70
4.4 Metody spojující čtenářství a pisatelství.....	71
5 Vývoj dítěte v 5. ročníku základní školy ve vztahu k tématu práce.....	75
5.1 Vývojová fáze dítěte mladšího školního věku.....	75
5.1.1 Kognitivní vývoj dítěte mladšího školního věku.....	76
5.1.2 Vývoj základních schopností a dovedností dítěte mladšího školního věku....	78
5.2 Vývoj čtení.....	79
5.3 Vývoj psaní.....	81
6 Metodologie výzkumu.....	83
6.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	83
6.2 Výzkumný design a metody sběru dat.....	84
6.3 Průběh výzkumu a popis výzkumného vzorku.....	85
6.4 Etika výzkumu.....	87
7 Popis a analýza výsledků.....	88
7.1 Jaké postupy používá pedagog pro propojování čtení a psaní?.....	88
7.2 Jaké má pedagog důkazy o naučení žáků v rámci propojování čtení a psaní?.....	95
7.3 Jak ovlivnily zkušenosti s lektorováním kurzů RWCT přístup pedagoga k propojování čtení a psaní v jeho vlastní výuce?.....	96
7.4 Jaké materiály si vybraní žáci zakládají do výběrového portfolia z oblasti propojování čtení a psaní a proč?.....	97
7.5 Jak vybraní žáci hodnotí přístup pedagoga v oblasti propojování čtení a psaní s ohledem na vlastní tvorbu?.....	100
8 Diskuse.....	102
8.1 Limity práce a návrhy pro další možné využití výsledků tohoto výzkumu.....	103
Závěr.....	105
Seznam použitých informačních zdrojů.....	107
Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence.....	115
Seznam příloh.....	115

Úvod

Propojování čtení a psaní v kontextu jazykového vzdělávání je důležitým a relevantním tématem, které zasahuje do mnoha aspektů našeho vzdělávacího systému a kulturního rozvoje. Tento proces je obzvlášť významný v kontextu rozvoje čtenářské a pisatelské gramotnosti, což jsou klíčové dovednosti, které ovlivňují schopnost jednotlivců komunikovat, vyjadřovat se a interpretovat informace v různých životních situacích. V době digitální komunikace, kdy je čtení a psaní často spojeno s novými technologiemi, je důležité, aby se vzdělávání adaptovalo na tyto změny. Propojování čtení a psaní v digitálním prostředí může zahrnovat například práci s blogy, online publikacemi a sociálními médii, kde se obě dovednosti vzájemně prolínají. Tímto způsobem se žáci připravují na moderní komunikaci, která vyžaduje nejen schopnost číst a psát, ale také kriticky posuzovat informace a tvořit kvalitní obsah. Proto si myslím, že je důležité zaměřovat se na to, proč je propojování čtení a psaní důležité a jakými způsoby to mohou učitelé své žáky učit. Práce se nezabývá propojováním čtení a psaní primárně v digitálním prostředí, ale samozřejmě je na čtenářovi, jak tyto získané informace upotřebí a využije.

Tato diplomová práce by měla odpovídat na otázku *“Jakým způsobem pedagog propojuje čtení a psaní v 5. ročníku vybrané třídy?”* A cílem je tedy popsat integrovaný přístup ke čtení a psaní v průběhu 1. stupně základní školy pohledem učitele a žáků.

K dosažení cíle mi bude sloužit detailní studium jednoho případu učitelky pražské základní školy. Metodou kvalitativního výzkumu je tedy případová studie. Sběr dat proběhl prostřednictvím skupinového rozhovoru s žáky 5. třídy, rozhovoru s třídní učitelkou této třídy a analýzou dokumentů a prací žáků této třídy.

Práce je rozdělena do osmi kapitol, z nichž prvních pět se věnuje teoretickým podkladům, ze kterých poté vycházím v sedmé kapitole, kde popisuji a analyzuji výsledky této studie. Jako podstatnou kapitolu vnímám také *Diskusi*, kde shrnuji a interpretuji výsledky výzkumu, zmiňuji limity práce a navrhuji další možné využití výsledků tohoto výzkumu.

1 Požadavky na vzdělávání v 21. století

Doba, ve které dnes žijeme, je obvykle charakterizována rychlými změnami v sociokulturních, technologických a politických sférách. Jako lidstvo jsme aktivními tvůrci těchto změn a zároveň čelíme potřebě se jim účinně přizpůsobit. V 21. století došlo k řadě změn ve společnosti, technologiích a ekonomice, což ovlivnilo i požadavky na vzdělání. Největší změnou je zdůraznění digitální gramotnosti, flexibility a adaptability, schopnost řešit problémy, efektivně komunikovat, kriticky myslet a pracovat v týmu. Důležité je i celoživotní vzdělávání, mezikulturní a enviromentální uvědomělost.

Vzhledem k zaměření této diplomové práce budou představeny především požadavky na kritické myšlení, komunikaci a celoživotní vzdělávání. Tyto aspekty budou podrobně popsány prostřednictvím analýzy českých kurikulárních dokumentů, kompetencí a gramotnosti, které vycházejí z příslušných dokumentů vzdělávacího kurikula, a dále pak skrze zkoumání požadavků na školu a učitele.

1.1 Analýza českých kurikulárních dokumentů ve vztahu k tématu práce

Současné pedagogické dokumenty, podle nichž se řídí práce našich škol a učitelů, jsou vzájemně úzce propojeny a představují součást naší vzdělávací strategie. Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+ (2020) (dále jen Strategie 2030+) si klade za cíl vybavit a motivovat jedince základními a nepostradatelnými kompetencemi, jejichž prostřednictvím dokáže využít svůj potenciál v dynamicky se měnícím světě, a to s ohledem na sebe samého i na rozvoj celé společnosti. Podobně znějící principy a tendence se objevují také v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2023) (dále jen RVP ZV), který z této strategie vychází.

RVP ZV (2023, s. 6) tedy „specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání a vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo“. Právě v klíčových kompetencích a očekávaných výstupech nacházím zmínky o propojování čtení a psaní na 1. stupni. Je zřejmé, že komunikační výchova, včetně výchovy slohové, nemusí být omezena pouze na hodiny českého jazyka (Hájková,

2008). Avšak integrace čtení a psaní se nejčastěji vyskytuje ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Především pak ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura.

V cílovém zaměření vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace (2023) lze identifikovat několik výroků, v nichž může být propojení čtení a psaní zcela zřejmé:

- Jazyk jako prostředek k získávání a předávání informací, k vyjádření potřeb i prožitků a ke sdělování názorů.
- Zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí.
- Samostatné získávání informací z různých zdrojů a zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření.
- Individuální prožívání slovesného uměleckého díla, sdílení čtenářských zážitků, rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu a rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.

Obor Český jazyk a literatura pak konkrétně vymezuje očekávané výstupy, ve kterých explicitně nejde o přímé propojení čtení a psaní, ale pokud je učitel naplní vhodným způsobem, může k tomuto propojení dojít. Kde ale spatřujeme snahu o integraci čtení a psaní, je charakteristika tohoto oboru (Faltýn et al., 2023):

Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci tohoto vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama (s. 17).

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je členěn do tří složek: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Podle RVP ZV by se měly ve výuce vzájemně prolínat. S tím ale mnoho autorů nesouhlasí. Vztah jazyka a komunikace považují Štěpáník et al. (2020) za hlavní problém současné didaktiky mateřského jazyka, a to nejen v českém kontextu. Porovnávají učebnice a jiné materiály, ve kterých stále přetrvává tradiční mluvnické pojetí učiva, s oborovou didaktikou a RVP, jež říká, že se má vyučovat komunikačně a rozvíjet především komunikační kompetence. Za hlavní cíl výuky češtiny považují rozvoj komunikačních kompetencí žáků. V publikaci Komunikační

činnosti a jejich cíle se zase hovoří o nerovnoměrném rozvržení komunikačních činností. Je zcela jasné, že tyto komunikační činnosti (čtení, psaní, naslouchání a mluvení) se prolínají napříč všemi třemi složkami oboru. Hájková (2008) popisuje, že čtení jako receptivní komunikační činnost, je rozpracována celkem dostatečně a má svoje nástroje měření (např. OECD), naopak pro naslouchání je podle ní publikováno nástrojů málo. Na produktivní činnosti byly orientovány již dřívější vzdělávací programy, ale mluvení bylo pojímáno spíše jako cvičení správné výslovnosti a nejvýhodnějšího způsobu dýchání a psaní se realizovalo jen prostřednictvím slohových útvarů.

Nyní se zaměřím na výše zmíněné očekávané výstupy. Čtení zároveň se psaním vymezuje Komunikační a slohová výchova (2023) těmito výstupy:

„Žák...

porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti; píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev; seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh; rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává; reprodukuje obsah přiměřeně složitěho sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta“

Jazyková výchova nabízí další tři výstupy dotýkající se čtení a psaní:

„Žák...

rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, člení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky; rozlišuje v textu druhy vět podle postoje mluvčího a k jejich vytvoření volí vhodné jazykové i zvukové prostředky; rozlišuje slova spisovná a jejich nespisovné tvary“

A poslední literární výchova zahrnuje takových výstupu nejvíce:

„Žák...

vyjadřuje své pocity z přečteného textu; rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění; pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností; vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je; volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma; rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů“ (s. 20-22)

Jak splnit převážnou většinu očekávaných výstupů obsažených v RVP a následně v ŠVP zmiňuje Šlapal (in Altmanová et al., 2011) prostřednictvím dílen čtení. Píše o přesvědčení, že obsahují také výstupy nové, které v RVP scházejí a to především výstupy spojené s čtenářstvím a čtenářskou gramotností. Je však nutné podotknout, že metodická příručka Čtenářská gramotnost ve výuce byla vydána v roce 2011, tudíž zmíněné očekávané výstupy k čtenářské gramotnosti již mohou být v nově revidovaném RVP ZV zahrnuty.

Shrnuli cílové vymezení vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a zároveň očekávané výstupy jednotlivých složek vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, mohu souhlasit se Štěpáníkem (Štěpáník et al., 2020), že „usilujeme o to, aby žáci dovedně užívali jazyk v souladu s požadavky komunikační situace a co nejvhodněji k vyjádření svých komunikačních záměrů a rovněž aby rozuměli komunikačním záměrům ostatních uživatelů jazyka.“ Dle Štěpáníka (2020) pak komunikační cíle směřují do oblasti produkce i recepce, kognitivním zacílením se ve výuce češtiny rovněž rozvíjejí kognitivní schopnosti žáků, tj. jejich myšlení. Pochopitelně jsou také u žáků pěstovány pozitivní osobnostní rysy a žáci jsou vedeni k tomu, aby k svému mateřskému jazyku měli pozitivní vztah a aby o něj pečovali v souladu s požadavky jazykové kultury. Výzkumy edukační praxe ale ukazují, že současná koncepce výuky češtiny má ve školách značné potíže s dosahováním těchto cílů.

Zatím nezmíněnou oblastí našich kurikulárních dokumentů jsou kompetence. RVP ZV specifikuje úroveň klíčových kompetencí, již by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. Směrem kompetenčního zacílení jde také Strategie 2030+ (2020). Ta přímo zmiňuje, že „společným cílem musí být dosažení vyšší úrovně klíčových kompetencí a gramotností všech dětí i dospělých“ (s.17). Protože proces spojování čtení a psaní úzce souvisí s tím, jaké kompetence člověk má, bude kompetencím věnována samostatná kapitola.

1.2 Kompetence

Kompetence se stala nedílnou součástí moderního vzdělávání, a to zejména jako odpověď na rostoucí potřebu připravit žáky na komplexní výzvy současné společnosti. Česká školní inspekce (2018) (dále jen ČŠI) vidí jako jeden z hlavních cílů vzdělávání rozvoj klíčových kompetencí, které by měly být podporovány jak v rámci celé školní instituce, tak i prostřednictvím vzdělávacích strategií jednotlivých předmětů. Nepochybně je klíčovým úkolem propojení výchovných a vzdělávacích strategií se zaměřením na klíčové kompetence žáků.

Z hlediska využití klíčových kompetencí v praxi se však vynořují určité výzvy. V Analýze zahraničních systémů (2018), která hodnotí klíčové kompetence, někteří pedagogové vnímají definici klíčových kompetencí v RVP ZV jako příliš obecnou, málo srozumitelnou nebo obtížně uchopitelnou v praxi. Tato skutečnost může ohrozit efektivní dosahování cílů vzdělávání v souladu s RVP ZV.

V této kapitole se zaměřím na koncept kompetence z různých perspektiv a zdůrazním její význam, zejména v kontextu propojování čtení a psaní. Zvládnutí kompetencí v této oblasti není pouze o technické dovednosti, ale také o schopnosti úspěšně jednat a aplikovat získané znalosti v různých kontextech.

1.2.1 Vymezení kompetencí z různých perspektiv

Pro všechny, kdo jsou ve vzdělávacím procesu zapojeni, je přesné vymezení kompetencí zásadní, ale přesto není jednotné. Co vlastně znamenají, jak je můžeme rozvíjet a k čemu je potřebujeme, objasňuji v následujících odstavcích.

Zcela jistě se mnoho definic shoduje v tom, že se jedná o soubor či souhrn dovedností a postojů. Některé k tomu přidávají ještě postoje a znalosti, jiné to pojmenovávají jako vědomosti a schopnosti. Avšak článek Kompetence a jejich význam ve vzdělávání (Klieme et al., 2010) uvádí několik definic kompetencí, u kterých nemusí být shoda tak patrná: kompetence jako efektivní interakce s prostředím; kompetence jako realizovaná schopnost; kontextuální specifická jako klíčová charakteristika kompetence; kompetence jako kontextově specifické kognitivní výkonové dispozice. Autoři tohoto článku také upozorňují na to, že otázka “kompetentní pro co” by měla být součástí každé této definice.

Strategie 2030+ (2020) tvrdí, že osvojení kompetencí vede k úspěšnému řešení úkolů a situací, v nichž se ocitáme nejen v průběhu studia, ale i v práci a osobním životě. RVP ZV (2023) potřebu kompetencí vysvětluje „důležitostí pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti... přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“ (s. 10) Jednodušeji pojala potřebu kompetencí Košťálová (in Steelová et al., 2007a): „kompetence umožňují člověku účinně jednat v různých situacích.“ (s.15)

Zmíněné dokumenty našeho kurikula zahrnují následující (klíčové) kompetence pro celoživotní učení:

1) kompetence v oblasti gramotnosti; 2) kompetence v oblasti mnohojazyčnosti; 3) matematická kompetence a kompetence v oblasti přírodních věd, technologií a inženýrství; 4) digitální kompetence; 5) personální a sociální kompetence a kompetence k učení; 6) občanská kompetence; 7) podnikatelská kompetence; 8) kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování

Pro základní vzdělávání jsou klíčovými kompetencemi považovány: 1) kompetence k učení; 2) kompetence k řešení problémů; 3) kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; 4) kompetence občanské; 5) kompetence pracovní; 6) kompetence digitální

Avšak podle mnohých autorů tento výčet není vyčerpávající. Košťálová (in Steelová et al., 2007a) například uvádí, že ačkoli kritické myšlení nebylo zařazeno mezi klíčové kompetence RVP ZV, nepochybně mezi ně patří a zejména v anglosaském školství je kritické myšlení jedna z nejdůležitějších kompetencí. Češková (2021) porovnává dokumenty, které ovlivnily české pojetí kompetencí a ty přidávají k již zmíněným kompetencím např. politickou kompetenci, schopnost rozhodování a adaptace nebo schopnost analytického a syntetického myšlení.

Dle mého názoru charakteristika klíčových kompetencí ve Strategii 2030+ (2020) v sobě výše zmíněné nezařazené kompetence pojímá: „Nedílnou součástí klíčových kompetencí jsou dovednosti jako kritické myšlení, řešení problémů, týmová práce, komunikační a

vyjednávací dovednosti, analytické dovednosti, kreativita a interkulturní dovednosti.“ (s. 11)

V tomto případě souhlasím s tím, co formuluje Zezulková (2015), že jde ve skutečnosti o to, aby každý člověk byl ochoten se učit a že ve škole získané schopnosti a znalosti nejsou zdaleka tak cenné jako schopnost (resp. kompetence) učit se.

1.2.2 Kompetence propojující čtení a psaní

Ze všech klíčových kompetencí uvedených v RVP ZV se k integraci čtení a psaní nejbližše vztahuje kompetence komunikativní. Najdeme ale pasáže i v jiných kompetencích, které pokud se uchopí dobře, k tomuto propojení povedou .

Kompetence k učení

- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí

Kompetence komunikativní

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem

Kompetence občanské

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí

Kompetence digitální

- získává, vyhledává, kriticky posuzuje, spravuje a sdílí data, informace a digitální obsah, k tomu volí postupy, způsoby a prostředky, které odpovídají konkrétní situaci a účelu
- vytváří a upravuje digitální obsah, kombinuje různé formáty, vyjadřuje se za pomoci digitálních prostředků

Cest, kterými můžeme dojít k naplnění tohoto souboru znalostí, dovedností, postojů a hodnot je zajisté mnoho. S ohledem na téma práce se ale vracím k čtenářství a pisatelství, o kterých jsem přesvědčena, že nám pomáhají těchto kompetencí dosáhnout. Altmanová et al. (2011) zařazují čtení a čtenářskou gramotnost mezi nezbytné předpoklady k rozvíjení klíčových kompetencí, zejména pak k rozvíjení kompetence k učení. Klíčové kompetence vnímají jako stále více využívaný nástroj k dosažení cílů, které jsou klíčem k úspěchu v pracovním i osobním životě. Důležitý aspekt, který podle Kliema (2010) vyplývá z kontextové vázanosti kompetencí, je tento: „kompetence mohou, resp. musí být získány učením“ (s. 107) Tato perspektiva znovu podtrhuje význam čtení a psaní jako nástrojů, které aktivně přispívají k procesu učení. A v neposlední řadě se Zezulková (2015) vyjadřuje směrem k rozvoji komunikační kompetence jako prioritní ve vztahu k učení. Poznává, že „schopnost osvojit si mluvenou a psanou podobu řeči souvisí s rozvojem poznávacích procesů. Tyto schopnosti jsou odrazem kvality vědomí o světě, předpokladem orientace v prostředí a rozvoje gramotnosti v nejširším slova smyslu.“ (s. 7)

1.3 Gramotnost

Téma gramotnosti je v dnešní době aktuální a dochází k formulaci mnoha definic, které se týkají různých druhů gramotnosti, některé více, jiné méně spojené s tradičními obsahy školního učiva. Košťálová et al. (2010) pojmem gramotnost ohraničují interakci mezi požadavky společnosti a kompetencemi jedince. Proto je podle nich zřejmé, že úroveň gramotnosti vyžadovaná různými společnostmi se může mezi kulturami i v čase lišit. Jednu z definic gramotnosti nám nabízí Strategie 2030+ (2020), která říká, že „Gramotnost znamená především schopnost praktického uplatnění znalostí v rozmanitých životních situacích.“ (s. 11)

Celosvětově nepanuje shoda na jediném vymezení gramotnosti a důvodem může být pozice, ze které na definici nahlížíme. Pro Šmejkalovou (2021) to jsou například různé disciplíny jako je pedagogika, pedagogická psychologie, antropologie atd.

Po mnoho staletí bylo pojetí gramotného člověka založeno na dovednostech čtení a psaní, případně počítání, ale současnost používá termín gramotnosti na řadu jiných dovedností – např. gramotnost kulturní, gramotnost matematická, gramotnost digitální, gramotnost přírodovědná či gramotnost informační, která byla podle Košťálové et al. (2010) nadřazena čtenářské gramotnosti: „Informační gramotnost znamená mít přístup k informacím, umět získat informace, přetvářet je a přenášet.“ (s. 14)

Proměny, které sebou současná doba nese a díky nimž se mění přístupy ke gramotnosti představují podle Gavory (in Průcha, 2009) modely a teorie gramotnosti:

- Model báze gramotnosti – dekoduje významy z psaného textu, reprodukuje příp. tvoří text; čtenář je zde v roli konzumenta textu.
- Model, při kterém gramotnost znamená zpracování textových informací a klade důraz na operace s textem, na elaboraci (zpracování detailů) a inferenci (vyvozování); čtenář jako aktivní zpracovatel textu.
- Kulturní aktivita jako třetí model gramotnosti, jež má různé gramotnostní činnosti podle situace a potřeb určitých sociálních skupin.
- Poslední model je popsán komplexem rozmanitých kompetencí, kterým je tzv. e-gramotnost (elektronická nebo počítačová gramotnost), jde o dovednosti související s obsluhou počítače, vyhledávání informací i jejich kritické vyhodnocování.

Porovnáním několika uvedených definic pojmu gramotnost se dostávám ke shrnutí, které nabízí Průcha (2009) a které výše zmíněné definice pojímá:

Definice gramotnosti formulované v poslední době pro potřeby vzdělávání a metodologii výzkumu jsou většinou orientovány na zpracování informací a jejich využití v běžném životě pro efektivní začlenění člověka do společnosti, pro zvládnutí každodenních činností a situací, kdy jedinec transformuje informace pro vlastní účely a cíle. (s. 223)

Jako základní gramotnost uvádí Ronková a Laufková (2017) gramotnost čtenářskou, což dokládají tím, že se tato gramotnost prolíná všemi oblastmi vzdělávání a je základním předpokladem lidského rozvoje. „Čtenářskou gramotností máme na mysli schopnost číst a psát na takové úrovni, aby lidé rozuměli čtenému textu a používali písemné sdělení v tištěné nebo elektronické podobě, rozšiřovali své vědomosti, chápali sebe a svět a samostatně se dále vzdělávali.“ (s. 88)

Na Metodickém portálu RVP.CZ ¹ je tento pojem vnímán mnohem šířeji a označuje ho jako funkční gramotnost. Obdobně jako Košťálová, tak i Gošová na metodickém portálu vyjadřuje gramotnost požadavky společnosti na kompetentnost jedince a tyto požadavky se v proměnách času mění. Za funkční gramotnost považuje schopnost člověka aktivně participovat na světě informací.

Aby tedy jedinec mohl vyhovět požadavkům společnosti, která se neustále mění, chápat svět kolem sebe a samostatně se vzdělávat a zároveň participovat na světě informací jsou požadovány různé druhy a úrovně gramotností. Průcha (2009) je vymezuje s ohledem na společenské, kulturní a ekonomické podmínky. Říká, že ve vyspělých zemích je nutná gramotnost zahrnující základní stupeň - tzv. bázovou gramotnost, ale i stupně vyšší - tzv. funkční gramotnost. V rámci horizontálního rozšiřování gramotnosti pak hovoří o obsahu, který je postupně vztahován na další obory (čtenářská gramotnost, matematická gramotnost, přírodovědná gramotnost a další). Všechny vymezené gramotnosti bere jako **základ obecné gramotnosti.**

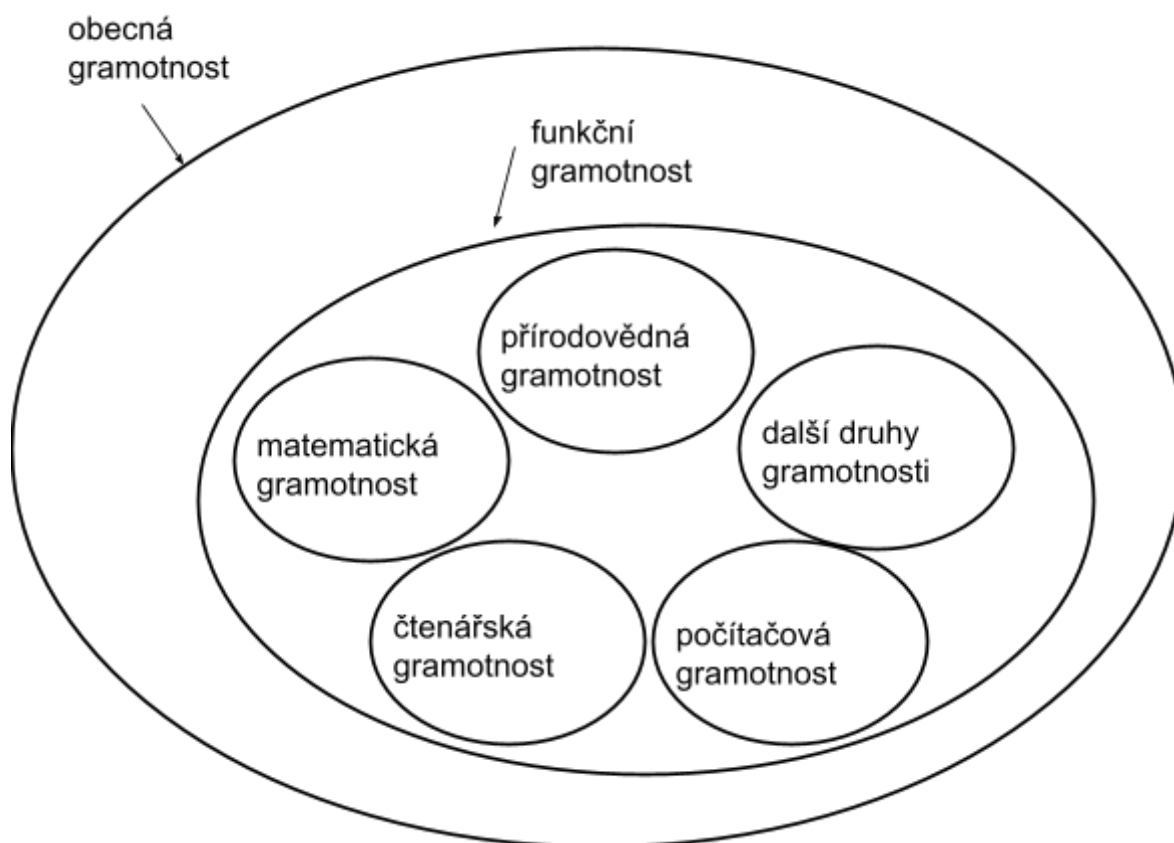
¹ Metodický portál RVP.CZ (bez data). Webové sídlo. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%c3%bd_lexikon/G/Gramotnost#V.c3.bdklad_hesla.3a .[citováno 2024-08-13]

Následující schéma naznačuje vztah mezi různými druhy gramotnosti:

Obrázek 1

Vztahy mezi druhy gramotnosti

Průcha (2009)



Je faktem, že skoro v každé definici gramotnosti jsou zmíněné dovednosti čtení a psaní. Spojuje tedy gramotnost, ať už je jakákoliv, tyto dvě dovednosti? V souvislosti k tématu práce následně představím druhy gramotností (různých autorů), ve kterých bezprostředně integraci čtení a psaní vnímám (mimo gramotnosti čtenářské a pisatelské - těm budou věnovány samostatné kapitoly).

1.3.1 Funkční gramotnost

Mezinárodně uznávaná definice funkční gramotnosti byla navržena roku 1978 na Valném shromáždění UNESCO.

„Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožní pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje.“

Pokud hledáme definici tohoto pojmu, najdeme tento návrh UNESCO většinou na prvním místě. Doležalová (2005) uvádí řadu definic, kterými odlišuje funkční gramotnost od gramotnosti báze. Jelikož báze gramotnost vnímá jako “stupeň dovednosti čtení a psaní, kdy je jedinec schopen pouze s porozuměním přečíst a napsat jednoduchý text” (s. 37), bude pro ni velmi důležité, aby jedinec s přečteným nebo napsaným textem pracoval dále.

1.3.2 Funkční jazyková gramotnost (Šmejkalová et al., 2021)

Teoretická studie zabývající se definováním funkční jazykové gramotnosti pro mateřský jazyk vznikla na základě těchto důvodů:

- 1) Téma gramotnosti je aktuální a celá řada definic pro různorodé gramotnosti se nyní propracovává.
- 2) Definice funkční jazykové gramotnosti pro mateřský jazyk nebyla u nás významněji diskutována.
- 3) Definice funkční jazykové gramotnosti pro mateřský jazyk zůstává poněkud stranou oproti akcentování gramotnosti čtenářské v rámci vzdělávání v mateřském (prvním) jazyce.

Navrhovaná definice, jež budu dále uvádět, vychází především ze třech gramotností, které považuje za základní - matematickou gramotnost, čtenářskou gramotnost a jazykovou gramotnost. Důvodem autorů, proč se věnují pouze těmto třem gramotnostem, je původní význam gramotnosti, což je trivia - čtení, psaní a počítání. Jejich cílem je tedy naznačit možnosti propojování matematické, čtenářské a jazykové gramotnosti a nabídnout vlastní pohled na definici funkční jazykové gramotnosti jako souměrný a zároveň vyvážený předpoklad těchto tří gramotností. Právě v tomto cíli vidím souvislost s tématem, kterému se má práce věnovat. A v následující definici zvýrazňuji část, kterou propojování čtení a psaní ještě vyzdvihují:

Funkční jazyková gramotnost je komplex znalostí, dovedností, schopností a postojů týkajících se užívání mateřského (prvního) jazyka v kontextu různorodých komunikačních událostí při produkci a recepci psaných i mluvených komunikátů a při analýze a interpretaci jejich jazykových vlastností. Zahrnuje schopnost poznat a pochopit roli jazyka ve společnosti, vytvářet noremní, výstižné a řečově funkční komunikáty v zájmu dosažení vlastních komunikačních záměrů a ochotu uvažovat a učit se o jazyku jako o nedílné součásti národního kulturního dědictví. (s. 169)

1.3.3 Autentická gramotnost (Duke et al., 2011)

Článek vybízející k používání autentických aktivit pro rozvoj čtenářské gramotnosti a psaní v sobě nabízí vysvětlení, co to autentická gramotnost je. Pro tuto práci je článek vhodný právě proto, že nabízí autentické činnosti, které vedou žáky k tomu, aby svým čtením a psaním odráželi dění k němuž dochází v životě lidí mimo kontext a účel výuky čtení a psaní. To je také součástí oné definice, kterou autoři nabízejí.

Vhodně podotýkají, že každá autentická gramotnostní aktivita má pisatele a čtenáře. Tedy cokoli pisatel napíše bude přečteno skutečným čtenářem. Pro úplné pochopení uvádím citaci v její doslovné podobě: “Each authentic literacy activity has a writer and a reader - a writer who is writing to a real reader and a reader who is reading what the writer wrote.” (s. 346)

Pojmy autentická gramotnost a autentické čtení a psaní jsou, podle článku, mnoha učitelům známé (zde nesmíme opomenout, že jde o zahraniční zdroj, tudíž se tento poznatek může lišit s realitou našeho českého vzdělávání). Autoři jsou přesvědčeni, že žáci potřebují číst autentickou literaturu a věnovat se autentickému psaní. Hiebert (in Duke et al., 2011) zmiňuje, že autentické čtení je definováno především v souvislosti s dětskou literaturou. A autentické psaní je podle Duka definováno jako psaní na téma dle vlastního výběru, které může mít podobu osobního vyprávění nebo příběhu.

Dovolím si zmínit příklady autentických aktivit, které studie získala od učitelů a chce tím vnést autentické čtení a psaní do výuky. Autoři věří, že ačkoli uvedené strategie pochází od učitelů přírodovědných předmětů, jsou obecně použitelné i pro jiný obsah.

- Paní učitelka požádala ředitele místního přírodního centra, aby napsal její třídě dopis, ve kterém je žádá o vytvoření brožury, jež by zodpovídala dotazy

návštěvníků. Žáci studovali podobné brožury z muzeí a dalších přírodovědných pracovišť. Vymýšleli otázky pro brožuru, na které pak znovu hledali odpovědi čtením z různých vědeckých publikací.

Žáci měli podnět ve, kterém využívali autentickou gramotnost jako reakci na potřeby komunity. Psali tak typ textu, který existuje ve světě mimo školu. Psali skutečnému publiku za účelem poskytnutí informací na otázky svých čtenářů - což jsou všechny předpoklady autentického informačního psaní.

- V jiné škole se učitel s ředitelem dohodli, že třída bude mít v tomto roce odpovědnost za školní zahradu. Ředitel třídu navštívil a o tento úkol je požádá. Tato aktivita sloužila jako vyvrcholení studia o rostlinách a zahrnoval čtení o různých květinách a zelenině. Studenti psali texty, které informovaly o semenech a také pokyny pro ostatní členy školy a komunity, kteří se starali o zahradu v době prázdnin.
- Další příklad vedl žáky k sepsání postupů, ve kterých se čtenář mohl dozvědět, jakými způsoby lze přemísťovat velké objekty za pomoci jednoduchých strojů. Třída musela vyřešit přemístění velké těžké kartotéky, kterou školník (po domluvě s učitelem) umístil doprostřed třídy. Učitel pak žáky přesvědčil, aby se odstranění skříně ujali jako projektu, při kterém využijí to, co se učí o jednoduchých strojích (páky, kladky, atd.). Žáci tedy opět museli číst informace týkající se tohoto problému a ty poté sepsali do postupových textů, které umístili do své třídní knihovny pod tématem věda. Texty psali pro ty, kteří se objeví v podobné situaci. Čtení a psaní tedy bylo využito jako součást řešení problému.

Učitelé podle autorů článku uvádějí, že žáci ožili, když si uvědomili, že píšou skutečným lidem ze skutečných důvodů nebo čtou skutečné texty pro své vlastní účely. Kromě toho výsledky této studie poskytují důkazy o tom, že více autentických gramotnostních aktivit podporuje růst schopností číst a psát nové žánry.

1.4 Kritické myšlení

Téma kritického myšlení je dnes vnímáno jako klíčová dovednost nezbytná pro orientaci ve složitém a informačně přesyceném světě. S nárůstem dezinformací, vlivu sociálních

médií a dostupnosti digitálních technologií roste i potřeba dovednosti analyzovat, vyhodnocovat a efektivně interpretovat informace. Kritické myšlení je proto chápáno nejen jako nástroj k osobnímu rozvoji, ale také jako základ pro zodpovědné občanství a aktivní účast ve společnosti.

1.4.1 Definování kritického myšlení

Kritické myšlení představuje komplexní kognitivní proces, který je v odborné literatuře definován různými způsoby. Jak uvádí Šedý (2021, s. 14), v nezákladnější rovině lze kritické myšlení chápat jako „schopnost nezávisle posoudit určitý problém na podkladě relevantních faktů“, přičemž tuto dovednost považuje za klíčovou pro každodenní život. V alternativní definici téhož autora je kritické myšlení charakterizováno jako proces pečlivého a uvážlivého rozhodování o přijetí či odmítnutí určitého tvrzení.

Autorka M. Wolf (2020) nahlíží na kritické myšlení z neurobiologické perspektivy a zdůrazňuje jeho úzké propojení s procesem hlubokého čtení. Autorka popisuje kritické myšlení jako komplexní syntézu různých kognitivních procesů, při nichž dochází ke slučování textového obsahu se základními znalostmi, přičemž jsou využívány analogie, dedukce, indukce a odvozování. Tento proces následně umožňuje hodnocení autorových skrytých předpokladů, interpretací a závěrů.

Význam kritického myšlení je podle Wolfové (2020, s. 73) natolik zásadní, že „pečlivé utváření kritického usuzování představuje nejlepší způsob, jak další generace ochránit před manipulativními a povrchními informacemi“. Zároveň však autorka upozorňuje na obtížnost jeho přesného vymezení, když konstatuje, že „kritické myšlení je nadále stejně složité popsat, jako ho rozvíjet“.

Z uvedených definic vyplývá, že kritické myšlení je mnohvrstevnatý proces, který zahrnuje jak analytické schopnosti, tak i dovednost syntézy a evaluace informací. Jeho rozvoj a kultivace jsou považovány za nezbytnou součást vzdělávacího procesu a ochrany před dezinformacemi v současném informačním prostředí.

1.4.2 Význam kritického myšlení

Význam kritického myšlení v současné společnosti neustále narůstá v souvislosti s probíhající informační explozí a zvyšující se komplexitou moderního světa. Šedý (2021) zdůrazňuje, že jednotlivci jsou denně konfrontováni s množstvím informací přicházejících

z různých zdrojů, včetně médií, odborné literatury a mezilidské komunikace.

V tomto kontextu se jako klíčová jeví schopnost aktivně pracovat s informacemi a kriticky je hodnotit, neboť jak uvádí Šedý (2021, s. 22): „Nové informace nelze důvěřivě a slepě přebírat, mnohé mohou být manipulativně zbarvené, proto se doporučuje zkoumat je z více perspektiv, vytvářet úsudky o jejich obsahu a věrohodnosti, posuzovat je v širším kontextu i z hlediska významu pro vlastní potřeby.“

Významnou funkcí kritického myšlení je prevence názorové rigidity. V dynamicky se měnícím světě je nezbytné neustále přehodnocovat zavedené postupy a principy v kontextu nových souvislostí, namísto nekritického spoléhání na osvědčené metody.

David Klooster (Steelová et al., 2007a, s. 7–9) ve svém textu definuje pět základních charakteristik kritického myšlení. Zdůrazňuje především nezávislost myšlení jako jeho fundamentální vlastnost, přičemž uvádí: „Kritické myšlení je taková práce, kterou můžete vykonávat jedině sami pro sebe.“ Jako druhý aspekt popisuje vztah mezi informacemi a kritickým myšlením, kde informace představují výchozí bod, nikoli cíl procesu. Třetí charakteristikou je orientace na řešení problémů a otázek vycházejících z vlastního zájmu studentů. Klooster zde zdůrazňuje přirozenou zvědavost jako základní životní orientaci člověka, která by měla být ve vzdělávacím procesu podporována. Role učitele spočívá v pomoci žákům identifikovat a formulovat jejich vlastní problémy. Autor upozorňuje, že pedagogika kritického myšlení se stává skutečně přínosnou teprve tehdy, když studenti zapojují svůj intelekt do řešení problémů z běžného života: „Pedagogika kritického myšlení se stane užitečnou a přínosnou činností, a nejen ‚školní prací‘, když žáci zapojí svůj intelekt do praktické práce při formulování řešení problémů, s nimiž se setkávají ve svém běžném životě.“ Čtvrtý aspekt se soustředí na schopnost vytvářet rozumné argumenty a logicky zdůvodňovat vlastní řešení. Poslední, pátá charakteristika popisuje kritické myšlení jako společenský proces, při němž dochází k ověřování a zdokonalování myšlenek prostřednictvím jejich sdílení s ostatními. Klooster zdůrazňuje význam diskuse, debat a skupinové práce při rozvoji kritického myšlení, přičemž tyto metody považuje za klíčové pro přiblížení školního prostředí reálnému životu.

Autoři Steelová et al. (2007a) a Koukolík (2018, in Šedý, 2021) nám o kritickém myšlení poskytují několik výroků přičemž Steelová et al. poskytují spíše metodologický rámec pro

rozvoj kritického myšlení a Šedý nabízí filozofická východiska, proč je takový přístup k myšlení nezbytný:

Steelová et al. (2007a)

Kritické myšlení je myšlení nezávislé, samostatné.

Informace a informovanost jsou výchozími body kritického myšlení.

Kritické myšlení hledá a předkládá otázky a problémy.

Kritické myšlení hledá promyšlená zdůvodnění.

Kritické myšlení je myšlením ve společnosti.

Psaní je pro kritické myšlení nejcennějším nástrojem.

Koukolík (2018, in Šedý, 2021, s. 15)

Lidské myšlení není neomylné.

Racionalita lidí, jejich myšlení a činů je omezená.

Poznatky o světě jsou platné jen do té míry, kdy se opírají o nezávisle ověřitelné důkazy.

1.4.3 Schopnosti kriticky myslícího jedince

Vychovat z žáků kriticky myslící jedince není lehký úkol. Zároveň to není lehké ani pro nás dospělé, abychom se kriticky myslícími jedinci stali. Zmiňuji tedy proto na následujících řádcích schopnosti, kterými Gazde et al. (2019. in Šedý, 2021, s.15) kriticky myslícího jedince charakterizuje:

- Nepodléhá prvnímu dojmu, obecnému mínění ani naléhavosti nějakého sdělení.
- Naivně nepřebírá tradované názory.

- Dokáže zaujmout odstup a připustit odlišný pohled.
- Vytváří si vlastní názor na základě vědomostí a zkušeností, jak vlastních, tak i jiných kvalifikovaných osob.

Tyto schopnosti naznačují vývojovou složku kritického myšlení - tyto schopnosti nejsou vrozené, ale získané a rozvíjené. Schopnost zaujmout odstup či vytvoření vlastního názoru na základě vědomostí vyžaduje jak vzdělání, tak zkušenost. Zatímco první dvě charakteristiky popisují, čemu se kriticky myslící jedinec vyhýbá (podléhání prvnímu dojmu, naivní přebírání názorů), druhé dvě popisují, co aktivně dělá (zaujímá odstup, vytváří si vlastní názor).

1.4.4 Příznivé podmínky pro rozvoj kritického myšlení

Rozvoj kritického myšlení ve vzdělávacím procesu vyžaduje specifické podmínky, které musí být ve výukovém prostředí systematicky vytvářeny a udržovány. Steelová et al. (2007a) identifikují osm klíčových předpokladů pro úspěšnou stimulaci kritického myšlení u žáků.

- Poskytnutí dostatečného časového prostoru pro myšlenkové procesy a jejich následné sdílení. Tento aspekt je zásadní pro vytváření učící se komunity, která podporuje celoživotní vzdělávání.
- Umožnit žákům volně věci, domýšlet a domněnky vyslovovat. Žáci musí mít prostor pro vyvíjení vlastních konceptů a jejich přetváření, což poskytuje nové perspektivy na řešené problémy.
- Otevřené přijímání rozmanitých myšlenek a názorů, přičemž, jak uvádějí Steelová et al. (2007a), "neexistuje pravidlo jediné správné odpovědi." Žáci musí získat jistotu, že se od nich očekává široké spektrum porozumění a úsudků.
- Podpora aktivního zapojení žáků do učebního procesu, včetně převzetí zodpovědnosti za vlastní učení. Toho lze dosáhnout používáním metod výuky, které aktivizují žáky a vzbuzují jejich vnitřní zájem o učení.
- Zajištění bezrizikového prostředí, kde je, jak zdůrazňují autoři, "nepřípustné vysmívat se nápadům spolužáků." Tento aspekt je klíčový pro vytvoření atmosféry důvěry a respektu.

- Vyjádření důvěry v kritické úsudky každého žáka. Když učitel oceňuje názory žáků a bere je vážně, žáci reagují zodpovědněji a projevují větší zájem o své učení.
- Oceňování myšlení a jasné vyjádření hodnoty samostatného přemýšlení žáků. Je nezbytné žákům explicitně sdělovat, že jejich názory jsou hodnotné.
- Rozvoj schopnosti naslouchat a zdržet se okamžitých úsudků, což umožňuje žákům těžit z "kolektivní moudrosti ostatních" a rozšiřovat kontext vlastního myšlení.

1.4.5 Program RWCT

Tento program zařazují do této kapitoly protože ho vnímám jako velmi podstatnou součást výuky dotazované třídní učitelky v této případové studii a zároveň je to jedna z cest jak v našem školství kritické myšlení rozvíjet. Na webových stránkách kritickemysleni.cz² se autoři zmiňují o dvou cílech tohoto programu:

- Hlavním cílem programu je, aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví a cítí lásku k vědě a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí.
- Cílem programu bylo a je rozvíjet demokracii a občanskou společnost, a to prostřednictvím rozvoje kritického myšlení.

Dále autoři vysvětlují, co tento program představuje. Program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) je komplexní vzdělávací přístup zaměřený na rozvoj kritického myšlení prostřednictvím čtení a psaní. Iniciován byl v roce 1997 Consorciem for Democratic Pedagogy ve Spojených státech amerických, přičemž byl primárně cílen na země střední a východní Evropy v postkomunistickém období. Proto je zde zmíněn druhý cíl programu RWCT. V Mezinárodním standardu učitele a lektora RWCT (Balibanu et al., 2007, s.7) je program popsán jako podpora vyučovacích metod, "které pomáhají žákům být při učení aktivní, myslet kriticky a pracovat kooperativně." Zároveň je zde zmíněno, že program "nabízí ucelený program profesního rozvoje pro učitele základních, středních i vysokých škol, ale také pro vzdělavatele dospělých, pro školní inspektory a úředníky v oblasti školství." Oba zdroje pak popisují vznik programu v České republice. Zde program získal institucionální zázemí v roce 2000 založením organizace Kritické myšlení (původně občanské sdružení, později zapsaný spolek) pod vedením Hany Košťálové a Ondřeje

² Kritické myšlení (bez data). Webové sídlo. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/>. [citováno 2024-11-26].

Hausenblase. Organizace získala status National Council v mezinárodní síti RWCT, čímž se stala výhradním distributorem programu a držitelem autorských práv. Na stránkách kritickemysleni.cz se pak můžeme více dozvědět o kurzech, letních školách a specializačních seminářů, prostřednictvím nichž je program systematicky rozvíjen. V letech 2000-2013 byl vydáván odborný čtvrtletník *Kritické listy*, který sloužil jako platforma pro sdílení zkušeností s programem RWCT a principů konstruktivistické pedagogiky v praxi. Program významně přispěl k transformaci českého vzdělávacího systému a nadále zůstává relevantním nástrojem pro rozvoj kritického myšlení ve vzdělávání.

Program je strukturován na základě třífázového modelu učení, který systematicky provází studenta procesem osvojování nových poznatků. Je založen na konstruktivistickém přístupu a měl by respektovat přirozený proces objevování. (z webu kritickemysleni.cz)

Evokace – dochází k aktivaci dosavadních znalostí a prekonceptů studenta o daném tématu. Student verbalizuje své současné porozumění problematice a identifikuje oblasti, které vyžadují hlubší prozkoumání.

Uvědomění si významu informací – konfrontace původních konceptů s novými poznatky. Student se setkává s různorodými zdroji informací (textovými, audiovizuálními či přednáškovými), které jeho původní chápání tématu buď potvrzují, rozšiřují, nebo přehodnocují.

Reflexe – student přemýšlí o tom, co se naučil, a přehodnocuje své původní znalosti. Spojuje nové informace s tím, co už věděl, a zamýšlí se nad tím, co se změnilo v jeho chápání tématu. Důležité je také to, že své nové porozumění porovnává s tím, jak tématu rozumějí ostatní žáci a učitel. Společně o tématu diskutují a vzájemně si tak pomáhají lépe pochopit nové učivo.

1.5 Požadavky na školu a na učitele

S měnícími se požadavky na společnost se mění i požadavky konkrétně na školu či učitele. Stručně popíšu požadavky v kontextu integrace čtení a psaní, jak jsou prezentovány v literatuře různých autorů. Většinou se jedná o specifické požadavky na výuku Českého

jazyka, občas zahrnující i Komunikační výchovu. Bez ohledu na specifickou obou oblastí je integrace čtení a psaní zřejmá.

1.5.1 Požadavky na školu

Škola, jako klíčový aktér ve vzdělávacím procesu, je základem pro budování důvěry v možnosti každého žáka učit se. Zároveň je základem pro sebedůvěru učitelů “v to, že jsme schopni rozmanité možnosti dětí uspokojivě rozvíjet” (s. 8), jak zmiňují Košťálová et al. (2010) V kontextu čtenářské gramotnosti pak Košťálová et al. (2010) upozorňují na význam školy jako prostředí, které má vytvářet podmínky pro úspěšný růst čtenářské gramotnosti u každého žáka. Tato gramotnost by neměla být omezena pouze na literární výchovu, ale měla by se rozvíjet ve všech předmětech. Shodu v potřebě cílevědomého rozvoje ovládnutí češtiny ve škole nejen v hodinách Českého jazyka, ale i v pravidelném čtení a v hovorech o četbě ve všech předmětech spatřujeme u autora Hausenblase (2015). Podle něj je klíčové, aby škola poskytovala prostor pro dorozumívání mluvené i psané formě a posilovala jazykovou kulturu žáků.

Hájková (2008) upozorňuje na to, že škola má v rámci jazykového vývoje dítěte klíčovou roli. Podle ní může škola ovlivnit rozdílné komunikační dovednosti, které děti do školy přináší, a tím ovlivnit i jejich školní úspěch. V tomto ohledu je důležité, aby škola uměla reagovat na různé vstupní podmínky a rozvíjet komunikační dovednosti dětí. Podle Friedlanderové et al. (2018) “rodiče zastávají názor, že by škola měla v první řadě v dětech vzbudit touhu po čtení. Důležitá role školy je také v doporučení knih, které by děti zaujaly. V podání Altmanové (2011) se ale také setkáváme s názorem, že “škola není ze své podstaty ideální institucí pro čtenářskou iniciaci. Nemůže zcela nahradit nejpřirozenější cestu ke čtenářství.”(s. 11) vzápětí ale autorka zdůrazňuje výhody školy jako prostředí, kde se žáci pravidelně setkávají se svými vrstevníky, což pozitivně ovlivňuje jejich způsob učení.

Celkově je tedy podle prezentovaných citací škola chápána jako důležité a vhodné místo pro podporu a rozvoj žáků ať už ve čtenářské gramotnosti nebo v jazykové kultuře. Svou pozornost jsem zde však nezaměřila na jiná prostředí, jež ovlivňují a kultivují komunikační dovednosti žáků. Nelze opomenout roli rodiny, ve které je jedinec vychováván, nebo třeba

volnočasové aktivity, jimiž se žák zabývá. V tomto ohledu mohou jistě škole být konkurencí.

1.5.2 Požadavky na učitele

Výchova a vzdělávání nejmladších žáků školy s sebou přináší řadu výzev a požadavků na učitele. Dle Hájkové (2008), vstup dítěte do školního prostředí znamená významnou změnu v jeho životě, kde učitel často přebírá roli nejbližší důvěrné osoby mimo rodinný kruh. Tato změna preference autorit u dětí ve věku 5–6 let znamená, že učitel se stává úspěšným konkurentem rodičů a tudíž má značný vliv na žáka. Z toho vyplývá velká zodpovědnost, která na učitele v tomto období dětského vývoje dopadá. Hausenblas (2015) v edukačním procesu poukazuje na důležitost jazyka a dorozumívání. Děti se potřebují naučit vhodnému dorozumívání, schopnosti výstižně a srozumitelně vyjádřit své myšlenky a porozumět cizím sdělením, což vyžaduje od učitelů zvláštní pozornost. Žáci by měli “dostatečně výstižně a s ohledem na situaci a na adresáty vyjádřit svou myšlenku nebo pocit a v řeči sledovat svůj záměr.” Měli by se naučit, “co nejlépe porozumět cizímu sdělení a pochopit jeho smysl.” (s. 13) To znamená, že učitelův jazyk a komunikační dovednosti hrají klíčovou roli nejen v předávání vědomostí, ale i v rozvoji těchto schopností u žáků. Učitelé by měli usilovat o kultivovaný a spisovný projev, který bude pro děti vzorem a pomůže jim osvojit si tyto dovednosti.

Dalším aspektem, na který Hausenblas (2015) poukazuje, je význam literární výchovy, kde učitelé mají za úkol “poskytovat texty přiměřeně náročné k vyspělosti žáků” (s. 64) a zároveň podporovat individuální volbu četby. Podle autora pak učitel může, nad individuálně zvolenými texty, postupně seznamovat žáky s obecnými principy nebo postupy, které platí v knížkách a v psaní krásné literatury. Tím se rozvíjí nejen dovednosti čtení a psaní, ale i schopnost kritického myšlení a individuálního přístupu k literatuře.

Steelová (2007a) zdůrazňuje, že výuka kritického myšlení je, vedle několika dalších, jednou z klíčových úloh učitele. Kritické myšlení zahrnuje schopnost aktivně a systematicky přemýšlet, analyzovat informace, posuzovat argumenty a formulovat vlastní názory. V kontextu výuky Českého jazyka může kritické myšlení ovlivnit různé oblasti. Ve čtenářské gramotnosti umožňuje žákům aktivně pracovat s textem, analyzovat obsah, posuzovat autorské záměry a rozumět různým úrovním významu. V písemné formě

podporuje schopnost žáků formulovat a obhajovat své myšlenky. Nebo se může vliv kritického myšlení projevit v diskusích, prezentacích a dalších formách ústní komunikace. Kromě toho Steelová (2007a) zmiňuje, že učitelé kritického myšlení pracují na vytváření pozitivního prostředí ve třídě. Snaží se podporovat postoj jako je tolerance, pečlivé naslouchání druhým a odpovědnost za vlastní stanovisko. Všechny tyto postupy mají za cíl propojit učení ve třídě s životem mimo ni a vést žáky k vyšším cílům.

2 Čtení

2.1 Dovednost čtení

V následující kapitole se budu věnovat čtení, jakožto jedné ze čtyř komunikačních činností. Popíši, co se při čtení děje v našem mozku a jak vnímají samotný proces čtení různí autoři. Lehce nastíním, jaké jsou druhy čtení a podrobněji zmíním čtení s porozuměním.

Čtení je receptivní komunikační dovednost, která je dnes součástí každodenního života většiny populace. (Podle webu *Asociace společenské odpovědnosti*³ je míra globální gramotnosti všech mužů a žen, kterým je alespoň 15 let, 86,3 %.) Tuto dovednost ale rozhodně nemůžeme považovat za přirozenost člověka. Náš mozek se o tuto dráhu musel rozšířit. Wolfová (2020) považuje nabytí gramotnosti jedním z nejdůležitějších epigenetických úspěchů pro homo sapiens a zmiňuje, že “samozřejmě existují geny, které umožňují základní schopnosti, jako je řeč či zrak, jež se dokážou přeformovat ve čtecí dráhy, ale tyto geny samy o sobě schopnost číst nezaručují. My lidé se to musíme naučit sami” (s. 30). Nepřirozenost čtení potvrzují ve své publikaci také Altmanová et al. (2011, s. 6) vyjádřením, že žádné centrum čtení v našem mozku neexistuje a “na rozdíl třeba od mluvení, které je nám dáno vrozeně, nemáme v mozku strukturu geneticky připravenou čtení zajistit”.

Čtení je tedy složitý proces týkající se mnoha mozkových funkcí: Doležalová (2014) uvádí analyticko-syntetické činnosti sluchové a zrakové, diferenciační činnosti akustické a vizuální, pravolevou a prostorovou orientaci, smysl pro rytmus, schopnost slučovat jednotlivé složky, samozřejmě také myšlení a senzomotorické koordinace. Vrbová (2012, s. 44) ještě přidává, že “závisí na rozvoji jazykových schopností a řeči a také na povaze pravopisného systému, který si jedinec musí osvojit”. Což slovy Hájkové (2008) jsou jazykové dispozice jedince a zároveň schopnost soustředění a rozvoje paměti, vnímání, myšlení i inteligence obecně.

³ Asociace společenské odpovědnosti (bez data). Webové sídlo. Dostupné z: <https://www.spolecenskaodpovednost.cz/dnes-je-mezinarodni-den-gramotnosti-jak-to-s-ni-ve-svete-vypada/>. [citováno 2024-08-07].

Hájková (2008) tedy za základ osvojení čtení považuje správnou identifikaci grafémů konkrétního jazyka. Jiní autoři to popisují jako fonematické povědomí, rozpoznávání písmen, slov s dostatečnou přesností a rychlostí – dekodování, ale i porozumění jazyku. (Vrbová, 2012) Další, trochu opačný, model procesu čtení popisují Goodman a Smith (in Doležalová, 2014), kteří upřednostňují nejdříve vyšší úroveň informačně procesového systému čtení, až poté tok informací na nižších úrovních. “To znamená, že je i identifikace (dekodování) slov prvořadě ovlivněná vyššími úrovněmi procesu čtení - kontextem, dosavadními vědomostmi a zkušenostmi čtenáře” (s. 31). Mohu tedy shrnout, že pro čtenáře jsou důležité různé jazykové roviny - od lexikálního zpracování informace, kterou čtenář vidí, přes fonologické, vizuálně percepční schopnosti a znalosti abecedního kódu až po sémantické zpracování a vnímání slov, vět a celého kontextu textu - morfologické zpracování.

“Aby se toto formální čtení stalo čtením funkčním, musí být spojeno s porozuměním.” (Hájková, 2008, s. 82—83) Proto je vhodné nyní nabídnout druhy čtení podle úrovně čtenářské techniky, ve kterých se objevuje právě i čtení s porozuměním.

Dle Hájkové (2008, s. 83—85) rozlišujeme pět druhů čtení - řazeno od nejjednodušší úrovně:

1. “Počáteční (základní) čtení - Představuje elementární zvládnutí čtenářské techniky - Dítě dokáže identifikovat a interpretovat písmena a grafické znaky v textu a s odpovídající intonací čte slova a věty.
2. Pokročilé čtení - Představuje vyšší úroveň zvládnutí čtenářské techniky neulpívající toliko na dešifrování grafického záznamu, ale pracující výrazně s explicitním i implicitním významem přečteného textu.
3. Čtení s porozuměním - Identifikuje všechny explicitně vyjádřené významy textu. Jedinec zvládající úroveň čtení s porozuměním umí vybrat z textu důležité informace a jednat podle nich, umí i vyhledat další potřebné informační zdroje.
4. Čtení analytické - Odkrývá i implicitní významy přečteného textu - odhalí informace za textem skryté, vyrozuměné z podtextu. Identifikuje názory a pocity autora textu, ačkoli je výslovně nevyjádří, podobně odhalí jeho motivaci i komunikační záměr.
5. Čtení hodnotící - Cílem je stanovit prospěšnost a účelnost textu pro jeho čtenáře, vyhodnotit autorský záměr a zaujmout k textu jasné stanovisko.”

2.1.1 Čtení s porozuměním

Čtení s porozuměním je v současné době velmi skloňovaným slovním spojením. Pro účely této práce se hlouběji ponořím do významu těchto slov, a to především z toho důvodu, že sami respondenti ve výzkumné části čtení s porozuměním předkládají jako jednu z možných cest k propojování čtení a psaní. Porozumění čtenému textu považuje mnoho autorů za jednu z nejdůležitějších složek v procesu čtení. Doležalová (2014) vnímá čtení s porozuměním jako pochopení autorova záměru a hledání smyslu textu. Porozumění je pro autorku důležitým determinantem při estetickém osvojování textu, při práci s informacemi v textu a učení se z textových materiálů. Autorka také ve své publikaci cituje P. Gavoru, pro kterého je porozumění textu „způsob uvědomělého získávání informací z textu“ (in Doležalová, 2014, s. 33).

Čtení, jak píše Altmanová et al. (2011), „je z větší části nespolečenské, odehrává se stranou dynamických dějů“ (s. 6). V hlavě každého čtenáře se odehrává jiný obraz, běží jiné myšlenky, a proto také porozumění textu je velmi individuální záležitostí čtenáře a každý při čtení textu vychází z jiných životních zkušeností. Neuroložka Maryanne Wolfová (2020) ve svém popisu procesu čtení používá termín **hluboké čtení**. Říká, že

“hluboké čtení vždy znamená spojení: toho, co známe, s tím, co čteme; spojení toho, co čteme, s tím, co cítíme; co cítíme s tím, co si myslíme; a také spojení toho, jak myslíme, s tím, jak žijeme svůj život v propojeném světě” (s. 171).

Autorka ve své knize *Čtenáři vrat' se* popisuje procesy, které se při hlubokém čtení dějí v naší hlavě.

Prvním z nich je smyslově evokativní proces OBRAZNOSTI - schopnost vytvářet při čtení v hlavě obrazy. Tento proces popisují i Altmanová et al., (2011): “Čtení nepředkládá hotové obrazy. Čtenář je odkázán na svou vlastní představivost” (s. 6).

Dalším procesem nebo spíše vlastností, jež Wolfová (2020) popisuje je EMPATIE - “Samotné přijetí nového úhlu pohledu i pocitů jiných lidí je jedním z nejdůmyslnějších a přitom nedoceňovaných základů procesů hlubokého čtení” (s. 54).

Třetí a velmi důležitou součástí procesu čtení jsou pro autorku naše ZÁKLADNÍ ZNALOSTI, bez nichž se ostatní procesy hlubokého čtení tak často nezapojí. “Vše, co v životě přečteme, obohatí naši zásobu vědomostí, která je základem naší schopnosti chápat a předvídat cokoli čteme”(s. 65).

Mezi poslední dva procesy patří ANALYTICKÉ a GENERATIVNÍ. Pokud chceme v textu odhalit všechny vrstvy významů, tak podle Wolfové (2020) musíme zapojit při hlubokém čtení analogické usuzování a odvozování. Neobejdeme se také bez kritické analýzy. “Pouze v případě, že budeme stále rozvíjet a používat svoje komplexní analogické a inferenční dovednosti, zachovají neuronové sítě, které jsou jejich základem, naši schopnost být uvážlivými, kritickými analytiky vědomostí, a ne jen pasivními konzumenty informací” (s. 72). Vrchol procesu čtení považuje Wolfová (2020) VHLED, kde zpracováváme informace získané z textu, spojujeme text s našimi myšlenkami i pocity, získáváme kritické závěry a dále se přesouváme do kognitivního prostoru, “v němž můžeme příležitostně zahlédnout zcela nové myšlenky”(s. 75).

Celý význam čtení s porozuměním bych vztáhla na nesnadnou aktivitu MYŠLENÍ zároveň s vnitřním objevováním sebe sama a okolního světa.

Friedlanderová et al. (2018) čtenářství úzce propojují se čtenářskou gramotností, “tedy za jednu ze zásadních dovedností vzdělávání 21. století a kvůli tomu je také pravidelně testována v rámci mezinárodních komparativních výzkumných studií PISA a PIRLS” (s. 11). Čtenářské gramotnosti se budu věnovat v následující podkapitole.

2.2 Vymezení čtenářské gramotnosti

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD) je jedním z důležitých zdrojů, který nám objasňuje, co čtenářská gramotnost je. Na svých webových stránkách⁴ nám organizace podává vysvětlení, že jde o “porozumění textům, jejich používání, hodnocení, reflexe a zapojení se do nich za účelem dosažení osobních cílů, rozšíření znalostí a schopností a přispění společnosti”. OECD můžeme považovat za opravdu

⁴ OECD Reading literacy (bez data). Webové sídlo. Dostupné z: <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/reading-literacy.html>. [citováno 2024-08-07].

aktuální zdroj nejen co se čtenářské gramotnosti týče. Názorným příkladem toho jsou dva výše zmíněné programy PISA a PIRLS, jenž nám přinášejí stále nová data. *Programme for International Student Assessment (PISA)* měří schopnost patnáctiletých žáků využívat své znalosti čtení, matematiky a přírodních věd. *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* je zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol a sleduje také význam rodinného, školního a širšího prostředí pro rozvoj čtenářských dovedností žáků. Další program není zaměřen jen na děti, ale také na dospělé. *Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)* představuje komplexní mezinárodní srovnávací hodnocení dovedností dospělých v oblasti zpracování informací, které jsou nezbytné pro plnohodnotné zapojení do společenského a ekonomického života v 21. století, mezi nimiž je tedy i čtenářská gramotnost. Ačkoli tyto programy spadají pod OECD, může být závažnější, že se programy neřídí podle stejných definic čtenářské gramotnosti. Například v šetření PIRLS 2021 je čtenářská gramotnost definována takto: „schopnost porozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Čtenáři mohou odvozovat význam z různorodých forem textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu“. Význam čtenářské gramotnosti dnes vnímáme silněji než dříve a dotýká se mnoha oblastí našeho života. Slovy Doležalové (2014) je čtenářská gramotnost „prostředkem dalšího vzdělávání a získávání potřebných informací“ (s. 16). K tomu autoři metodické příručky *Čtenářská gramotnost ve výuce* (Altmanová et al., 2011) dodávají, že čtení a čtenářská gramotnost jsou nezbytné pro rozvíjení klíčových kompetencí, zvláště pak kompetence k učení a jsou stále více využívány jako nástroj k dosažení dalších cílů, které přispívají k úspěchu v profesním i osobním životě. Vrátime-li se k definici čtenářské gramotnosti OECD, nalezneme zde jisté shody především v tom, že čtenářská gramotnost nám může sloužit jako nástroj ke zlepšování naší společnosti prostřednictvím kompetencí a nabývání znalostí a schopností.

2.3 Složky čtenářské gramotnosti

Šíře čtenářské gramotnosti se do pouhých definicích nemůže vejít. Proto je v následujících odstavcích rozšířím o složky, které jsou součástí této gramotnosti.

Teoretická studie Šmejkalové et al. (2021) uvádí dvě hlavní čtenářské linie dle Havlínové et al. (2020):

- základní čtenářská gramotnost (znalosti, dovednosti a postoje, které žák uplatňuje při *výběru textu a zároveň vlastní čtení s porozuměním, včetně vyhledávání informací*);
- kritická čtenářská gramotnost (znalosti, dovednosti a postoje uplatňované k *hodnocení obsahu a formy informací v textu, posuzování celého kontextu textu a porovnávání s osobní zkušeností, využívání čtenářských strategií atp.*).

Studie (Šmejkalové et al., 2021) tedy jako složky čtenářské gramotnosti považuje: *vztah ke čtení, porozumění textu a interpretace, posuzování obsahu a formy textu a čtenářská nezávislost*. Obdobně vymezuje ve svém koncepčním rámci čtyři postupy porozumění (“processes of comprehension”) mezinárodní šetření PIRLS 2021: *vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu* (ČŠI, 2021). A zároveň ČŠI ve své Národní zprávě PISA z roku 2022 tyto postupy nazývá českým názvem jako tři hlavní okruhy dovedností: *vyhledávání informací, porozumění, posuzování a uvažování*. Košťálová et al. (2010) popisují další složky, které u žáků můžeme sledovat a rozvíjet. Výčet je obsáhlý a obsahuje mnoho složek již zmíněných: *motivovanost k četbě, soustředěnost na četbu, vyhledávání informací v textu, shrnování myšlenek a informací, vyjasňování významu sdělení či jednotlivých slov, kladení otázek k lepšímu porozumění, předvídání z textu, zachycení základních složek příběhu, vysuzování, vyvozování nebo posuzování, hledání souvislostí a na závěr vyjadřování své bezprostřední reakce na četbu*.

Pro shrnutí všech výše uvedených složek od různých autorů využiji shrnutí Laufkové (2018), která ve stejnojmenné kapitole *Složky čtenářské gramotnosti* vhodně třídí složky do dvou částí:

1. hodnotové a postojové složky čtenářské gramotnosti (vztah ke čtení a sdílení);
2. složky související s úkoly nižší kognitivní náročnosti (získávání a zpracování informací, aplikace), které chápe jako přípravu pro kritické myšlení, v němž se poté

pracuje s kategoriemi vyšší kognitivní náročnosti (analýza, hodnocení, tvoření a metakognice).

Je vhodné zmínit, že ačkoli se autoři neshodují v terminologii, všem jde o stejný cíl. Tím jsou vědomě a promyšleně používané postupy, které nám jako čtenářům pomáhají k lepšímu porozumění čtenému textu a při tom dbáme na proces našeho myšlení při četbě.

2.4 Podmínky a faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Čtení, jak už bylo zmíněno, nemůžeme umět jen tak sami od sebe. Musíme se této dovednosti učit a k tomu je zapotřebí vhodných podmínek. ČŠI (Košťálová et al., 2010, s. 12) ve své příručce *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* uvádí deset základních podmínek, které mohou pomoci k rozvoji čtenářství u žáků:

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

Hana Košťálová, jež je autorkou právě tohoto shrnujícího výčtu podmínek k rozvoji čtenářství, své tvrzení pravděpodobně opírá o příručky RWCT (Steelová et al., 2007c), kde jsou zmíněny tři vhodné podmínky ke čtení - ČAS, VOLBA, ODEZVA.

Nezůstanu pouze u podmínek, které mohou čtenářství rozvíjet. Důležité jsou také faktory, které působí na čtenáře z vnějšího prostředí a často si ani neuvědomuje, jaký dopad tyto faktory na jeho vztah ke čtení mohou mít.

Zcela nezastupitelnou roli hraje RODINA. Altmanová et al. (2011) působení rodiny považují ve vztahu dítěte ke čtení, čtenářským dovednostem a postojům přímo za klíčové. Z výzkumů Friedlanderová et al. (2022) vyplývá, že čtenářství rodičů a jejich vztah ke čtení má silný vliv na čtenářství jejich dítěte. Zároveň i čtenářské zázemí, které děti ve svých rodinách mají. Výsledky také dokazují, že "...frekvence přečtených knih roste se vzděláním rodičů" a zároveň "rodiče, kteří navštěvují knihovnu, a rodiče s vysokoškolským vzděláním seznamují děti s knihami dříve než ostatní..."(s. 49). Stejně tak ŠKOLA je neopomenutelný faktor, díky němuž se čtenářství může rozvíjet třeba prostřednictvím vrstevnických hovorů a diskuzí o četbě nebo vzájemným doporučováním knih či větším výběrem a větší dostupností knih. To vše ale nezáleží jen na škole, ale také na UČITELI, jenž je také jedním z faktorů ovlivňující čtenářství. Všech výše zmíněných 10 bodů ve větší míře stojí právě na učiteli. Záleží, zda se pro tento styl výuky a zároveň podpory čtenářství rozhodne. Zcela upřímně si můžeme říci, že splnit takové podmínky není jednoduché, ale právě přístup učitele tuto obtížnou výzvu může zjednodušit. Faktor, který zkoumají autoři Friedlanderová et al. (2022), jsou VOLNOČASOVÉ AKTIVITY dětí. Po pandemii Covid-19 se tyto aktivity z větší míry přesměrovaly na online mediální aktivity. Četba knih nebo četba delších příspěvků a článků na internetu ale stále mezi dětmi zůstává. Je to ale bohužel zastoupeno jen mezi 11—16 % ve všech denních volnočasových aktivitách. Je tedy zcela jasné, že způsob, jakým děti a mládež tráví volný čas, je faktor ovlivňující čtenářství. Ze stejných výzkumů Friedlanderové et al. (2022) můžeme vyčíst další faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost, a těmi jsou VĚK a POHLAVÍ. "Frekvence čtení knih klesá s věkem dětí...". "Genderové rozdíly jsou významné, dívky čtou častěji než chlapci" (s. 49) a zároveň dívky považují čtení za zábavnější.

V této podkapitole zmiňuji hlavní podmínky a faktory ovlivňující čtenářství. Jsem si ale vědoma, že tento výčet není vyčerpávající a existuje řada dalších faktorů, které se, ať už pozitivně nebo negativně, na rozvoji čtenářství podílejí. I z tohoto důvodu je vhodné doplnit podkapitolu schématem Vykoukalové a Wildové (2013, s. 34):

Obrázek 2

Základní faktory ovlivňující kvalitu čtenářské gramotnosti Vykoukalová & Wildová, (2013, s.34)



2.5 Metody rozvíjející čtenářské dovednosti

Abychom mohli čtenářskou gramotnost společně s výše zmíněným, a pro naši práci neopominutelným čtením s porozuměním, rozvíjet, nabídnu nyní několik metod. Tyto metody lze využívat nejen při práci s žáky ve škole, ale také individuálně při jakémkoli čtení. Zároveň se zde objeví mnoho způsobů, jež propojují dovednost čtení s dovedností psaní, což je pro tuto práci stěžejní, a proto tyto metody znovu uvádím ve čtvrté kapitole *Integrace čtení a psaní*.

Wolfová (2020, s. 174) považuje za nutné poskytnout učitelům všech ročníků základních škol nové znalosti – „od poznatků z výzkumu vlivu schopnosti mozku číst na schopnost hodnocení a predikce přes individuálnější mnohorozměrné metody výuky čtení, celoškolní iniciativy týkající se čtení a literatury až po znalosti digitálních výukových pomůcek.“ Autorka se domnívá, že učitelé potřebují mnohem rozsáhlejší znalosti, než jakými momentálně disponují. Naráží tímto tvrzením na to, že učitelé neznají metody, kterými by vyučovali děti různé formy čtení z tištěných, ale i digitálních médií. Dle Wolfové (2020)

jde o přechod mezi různým kódováním v jazyce, což má poté vliv na náš mozek, který se může stát mistrovským příkladem kognitivní a lingvistické flexibility.

Ačkoli se u nás nevyučuje metodami přímo zaměřenými na čtení digitálního obsahu, máme ale k dispozici například metody z programu RWCT. Tento program, zmiňovaný v podkapitole o kritickém myšlení, nabízí všem, kdo chtějí čtenářství rozvíjet, rozmanitý soubor metod ne přímo zaměřených na digitální média, ale zcela jistě je k těmto účelům také můžeme využít. Šlapal et al. (2012) ve své metodice považují používání těchto metod při rozvíjení čtenářské gramotnosti za efektivní. Co je ale třeba zmínit před tím, než začneme metody popisovat, je fakt, že každou metodu před její implementací do výuky musíme žáky nejprve naučit. V tom nám jistě pomůže nejvíce praxe samotná, ale právě také *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* (Šlapal et al., 2012)

Čtení s otázkami

Metodu využíváme nejčastěji ve fázi při čtení, kdy žáci pracují ve dvojicích. Ke zvolenému úseku textu si navzájem pokládají otázky, které pomáhají porozumět tomu, co se v textu píše i tomu, jak to autor myslel. Snažíme se žáky navyknout k tomu, že nad textem se vždy vynořují otázky, učíme žáky tyto zkoumavé otázky formulovat a uvědomovat si účel čtení, rozvíjíme samostatnost v porozumění. (Košťálová et al., 2010)

Řízené čtení

Žáci čtou samostatně text, který mají všichni společný. Čte se vždy jen jedna část, po které učitel klade žákům otázky, případně zadává úkoly, jimiž je vede k tomu, aby v textu nacházely významy a vyjadřovací prostředky. Tím napomáhá čtenářskému pochopení textu i pochopení autorova záměru a jeho stylu psaní. Aby se napomohlo diskuzi o odpovědích na tyto otázky, je vhodné, aby žáci při řízeném čtení seděli tak, aby na sebe vzájemně viděli. Učitel může tuto žákovskou diskuzi podporovat tím, že na odpovědi žáků nereaguje, nepřeformulovává je a čeká, než se ujme slova další žák. Zároveň vyzývá k projevení názorů mlčenlivější žáky. Často je součástí řízeného čtení také čtení s předvídáním. (Šlapal et al., 2012)

Čtení s předvídáním

Žáci podobně jako v řízeném čtení čtou samostatně text, který postupně dostávají od učitele. Po každé přečtené části textu žáci nejdříve samostatně předvídají, jak bude text

pokračovat. Je dobré, když je učitel vede k tomu, aby vycházeli ze svých odhadů, z náznaků v textu a vlastní čtenářské a životní zkušenosti. Poté následuje diskuse ve dvojicích, ve skupinách nebo v celé třídě. V následujících krocích třída čte další části textu a zvažují, nakolik se splnily jejich očekávání a předpovědi. (Šlapal et al., 2012)

K této metodě může pomoci tabulka předpovědí, do níž si žáci mohou zaznamenávat své předpovědi v tempu, které jim vyhovuje. Zároveň se zde krásně propojuje čtení a psaní, což může porozumění textu ještě více prohloubit. Podoba tabulky může být následující:

Tabulka 1

Tabulka předpovědí

Šlapal et al., 2012

Část textu	Jak se podle tebe bude příběh vyvíjet? (Piš v celých větách.)	Proč si to myslíš?	Co se opravdu stalo? (Piš v celých větách.)
Předvídání před textem			
První část textu			

Tabulka tvrzení (ano/ne)

Žáci si před čtením textu vyplňují tabulku, v níž jsou výroky vybrané učitelem a žáci zvažují jejich pravdivost či nepravdivost. Svůj názor žák vyjádří do prvního sloupce „před čtením“ domluvenou značkou nebo slovy ano/ne.

Tabulka 2

Tabulka tvrzení ano/ne

Šlapal et al., 2012

Odpovídá tento výrok skutečnosti?	Před čtením	Po čtení	poznámky
1. výrok			
2. výrok			

Následně žáci čtou text, ve kterém hledají pravdivost jednotlivých výroků. Někdy je pravdivost výroků doslovná, u některých musí z textu domýšlet. Části textu, které se vztahují k výroku, žák ve svém textu podtrhne a posoudí pravdivost výroku do sloupce „po čtení“. Žáci mohou zapisovat své další argumenty a názory do pole „poznámky“. (Šlapal et al., 2012) I tady můžeme čtení a psaní propojit. Záleží však na tom, zda budeme po žácích vyžadovat jen odpovědi ano/ne nebo se rozhodneme pro vyjádření v celých větách.

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

Metoda se používá často při naučných textech. Žáci čtou text a v něm odlišují informace, které znají nebo neznají, které jsou důležité nebo nedůležité, které jsou nové nebo je již znají a také ty které jsou důvěryhodné nebo mohou být pochybné. Svůj pohled na informace sdílejí samozřejmě s ostatními členy skupiny. (Košťálová et al., 2010)

Šlapal et al. (2012) k označení informací v novém textu nabízí 4 značky:

- ✓ "fajfkou" žák označí informaci, kterou už věděl
- + "plusem" označuje informaci, která je pro něj nová a zároveň důvěryhodná
- "mínusem" označuje informaci, které nedůvěřuje, protože rozporuje to, co žák sám ví nebo rozporuje další informace v textu
- ? "otazníkem" informaci, kterou si chce žák ještě ověřit nebo jí nerozumí

Tyto značky však můžeme variovat nebo se s žáky domluvit na jiném významu, který nám bude ve výuce vyhovovat.

V - CH - D (vím - chci vědět - dozvěděl/a jsem se)

Žáci opět používají přehlednou tabulku. Poté, co se žáci seznámí s tématem hodiny/lekce, si každý zvlášť do svého prvního sloupce „vím“ napíše vše, co o tématu ví nebo o čem si myslí, že to ví. Následnou diskuzí ve dvojici mohou žáci získat další informace, které si do tohoto sloupce zapíší a zároveň diskutují o tom, co jim v tématu není jasné a napíší si tyto otázky do sloupce „chci vědět“. Po této skupinové práci přichází hromadné sdílení informací, které jsou zapsány ve sloupci „vím“ a zapisují se do společné třídní tabulky. Některé nejasné informace ze sloupce „vím“ se mohou označit otazníkem a napsat do sloupce „chci vědět“. Dalším krokem je čtení textu, jakoukoliv vhodnou metodou. Při čtení či po čtení si žáci dopisují nejdůležitější informace, které se nově dozvěděli. Do sloupce

„dozvěděl jsem se“ si zapisují také odpovědi na otázky ze sloupce „chci vědět“. Pokud tyto odpovědi na své otázky nedostali, podtrhnou je a mohou doplnit nové otázky, které je při čtení napadly. Na konci této metody by měla proběhnout společná reflexe se sdílením nových zápisů.(Šlapal et al., 2012) A opět se tu prolíná čtení a psaní, při němž se žák učí formulovat jednak své otázky, ale také nově nabyté znalosti.

Tabulka 3

Tabulka VCHD

Šlapal et al., 2012

VÍM	CHCI VĚDĚT	DOZVĚDĚL JSEM SE

Podvojný deník

Tato metoda je velmi vhodná pro osobní záznam z četby. Vždy, když čtenáře zaujme důležitá informace, zapíše si ji. Zapisuje tak citace z textu a doplňuje je o vlastní komentář, dojmy nebo myšlenky, které ho k citaci napadají. Metoda vhodně reflektuje naše vlastní čtení a vede nás k zamyšlení se a rozpoznávání dojmů a myšlenek vyvolaných určitými výrazy v textu. (Košťálová et al., 2010)

Volné psaní

Další metoda dovednost čtení využívá až ve svém konci. Začíná se totiž psaním. Žáci individuálně píšou po předem stanovenou dobu (minimálně 3 minuty). Všichni píšou na jedno stejné téma. Důležité je, aby žáci po celou dobu Volného psaní opravdu psali. Pokud nevědí jak psát dál, píšou to, co jim zrovna běží hlavou („Teď nevím, jak bych měl pokračovat. Nevím co budu psát...“). Během psaní se nemusí řešit stylizace textu ani pravopis. Jde čistě jen o to, napsat co nejvíce myšlenek bez jakýchkoliv překážek. Před koncem psaní učitel upozorní na zbývající čas. Následné zveřejňování textů je čistě na dobrovolné bázi. Někteří žáci ocení, když si své texty mohou přečíst pouze ve dvojici. Volné psaní by se nemělo známkovat. (Šlapal et al., 2012) Propojování těchto dvou dovedností je zde především v četbě vlastního textu a přemýšlením nad vlastními myšlenkami.

Poslední slovo patří mně

V této metodě každý žák čte individuálně svůj vlastní text. Z textu si vypíše pasáž, která ho zaujala, a opět doplní vlastním komentářem o tom, proč a jak mu rozumí či jak ho ovlivňuje. Po dočtení žák v kruhu nabízí svou vypsanou pasáž a ostatní žáci odhadují, proč si ji žák vybral. Nakonec žák doslovně přečte svůj komentář – má poslední slovo. Žáci se tímto učí precizovat svá porozumění a zároveň respektovat názory a prožitky druhých. (Košťálová et al., 2010)

Grafické organizátory různých typů

Mezi tyto organizátory nebo schémata patří například myšlenková či pojmová mapa Vennův diagram, metoda diamantu, pětílístku, T-graf a řada dalších. Umožňují žákům přehledně a pohotově se zorientovat na papíře v souvislostech a vztazích, o kterých zrovna čtou. Žáci nemusí formulovat a zapisovat celé věty. Rozmísťují informace v grafickém organizéru, díky němuž rozpoznávají kontrasty a podobnosti, shodné a rozdílné znaky, hlavní a vedlejší údaje, příčiny a důsledky a podobně. (Košťálová et al., 2010)

Čtenářské vizitky

Předpřipravené šablony, které slouží jako záznamy z četby. Každá třída může mít vytvořenou vlastní vizitku podle svých kritérií. Šárka Hanusková se o svou zkušenost podělila v *Kritických listech* (2012, s. 22–23). Popisuje, jak pracovat s žáky nejen při výběru knihy, ale i po jejím dočtení.

“Pokud žák knihu dočte, zapíše si ji do seznamu přečtených knih. Uvede název knihy, autora, ilustrátora i počet stran a datum začátku a konce četby. Zároveň může pro danou knihu podle předem daných kritérií zpracovat vizitku na předpřipravený formulář nebo na volný list, na kterém si zvolí vlastní grafickou úpravu, ale i v tomto případě musí dodržet kritéria a uvést všechny předem dohodnuté údaje (název knihy, jméno autora, ilustrátora, hlavní postavy, místo děje, stručný obsah, vlastní názor na knihu). Vizitky žáci vystavují před uložením do složky na nástěnce ve třídě a spolužáci mají možnost k nim na lepicí lístky psát ocenění. Vystavení vizitky je po vzájemné dohodě celé třídy dobrovolné. Při pololetní kontrole složek Dílny čtení pak zapisují hodnocení ke všem vizitkám já.”


Tuto metodu zmiňují ve výzkumné části především respondenti z řad dětí, kteří právě v těchto vizitkách velmi zřetelně vnímají, že se čtení a psaní propojuje. Příložený obrázek je právě jedna z vizitek žáků této 5. třídy.

Obrázek 3

Čtenářská vizitka 5. třídy


Zdeňka Dudová (2024)

Kniha patří k největším lidským vynálezům. Učí nás poznávat svět. Učí nás vnímat krásu, rozlišovat dobré a zlé, přemýšlet o světě nejen rozumem, ale i citem.
Jiří Žáček



Desátá čtenářská vizitka jméno... NAT...j.....

Název knihy:	KOČIČÍ VÁLEČNÍCI (8)
Jméno autora:	Erin Lunkenová
Ilustrace:	Ládné nejsou
Hlavní postava/y:	Hram



13. Přemýšlej o obsahu knihy:

- Najdi v knížce nějaká zvláštní nebo zajímavá slova a zkus vysvětlit, čím tě ta slova zaujala.

(REKL) suše - je to řekl máibome. 😊

Skládkové učení

Žáci pracují ve skupinách, které nazýváme *domovské skupiny*. Jedna skupina dostane texty, které nejsou stejné, ale každý dostává svůj text k individuálnímu čtení týkající se jednoho

probíraného tématu. Doba, po kterou žáci čtou tento text, je předem určena. Poté se žáci přesouvají do nových tzn. *expertních skupin*. Zde mají žáci všichni stejný text, který právě dočetli. „Společně jej studují, vzájemně si vysvětlují, jak mu rozumějí a vybírají z něj to, co je v něm podle jejich názoru podstatné. Domluví se společně na tom, jaké informace z textu po návratu nazpět do své domovské skupiny naučí své spolužáky” (Šlapal et al., 2012, s. 26). Poslední fáze probíhá opět v domovských skupinách, kde postupně každý žák učí své spolužáky o tom, co si přinesl ze své expertní skupiny, a tedy i co si přečetl. Členové skupiny se v tuto chvíli doptávají na informace, kterým nerozuměli, a všichni si zapisují poznámky, které považují za ty nejdůležitější v daném tématu.

Skládkové čtení

„Metoda vhodná při četbě společného textu. Krátký text je rozdělen na tři části. Tři skupiny pracují vždy jen s jednou z částí, každá odhaduje a konstruuje obsah chybějících dvou částí.“ Žáci se tímto učí vnímat a chápat obsah i stavbu úseku. Zároveň vysuzují, jaký obsah a formu mají části scházející. Při vzájemném porovnání výtvorů i s původní celou verzí objasňují své důvody a nacházejí souvislosti s původním textem. (Košťálová et al., 2010, s. 21)

V příručkách a metodikách zabývajících se čtenářskou gramotností těchto a dalších metod najdeme velké množství. Já se však zaměřím na poslední a z pohledu této práce nezbytnou metodu Dílny čtení. Protože pro účely výzkumu je nutné Dílnu čtení i Dílnu psaní popsat podrobněji, budou rozepsány v oddělených podkapitolách.

2.5.1 Dílna čtení

Někteří autoři nazývají Dílnu čtení celoročním systémem práce (Altmanová et al., 2011) jiní jako komplexní metodu. V obou variantách jde ale o totéž: “cíleně a pravidelně rozvíjet (nejen) prožitkové čtenářství” (Šlapal et al., 2012, s. 30). Snažíme se ze žáků vychovat opravdové čtenáře, kteří rozumí tomu, co čtou a také moc dobře vědí proč čtou. Tato metoda pomáhá ve třídách utvářet čtenářské společenství, dává prostor pro čtení, který si dítě často samo neudělá, respektuje čtenářskou úroveň každého jednotlivce a je zde spousta dalších pozitivních vlivů na rozvoj čtenářské gramotnosti. Myšlenka Dílny čtení vychází z programu RWCT. V sedmé příručce tohoto programu (Steelová et al., 2007c)

jako ústřední činnost Dílny čtení je považováno samozřejmě čtení. Není to ale jediná činnost. Žáci mají k dispozici knihu, kterou si vybrali podle své volby a v těchto dílnách ji mohou postupně číst. Je zde tedy zajištěno, že se čtou celé texty a ne pouze úryvky, jak tomu často je ve školních čítankách. Na čtení je v hodině vyhrazeno minimálně 20 minut, a to z toho důvodu, aby se čtenář mohl do textu začíst a vnímat jeho smysl. Před začátkem dílny je vhodné si připomenout pravidla Dílny čtení, které zmiňuji níže. Při čtení si čtenář zapisuje poznámky - osobní záznamy z četby. Ty mu pak poslouží ve skupinové diskuzi, kde žáci sdílí buď tyto své záznamy, nebo odpovídají na předem zadaný úkol vážící se k jejich četbě. Učitel čte společně s žáky a stejně tak si vede osobní záznam z četby, který bude sdílet v jedné ze skupin. Po uplynutí času, určeného ke čtení, jsou žáci vyzváni, aby začali zapisovat své osobní záznamy z četby (časový interval je vhodný mezi 5-8 minutami). Následně proběhne rozdělení do skupin a v dostatečně dlouhém časovém úseku se sdílí osobní záznamy. Každý žák by měl na začátku svého povídání ostatním představit knihu, kterou právě četl (název, autor, téma, nastínění děje). Praxe ve třídě, kde probíhal výzkum této práce, ukazovala, že ne vždy se stíhala diskuze ve skupinách. Učitelka po skončení souvislého čtení pozvala všechny žáky do společného kruhu a sdílení buď nechala na dobrovolné bázi, nebo losovala jména dětí. Tím zajistila alespoň krátké zakončení Dílny čtení v situacích, kdy neměla více času. Dílna čtení je opravdu dlouhý proces, který se učitel s žáky musejí postupně učit. I proto je dle Steelové et al. (2007c) dobré dílnu zavádět postupně. Od výběru knih, přes ujasňování si pravidel a zvykání si na dvacetiminutový interval, až po záznamy z četby, které zpočátku budou náročné i pro zdatnější čtenáře. Autoři doporučují opakované modelování, jak takový osobní záznam z četby pořídit. Je dobré, aby si tuto činnost učitel vyzkoušel nejdříve sám na sobě. Pravidelnost této dílny je nutná - alespoň jedenkrát týdně. "Výzkumy dokazují, že pouhých dvacet minut soustředěného čtení denně zlepšuje významně čtenářství žáků" (in Steelová et al., 2007c, s. 12). Organizace Dílny čtení je tedy následovná:

- minilekce - Výklad ve fázi před čtením, který je stručný a přesně cílený na aktuálně probírané téma nebo myšlenku. Trvá pouhých pár minut (nejvíce 10 min.), abychom většinu času mohli věnovat souvislému čtení.
- čtení - ničím nerušený čas na tiché čtení. „Žáci by měli vědět, kdy se bude číst, měli by být na čtení připravení a měli by si zvyknout, že se od nich očekává, že ke

čtení využijí celou vyhrazenou dobu“ (Steelová et al., 2007c, s. 13). V této fázi žáci také ocení volbu jakéhokoliv místa ve třídě, které jim je při čtení pohodlné.

- konzultace - Tato konzultace probíhá mezi učitelem a žákem. Slouží nejen k tomu, aby žák pocítil učitelův zájem o to, co čte, ale také aby učitel zjistil, jak plynule žák čte (pokud ho učitel vyzve k předčítání), povzbudil ho v jeho čtení a případně vysvětlil nejasnosti. Čtenářské konzultace zařazujeme v době tichého čtení, ale vše činíme s ohledem na danou situaci ve třídě. Především stále dodržujeme daná pravidla Dílny čtení.
- čtenářská odezva - Veškerá osobní reakce čtenáře na četbu. Probíhá v průběhu čtení i po něm. Steelová et al. (2007c, s. 16) nám nabízejí různé možnosti, jak můžeme žáky k formulaci myšlenek přimět: čtenářská konzultace, dialogický zápisník, literární dopisy, hovory o knihách, čtenářské záznamy, debata s autorem, literární kroužky. Všechny tyto metody jsou podrobněji popsány v VII. příručce RWCT (Steelová et al., 2007c).

Pravidla Dílny čtení dle Šlapala (in Košťálová et al., 2010, s. 30)

1. Musíte číst po celou dobu.
2. Nikoho nevyrušujte.
3. Žádné přestávky na toaletu a pití.
4. Vyberte si knihu nebo text na čtení před začátkem Čtenářské dílny.
5. Během minilekcí naslouchejte.
6. Můžete sedět pohodlně kdekoli.

Ve druhém a třetím bodě autor formuloval pravidla pomocí negace. Takto formulovaná pravidla znesnadňují porozumění. Proto je lepší formulovat pravidla pozitivně - jasně tím sdělujeme, jak dodržení pravidla správně vypadá.⁵ Následné formulace by pak mohly znít takto: Během souvislého čtení čtu potichu. Před začátkem dílny si dojdou na toaletu a napijí se. Zároveň formulace bez negace jsou v souladu s tzv. Nenásilnou komunikací.

⁵Zapojme všechny (bez data). Webové sídlo. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/pravidla-ve-skole-jak-je-sestavit-a-dodrzovat>. [citováno 2024-08-19].

Doplnila bych ještě kritéria, která nabízejí Steelová et al. (2007c) k osobním záznamům z četby. Nejde o pravidla Dílny čtení, ale žáci by měli být seznámeni s tím, co se po nich bude chtít. Záznamy z četby - jde o osobní reflexi přečteného, nikoli o převyprávění textu. Záznamy by měly nastínit, co text pro čtenáře znamená z osobního hlediska a prožitku. Měly by také obsahovat hodnotící výroky, ve kterých čtenář zdůvodní proč má knihu rád nebo proč je text přínosný či s čím v textu nesouhlasí apod.

V závěru této podkapitoly shrnu, proč tedy považuji Dílnu čtení za přínosnou. Kontinuální práce s celými texty je z hlediska rozvíjení čtenářské gramotnosti přínosnější než čtení z čítanek, kde jsou jen krátké úryvky textů, v nichž smysl autorova sdělení hledáme velmi těžko. Dílny jsou velmi přizpůsobivé individuální úrovni čtenáře. Každý se tak může do své knihy začíst podle svého tempa a jak píše Košťálová et. al (2010) Dílny čtení nám umožňují pracovat individuálně i společně. Souvislá doba alespoň 20 minut čtení zvyšuje žákovskou pozornost a dobu soustředění. A na závěr Šlapal (in Košťálová et al., 2010) zmiňuje, že čtenářské dílny pomáhají žákům nečtenářům v rozečtení se a hlavně k pravidelné četbě, což je činnost, kterou chceme podporovat, nejen u dětí, ale i u sebe samých.

3 Psaní

3.1 Dovednost psaní

Tato podkapitola vymezí psaní jako komunikační činnost z pohledu různých autorů, seznámí nás s mentálními i fyziologickými procesy, které se při psaní dějí a nabídne formy a typy písemného projevu, který vymezuje Hájková (2008) především u žáků 1. stupně ZŠ.

Psaní je komunikační činnost, při které něco produkujeme. Tímto produktem je písemný projev, jakožto jazyková realizace. Fyziologický předpoklad pro činnost psaní je ruka a rozvinutá jemná motorika. Základem psaní je pak zvládnutí psacího písma (dnes v různých podobách podle toho, jaké škola nabízí). Od 1. třídy si žáci postupně osvojují jednotlivé české grafémy a spojují je do slov. Úplné osvojení jednotlivých písmen nastává tehdy, identifikuje-li žák písmeno v jakémkoliv jeho podobě - malé, velké, psací, tiskací, patkové, nepatkové, tučné, kurzivou apod. (Hájková, 2008). Od psaní slov se ale musí žák dostat ke psaní vět a souvětí, jenž nesou nějaký smysl a záměr. Psaní je činnost velmi náročná a slovy spisovatele Michala Viewegha (in Steelová et al., 2007d, s. 19) “vyžaduje koncentraci, přemýšlení a jistý logický řád.” Totéž potvrzuje Štěpáník v úvodním článku metodické příručky (Havlíčková et al., 2023), v němž cituje mnoho autorů⁶, kteří kognitivní náročnost procesu psaní považují za jednu z nejkompexnějších aktivit vyžadující nejvyšší hladinu koncentrace a využití sociálních a jazykových dovedností a znalostí. Klimovič (2023, 4:34) ve svém webináři *ČJL - Autentické a smysluplné tvoření textu v praxi ZŠ* říká, že prostřednictvím této složité mentální aktivity “autor převádí zamýšlený obsah na výpověď”. Přitom se tedy autor textu zamýšlí nejen nad tím, CO CHCE VYJÁDŘIT (obsahové specifikace), ale také JAK TO VYJÁDŘÍ (sémantické a syntaktické specifikace). Zároveň je také nutné zmínit, že do komunikace nikdy

⁶ Kellogg, R. T. (1999). *The psychology of writing*. Oxford: Oxford University Press.

Klimovič, M. (2016). *Detský pisateľ v procese tvorby textu*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove

Myhill, D. A. et al. (2011). *Grammar for writing? The impact of contextualised grammar teaching on pupil's writing and pupils' metalinguistic understanding: ESRC End of Award report, RES-062-23-0775*. Swindon: ESRC.

Dostupné on-line
<https://www.researchcatalogue.esrc.ac.uk/grants/RES062-23-0775/outputs/read/c5bff83b-28d3-4945-8b8c-e84b4c8406ae>.

Myhill, D., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2012). *Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding*. *Research Papers in Education*, 27(2), 1–28.

nevstupujeme jen tak, ale komunikací samotnou uspokojujeme naše aktuální komunikační potřeby. To je důvod, proč i psaní začíná vždy motivovaným záměrem jedince. Autor má tedy nějaký KOMUNIKAČNÍ CÍL (snaha něco změnit v objektivní realitě), který vyjádří určitým způsobem (KOMUNIKAČNÍ ZÁMĚR) a následně sleduje s jakým EFEKTEM se mu splnění komunikačního cíle podařilo. A pokud chceme zvýšit žákovskou motivaci pro tvoření textu, měli bychom žáky vést k tomu, aby vždy měli o čem psát (TÉMA), komu psát (ADRESÁT), aby věděli, proč něco píšou (ZÁMĚR, SMYSL) a jak to mají napsat (POSTUP, STRATEGIE) (Klimovič, 2023).

Psaní je důležité ve vzdělávání, kde nám jako jedna ze čtyř komunikačních činností umožňuje získávat vědomosti, schopnosti, dovednosti i znalosti. Pomáhá nám “zaznamenávat myšlenky a představy ve stavu zrodu, následně je zkoumat a přemýšlet o případných alternativách (Steelová et al., 2007e, s. 7). Zda nám toto všechno přináší psaní i v každodenním životě, si nejsem jistá. Psaní využíváme k nutným úředním či pracovním záležitostem nebo v komunikaci s přáteli či v zaměstnání, kde jistě máme komunikační cíl i záměr a následně sledujeme kýžený efekt. Co nám ale v každodenním životě může chybět je skrze psaní zkoumat a přemýšlet, rozebírat do hloubky naše myšlenky a tak poznávat sebe sama i svět kolem nás. Může se zdát, že v těchto případech každodenní písemné komunikace využíváme pouze formu fragmentární a funkční typ orientující. Tyto formy a funkční typy psaní dle Hájkové (2008, s.95—105) představím v následujících bodech.

Formy písemného projevu

- Psaní fragmentární - nesoudržné texty, jejichž koherence je dána pouze tématem. Jde o sepisování různých seznamů jednotlivých slov či vyplňování různých formulářů, jenž jsou příslušná k jednomu tématickému, významovému okruhu. Ve škole tím žáci nabývají povědomí o určité náležitosti textu a potřebě jeho ucelenosti.
- Psaní napodobivé - vlastní text se tvoří podle předlohy, kterou je často krátký, jednoduchý text. Tato předloha slouží jako formální správnost psaného textu. Ve škole se napodobivým psaním mohou žáci učit jednoduché slohové útvary (adresy, pozdrav, blahopřání, popis). Fáze napodobivého psaní je však přechodnou fází mezi fragmentárním a řízeným psaním a její délka je individuální.

- Psaní řízené - postupné zvládnání slohových útvarů (zpráva, vzkaz, zápis, oznámení, dopis, popis, vypravování), při kterých se pisatel řídí zákonitostmi daných útvarů. Zároveň si je pisatel vědom základních fází tvorby souvislých projevů (viz kapitola 3.3).
- Psaní tvořivé - psaní v němž žáci docházejí k vlastní, spontánní tvorbě textů prozaických i veršovaných. K takovému tvořivému psaní se nejčastěji dospívá skrze slohový útvar vypravování. V jednotlivých cvičeních pak můžeme trénovat např.: dokončování příběhů skrze rozuzlení děje či alternativním zakončením, výstavbu vyprávěcího textu z nabídnutých slov, logické uspořádání textu, tvoření vhodného nadpisu k danému textu, vkládání epizod do hotového vypravování apod.

Funkční typy psaní

- Psaní orientující (praktické) - krátké texty informačního charakteru využívané v běžných komunikačních situacích. Texty jsou velmi často zkratkovité a užitým jazykovým prostředkům a symbolům rozumí často jen adresát myšlenkově propojený s autorem textu. Jsou to různé vzkazy, instrukce, poznámky a úkoly, zápisky.
- Psaní věcné - texty administrativní s jazykovou funkcí odborně zpravovací, které jsou často orientované na svého produkta. Hranice mezi komunikací věcnou a orientující není zcela jasná. Příklady takových komunikátů jsou poznámky a zápisky při studiu, deníkové záznamy apod.
- Psaní interakční (kritické) - typ psaní orientovaný na čtenáře. Je zde tedy nutná dovednost autora textu respektovat adresáta. Časté jsou texty psané, které jsou následně projeveny mluvenou formou (referát, přednáška). Dále se sem řadí různé komunikáty užívající slohový postup výkladový a úvahový.
- Psaní zážitkové - tento typ má přinášet autorovi textu potěšení z tvorby. Texty vyžadují značnou kreativitu a spontánnost, ale nemusejí se vyznačovat výraznou estetickou kvalitou. Psaní zážitkové může sloužit také jako psaní terapeutické, kdy jedinec potřebuje ventilovat svůj psychický stav (trauma, euforii).

3.1.1 Tvůrčí psaní

Tvořivé psaní jako forma písemného projevu se zdá být totožná s termínem tvůrčí psaní. Protože tato práce popisuje případ učitelky, která se věnuje hlavně tvůrčímu psaní, je z mého pohledu nutné tento termín přiblížit. Tvůrčí psaní představím prostřednictvím třech bodů, jenž odhalí, CO tvůrčí psaní je, JAK lze tvůrčí psaní vyučovat a K ČEMU vede.

- Co je tvůrčí psaní?

Podle Fišera et al. (2012, s.9) jde o disciplínu, “která popisuje produkci textů jako součást mezilidské komunikace”. Tato mezilidská komunikace ale zahrnuje “širokou škálu aktivit a dovedností”, a proto Šrámková (2014, s 46) považuje termín *tvůrčí psaní* za problematický. Dle autorky jsou to

cvičení na rozšiřování slovní zásoby; dril, jak vystavět který slohový útvar; terapeuticky se vypsát z toho, co v autorovi vře; variování poetik klasiků; realizování vlastních textových nápadů; tázání po podstatě umění a přemýšlení o zakotvení člověka v čase a prostoru (s.46)

Šrámková (2014) vnímá tvůrčí psaní na několika odlišných úrovních. Jedním z nich je studijní umělecký obor, další úroveň je doplňkový předmět prakticky jakéhokoliv studia a poslední úrovní je tvůrčí psaní jako volnočasová aktivita. Tvůrčí psaní, jako integrovanou součást výuky, považuje také Cholastová (2013), která ještě dodává, že v akademickém prostředí je tvůrčí psaní akceptováno jako plnohodnotný pracovní nástroj poznání a tvořivé komunikace.

Shoda autorů v pojetí termínu *tvůrčí psaní* není vždy zřejmá, ale zcela jistě se jejich charakteristiky v určitých bodech prolínají, jak jsem zmínila výše.

- Jak lze tvůrčí psaní vyučovat, popíšu především slovy Fišera et al. (2012).

“Ve vyučovacím procesu učitel učí žáky a studenty rozumět komunikaci vedené prostřednictvím textů především z perspektivy autora” (Fišer et al., 2012, s.11). Žák v roli autora textu vyjadřuje své pocity, postoje, názory, přání, potřeby nebo formuluje svá pozorování a poznání nebo shromažďuje různé poznatky a data. Učitel také předává dovednost hodnotit komunikační přiměřenost produktu vzhledem k tomu, komu je text určený (druhým osobám/autorovi samotnému). Je vhodné, aby vyučující nabízel různé textotvorné strategie, které autorům textu pomáhají v jejich produkci. Jsou jimi

interpretování informací; hodnocení přínosu textu; zpracovávání získaných informací (třídít, vybírat, hierarchizovat, kombinovat) - ve výsledku jde o následné zacházení se získaným textovým materiálem. K tomu všemu je potřeba hotový text umět evaluovat a interpretovat. “Učitel tedy učí pisatele i konstruktivně kritickému, resp. sebekritickému myšlení” (Fišer et al., 2012, s.12). Autor z didaktiky tvůrčího psaní také čtenářům doporučuje řadu strategií, metod, technik a pracovních postupů: automatické psaní, brainwriting, mindmapping, akrostich, abecedář, kolektivní zápisník, clustering, argumentace z nových perspektiv (problém viděný kriticky jinýma očima) atd.

Co také může mít učitel ve vyučovacím procesu ve svých rukou je vytvoření podpůrné, stimulační tvůrčí atmosféry a prostředí. Pisatel má potřebu příznivého tvůrčího rozpoložení tzv. kreativizace autora. Fišer et al. (2012) k překonávání blokády a uvolnění fantazie považují vhodnou kombinaci zklidnění, soustředění a stimulace s excitací.

Tvořivost je “aktivita, jejímž výsledkem je originální, společensky přínosný, hodnotný produkt”. Je ale nutné, aby učitel jakékoli kreativní výchovy vedl tvůrce textu k zodpovědnosti za svou tvůrčí činnost (Fišer et al., 2012, s.11). Cholastová (2013) to ve svém textu spojuje s etickou dimenzí tvořivé činnosti. Výsledný text by tedy neměl být v rozporu s etickými kodexy na různých úrovních a sám učitel by toto měl v průběhu edukačního procesu modelovat. Zároveň Cholastová vnímá, že podnětný pohled na psaní je ten, kdy se psaní bere jako proces, během něhož se utváří “já”. To tedy souvisí i se zmiňovanou etickou dimenzí.

- Poslední otázka k tvůrčímu psaní zní: “K čemu takové psaní vede?”

Výše zmínění autoři se vesměs shodují na tom, k čemu a proč je tvůrčí psaní dobré. V jejich publikacích nenacházím jedinou negativní zmínku o vlivu tvůrčího psaní jak na autora samotného tak na jeho publikum.

Cholastová (2013) považuje tvůrčí psaní za prostředek rozvíjení autorského talentu. Ve své pozdější publikaci (Cholastová, 2019, s. 103) již tento prostředek rozepisuje podrobněji jako “praktický vhled do fungování literatury; pisatel prochází týmiž kroky jako spisovatel (výběr slovního materiálu a jeho tvarování, revize textu) a díky tomu vidí celý proces a problémy s ním spojené zevnitř.” Autorka zde přidává ještě komentář Eliášové (2011, in Cholastová 2019, s. 109), podle které toto rozvíjení autorského talentu “vede k pocitu

osobní angažovanosti při práci s literárním textem, chápání literatury „zevnitř“ a k tvořivé reakci vlastní produktivní činností”. Podle Fišera et al. (2012) se můžeme na tvůrčí psaní z tohoto pohledu rozvíjení autorského talentu podívat ještě podrobněji, protože zde zmiňují tvůrčí psaní ve spolupráci s dalšími obory (lingvistika, literární vědy, psychologie, pedagogika, estetika, ...). Činnost tvůrčího psaní pak podle autorů vede pisatele k systematickému analyzování, popisování, interpretování a hodnocení způsobů přípravy tvorby, vnímání a chápání textů. Dále pak k popisování účastníků a faktorů komunikačních událostí a k nabízení postupů a techniky rozvoje komunikačních kompetencí jednotlivých mluvčích.

Takto je vliv tvůrčího psaní popsán skutečně odborně. Je ale důležité, obzvláště u žáků na 1. stupni základních škol, tyto aspekty vnímat v rámci přiměřených schopností žáků. Věřím, že užíváním vhodných metod a strategií, jenž v této práci nabízím, se dá dosáhnout výše popsaných výsledků právě i u dětí na prvním stupni základního vzdělávání. Jako učitelé můžeme k těmto cílům naše žáky alespoň nasměrovat. Když s touto cestou začneme, mohou pisatelé tvůrčího psaní jednou dojít k cíli, který Cholastová (2019, s. 106) nazývá “znovuobjevením osobních dispozic, dávné upřímnosti a spontaneity, jakýsi návrat k ryzí podstatě, překryté nánosy neosobních konvencí.” Pojetí cíle tvůrčího psaní dle Fišera et al. (2012, s. 10) je “naučit pisatele čtenářské sebeobraně a autonomii vůči nežádoucí manipulaci cizími texty a ukázat tvůrčí psaní jako pomocníka, jako užitečný nástroj v mentální aktivitě empatického učícího se a bavícího se člověka.”

3.2 Podmínky a faktory ovlivňující pisatelství

Proces psaní stejně jako proces čtení provází mnoho proměnných, které na procesy působí. V případě psaní je výsledný produkt ovlivněn faktory, které Klimovič (2017, s. 5) uvádí ve shrnutí nejvýznamnějších zjištění jeho empirického výzkumu s tématem “ako proces tvorenia textu prebieha u slovenských detí mladšieho školského veku”. Jedním z nich je PRACOVNÍ PAMĚŤ, která “může do jisté míry určovat kvalitu textu a proces jeho tvorby, ale vztah mezi sledovanými ukazateli zatím nelze potvrdit.” Další faktor může být RYCHLOST PSANÍ - “funguje jako důležitý ukazatel kvality vytvářeného vyprávění, zejména ve spolupráci s ukazateli verbální plynulosti (fluence) a kognitivní flexibility”. A

právě VERBÁLNÍ FLUENCE se také podílí na výsledném produktu psaní. “Nadprůměrná úroveň plynulosti je patrná již při plánování, ale to má často za následek méně nebo jinak rozvinuté řešení příběhu”. Toto jsou jen některé z faktorů, které jsem vybrala z této monografie jako důležité pro výsledný komunikát. Dalšími podmínkami pro psaní se zabývá příručka RWCT *Dílna psaní* (Steelová et al., 2007e, s. 8–9). Jejich zdrojem inspirace byli profesionální spisovatelé a děti tvořící právě psané texty. Těchto podmínek je celkem osm, a proto je zmíním jen stručně v bodech:

- příležitosti k psaní musí být četné a pravidelné;
- témata, o kterých autor píše, musí vycházet z jeho vlastního zájmu;
- při psaní si autor bere příklad z toho, co již bylo napsáno - potřebuje model;
- psaný komunikát má mít svého adresáta - potřeba oslovit čtenáře;
- při procesu psaní je nutný návyk přepracovávat;
- při psaní má autor potřebu konzultace a podpory od okolí;
- forma textu je méně důležitá než obsah textu
- široká paleta příležitostí k psaní (různé slohové postupy a útvary, různé situace)

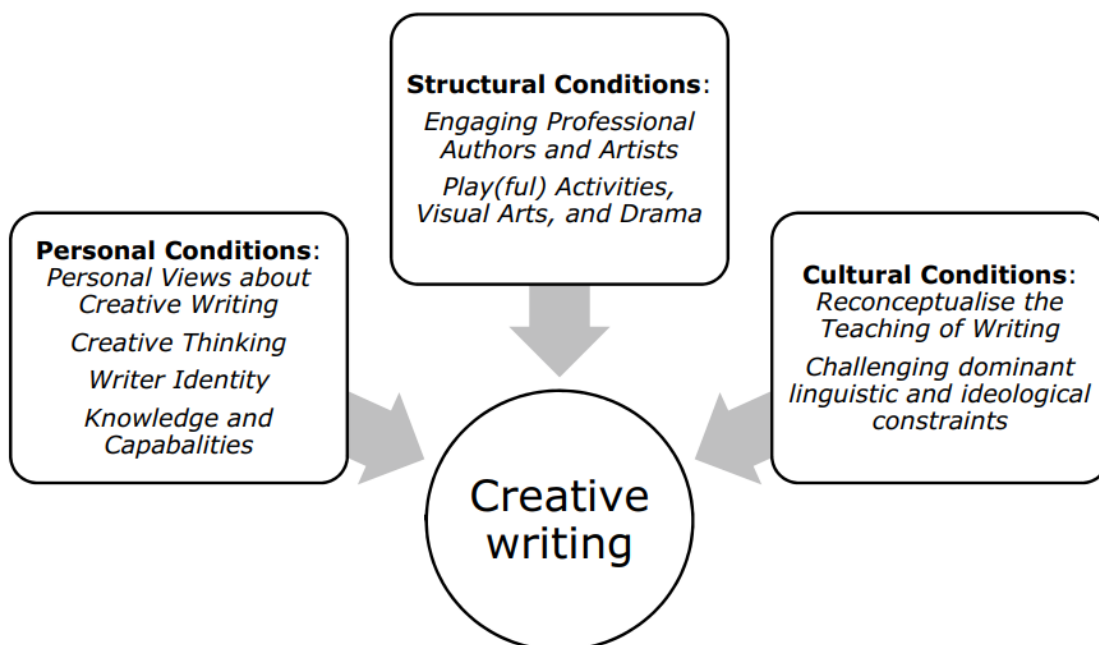
Je vhodné si všimnout, že čtvrtý bod skýtá aspekt zmiňovaný Klimovičem (2023) v kapitole 3.1, který považuje jako důležitý pro motivaci žáků při tvorbě písemného textu - ADRESÁT. Zároveň v závěru tohoto webináře upozorňuje na to, že při psaní jsou obsah a myšlenka důležitější než forma, což nám nabízí bod sedmý. To ale Hájková (2008, s. 96) považuje za problém, ve kterém buď “necháme psát žáky bez omezení, abychom nebrzdili jejich vyjadřování, tedy i s jejich chybami”, nebo je budeme nutit psát rovnou bez pravopisných chyb, což podle autorky narušuje fixaci správné grafické podoby slov. Posledním zdrojem uvádějícím podmínky tentokrát přímo tvůrčího psaní je studie zabývající se výukou tvůrčího psaní na australských základních školách (Barton et al., 2023). Autoři předkládají tři kategorie, v nichž specifikují konkrétní podmínky ovlivňující tvůrčí psaní. Český překlad obrázku 4 uvádím na následujících řádcích.

1. OSOBNÍ PODMÍNKY v nichž figurují osobní názory na tvůrčí psaní; tvůrčí myšlení; identita spisovatele; znalosti a schopnosti.
2. STRUKTURÁLNÍ PODMÍNKY - zapojení profesionálních autorů a umělců; hravé aktivity, výtvarné umění a divadlo

3. KULTURNÍ PODMÍNKY jimiž je rekonceptualizace výuky psaní; zpochybňování dominantních jazykových a ideologických omezení

obrázek 4

Osobní, strukturální a kulturní podmínky, které obklopují tvůrčí psaní. (Barton et al., 2023)



3.3 Fáze tvorby písemného projevu

Psaní je proces, u kterého nejde jen o výsledný produkt, ale v popředí zájmu by měl být proces psaní samotný. Dle Havlíčkové et al. (2023) jde o *procesně orientované psaní*. Uvedu zde tři publikace, které se o fázích tvorby písemného projevu zmiňují.

Právě Havlíčková et al. (2023) předkládají pouze tři části procesu. Jedná se o PLÁNOVÁNÍ, PSANÍ (produkce) a PŘEPRACOVÁNÍ (editace). Autoři tvrdí, že řešením všech těchto fází s žáky, podporujeme autenticitu psaní. Kladou důraz především na fázi editace, do níž může vstoupit další osoba dávající zpětnou vazbu. Hájková (2008) a Steelová et al. (2007e) popisují proces psaní o pěti krocích, z nichž se většina kroků shoduje až na drobné odchylky v náplni jednotlivých kroků a na poslední fázi, ve kterých Hájková nezmiňuje zveřejňování textu s publikem a naopak Steelová et al. vynechávají fázi právě před publikací textu. Tato pojetí porovnávám v tabulce 1.

Tabulka 1*Porovnání fází tvorby písemného projevu*

Hájková, 2008, s. 106—107	Steelová et al., 2007e, s. 9—10
FÁZE PŘÍPRAVNÁ -vymezení a upřesnění tématu, sběr informací, orientace na příjemce textu a komunikační záměr. Vhodné je využít metody rozhovoru, v němž si autor ujasňuje problém, předmět řeči, tříbí svůj názor a formuluje myšlenky do jazykové podoby. Nápady a postřehy si zaznamenává.	FÁZE PŘÍPRAVNÁ -proces shromažďování informací a myšlenek, probírání nápadů souvisejících s tématem.
FÁZE KOMPOZIČNÍ -uspořádání a strukturování obsahu projevu prostřednictvím práce s tzv. osnovou.	FÁZE HRUBÉ VERZE -představuje jakýsi výzkum, zda vůbec autor má co říct. Myšlenky tzv. “hodí” na papír, kde je zformuluje a zapíše a následně obsahově upřesňuje a formálně vybrušuje. Forma, pravopis či rukopis zatím nejsou podstatné.
FÁZE STYLIZAČNÍ -jazyková a stylizační přesnost, jasnost, výstižnost, vhodnost, stručnost, neotřelost apod.	FÁZE PŘEPRACOVÁNÍ -vylepšování textu, jasná a správná formulace myšlenek. Pravopis či rukopis zatím nejsou podstatné.
FÁZE REKAPITULAČNÍ (REVIZNÍ) -autor znovu prochází, opravuje, doplňuje a vylepšuje text. Vhodná je revize osnovy podle konečné podoby textu.	FÁZE REDIGOVÁNÍ -korektury, redigování konečné podoby textu.
FÁZE FINÁLNÍ -autor koriguje formální stránku textu, popř. vyznačuje místa podstatné pro zvukovou realizaci.	FÁZE PUBLIKACE -sdílení výsledného textu se čtenáři, hnací síla, která autory motivuje k psaní.

3.4 Další důležité aspekty psaní

Pokud budeme chtít s dětmi ve třídě pracovat na rozvoji dovednosti psaní formou, která je povede k výše zmíněným cílům v kapitole 3.1.1 za podmínek, které budou tvůrčí činnost podporovat a žáci z vlastní tvorby budou mít radost, je potřeba se pozastavit na dalších aspektech, které nám k takovému pojetí výuky pomohou.

3.4.1 Podoba zadání

Pokaždé, když po žácích vyžadujeme splnění jakéhokoliv úkolu, je nezbytné abychom si důkladně promysleli podobu našeho zadání. Na proces provedení úkolu i na jeho následné hodnocení má zadání významný vliv. Dle Havlíčkové et al. (2023) praxe dokazuje, že kvalitní písemné práce vznikají právě na základě konkrétně pojatých zadání. “Široce pojatá témata jsou pro mnohé žáky těžko uchopitelná”. Autorka ve své kapitole zmiňuje poznatky z praxe, jež upozorňují na to, aby zadání nebylo podáno jen formou konkrétního slohového útvaru, protože neodpovídá reálným komunikačním situacím, do kterých žáci vstupují. Havlíčková podporuje taková zadání, která modelují běžné situace žáků a přinášejí inspirativní témata, jež vybízejí žáky k psaní zajímavých textů. Ze zadání by měl být zřejmý účel textu, příjemce a také komunikační záměr autora. Tímto se vracíme zpět do podkapitoly 3.1, která nám potvrzuje důležitost těchto požadavků. Takovým způsobem můžeme tedy zadávat písemné práce v běžných hodinách komunikačně-slohové výchovy. Je také ale možné jít cestou Dílen psaní, jejichž podobu (i se stručným popisem zadání) popíšu v kapitole 3.5.1.

3.4.2 Autenticita psaní

Pojem *autenticita* v této práci zmiňuji již podruhé. V první kapitole práce popisuji autentickou gramotnost jako souvislost mezi pisatelem a čtenářem. Tedy cokoli pisatel napíše, bude přečteno skutečným čtenářem (Duke et al., 2011). Autorka Anne Elrod Whitney se věnuje tématu autentičnosti v hodinách psaní a ve svém článku *Keeping It Real: Valuing Authenticity in the Writing Classroom* (Whitney, 2017) zdůrazňuje důležitost autenticity prostřednictvím čtyř složek: autentický útvary, autentický proces, autentický příjemce a autentičtí učitelé a žáci.

Autentický útvary je totožný s předchozí kapitolou 3.4.1, protože jde o to, zadávat pisatelům reálné úkoly. Whitney (2017, s.17) zde nabízí několik pravidel, které jí v tomto pomáhají:

- Používá autentický jazyk k popisu útvaru.
- Vede žáky k tomu, aby si všímali textů, které píšou lidé mimo školní prostředí.
- Kdykoli po žácích požaduje, aby něco napsali, ujistí se, že existuje nějaký příklad z mimoškolního prostředí.

- Definuje útvary autenticky podle nasbíraných příkladů - společně s žáky určuje co dělá žánr žánrem.
- Nechává žáky nahlížet do svých textů z reálného světa, aby zde sami hledali odpovědi na svoje otázky týkající se formy jejich textu.

Autentický proces je v tomto článku autorky Whitney (2017, s. 17–18) připodobněn reálnému životu, v němž se naše plány kdykoli mohou změnit a my na ně musíme reagovat. Autentický proces je podle ní někdy složitý. Psaní také nejde vždy podle plánu a “neschopnost měnit během psaní plány, když je potřeba” nazývá autorka *autorským blokem*. Tím, že se autor neupíná jen na plán, reflektuje realitu toho, co dělá - jeho autentický proces je tak proces flexibilní. Whitney (2017, s. 18) díky následujícím bodům nechává žákům zažít, jaké to je vypořádávat se v průběhu psaní s překážkami, které nastanou. Nechává je zažít autentický proces psaní.

- Autor si vede záznam vlastního procesu psaní a uchovává je delší dobu, aby svůj proces mohl sledovat.
- Učitel píše společně se svou třídou a může v průběhu psaní své koncepty sdílet.
- Žáci se podílejí na tvoření cílů procesu psaní a cílů specifických pro text.
- Při konzultacích učitel pojmenovává kroky podpory, které žákovi dává a učí ho jak a kdy takové kroky může použít sám.
- Po skončení výuky je dobré sdílet a reflektovat napsaný text.
- Některé hodiny jsou zaměřené na jeden aspekt psaní pro celou třídu.
- Při publikování nebo odevzdávání textu žáci odevzdávají nebo sdílejí záznam o procesu vlastní tvorby.

Autentický příjemce je podstatou psaného projevu. Whitney (2017) potřebuje, aby její žáci trvale a přenositelně pochopili, jak je adresát při psaní důležitý a že pro různé typy adresátů je potřeba dělat různé věci. Podle autorky “nejde jen o rozeznávání různých druhů příjemců, jde o přizpůsobení se novým podmínkám, které hledáme” (Whitney, 2017, s. 19). Opět uvedu tipy do výuky podporující autentického příjemce:

- Zadání textu začne stanovením očekávaného příjemce bez uvedení obsahu a útvaru - ty se odvíjejí právě od příjemce. Žák se učí jak nejlépe formulovat text s ohledem na příjemce a obsah.
- Žáci napíší dvě varianty textu, kdy je každá varianta určena jinému adresátovi.
- Žáci mohou být rozděleni do skupin, aby zastávali roli různých očekávaných příjemců. Texty spolužáků jsou poté podrobeny reflexi z hlediska příjemců textu.
- Pro žákovské texty využívat více dospělé příjemce.
- Pomáhat žákům odhalovat a pochopit on-line příjemce.
- Vést žáky k tomu, aby přemýšleli nad tím, jakou reakci od příjemců jako autoři očekávají.

Autentičtí učitelé a žáci se projevují jako autoři se všemi svými chybami a nedokonalostmi. Hledají, jak danou práci dělat společně a jak být sami sebou. Učitel i žáci se svým okolím sdílejí sami sebe. Znamená to ukázat žákům v hodinách autentického psaní, jak vypadají naše nedokončené a rozepsané texty. Znamená to také, být při tom opravdovými lidmi. (Whitney, 2017, s. 20).

Určitě by se autenticita psaní dala podle různých autorů rozepisovat v dalších složkách, dle mého názoru jsou ale výše poskytnutá hlediska autorky, díky předloženým praktickým tipům do výuky, skoro až vyčerpávající.

3.4.3 Psaní jako podpora myšlení

David Klooster v příručce RWCT (Steelová et al., 2007a, s. 10) zmiňuje, že kritické myšlení se dá samozřejmě realizovat ve všech možných školních činnostech, ale “nejmocnějším nástrojem” je podle něj právě psaní. “Psaní nutí studenta být aktivní. Psáním se myšlení žáků stává viditelným a dostupným pro učitele. Psaní je nezávislé myšlení a vyžaduje od autora, aby zapojoval své dosavadní znalosti a vědění.” Své dosavadní znalosti a vědění může podle Štěpánika (in Havlíčková et al., 2023) žák využívat právě v kultivovaném projevu. Kultivovaný projev nemusí být jen psaní, ale v této kapitole je pro nás podstatnější než projev mluvený. V kultivovaném projevu žák dokazuje svou dovednost diferencovaného fungování v jazyce (na základě komunikační situace a komunikačního záměru dokáže měnit svůj kód) je tedy svým způsobem nucen při psaní přemýšlet, jaké jazykové prostředky jsou nejvhodnější. Štěpáník (in Havlíčková et

al., 2023) pak dále stojí za názorem, že pisatelská gramotnost je jedna z nejkompexnějších aktivit, protože je při ní nutné zapojovat mnoho složitých a různorodých kognitivních procesů.

Je tedy škoda, že ve škole je často psaní využíváno jen jako nástroj ke zkoušení nebo testování. Ve většině těchto případů se totiž zaměřujeme na výsledný produkt a ne na proces psaní. Bylo by vhodné využívat psaní jako nástroj pro rozvoj myšlení a tuto jeho roli nepodceňovat (Steelová et al., 2007d, s.19). Psaní, podle autorů, pomáhá žákům při novém učivu třídit myšlenky a také si je osvojovat. V takovém případě je pak žák zároveň autorem i příjemcem. “Píše proto, aby něčemu porozuměl, ujasnil si nové poznatky, aby si něco zapamatoval, lépe utřídil, zkrátka, aby přemýšlel o informacích nebo myšlenkách vlastních i cizích.”

3.5 Metody rozvíjející psaní

Jak nové poznatky a ideje vstřebávat prostřednictvím psaní, nám opět přibližují příručky RWCT, které nabízejí mnoho metod, jenž můžeme využít pro rozvoj psaní. Autoři příruček vnímají psaní jako nejmocnější nástroj pro reflektování. Psaní nám podle nich “umožňuje zaznamenat rodící se nápady a myšlenky, pak se k nim znovu vracet a přepracovávat je, hledat další možnosti k jejich rozvinutí a upřesnění.” Písemně zaznamenané poznatky a myšlenky pak mohou žákům/studentům sloužit jako pomocník při psaní větší kompozice, eseje nebo třeba závěrečné práce. (Steelová et al., 2007f, s. 41)

Záznamy z učení

Metoda zaznamenává myšlení žáků během studia probíraného tématu. Studenti zapisují (registrují), co se jim v hlavě děje. Než začne práce se zdrojem informací, zodpoví si žák otázky: *Co už o tématu vím? Co o něm potřebuji vědět? Proč?*

Pokud při práci se zdrojem žák narazí na podstatnou informaci, kterou nechce opomenout, zaznamená si ji do svého *záznamníku z učení*. V pauzách během čtení nebo po čtení si žák snaží odpovědět na další tři otázky: *Co vím o tématu? Co z toho, co jsem se dozvěděl/a, je nejdůležitější? Co dalšího bych chtěl/a o tématu znát?*

Třídílný zápisník

Metoda obdobná trojitému deníku z četby. Žáci při práci s třídičným zápisníkem jsou v kontaktu jednak s materiálem, ze kterého čerpají a zároveň s učitelem, který jejich činnost sleduje. Zápisník má žák neustále při ruce po celou dobu probírání jednoho učebního okruhu. Zápisník má tři sloupce:

Do prvního si žák zaznamenává, co se dozvěděl, co vyzkoumal nebo co si přečetl.

Druhý sloupec je určen komentářům a názorům žáka vztahujícím se k prvnímu zápisu. Zde mohou být sepsány jakékoliv nápady, jenž pomohou žákovi k hlubšímu porozumění tématu a k tomu, aby díky těmto komentářům žák mohl vylepšovat své budoucí psané souvislé texty. K tomu by měl žáky vybízet učitel a svými vlastními příspěvky z vlastního zápisníku žákům demonstrovat tento krok. Vhodné je také vybízet žáky v tomto kroce k vzájemnému sdílení.

Třetí sloupec vyplňují žáci “dopisy pro učitele”. Cca jednou za měsíc žáci píšou dopis učiteli, ve kterém se vyjadřují ke své dosavadní práci i k práci celé třídy, pokládají otázky, které se jim nahromadily, píšou vlastní očekávání a popisují prožitky a zkušenosti z práce. K tomu jim mohou pomoci návodné otázky: *Co jsem si myslel na začátku? Jaké cíle si kladu? Jak jsem se v průběhu práce posunul? Co nepříjemného mě během práce potkalo? Co by mi pomohlo?* Učitel pak na každý dopis písemně reaguje.

Myšlenková mapa

Do středu papíru vyznačíme kruh a do něj napíšeme jedním nebo dvěma slovy téma. Myšlenky, které nám k tématu naskakují zaznamenáváme do dalších kruhů vedle hlavního tématu. Jsou to jakési větve, které spojujeme vždy s tím, s čím se spojují. Jedno slovo tak může být spojeno jak s hlavním tématem, tak s jinou myšlenkou. Tyto větve se pak mohou větvit dále. Takto můžeme svými myšlenkami k jednomu tématu zaplnit celý papír.

RAFT Role (role) — Audience (adresáti) — Form (forma) — Topic (téma)

Toto cvičení k rozvoji písemného projevu spočívá ve vztazích, které autor při psaní bere v potaz. Učitel třídě zadává téma a společně formou brainstormingu vymýšlejí různé role, lidi, kteří by o tématu mohli napsat. Dále se vymýšlejí role adresátů, kterým bude první role autora psát. Nakonec žáci vymýšlejí i formu textu, kterou by měl být text napsán. Poté žáci píšou buď podle vlastní volby autora, adresáta i formátu nebo učitel určí tyto role pro všechny stejné.

Další metody jako například T-graf, Vennův diagram nebo třeba volné psaní jsou blíže specifikovány v podkapitole 2.5.

3.5.1 Dílna psaní

Tento způsob výuky psaní klade na učitele v první řadě vysoký nárok na přípravu a plánování. Zároveň jsou dílny psaní časově náročnější a probíhají třeba i třikrát do týdne. V VIII. příručce RWCT (Steelová et al., 2007e) autoři rozdělují dílnu psaní na následující úseky:

1. Společné sezení - během společného sezení se žáci dozvědí, kdo na jakém projektu pracuje a v jaké fázi se nachází. To naznačuje důraz na spolupráci a sdílení, což může podpořit vzájemnou inspiraci a pomoc. Každý žák bude pravděpodobně v jiné fázi psaní (někdo text rediguje, někdo už bude před publikací, někdo bude na úplném začátku). Tím se ukazuje, že dílna podporuje aktivní zapojení žáků do procesu psaní.
2. Minilekce - krátké výklady zaměřené na specifické aspekty psaní. Uvádí se například: jak psát dobré popisy, poutavé začátky nebo používání přímé řeči apod. Minilekce mají většinou určitou strukturu:
 - Učitel určí problém společný pro práce všech žáků.
 - Učitel najde nebo vytvoří ukázkou, která určitý problém ukazuje v kontextu.
 - Žáci aplikují své poznatky z lekce na své vlastní psaní.
 - Korektury (žák upraví svůj vlastní text na základě nově získaných vědomostí z minilekce)
3. Čas na psaní - podle autorů příručky trvá 15 minut, kdy prvních 5 minut má učitel psát společně se žáky, aby navodil atmosféru pro tichou a samostatnou práci. Následně pomáhá žákům, kteří si ve vlastním psaní nevědí rady.
4. Konzultace - po miněných 15 minutách mohou začít konzultace buď s celou třídou nebo jen v malé skupince či s jedním žákem. Žáci mohou konzultovat se spolužákem nebo ve skupině, ti kteří nekonzultují, pokračují dál ve vlastním psaní. Pokud učitel chce, aby žáci konzultovali mezi sebou, musí je nejdříve tyto konzultace naučit. Pokud žákům předvede, jak klást otázky a jaké otázky jsou vhodné, mohou pak žáci konzultovat spolu bez přítomnosti učitele. V době

konzultací je ve třídě poměrně ruch, který by měl usměrňován tak, aby píšící žáci mohli dál psát.

Třída, která je předmětem této studie využívá k těmto konzultacím systém barevných kelímků. Každý kelímek má jinou barvu a ty označují zda může žák konzultovat, zda potřebuje on sám konzultovat se spolužákem nebo s učitelem nebo zda právě usilovně pracuje a nechce být rušen.

5. Předčítání/sdílení - v posledních 10 minutách hodiny učitel vybere žáky, kteří ve své hrubé verzi textu postoupili nebo žáky, jejichž text je něčím zajímavý. Svůj text pak žáci přečtou. V každé dílně psaní by měl vystupovat jiný žák.

Navržené otázky, které může klást učitel při konzultacích (Steelová et al., 2007e, s. 29):

Úvodní otázky:

-Pověz mi něco o svém textu...

-Proč sis vybral/a právě tento námět na psaní?

-Co tě na této verzi nejvíce zaujalo?

-Jaké změny jsi na textu udělal/a od poslední verze?

-Jaké otázky ti položil kamarád, se kterým ses radil/a?

-Jaké jsi měl/a nebo máš potíže?

-Kam až se s tímto textem dostal/a?

-Na co se mě chceš zeptat?

Otázky, které autorovi pomohou pokročit dále:

-Co máš nyní v plánu? Jak chceš pokračovat?

-Jak myslíš, že by se tato verze dala vylepšit?

-Co se ti povedlo natolik, že bys to chtěl/a zopakovat?

Otázky týkající se...

...smyslu

...vývoje textu

...výstavby textu

...sdělnosti textu

...přesnosti textu

...znění textu

Otázky, jež dětem pomohou sledovat vlastní vývoj v psaní:

-Co ses při práci na tomto textu naučil/a?

-Dá se tento text porovnat s těmi, které jsi už napsal/a? Proč?

-Napadá tě, co jsi v tomto textu vyzkoušel/a poprvé?

-Proč si teď lepší pisatel/ka než na začátku roku?

4 Integrace čtení a psaní

Dnes se často setkáváme s názory odborníků, že je nutné v hodinách Českého jazyka propojovat všechny složky jazyka - jazykovou, literární i komunikačně-slohovou. Integrací jednotlivých složek se dostáváme ke komplexnímu předmětu, který nám ukazuje, jak jazyk užívat především v praxi a jak funguje jako celek. Tato práce se však zaměřuje jen na integraci dvou dovedností z celého systému jazyka - čtení a psaní. Jistě nám teoretické podklady pro integraci tří jazykových složek, přinesou informace i pro integraci čtení a psaní, ale je nutné podotknout, že se nejedná o stejnou problematiku. I když Cholastová (2019) tvrdí, že "spojitost mezi schopností produkovat a recipovat texty není sama o sobě nijak nová ani neobvyklá", nemohu s jistotou potvrdit, že je tato spojitost dostatečně prozkoumána a popsána. V anglosaském školství jsou v těchto poznacích vždy o krok napřed před naším českým školstvím. Avšak i zde nacházím zdroje, z nichž pro tuto práci mohu čerpat.

4.1 Integrace v prvopočátečním čtení a psaní

Metody, které se u nás používají k výuce prvopočátečního čtení a psaní, by měly být první integrací těchto dvou dovedností. Metoda analyticko-syntetická i metoda genetická učí žáka číst i psát. Tyto dovednosti se učí žáci současně, ale pokud se na jejich popis zaměříme podrobněji, zjistíme, že pojetí cíle čtení je oddělené od pojetí cíle psaní. Wildová (2011) za konkrétní cíl výuky prvopočátečního čtení považuje rozvoj dovednosti číst správně, přiměřeným tempem a s porozuměním. V prvopočátečním psaní ale popisuje jiný cíl - osvojit si základy čitelného, správného a přiměřeně hbitého psaní. Takto rozepsaná pojetí, zvláště na čtení a zvláště na psaní, nejdeme u většiny popisů metod prvopočátečního čtení a psaní. Forejtová (2010) ve své práci dokonce přímo rozděluje metody ve výuce čtení a metody ve výuce psaní, a i když se názvy metod shodují, jejich popis využití je pro čtení a pro psaní odlišný.

V čem ale Wildová (2011) spojuje tyto dvě dovednosti (čtení a psaní) je budování pozitivního vztahu k nim, dále pak pocit zodpovědnosti za vlastní rozvoj těchto dovedností a v neposlední řadě využívat čtení a psaní jako prostředek komunikace s okolním světem.

Autorka poté zobecňuje, že jde o položení “počátečních” základů pro rozvoj čtenářské a pisatelské gramotnosti. Tyto dvě gramotnosti poté Wildová (2011) spojuje ve schopnost funkčně využívat čtení a psaní v běžném životě jako prostředek, který naší osobnost kultivuje a dále vzdělává, vytváří zdroj zábavy a způsob trávení volného času. Fabiánková (1999, in Forejtová 2010, s. 33) integruje čtení a psaní v duševních procesech, jenž jsou nutné k tomu, aby se žák obě dvě dovednosti naučil. Jde o to, aby si žák uvědomil rozdíl mezi významovou a zvukovou stránkou řeči, aby pochopil souvislosti zvukové a grafické podoby, aby analyzoval zvukovou substanci na fonémy a převedl na grafémy. Grafémy pak rozeznává, píše a poté převádí tištěnou a psanou substanci na zvukovou a opačně.

4.2 Historicky ukotvené přístupy k propojování čtení a psaní

Studie Jitky Cholastové (2019) s názvem *Psaním k porozumění literatuře* nabízí několik historických přístupů, ve kterých jejich autoři explicitně integrují čtení a psaní. Cholastová (2019, s. 100) toto propojení vnímá velmi silně a je přesvědčena, že “spisovatel činný v oblasti beletrie má ty nejlepší předpoklady být také jejím pozorným a znalým čtenářem, kritikem, interpretem.”

V prvním přístupu jde především o specifický způsob čtení literárních děl. “Čtení zevnitř” nebo také jinak nazývané “čtení jako spisovatel” podle autorky vede k tomu, že nejlepší cesta jak se naučit psát, je číst. Číst takovým způsobem, který nám pomáhá zlepšovat svoje vlastní psaní. Je to tedy pozorné kritické čtení, při němž se spisovatel snaží rekonstruovat proces komponování textu s ohledem na autorovy volby, které při komponování udělal. Zcela odlišné čtení od čtení pro potěšení. Jde tedy o praktickou zkušenost s psaním beletrie, jež vede k porozumění literatuře.

Další přístup se zaměřuje na psaní jako řemeslo. V 19. století v Americe se začaly objevovat příručky na řemeslnou stránku psaní, které jednak podávaly instrukce pro pisatele a jednak sloužily jako průvodce pro čtenáře. Čtenáři se v těchto příručkách dozvídali o tom, jak vystavět příběh, jak tvořit kompozici textu nebo jak tvořit dialog apod. (Cholastová, 2019)

Transformativní psaní (Transformative writing) je přístup k integraci čtení a psaní prostřednictvím vysokoškolského vzdělávacího programu “aktivní čtení”. Jde o práci se

zdrojovým textem, k němuž se neustále vrací pozornost v průběhu aktivit. Psaní je zde vnímáno jako poznávání literatury zevnitř (viz. první přístup) a také jako součást procesu utváření znalostí. Žák se v tomto přístupu setkává s mnohými textotvornými cvičeními (např.: mění hlediska či žánry čteného textu, vytváří dialogy mezi vedlejšími postavami, vepisuje verše do básní apod.) (Cholastová, 2019)

Posledním příkladem mnohých přístupů k integraci čtení a psaní nám budou *Tvořivá cvičení Zdeňka Kožmína*. Přístup je v mnoha ohledech podobný transformativnímu psaní. Kožmín podle autorky Cholastové ponouká také k tvořivým zásahům do čteného textu. Žáky tím vede k lepšímu porozumění původního díla. Klade přitom důraz na dostatek prostoru pro žákovo vyjádření a také pro jeho vlastní prožitek. Autorka dokládá, že Kožmín vychází z pedagogického přístupu, jenž zmiňuji v úvodu této kapitoly, kterým je propojení vzdělávání jazykové, literární a slohové v maximální míře.

Mnohočetné průniky, recepce a produkce textu, stanou-li se běžnou součástí vyučovací hodiny či semináře, umožňují studentům nejen chápat psaní jako nástroj přemýšlení, ale také si osvojit pravidla tvorby textů různého druhu. Nejde přitom v žádném případě o pouhou konverzaci, důraz je kladen na utváření znalostí. (Cholastová 2019, s. 114)

4.3 Podmínky pro integraci čtení a psaní

Stejně jako samostatné dovednosti čtení a psaní jsou vhodné rozvíjet za určitých podmínek, tak i integrování těchto dvou složek bude fungovat jen tehdy, budou-li k tomu vyhovující podmínky.

Ve své podstatě by to měla být zvládnutá dovednost čtení a psaní - poté je možné je vzájemně integrovat. Cholastová (2019) se v rámci své studie upíná k důležitosti kontextu literárního systému a kontextu aktuálně žité skutečnosti čtenáře-pisatele, v nichž se procesy integrace odehrávají. Kontext literárního systému pak autorka chápe jako explicitní podmínku (ukázky, s nimiž žák pracuje) a implicitní podmínku (znalosti žáků a jejich vybavení). Aktuální žitá skutečnost pak pro žáka vytváří takové podmínky, ze kterých čerpá a k nimž se obrací. Cholastová (2019) neopomíjí také vztah mezi žáky navzájem a žáky a učitelem. Další podmínky vhodné pro integraci čtení a psaní si vypůjčím z kapitol

2.4 a 3.2. Jsou zde popsány podmínky a faktory k jednotlivým komunikačním dovednostem, a proto považují jejich společné průniky za podmínky, které budou vyhovující jejich integraci:

- Na propojování čtení a psaní bychom měli mít vždy dostatek času a pravidelně se této činnosti věnovat.
- Žák potřebuje pro své vlastní učení model, podle kterého bude své počínání napodobovat. Ve čtení je to předčítání, v rámci psaní je to text, který byl již napsán. V integrování čtení a psaní bude žák (alespoň ze začátku) také potřebovat něco nebo někoho napodobovat.
- Dostupnost různorodých textů ke čtení a zároveň široká paleta příležitostí ke psaní (různé situace, různé slohové postupy a útvary).
- Vlastní volba a vlastní zájem - autenticita v integrování čtení a psaní.
- Potřeba konzultace a podpory (sdílení) od okolí.

Dovolím si dodat ještě dvě podmínky, které se sice neprolínají v obou kapitolách 2.4 a 3.2, ale jistě je můžeme považovat za velmi důležité, pokud budeme chtít někoho k integraci čtení a psaní dovést:

- Učitelé integrování čtení a psaní sami ovládají
- Učitelé integrování čtení a psaní umí vyučovat (Košťálová et al., 2010, s. 12)

Splnit tyto podmínky jistě není jednoduché, ale věřím, že tato práce a budoucí výzkumy nám učitelům k tomu pomohou.

4.4 Metody spojující čtenářství a pisatelství

V této podkapitole nastíním možnosti, jak lze integraci provádět a to pomocí metod, z nichž některé již byly zmíněny v kapitolách čtení a psaní. Z důvodu již popsaných metod, nebudu konkrétně rozepisovat, jak se daná metoda používá, ale pokusím se zachytit jen podstatu metody, ve které se integruje čtení a psaní.

Čtení s předvídáním za pomoci tabulky předpovědí

Do tabulky předpovědí si žáci zapisují své předpoklady pro následné čtení a zároveň

odůvodňují jejich napsané myšlenky. Všechny napsané předpovědi o přečteném textu posléze také zhodnotí a znovu popíší, co se opravdu stalo.

Tabulka tvrzení (ano/ne)

Žáci opět pracují před četbou i po ní. Zvažují, zda výrok je pravdivý či nikoli a záleží jen na nás, zda budeme po žácích vyžadovat jen odpovědi ano/ne nebo se rozhodneme pro vyjádření v celých větách. Druhá varianta celých vět nutí žáky formulovat své myšlenky a hlouběji se zamýšlet nad předloženými i vlastními výroky.

V - CH - D (vím - chci vědět - dozvěděl/a jsem se)

Žáci zde propojují čtení a psaní na základě vlastních znalostí a na základě přečteného textu. Učí se formulovat otázky, ale také nově nabyté znalosti. Vše zaznamenávají do tabulky, která jim pomáhá udržovat strukturu informací.

Podvojný deník

Jde o záznam z četby, který čtenář zapisuje ve chvíli, kdy ho v přečteném textu něco zaujme. Zapisuje tak citace z textu a doplňuje je o vlastní komentář, dojmy nebo myšlenky, které ho k citaci napadají. Lze také využít trojitý deník, ve kterém přibude kolonka na komentář další osoby.

Volné psaní

Propojování čtení a psaní je zde především v tom, že žák čte svůj vlastní text a přemýšlí nad vlastním tokem myšlenek. Sám sebe tak může inspirovat k dalším krokům, ať už v psaní tak i ve čtení.

Poslední slovo patří mně

Čtenář z textu vypisuje pasáž, která ho zaujala, a opět doplní vlastním komentářem o tom, proč a jak mu rozumí či jak ho ovlivňuje. Píše opět něco, co si přečetl a zároveň tím precizuje svá porozumění přečtenému textu.

Grafické organizátory

Umožňují žákům přehledně a pohotově se zorientovat na papíře v souvislostech a vztazích, o kterých zrovna čtou. Žáci nemusí, ale mohou formulovat a zapisovat celé věty.

Čtenářské vizitky

Písemné záznamy z četby, které si každá třída uzpůsobí dle svých požadavků. Jde opět o to, že žák písemně zformuluje informace a poznatky o knize, kterou právě přečetl.

Mapa příběhu

V rámci dílny psaní žáci zapisují své nápady do tzv. mapy. Jde o arch s určitými náležitostmi, který žák vyplňuje, a tak si utváří hlubší představu o tom, co bude následně v dílně psaní psát. Přemýšlí a zároveň zapisuje postavy a místo svého příběhu, jak příběh začne a jak skončí, jaký bude mít psaný text název apod.

Práce s pracovními listy z publikací *Čteme s porozuměním každý den*

Tyto publikace jsou vhodné především pro výuku čtení. Jde o trénink čtenářských dovedností, pomáhající porozumění textu. Ačkoli autoři cílí především na čtenářskou gramotnost, žáci zde vyplňují i mnoho písemných úkolů. V praktické části této práce jsou tyto publikace několikrát zmíněny různými respondenty, jako pomůcka, která jim pomáhá přemýšlet nad texty a propojovat čtení s vlastním psaním příběhů.

Písemné závěrečné práce (bakalářské práce)

Na základní škole, kde jsem získávala data ke svému výzkumu, je tradicí na konci 5. a 9. ročníku psát závěrečnou práci. Je to jakýsi vrchol propojení čtení a psaní, protože žáci zde musí čerpat informace z několika zdrojů a následně je shrnovat, porovnávat, analyzovat a popisovat ve svém vlastním psaném textu. Forma textu se u každé třídy liší - někteří píšou text ručně, jiní mohou využít elektronické podoby. Celá práce se pak vytiskne a sváže. Posledním krokem je představení a obhájení žákovské práce samotným autorem před učiteli a svými spolužáky.

V závěru celé kapitoly *Integrace čtení a psaní* bych chtěla shrnout výše zmíněné argumenty, které dokládají, pozitivní vliv integrace čtení a psaní.

- Čtení i psaní je prostředkem komunikace s okolním světem.
- Integrace čtení i psaní je prostředkem, který kultivuje naši osobnost.
- Pomáhá dalšímu vzdělávání.
- Může vytvářet zdroj zábavy a způsob trávení volného času.

- Nejlepší cesta, jak se naučit psát, je číst.
- Integrace čtení a psaní je součástí procesu utváření znalostí.
- Integrací čtení a psaní můžeme lépe porozumět původním dílům.
- Psaní je nástroj přemýšlení nejen o četbě.

5 Vývoj dítěte v 5. ročníku základní školy ve vztahu k tématu práce

Pátý ročník základní školy představuje období, kdy jsou u dětí mladšího školního věku zřetelné výrazné pokroky v jejich vývoji kognitivních funkcí, motorických dovedností i v oblasti řeči, čtení a psaní. Tyto dovednosti se navzájem propojují a mají zásadní vliv na schopnost dětí efektivně se učit a vnímat svět kolem sebe, což je zvláště důležité při získávání a zpracovávání informací. Cílem kapitoly je popsat zásadní aspekty vývoje v tomto období lidského života, které mohou ovlivnit rozvoj čtenářských a pisatelských dovedností a jejich vzájemné propojení. Důraz je kladen na to, jak jednotlivé oblasti vývoje – kognitivní funkce, motorika, řeč, smyslové vnímání, ... – podporují osvojení těchto klíčových dovedností a připravují dítě na další etapy vzdělávání.

5.1 Vývojová fáze dítěte mladšího školního věku

Je vhodné, abych před charakteristikou mladšího školního věku přiblížila také ostatní fáze lidského života. Pro tuto práci nám bude stačit stručné rozdělení vývojových období lidského života podle Langmeiera a Krejčířové (2006), které porovnam s periodizací vývoje dle Vágnerové (2000).

Langmeier a Krejčířová (2006)	Vágnerová (2000)
Prenatální období: do narození	Prenatální období: do narození
Novorozenecké období: porod - 3 měsíce	Novorozenecké: přibližně 1 měsíc
Kojenecké období: 3 měsíce – 1 rok	Kojenecký věk: do 1 roku
Batoletí období: 1–3 roky	Batoletí věk: 1–3 roky
Předškolní období: 3 roky – 6 let	Předškolní věk: 3 roky – 6 let
Vstup dítěte do školy: po 6 roce života	Školní věk: 6–11/12 let
Mladší školní období: 6/7–11/12 let	Pubescence: 11/12–15 let
Období dospívání: rozdíl dívky a chlapci, od prvních známek pohlavního zrání až po plnou pohlavní zralost	Adolescence: 15–20 let

Časná dospělost: cca 20–25/30 let
a střední dospělost: 25/30–45 let

Pozdní dospělost: 45–60/65 let

Stáří: 60/65– ... let

Období mladé dospělosti: 20–35 let

Období střední dospělosti: 35–45 let

Období starší dospělosti: 45–60 let

Období raného stáří: 60–75 let

Pravé stáří: 75– ... let

Zcela zřejmý je počet období, na která autoři lidský život rozdělují. Jednotlivá období se pak liší jen mírně ve vymezení věku a také v období školní docházky, kdy Langmeier a Krejčířová kladou důraz na vstup dítěte do školy a Vágnerová jednotně používá školní věk. Zároveň oba autoři nezmiňují starší školní věk, ale rovnou používají termíny jako dospívání či pubescence. Je také zajímavé si všimnout, že Vágnerová ještě vidí značný rozdíl ve dvou fázích stáří, kdežto Langmeier a Krejčířová tuto fázi nemají potřebu rozdělovat.

Fáze mladšího školního věku, která bude popsána na následujících řádcích a která je pro tuto práci nejdůležitější, spadá tedy do Mladšího školního období na straně Langmeiera a Krejčířové a do Školního věku na straně Vágnerové.

5.1.1 Kognitivní vývoj dítěte mladšího školního věku

V první řadě se zaměřím na rozvoj uvažování a myšlení. Podle Vágnerové a Lisé (2021) dochází k určitým vrcholům rozvoje uvažování. Ten první zařazují právě mezi šestý a sedmý rok života, kdy nastupuje konkrétní a logické myšlení. Dále autorky zmiňují, že myšlení školáků se postupně stává objektivnějším, řídí se logickými zákony a přestává být ovlivněno pouze aktuálními emocemi a potřebami. Piaget označuje období do 11–12 let jako fázi konkrétních logických operací, což je typické pro žáky 1. stupně základní školy, a schopnost konkrétně logicky uvažovat je klíčová pro zvládnutí učiva. Stožický a Sýkora (2015) k vývoji myšlení ve fázi mladšího školního věku dodávají jen, že se stává stále abstraktnějším. To je ale popřeno v citaci Vágnerové a Lisé (2021, s.762), ty považují myšlení mladších školáků za konkrétní a realistické. “Děti tohoto věku dovedou uvažovat o tom, co znají, ale nezabývají se úvahami o jiných možnostech, s nimiž se nikdy

nesetkali.” Obě tato tvrzení budou spadat do tohoto období mladšího školního věku, protože věkový rozptyl rozhodně není malý a s ohledem na téma práce se budu přiklánět ke konci tohoto období (10–11 let), ve kterém děti dokáží uvažovat a přemýšlet v abstraktní rovině i bez konkrétní představy. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 124–125) shrnují obě varianty v popisu myšlení dítěte kolem sedmého roku života: “Stále se ovšem i toto logické usuzování týká jen konkrétních věcí a jevů, obsahů, které si lze názorně představit.” A zároveň autoři nezapomínají na druhou část tohoto období: “Teprve na počátku dospívání - kolem jedenácti let - je dobře se vyvíjející dítě schopno vyvozovat soudy i zcela formálně, i když si nemůže obsah konkrétně představit.

Stožický a Sýkora (2015) dále upozorňují na vyvíjející se schopnost dětí mladšího školního věku sledovat vlastní mentální procesy. V tomto případě se s Vágnerovou a Lisou (2021, s.788) shodují a autorky jen dodávají, že při tom závisí “na dosažené úrovni uvažování i na získaných zkušenostech.” Na počátku školního věku nemají děti ještě rozvinutou metakognici – neuvědomují si své dovednosti a předpokládají, že jsou na stejné úrovni jako jejich spolužáci. S narůstajícími zkušenostmi si však začnou uvědomovat rozdíly v schopnostech. Žáci kolem 10 let dokážou přesněji odhadovat své výkony, což představuje důležitou hranici metakognitivního rozvoje (Vágnerová & Lisá, 2021). Znamená to tedy, že žáci 4. a 5. tříd již metakognici dokáží ovládat. To potvrzují i rozhovory z praktické části této práce.

V mladším školním věku také dochází k intenzivnímu rozvoji paměťových funkcí, který je ovlivněn nejen procesy zrání, ale také působením školních požadavků (Vágnerová & Lisá, 2021). Mechanická paměť hraje v tomto období významnou roli, ačkoli s rostoucím věkem nabývá stále více na důležitosti paměť logická, která umožňuje hlubší zpracování informací (Stožický & Sýkora, 2015). Vágnerová a Lisá (2021) popisují změny v mozkové struktuře, především v prefrontální kůře a limbickém systému, které jsou ovlivněny hormonálními změnami a významně přispívají k rozvoji regulačních funkcí, emočního prožívání a právě paměti. Autorky dokládají, že k nárůstu kapacity paměti dochází postupně a rychlost zpracování informací se zvyšuje. Děti kolem 10–11 let si osvojují efektivnější paměťové strategie a dokáží rozlišovat účinnost různých strategií zapamatování. Kriticky hodnotí své paměťové možnosti, přičemž se více zaměřují na logické zapamatování obsahu než na mechanické memorování (Vágnerová & Lisá, 2021).

5.1.2 Vývoj základních schopností a dovedností dítěte mladšího školního věku

Rozvoj základních schopností a dovedností člověka je bezpochyby v úzké souvislosti s vývojem kognice, o níž se zmiňuji výše. Následující řádky popisují pouze schopnosti a dovednosti, které dle mého uvážení souvisejí s tématem práce.

Většina autorů se shoduje, že v období mladšího školního věku velmi vzrůstá slovní zásoba dítěte. Vágnerová a Lisá (2021) upřesňují, že vývoj **jazykových schopností** ale není tak dynamický jako byl dříve. Hausenblas (2015, s. 59) vidí v dětech na 1. stupni, že “mohou a chtějí přijmout a osvojit si mnoho nových slov, obrátů, způsobů vyjadřování.” Domnívá se, že nabýváním nových slov, obrátů a způsobů vyjadřování se vyvíjí i jejich způsob uvažování a myšlení. Toto svým způsobem potvrzují i Stožický a Sýkora (2015) podle nichž se slovní zásoba významně rozšiřuje, nejen počtem slov, ale především kvalitou. Roste tak schopnost práce s pojmy a složitost větné stavby. Dle autorů se dítě vyjadřuje gramaticky správně a kromě mluveného projevu začíná využívat i psanou řeč. Schopnost správného užívání gramatických pravidel se projevuje ve verbálním projevu dítěte (Vágnerová & Lisá, 2021). Hausenblas (2015, s. 26) také zastává názor, že má žák postupně přecházet ke kultivovanějšímu vyjadřování a k používání spisovného jazyka, ale v jeho publikaci mu nestačí pouhé gramaticky správné vyjadřování (spisovná slova a koncovky), ale kultivovaný a gramaticky správný projev vnímá ve všech těchto aspektech:

- Kultivované hlasové podání a čisté psaní.
- Souvislé a věcné uspořádané povídání či psaní.
- Vědomá práce s adresátem, záměrem a tématem.
- Ujasnění významu a dobývání, smyslu sdělení.
- Respekt k podmínkám a potřebám komunikační situace.

Ve školním věku nabývá **dovednost učit se** nových rozměrů, jelikož se více opírá o řeč a stává se plánovanější. Dítě dokáže věnovat pozornost více aspektům učební látky současně. S tímto plánovaným a záměrným přístupem si dítě také osvojí obecnější učební strategie (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Školní věk je obdobím vysoké fyzické aktivity. Dřívější základní **motorické schopnosti** vyžadují vyšší úroveň motorické zručnosti a svalové síly (Stožický & Sýkora, 2015). V

publikaci Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 120) se dozvídáme o stejných změnách v oblasti dětské motoriky, které mají podíl na “rostoucím zájmu o pohybové a sportovní výkony, které vyžadují obratnost, vytrvalost a sílu.” Langmeier a Krejčířová (2006, s. 120) se také ale domnívají, že tyto motorické změny zlepšují výkon při učení psaní a kreslení. “Zprvu jsou pohyby při praktických výkonech soustředěny do ramenního a loketního kloubu. Teprve delší cvičení vede k potřebné jemnější koordinaci pohybů zápěstí a prstů.” Rozvoj jemné motoriky je pak pro nás důležitý z hlediska vlivu na dovednost psaní.

Také **smyslové vnímání**, jako složka senzomotorické aktivity, se v tomto věku stále rozvíjí. Vnímání již není chápáno jako prostý souhrn základních počitků z jednoduchých podnětů, ale jako komplexní psychický proces ovlivněný všemi složkami osobnosti – postoji, očekáváním, soustředěním, vytrvalostí, předchozími zkušenostmi, zájmy a schopnostmi. Ve všech oblastech vnímání, zvláště zrakového a sluchového, dochází ve školním věku k významným pokrokům. Dítě je soustředěnější, vytrvalé, pečlivě zkoumá okolí a jeho vnímání je méně podřízeno momentálním přáním, což z něj činí lepšího a kritičtějšího pozorovatele než dříve (Langmeier & Krejčířová, 2006).

5.2 Vývoj čtení

Kapitoly 5.3 a 5.4 vycházejí z publikace *Vývojová psychologie - dětství a dospívání* (Vágnerová & Lisá, 2021). Autorky zde přesně popisují vývoj čtení a psaní, proto využijí tento zdroj jako stěžejní.

Díky kognitivnímu vývoji v rámci rozvoje logických operací se mění i způsob manipulace se znaky a symboly, což se projevuje také v dešifrování tištěného textu při čtení. Čtení je proces zpracování informací z tištěného textu, zahrnující rozpoznání slov, jejich uspořádání a odvození obsahu sdělení. “Vývoj čtení závisí na schopnosti spojovat hlásky a písmena a rychle si vybavovat tvary, písmen a slov. Schopnost rozpoznat hlásky a slabiky v mluvené řeči o manipulovat s nimi (fonologické povědomí), předchází znalosti písmen.” Na začátku školní docházky děti člení slova na slabiky a s učením písmen si uvědomují, které písmeno označuje danou hlásku. Pro čtení je nezbytné základní fonologické povědomí a znalost písmen i jejich fonémů (Vágnerová & Lisá, 2021, s.835).

Podle autorek má vývoj čtenářských dovedností dvě fáze, lišící se mírou porozumění.

Cílem je, aby dítě dosáhlo takové úrovně, kdy se může soustředit na obsah textu a získávat z něj informace.

1. Čtení bez porozumění - dítě se plně soustředí na proces čtení a obsah sdělení pro něj není zásadní. Takto čte dítě na konci 1. třídy a klade při tom důraz na formální stránku čtení.
2. Čtení s porozuměním - přichází na konci 2. ročníku nebo na začátku 3. ročníku. "Děti se nejprve zaměřují na jednotlivá slova a teprve potom na porozumění většinu celku." Porozumění textu nezávisí jen na zapamatování, ale i na jeho interpretaci (Vágnerová & Lisá, 2021, s.837)

Vývoj čtenářských postojů, činností a dovedností můžeme, díky projektu *Pomáháme školám k úspěchu*, sledovat v tzv. *Čtenářském kontinuu*⁷. Tento nástroj (v tištěné i elektronické podobě) ukazuje postupný vývoj dítěte od nečtenáře k nezávislému přemýšlivému čtenáři, a to prostřednictvím čtenářských cílů rozdělených do šesti oblastí a šesti navazujících úrovní zvládnutí.

Oblasti kontinua:

1. Čtenářské chování
2. Čtenářská odezva
3. Porozumění textu
4. Ustálené prvky
5. Porozumění v kontextech
6. Dekódování

Kontinuum také sleduje vývojové úrovně čtenáře a rozděluje je následovně:

1. předčtenář
2. začínající
3. postupující
4. pokročilý
5. zdatný

⁷ Čtenářské kontinuum (bez data). Webové sídlo. Dostupné z: <https://www.ctenarskekontinuum.cz/cz/ctenarske-kontinuum/zakladni-informace/ctenarske-kontinuum.html>. [citováno 2024-10-28]

6. samostatný

Každá úroveň pak obsahuje deskriptory, které popisují stav čtenáře (to, co může v jisté fázi svého rozvoje dokázat). Učitelé mohou tyto deskriptory použít jako výukové cíle, ale je zřejmé, že žáci jedné třídy nemusí být na stejné čtenářské úrovni a to by měl učitel respektovat.

5.3 Vývoj psaní

Psaný projev vyžaduje zapojení různých kognitivních procesů a jazykových dovedností, včetně hláskování, formulace sdělení a správného uspořádání vět. “Aby se děti mohly začít učit psát, musí si uvědomovat fonetickou stavbu slov, rozlišovat hlásky ve slově a jejich spojení s písmeny.” Malí školáci potřebují také porozumět smyslu psaní, tedy tomu, že umožňuje předat informace srozumitelné i ostatním (Vágnerová & Lisá, 2021, s.843). Autorky přímo podporují myšlenku této práce, protože podle nich psaní u školáků vychází z propojení čtení, mluveného jazyka a verbálních kognitivních schopností. Exekutivní funkce člověka hrají klíčovou roli v regulaci pozornosti, paměti, motoriky a také v plánování a kontrole procesu psaní. Pozornost a pracovní paměť pomáhají s vytvářením myšlenek, jejich organizací a formulací do vět, přičemž se také zaměřují na formální aspekty psaní, jako jsou tvary písmen, mezery mezi slovy a správné používání diakritiky.

Stejně jako čtení, tak i vývoj psaní a písemného vyjadřování, probíhá podle Vágnerové a Lisé (2021) ve dvou fázích:

1. Zvládnutí grafomotoriky psaní - děti napodobují tvary písmen a spojují je do slabik a slov, přičemž se v této fázi soustředí hlavně na formální správnost zápisu. Ke konci první třídy obvykle zvládnou grafomotoriku psaní a osvojí si základní pravidla, jako je psaní zleva doprava a používání mezer mezi slovy. V tomto období se ještě nezabývají obsahem textu, který opisují nebo zapisují podle diktátu; jejich hlavním cílem je přesně a správně zaznamenat to, co slyší od učitele. Podle Kučery (2005, in Vágnerová & Lisá, 2021) se žáci mladšího školního věku občas potýkají s problémy v koordinaci dílčích kompetencí, které jsou potřebné pro psaní (vizuální percepce, senzomotorická koordinace, sluchová analýza a diferenciací). To se většinou týká dětí 1. vzdělávacího období.

2. Psaní s porozuměním - jakmile si děti osvojí základní techniku psaní, mohou se více zaměřit na obsah. Vývoj psaného projevu prochází fázemi podobnými vývoji mluvené řeči: začíná psáním písmen, pokračuje slabikami a slovy, a poté přechází k tvorbě krátkých vět. V této fázi se však stále objevují chyby – agramatismy, nepřesnosti ve výběru slov nebo vynechaná slova, což může narušovat srozumitelnost vět. (Vágnerová & Lisá, 2021)

Písenné vyjadřování je velmi komplexní záležitost, proto jeho rozvoj, stejně tak jako rozvoj čtení, nekončí v období 5. ročníku. Každý člověk má možnost psaní i čtení rozvíjet po celou dobu svého života.

6 Metodologie výzkumu

V praktické části své diplomové práce se zabývám podrobným popisem inspirativního příkladu propojování čtenářství a pisatelství v 5. ročníku na prvním stupni ZŠ. V počáteční části představuji hlavní výzkumné záměry a otázky, které tvoří základní rámec celého šetření. V následujících kapitolách se věnuji výzkumnému designu, metodám sběru dat, popisu výzkumného vzorku a samotnému průběhu šetření. Praktickou část jsem po dohodě s vedoucí práce designovala jako kvalitativní výzkum, konkrétně jako deskriptivní případovou studii. Součástí mé práce je také analýza dat z dokumentů a z rozhovorů s respondenty. V závěrečné části práce shrnuji získané poznatky, poukazuji na její limity a předkládám návrhy pro další možné využití výsledků tohoto výzkumu.

6.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem mé diplomové práce je popsat inspirativní příklad propojování čtenářství a pisatelství na prvním stupni základní školy, a to jak z perspektivy pedagoga, tak z pohledu samotných žáků. V souladu s tímto cílem jsem stanovila hlavní výzkumnou otázku: "Jakým způsobem pedagog propojuje čtení a psaní v 5. ročníku vybrané třídy?"

Pro komplexní zodpovězení hlavní výzkumné otázky jsem formulovala šest specifických výzkumných otázek (SVO). První dvě jsem zaměřila na pedagogickou praxi a její evaluaci: zkoumám konkrétní postupy, které pedagog využívá pro propojování čtení a psaní, a způsoby, jakými získává důkazy o učení žáků v této oblasti. Ve třetí specifické otázce se zabývám vlivem zkušeností z lektorování kurzů RWCT na přístup pedagoga k propojování čtení a psaní v jeho vlastní výuce.

1. SVO: Jaké postupy používá pedagog pro propojování čtení a psaní?
2. SVO: Jaké má pedagog důkazy o naučení žáků v rámci propojování čtení a psaní?
3. SVO: Jak ovlivnily zkušenosti s lektorováním kurzů RWCT přístup pedagoga k propojování čtení a psaní v jeho vlastní výuce?

V dalších třech specifických otázkách se soustředím na perspektivu žáků. Zjišťuji, jak vybraní žáci vnímají důležitost propojování čtení a psaní a jak hodnotí přístup pedagoga v

této oblasti s ohledem na své vlastní potřeby. V poslední specifické otázce se zaměřuji na konkrétní materiály, které si žáci zakládají do svého výběrového portfolia v oblasti propojování čtení a psaní.

3. SVO: Jak vybraní žáci hodnotí důležitost propojování čtení a psaní?
4. SVO: Jak vybraní žáci hodnotí přístup pedagoga v oblasti propojování čtení a psaní s ohledem na vlastní potřeby?
5. SVO: Jaké materiály si vybraní žáci zakládají do výběrového portfolia z oblasti propojování čtení a psaní?

6.2 Výzkumný design a metody sběru dat

Pro realizaci výzkumného šetření jsem zvolila kvalitativní výzkumnou strategii. Jak uvádí Hendl (2016), kvalitativní výzkum se vyznačuje tím, že výzkumník vyhledává a analyzuje veškeré informace, které mohou přispět k zodpovězení výzkumných otázek. Během tohoto procesu provádí jak deduktivní, tak induktivní závěry. Charakteristickým rysem kvalitativního výzkumu je přímá práce v terénu, kde výzkumník navazuje kontakt s novými lidmi a kde probíhá sběr dat i jejich následná analýza v delším časovém horizontu.

Jako výzkumný design jsem zvolila deskriptivní případovou studii. Hitchcock a Hughes (1995, in Hendl & Remr, 2017) definují případovou studii jako hloubkovou analýzu jednoho nebo několika případů určitého jevu v jeho přirozeném kontextu, přičemž důraz je kladen na zachycení perspektiv všech účastníků. Specifickým znakem případové studie je její zaměření na konkrétní subjekty či objekty.

Pro sběr dat jsem pak využila tři základní metody. První metodou byl skupinový rozhovor s žáky 5. ročníku základní školy, druhou metodou byl individuální rozhovor s třídní učitelkou těchto žáků. Jako třetí metoda byla zvolena analýza dokumentů žáků dané třídy. Tato kombinace metod umožňuje získat komplexní pohled na zkoumanou problematiku z různých perspektiv.

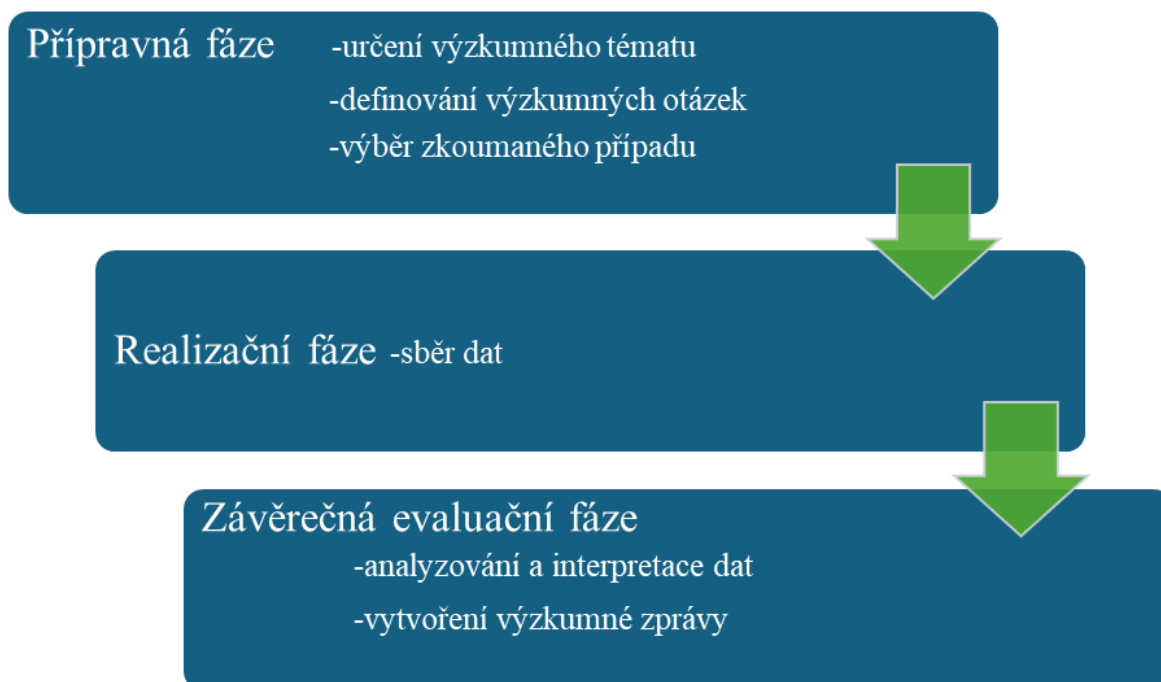
6.3 Průběh výzkumu a popis výzkumného vzorku

Výzkumné šetření jsem realizovala ve třech na sebe navazujících fázích. V přípravné fázi jsem ve spolupráci s vedoucí práce určila výzkumné téma, definovala výzkumné otázky, a vybrala zkoumaný případ.

Výzkumný vzorek jsem vybrala na základě předchozích zkušeností a spolupráce. Třídní učitelka 5. třídy byla mou kolegyní v párové výuce a já mohla sledovat její práci v tomto tématu po celý předchozí rok. Třídní učitelka vede tyto žáky již od 1. ročníku. Mimo to se věnuje mentorování kurzů RWCT (hlavně v oblasti dílny psaní). Proto jsem si pro individuální rozhovor k tomuto tématu zvolila právě ji. Výzkumný vzorek pro skupinový rozhovor byl nakonec vybrán na základě vlastního zájmu žáků. Protože třída čítá 30 žáků, z toho jsou dvě žákyně s OMJ, dva žáci s dysgrafií a jeden žák s vývojovou dysfázií, nebylo by vhodné, abych rozhovor vedla s celou třídou. Zároveň jsem nechtěla, aby byl vzorek vybrán třídní učitelkou nebo mnou jako výzkumníkem, myslím, že by to ovlivnilo výsledky výzkumu víc než výběr na základě vlastního zájmu žáků. Vybraných tedy bylo deset žáků (z toho pouze jeden chlapec). Šest žáků (R2, R4, R5, R6, R7, R8) mohu popsat jako samostatně pracující žáky, kteří rychle pochopí zadání, nadstandardně argumentují, jsou schopni vysvětlit a zdůvodnit proces přemýšlení a používání nalezených strategií. Mají dobrou paměť a jejich domácí příprava je pravidelná bez zapomínání. Další žáci se trochu odlišují. Žákyně R1 má na sebe velké nároky, které ji paralyzují a je u ní nutná pečlivá domácí příprava, aby v hodinách v 5. ročníku uspěla. Je systematická, vnímavá a sebekritická. Další žákyně R3 je nestabilní studijní typ s nestabilními výsledky. Je zde velká potřeba domácí přípravy a je nejistá ve všech předmětech. Žákyně R9 je také uzavřená a nejistá ve výuce. Má pomalé reakce, časté nedorozumění napříč předměty. Velmi nízká schopnost porozumění textu. Ve výuce je pasivní a má pomalé tempo. Při hodnocení prospěchu spadá na hranici známek 4-5. Její domácí příprava je nedostatečná. Při komunikaci se spolužáky a dospělými je živá, komunikativní a veselá. Je ochotná a má výtvarné a pohybové nadání. Poslední žákyně R10 je uzavřená, nejistá ve výuce, má pomalé reakce i učení. Její pohled na osoby, vztahy a situace jsou velmi originální. Má výtvarné nadání a nadstandardní zájem o dějiny. Je přátelská a ve vztazích nekonfliktní.

V realizační fázi jsem se věnovala samotnému sběru dat na základní škole v 5. třídě základní školy. Nejprve jsem absolvovala individuální rozhovor s třídní učitelkou této 5. třídy, který jsem ihned analyzovala. Na základě tohoto rozhovoru jsem upravila některé otázky, které jsem měla připravené do skupinového rozhovoru s žáky. Poté jsme realizovali skupinový rozhovor, kterého se zúčastnilo deset žáků jedné 5. třídy a já jako tazatel. Z obou rozhovorů byl pořízený audiozáznam a ze skupinového rozhovoru jsem pořizovala také videozáznam - pro lepší analýzu dat. Žáci si k rozhovoru měli také přinést materiály ze svého výběrového portfolia, které podle nich propojují čtení a psaní. Tyto materiály jsem dostala k dispozici a slouží jako dokumenty k další analýze dat. Jedná se o dokumenty jako záznamy z četby v podobě čtenářských vizitek nebo podvojných deníků, pracovní listy z publikací Čteme s porozuměním každý den, komiksy vytvořené žáky, vlastní autorské texty žáků, záznamy z použitých metod RWCT, informační plakáty k různým tématům nebo třeba pracovní list z 1. třídy, kdy se žáci učili nové písmeno.

V závěrečné evaluační fázi jsem získaná data analyzovala, interpretovala a vytvořila výzkumnou zprávu.



6.4 Etika výzkumu

Před zahájením každého rozhovoru jsem všem účastníkům vysvětlila podstatu, cíl a záměr výzkumu včetně způsobu, jakým budou získané informace zpracovány. Při sestavování otázek jsem kladla důraz na jejich etickou nezávadnost a respekt ke všem účastníkům výzkumu. Respondentům jsem také objasnila jejich právo neodpovídat na otázky, které by jim byly nepříjemné nebo nesrozumitelné. Zdůraznila jsem, že vše bude anonymní a data využiji výhradně pro účely této práce.

7 Popis a analýza výsledků

Získaná data z rozhovorů jsem detailně analyzovala pomocí otevřeného kódování. Dle Hendla (2016, s.232) v analýze dat případové studie jde o systematické prohledávání dat s cílem nacházet pravidelnosti a jednotlivé části dat klasifikovat. Na tuto fázi by měla pak navazovat snaha o interpretaci výsledků této analýzy jako celku. Kódování nám pak podle autora pomáhá data popsat. "Kód je symbol přirozený k úseku dat tak, že ho klasifikuje nebo kategorizuje. Kódy mají mít relevanci k výzkumným otázkám, konceptům a tématům. Kódování je ústředním bodem analýzy." Další analýzu jsem provedla při zpracování dat ze získaných dokumentů. Nejprve jsem zjistila, jaké přesně materiály se mi dostaly a zda jsou pro můj výzkum relevantní. Poté jsem provedla interní posouzení dokumentů ve spojitosti s kategoriemi, které mi vznikly při otevřeném kódování rozhovorů. Následně jsem prostřednictvím svých interpretací hledala odpovědi na výzkumné otázky.

Získané kategorie z otevřeného kódování nevytváří následující kapitoly. Rozhodla jsem se, že kapitoly budou vytvářet specifické výzkumné otázky a díky jádrovým tvrzením nebo citacím z teoretických východisek a následné interpretace bude na tyto otázky odpovězeno.

Výpovědi třídní učitelky jsou v citacích uváděny pod zkratkou TU. Žákům z druhého rozhovoru jsem přidělila zkratky R1, R2, R3, R4, R5, R6, R7, R8, R9 a R10. Pokud se někde objevuje otázka ode mě jako od výzkumníka, použila jsem zkratku V.

7.1 Jaké postupy používá pedagog pro propojování čtení a psaní?

Z výzkumných dat vyplývá, že hlavním metodickým postupem pro propojování čtení a psaní jsou systematicky **vedené dílny čtení a psaní**. Jak uvádí třídní učitelka: "*Já to propojuju, protože tam vidím podobnost. Že tam vidím návaznost nějakou, že ty systémy ty dílny čtení a dílny psaní jsou podobné a takto automaticky se jeden s druhým doplňuje.*" V rámci dílen učitelka využívá několik specifických strategií propojování:

- **Cílené pozorování literárních textů jako modelů pro vlastní psaní.** Učitelka zadává žákům konkrétní čtenářské úkoly zaměřené na pozorování spisovatelských technik, které mohou následně využít ve vlastní tvorbě. Ilustruje to její výrok:

"Třeba si pamatuju, že děti psaly na začátku: 'Bylo jednou jedno...' [...] Že prostě neuměly jiný začátek a já, když jsme měli ten týden dílnu čtení tak, jak jsem říkala: tak a dneska mám pro vás speciální čtenářský úkol. Pojd'te se podívat, jak ty vaše knížky, začínaj a napište jejich první větu."

- **Vzájemné sdílení a konzultace.** Žáci pravidelně sdílejí své texty s ostatními a poskytují si vzájemnou zpětnou vazbu. Jak poznamenává jeden z žáků: *"Tak určitě se objevuje, protože když třeba konzultuju s někým, tak vlastně ten příběh mu čteme. A.. A.. takže to. A já taky často hledám v knížce nápady. Jako že se inspiroju."*
- **Písemné reflexe četby.** Do výuky jsou zařazovány aktivity vyžadující písemné zpracování přečteného. Tento aspekt dokládá výpověď žáka: *"Tak objevuje se, protože většinou máme nějaký úkol z té knihy a většinou to vypisujeme."*

Významným aspektem je také **implicitní charakter propojování** - žáci nejsou explicitně seznamováni s tím, že se jedná o integraci čtení a psaní, přesto si této souvislosti jsou vědomi a přirozeně ji využívají ve svém učení.

S ohledem na podmínky pro integraci čtení a psaní, které jsou popisovány v kapitole 4.3, lze usuzovat, že všechny tyto náležitosti jsou v čtenářských a pisatelských dílnách zahrnuty. Vnímám tedy tyto postupy pro propojování čtení a psaní jako důležité a podstatné.

- Na propojování čtení a psaní bychom měli mít vždy dostatek času a pravidelně se této činnosti věnovat.
- Žák potřebuje pro své vlastní učení model, podle kterého bude své počínání napodobovat. Ve čtení je to předčítání, v rámci psaní je to text, který byl již napsán. V integrování čtení a psaní bude žák (alespoň ze začátku) také potřebovat něco nebo někoho napodobovat.
- Dostupnost různorodých textů ke čtení a zároveň široká paleta příležitostí ke psaní (různé situace, různé slohové postupy a útvary).
- Vlastní volba a vlastní zájem - autenticita v integrování čtení a psaní.
- Potřeba konzultace a podpory (sdílení) od okolí.

Z rozhovorů odhaluji další významný pedagogický postup pro propojování čtení a psaní - **práci s portfolii**. Tento přístup je využíván napříč vzdělávacími oblastmi a představuje další nástroj pro rozvoj čtenářských i pisatelských dovedností.

Třídní učitelka explicitně označuje portfolia jako jeden ze základních způsobů propojování čtení a psaní: "*Další další způsob, jak se to trénuje, to propojení čtení s psaním jsou ta portfolia.*" Zvláště vyzdvihuje jejich význam v předmětech vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět: "*Třeba ta práce s portfoliem jo - v dějepise, přírodopise ... vlastně v tom celém SKN⁸, tak tam je to opravdu hodně hodně hodně. Že musí si tu informaci/ tu myšlenku ... musí nějak přetransformovat, uchopit ji po svém a napsat ji. A tam je ten proces toho přemýšlení opravdu veliký.*"

Žáci ve svých výpovědích potvrzují aktivní využívání portfolií a dokáží přesně popsat práci s textem. Jeden z respondentů popisuje tento proces v kontextu přírodovědných předmětů: "*ve vlastivědě nebo v přírodovědě, protože si vždycky z učebnice přečteme něco a pak si to vlastně zformulujeme, aby jsme tomu rozuměli a napíšeme si to.*" Součástí portfolií jsou také čtenářské vizitky, které představují specifický nástroj pro propojování čtení a psaní. Jak uvádí jeden z žáků: "*Podle mě čtení a psaní využíváme v psaní čtenářských vizitek... Protože vždycky nějakou tu knížku musíme přečíst a pak vlastně ten děj a nebo to zadání musíme vyplnit z té čtenářský vizitky. Takže to vlastně doplňujem i čtení i psaní a fantazie hodně.*" Portfolio slouží také jako nástroj pro rozvoj komplexnějších dovedností, jako je práce s informacemi a jejich sumarizace. To dokládá výpověď žáka popisujícího práci na prezentaci: "*že v takové prezentaci na kraje... vlastně... jsem musela schánět různý informace a vlastně je shrnovat a psaní, protože jsem to tam potom musela všechno napsat a s hrnout to tak, aby to vlastně se tam vešlo... i aby to bylo srozumitelný.*"

Dalším postupem pro propojování čtení a psaní je **využívání metod kritického myšlení**. Učitelka explicitně poukazuje na jejich integrační potenciál: "*Ale jinak si myslím, že opravdu ty metody kritické myšlení jsou vesměs postavené na tom podporování, protože všechny pracují s textem, že nejprve se pracuje s nějakým textem a potom nastupuje ta ta metoda a jsou většinu psací.*" Konkrétně zmiňuje například práci s tabulkou VCHD: "*Třeba když si vezmu tu tabulku VCHD, tak tam vyloženě jde o to, že přeformulují*

⁸ Svět kolem nás

myšlenku a zapíše. Zformuluji otázku a zapíše ji." Jako další efektivní metodu uvádí I.N.S.E.R.T.: "Potom I.N.S.E.R.T. je na to taky hrozně fajn, že tam se taky musí hodně..., že se podtrhnou nějaké základní informace a pak se vlastně musí to zformulovat tak, aby když si to později přečtou tak, aby to dávalo v té tabulce smysl." Výpovědi žáků potvrzují učitelčina tvrzení o efektivitě těchto metod. Jeden z respondentů přesně popisuje práci s metodou I.N.S.E.R.T.: "většinou dostáváme... že dostáváme takovej ten papír a z toho vypisujem nějaký třeba vlastně důležitý věci anebo k ním přidáváme třeba otázník nebo vykřičník, protože my jsme dělali taky práci s textem, kde jsme přidávali různý takovýhle... symboly." Žáci si uvědomují vzájemnou provázanost čtení a psaní při práci s textem. Nepopisují to ale explicitně jako metody kritického myšlení: "No propojuje. Protože ta práce s tím textem mně přijde, že to čtení a to psaní nejdřív si to čteš a potom třeba dopisuješ něco, anebo z toho vyhledáváš nějaký informace." Zajímavý pohled přináší také žák popisující zkušenost s metodou volného psaní: "píšeme takovej, jako že si vezmeme papír a máme pět minut nebo pár minut na to prostě psát, na co myslíme a nsmíme se zastavit a psát a psát. A je to hrozně těžký, ale pomáhá mi to v tom psaní."

Metody kritického myšlení v sobě opravdu ve většině případů obsahují psaní. Podle Steelové et al. (2007d, s.19) psaní pomáhá žákům při novém učivu utřízovat myšlenky a také si je osvojovat. V takovém případě je pak žák zároveň autorem i příjemcem. "Píše proto, aby něčemu porozuměl, ujasnil si nové poznatky, aby si něco zapamatoval, lépe utřídil, zkrátka, aby přemýšlel o informacích nebo myšlenkách vlastních i cizích." Šlapal et al. (2012) pak ve své metodice považují používání těchto metod při rozvíjení čtenářské gramotnosti za efektivní. Co ale zmiňují, je nutnost, že každou metodu před její implementací do výuky musíme žáky nejprve naučit. To se bezesporu třídní učitelce daří a rozhodně považují metody kritického myšlení za efektivní nejen v rozvoji čtenářské gramotnosti, ale také jako další z postupů pro propojování čtení a psaní.

Z analýzy rozhovorů vystupuje zajímavý aspekt integrace čtení a psaní - **role mluveného projevu jako mediátoru** mezi těmito dvěma dovednostmi. Třídní učitelka reflektuje zásadní význam mluvení jako přemostujícího prvku: "ten propojovák je mluvení, protože ono něco si přečíst a něco napsat, je strašně vlastně velký skok [...] že ten prostředník je právě ta pusa." Pedagogická zkušenost ji vedla k uvědomění si potřeby systematicky rozvíjet mluvený projev jako nedílnou součást procesu integrace čtení a psaní: "A v tom, v

tom propojování třeba ta mluvní výchova. To tam vidím jako hodně hodně důležitou." Toto zjištění vyplynulo z přímé zkušenosti s výukou, kdy pozorovala, že písemné úkoly bez mluvené složky nevedly k optimálním výsledkům: *"I jsem ze začátku třeba dávala jenom písemné úkoly a oni byli hrozně...úplně jsem viděla: 'jéé, jééžiš my zase budeme psát' že potřebujou trošku,[...] že potřebuju opravdu procvičit i tu mluvní část."* Není to přesně popsany postup pro propojování čtení a psaní, ale je vhodné zmínit, že vyučující si je vědoma toho, jak je mluvený projev v tomto ohledu důležitý.

Mluvený projev je další komunikační činnost stejně jako psaní a čtení. Ve své teoretické části se k této dovednosti víceméně nevyjadřuji, ale ve většině případů je zahrnuta v citacích, které hovoří o potřebě sdílet přečtený nebo napsaný text. Košťálová et al. (2010) ve svých základních podmínkách pro rozvoj čtenářství uvádí, že je podstatná příležitost, pro čtenářskou odezvu a sdílení: Žáci mohou bezprostředně sdílet osobní dojmy z četby. Stejně tak to popisuje Steelová et al. (2007e, s. 8–9) v podobě psaní: při psaní má autor potřebu konzultace a podpory od okolí. Je tedy zřejmé, že důležitost, kterou mluvenému projevu přikládá třídní učitelka, mohu podpořit a považovat to jako další postup, který žákům pomáhá k tomu propojit čtení a psaní.

Následující řádky hovoří o **čtení s porozuměním**. Je také otázkou, zda to můžeme považovat za postup k propojování čtení a psaní, ale vzhledem k tomu, že ho v rozhovorech respondenti zmínili tolikrát ve spojitosti s propojováním, rozhodla jsem se, že čtení s porozuměním mezi tyto postupy zařadím. Dnes se učitelé čím dál více setkávají s tímto termínem, ale myslím, že to není pro každého samozřejmost, že čtení s porozuměním umí vyučovat. Třídní učitelka explicitně označuje tuto dovednost čtení s porozuměním za výchozí bod integrace: *"No já myslím, že oni musí umět nejdříve čtení s porozuměním. [...] musí správně chápat význam všech těch slov..."* Systematické ověřování porozumění je podle ní každodenní součástí výuky. Význam čtení s porozuměním potvrzují i žáci, kteří si uvědomují jeho klíčovou roli v učebním procesu. Jeden z respondentů výstižně popisuje jeho důležitost: *"je hodně důležitý si přečíst to zadání a pochopit ho a potom vlastně už máte polovinu tý práce hotový. A vlastně ani nemusíte číst tak rychle, ale stačí jen když tomu textu rozumíte a umíte z něj vlastně něco přečíst."* Konkrétní implementace čtení s porozuměním do výuky se podle výpovědí žáků realizuje několika způsoby. Zahrnuje práci s pracovními listy obsahujícími text a navazující otázky, ústní reprodukci přečteného textu

a jeho následné písemné dokončování. Žáci dokáží přesně popsat, jak se čtení s porozuměním promítá do jejich práce v hodinách českého jazyka, kde musí kombinovat porozumění textu s vlastní písemnou produkcí. Tento integrovaný přístup ke čtení s porozuměním tak vytváří přirozenou vazbu mezi receptivními a produktivními jazykovými dovednostmi, kdy porozumění textu slouží jako odrazový můstek pro vlastní písemnou tvorbu.

Doležalová (2014) vnímá čtení s porozuměním jako pochopení autorova záměru a hledání smyslu textu. Porozumění je pro autorku důležitým determinanem při estetickém osvojování textu, při práci s informacemi v textu a učení se z textových materiálů. A pokud máme s informacemi pracovat a učit se z nich, je výhodné opět využít psaní jako nástroj k myšlení a osvojování si nových myšlenek a poznatků, jak to popisuje Steelová et al. (2007d). Dle analýzy považují tedy za klíčové porozumění textu a schopnost přemýšlení v této oblasti propojování.

Následující postupy, které respondenti popisují, již nebudu rozepisovat, protože jsou zmiňovány méně. Vnímám je ale jako významné pro propojování čtení a psaní protože svou podstatou přesně odrážejí to, o co mi v této práci jde.

Vyučující ve své výuce efektivně propojuje význam čtení a psaní prostřednictvím osobní zkušenosti s **gramatikou**. Svým žákům vysvětluje důležitost čtení na konkrétním příkladu vyjmenovaných slov. Přiznává jim, že sama neumí vyjmenovaná slova odříkat zpaměti, což žáky nejprve překvapí. Když se ptají, zda tedy nedělá chyby, vysvětluje jim, že právě díky intenzivnímu čtení od dětství si její oko "vyfotilo" správnou podobu slov. Používá příklad slova "bystrý" a jeho odvozenin, kde díky častému čtení automaticky ví, že se píše s ypsilon, i když ho neumí zařadit do řady vyjmenovaných slov. Když žáci pochopí tuto souvislost, sami docházejí k závěru, že čtení je užitečné. Třídní učitelka tento moment využívá k zdůraznění významu dílen čtení, které ve své výuce realizuje. Tímto způsobem prakticky a srozumitelně demonstruje žákům, jak čtení přirozeně podporuje správné písemné vyjadřování a znalost pravopisu. Tuto skutečnost potvrzují i samotní žáci, kteří si uvědomují přínos čtení pro jejich gramatickou způsobilost. Jak jeden z žáků vysvětluje: *"Já si myslím, že čtení je důležitý, protože si potom okoukáš tu gramatiku a potom vlastně můžeš, vlastně potom neděláš tolik gramatický chyb, protože to máš nakoukaný vlastně z různých knih a vlastně z textu."* Tento názor sdílí i další žák, který poukazuje na konkrétní

dopad čtení na školní výsledky: *"Většinu se to projeví i na známkách z češtiny podle mě, protože když čteš, tak si vnímáš hodně ty slova a potom neděláš tolik chyb v gramatice."* Je zřejmé, že žáci sami dokáží reflektovat, jak jim pravidelné čtení pomáhá zlepšovat jejich písemný projev a gramatickou správnost.

Efektivní propojení čtení a psaní se realizuje prostřednictvím **čtenářských vizitek** v rámci dílen psaní. Vyučující využívá tento nástroj, který obsahuje různé úkoly vztahující se k přečtenému textu. Jak potvrzuje jeden z žáků, tento proces vyžaduje nejprve přečtení knihy a následně písemné zpracování děje nebo splnění konkrétního zadání ve čtenářské vizitce. Tímto způsobem dochází k přirozenému propojení obou dovedností - čtení a psaní - v jedné aktivitě.

Vyučující má přirozený přístup k propojování čtení a psaní zakomponovaný ve svém stylu výuky, což se snaží reflektovat i v zadávání **bakalářských prací** žákům 5. ročníku. *"Teda doufám, že to tam je! Ale to uvidím teď na těch bakalářkách."* Efektivitu tohoto přístupu potvrzují samotní žáci, kteří dokáží popsat, jak v procesu tvorby bakalářské práce využívají obě tyto dovednosti. Jeden z žáků popisuje komplexní proces: *"... Já to nemám v portfoliu, ale teď jsme psali bakalářskou práci a v tý sme psali i četli. Museli jsme vyhledávat informace z internetu a číst to a pak to zformulovat a napsat to ve svých slovech."* Další žák detailně popisuje svůj postup při zpracování teoretické části: *"vlastně při teoretický části, že vlastně... třeba já to dělala, tak že jsem si přečetla o tom tématu na Wikipedii celý to, co tam bylo. A potom z tý paměti nějak jsem to zformulovala, jak jsem já sama chtěla, jak mi to znělo nejlíp."* Žáci si uvědomují důležitost vlastní formulace myšlenek, jak dokládá další výpověď: *"když potřebuješ napsat nějakou práci, tak z nějakých zdrojů, tak abys to úplně neopsal, tak si to přečteš a potom z toho, co si pamatuješ, vlastně to napíšeš."* Komplexnost celého procesu pak shrnuje další žák, který zdůrazňuje všechny fáze práce: *"No podle mě se to používá i při bakalářský práci, protože nejdřív musíš porozumět tématu, udělat výzkum, pak to napíšeš a pak to musíš odprezentovat, jakože to čteš prostě jako i z tý prezentace a tak, jak jsme to dělali."*

Dokumenty, které žáci předložili jako podklad, který podle nich propojuje čtení a psaní, přesně odrážejí výše popsané postupy pedagoga. Jsou zde několikrát vybrané čtenářské vizitky, o kterých žákyně řekla: *"můžeme si pořádně ujasnit vlastně, co jsme četli, co jsem... co bychom si ještě chtěli přečíst a máme prostě rozbor toho, co jsme četli."* Dále na

otázku *Jak by měl vypadat materiál, který propojuje čtení a psaní* přišla odpověď, že je to rozhodně čtení s porozuměním. *“Tam to prostě bije do očí, že si to přečteš a potom to napíšeš, co sis přečetl.”* Žáci tím mají na mysli listy z příruček *Čtete s porozuměním každý den* a právě ten jedna žákyně také vybrala jako podklad, ve kterém dokazuje propojování těchto dvou dovedností. Z metod kritického myšlení žáci vybrali text s tabulkou VCHD nebo podvojný deník. Dále je zde vlastní autorský příběh žákyně z dílny psaní a plakát vytvořený na hodinu zeměpisu, kde žákyně jasně pracuje s informacemi jak v obsahové, tak v grafické rovině.

7.2 Jaké má pedagog důkazy o naučení žáků v rámci propojování čtení a psaní?

Vyučující vnímá důkaz o naučení především v písemné formě, avšak uznává i jiné formy jako jsou divadelní útvary, básně, písně, malby, nákresy či schémata. Za nejvýznamnější důkaz považuje situaci, kdy **žák dokáže danou věc vysvětlit někomu jinému**, zejména nejistému spolužákovi. Tento přenos znalostí může probíhat jak písemnou, tak ústní formou. Jak sama vyučující říká: *“Víš, co by mě připadalo, že důkaz o naučení je, když je schopen to někomu vysvětlit. Že když chceme vlastně v tom hnízdě, že ano nebo, když jim zadávám nějakou práci a využívám ty jistí a nejistí žáci. Tak to, že nějakou věc pochopili a umí to někomu vysvětlit tak, aby to ten nejistý pochopil taky. Tak to je pro mě důkaz, že se naučili.”*

V oblasti propojování čtení a psaní vyučující popisuje jako nejsilnější důkazy o naučení především **portfolia SKN** (Svět kolem nás), kde se tyto dovednosti přirozeně kombinují při zpracování různých témat. Konkrétně se jedná o předměty jako dějepis, přírodopis a zeměpis, kde žáci zpracovávají texty, videa či obrázky a následně vytvářejí vlastní písemné výstupy. **Bakalářské práce** představují pro vyučující komplexní důkaz o naučení, kde se propojení čtení a psaní projevuje ve všech fázích jejich tvorby.

Mezi další možné důkazy o naučení v oblasti propojování čtení a psaní by mohla patřit tvorba plakátů, psaní odborných článků nebo práce na školních novinách. Tyto aktivity vyučující s dětmi moc nerealizuje, ale zmiňuje je jako další způsob, jak získat důkaz o naučení z oblasti propojování čtení a psaní.

Žákům nebyla položena otázka, která by přímo zjišťovala, co je podle nich důkaz o naučení v oblasti čtení a psaní. V jejich odpovědích lze ale vyčíst, co všechno jsou jejich důkazy o tom, že čtení a psaní skutečně propojují. Jedním z nich je **tvorba komiksu**, jak popisuje žákyně: "*Nedávno jsme udělali komiks a že jsme nejdřív napsali text, kterej jsme si tam měli vymyslet my jako náš příběh a potom jsme to měli někomu přečíst.*" Významným důkazem je také práce s informacemi při **tvorbě prezentací**. Žákyně to výstižně popisuje na příkladu prezentace o krajích. Žáci také zmiňují práci s **čtenářským deníkem** a **čtenářskými vizitkami**, kde se přirozeně propojuje čtení s psáním. Jak uvádí žákyně: "*Nejprve si to přečteš a pak to napíšeš.*" Zajímavým příkladem je i **tvorba vlastních příběhů**, kde stejná žákyně popisuje svůj tvůrčí proces inspirovaný četbou: "*Když jsem byla menší, tak jsem to vždycky dělala tak, že když jsem nevěděla, tak jsem si prostě vzala nějakou knížku, přečetla jsem si jí a snažila jsem se tu zápletku nějak jako přeformulovat.*" Komplexnějším důkazem je pak psaní **bakalářské práce**, to se přímo shoduje i s výpovědí vyučující, která to vnímá zcela stejně.

7.3 Jak ovlivnily zkušenosti s lektorováním kurzů RWCT přístup pedagoga k propojování čtení a psaní v jeho vlastní výuce?

Cesta k lektorování kurzů RWCT začala u vyučující přirozeným pedagogickým vývojem, jak dokládá její zkušenost. Ta byla objevena při její práci s tvůrčím psáním v první třídě kolegyní (pedagogickou konzultantkou), která rozpoznala jedinečnost jejího přístupu: "*ona to viděla a byla z toho úplně paf... a byla z toho úplně v šoku.*" Na základě tohoto objevu byla vyučující vyzvána k vytvoření prvního semináře *Jak podporovat tvůrčí psaní v 1. třídě*. Práce lektorky zahrnuje především vedení seminářů pro pedagogy a další pracovníky ve vzdělávání. Pedagožka zmiňuje různorodost účastníků kurzů: "*Mně se třeba teď tam poslední dobou objevují angličtinářky... Pak tam přechází různí lidi z knihoven.*" Důležitou součástí její práce je také schopnost pracovat s různými postoji účastníků, včetně těch negativních.

Z analýzy rozhovoru vyplývá několik způsobů, jak lektorování kurzů RWCT ovlivnilo přístup pedagožky k propojování čtení a psaní v její výuce. Významným přínosem lektorování je **hlubší porozumění metodám a jejich principům** skrze analýzu pro

účastníky kurzů. Pedagožka reflektuje: *"když bereme nějaký téma a já tam dám nějakou metodu, tak když potom lektoruji a dělám analýzu toho, tak si uvědomím, že vlastně 'Aha, vidíš! Já tam vlastně musím dávat větší důraz na tohle!'"* Důležitým aspektem je také **inspirace od účastníků kurzů**, kteří přinášejí nové pohledy na využití metod. Jak uvádí: *"oni jsou inspirativní ty účastníci, protože se ptají: 'a šlo by to takhle, a šlo by to takhle?' A já vždycky říkám: 'Aha, to mě nikdy nenapadlo. To je skvělý nápad!'"*

V rozhovorech s dětmi se objevují postřehy o vlivu lektorování RWCT na učitelčin přístup. Žákyně zmiňuje, že škola se díky tomuto přístupu liší od její předchozí školy: *"v tomhleto je tahle škola docela hodně dobrá, protože já jsem byla v první a polovinou druhou třídy na jiný škole a tam nic takového nebylo"* Další odpověď reflektuje, že **učitelčin přístup inspiruje i další učitele**: *"myslím, že v nějakých třídách, tady na škole, takže třeba, že vůbec nepíší. Ale že se pak až... nevím, ve čtvrtý třídě... začnou inspirovat od naší učitelky. Takže to nemá každá třída na týhle škole. Takže podle mě k tomu víc přispěla paní učitelka."* Tyto komentáře potvrzují, že učitelčino lektorování kurzů RWCT a následné systematické používání těchto metod ve výuce je viditelné i pro žáky.

Lektorská činnost však přináší i určitá **úskalí v podobě organizačních komplikací** ve vlastní výuce. Pedagožka poukazuje na praktické obtíže: *"pracuju nad úvazek, což mě vyčerpává jako tak jako špatně uchopitelné pro člověka, který vlastně má to třídnictví a pracuje na ten plný úvazek."* Zároveň zmiňuje i problematiku suplování a narušení kontinuity výuky ve vlastní třídě.

Pro pedagožku představuje lektorování významný přesah její pedagogické činnosti do širšího společenského kontextu. *"Já to mám jako ... jako takový způsob, jakým můžu ovlivňovat tu společnost... že nějakým učitelům prostě pomáhám jinak přemýšlet nad učením, tak to je vklad do týhle společnosti."* Toto přesvědčení je pro ni významnou motivací k překonávání zmíněných praktických obtíží spojených s lektorskou činností.

7.4 Jaké materiály si vybraní žáci zakládají do výběrového portfolia z oblasti propojování čtení a psaní a proč?

Vyučující vnímá portfolia jako důležitý nástroj pro sledování propojování čtení a psaní, přičemž tento vztah se podle ní nejvýrazněji projevuje v předmětech jako je přírodopis,

dějepis a zeměpis (SKN). V těchto předmětech musí žáci transformovat přečtené informace do vlastního písemného záznamu, což vyžaduje hluboký proces přemýšlení.

Z rozhovorů vyplývá, že žáci si do portfolií zakládají různorodé materiály, které lze rozdělit do několika kategorií podle účelu a charakteru.

- **Materiály dokládající úspěch a pokrok**

Významnou motivací pro zakládání materiálů do portfolia je dokumentace vlastních úspěchů. Jak uvádí R3: *"Já se teda rozhodně zaměřuju na to, na svoje úspěchy. Já si tam dávám věci, ve kterých jsem uspěla a věci, který mi vyšly skvěle."*

Tento přístup potvrzuje i žákyně R7, která kromě úspěchů zdůrazňuje i důležitost dokumentace učebního procesu: *"Já si do portfolia zakládám taky svoje úspěchy a testy, ale zakládám si tam taky, co jsem se nově naučila."* Zajímavý je další přístup R1, která vědomě zakládá i méně úspěšné práce pro sledování vlastního pokroku: *"Tak já si do portfolia dávám testy a i přesto, že se mi nepovedly, i ty které se mi povedly. Protože pak se kouknu [...] co jsem udělala špatně a že už teď konc bych řekla, že je to úplně primitivní."*

- **Čtenářské materiály**

Významnou složkou portfolií jsou materiály spojené se čtením. *"Já si tam zakládám různé pracovní listy, čtenářský vizitky [...] protože se mi to většinou povedlo a chtěla bych, aby se mi zachovalo to, co jsem přečetla."* V odpovědích se objevuje i popis podvojného deníku, který žákyně nazývá jako čtenářský deník: *"tak já jsem si tady vybrala takovej ten čtenářskej deník, kde je vlastně vždycky z tý díly čtení to, co jsme četli, jsme potom jakoby napsali část textu, která nás jakoby zaujala a potom jakože proč jsme si to vybrali."* Je zde zajímavá motivace, která zdůrazňuje potřebu uchovat si svou čtenářskou historii (dokumentace vlastní čtenářské cesty a zkušenosti).

- **Materiály spojené původně jen se psaním**

Žákyně R2 reflektuje svůj pokrok v propojování čtení a psaní na příběhu z třetí třídy, který si založila do portfolia a hodnotí jej pozitivně z hlediska svých tehdejších schopností. Zároveň zmiňuje, že se při psaní příběhu inspirovala přečtenou knihou, ale snažila se zápletku přeformulovat vlastními slovy a v mnohých případech to tak dělá do teď. U jiné žákyně je v portfoliu založený

materiál z první třídy související s nácvičkou písma a psaní nových písmen. Tento materiál dokumentuje počáteční fázi rozvoje pisatelských dovedností, kdy se žáci učili základním mechanickým dovednostem psaní.

- **Materiály z různých předmětů**

Portfolio není omezeno pouze na český jazyk. Jedna z žákyň zdůrazňuje mezipředmětový charakter portfolia: "*Já jsem koukala do toho svého portfolia a mám tam i SKN. Mám tam i přírodovědu, i zeměpis i dějepis.*" Toto pozorování potvrzuje i vyučující, která zdůrazňuje důležitost portfolií v SKN, kde sleduje jak obsahovou stránku, tak gramatickou správnost. Žáci si uvědomují, že propojování čtení a psaní se neomezuje pouze na český jazyk. V portfoliích mají uložené materiály z různých předmětů, kde museli kombinovat obě dovednosti.

- **Praktické důvody**

Z výpovědi R1 zaznamenávám praktický důvod pro systematické ukládání materiálů do portfolia: "*Když nebudem mít jako jedno místo, kam to vždycky máme dát, tak se nám to vždycky někam poztrácí.*" Tento organizační aspekt považuji za důležitý, zároveň mě vlastně udivuje, že byl v odpovědích zmíněn opravdu jen jednou.

Shrnu-li všechny odpovědi na tuto SVO docházím k poznatku, že portfolio podporuje rozvoj metakognitivních dovedností žáků tím, že jim umožňuje sledovat a reflektovat vlastní proces učení. Žáci se učí vybírat práce, které dokumentují jejich pokrok, a přemýšlet o svém vývoji v oblasti čtení a psaní. Portfolia slouží také jako nástroj formativního hodnocení, kdy žáci i učitelka mohou průběžně sledovat vývoj schopností v oblasti čtení a psaní. Učitelka využívá portfolia k citlivému poskytování zpětné vazby, která podporuje další rozvoj žáků. Motivace žáků k zakládání materiálů propojujících čtení a psaní je komplexní a víceúrovňová. Zahrnuje jak vnější faktory (organizační požadavky, vedení učitele), tak vnitřní motivaci (sledování vlastního pokroku, dokumentace úspěchů, podpora učení). Významnou roli hraje i potřeba zachytit vlastní čtenářskou zkušenost a využít portfolio jako nástroj pro hlubší porozumění.

V závěru shledávám, že portfolia hrají významnou roli v propojování čtení a psaní ve výuce. Zjišťuji, že slouží jako prostor pro dokumentaci, reflexi a hodnocení těchto dovedností napříč předměty. Vnímám, že portfolio není jen sbírkou prací, ale představuje

aktivní nástroj podporující rozvoj čtenářských a pisatelských dovedností, který zároveň rozvíjí metakognitivní schopnosti žáků. Za významný aspekt považují také jeho roli v propojování těchto dovedností napříč různými předměty, v čemž spatřují podporu komplexního rozvoje gramotnosti žáků.

7.5 Jak vybraní žáci hodnotí přístup pedagoga v oblasti propojování čtení a psaní s ohledem na vlastní tvorbu?

V odpovědích žáků nacházím různá hodnocení pedagogického působení učitelky, která se vztahují k několika klíčovým oblastem její práce. Zaměřím se na hlavní témata, která se v hodnoceních žáků objevují.

- **Výjimečnost přístupu v kontextu školy**

V rozhovorech jsou výpovědi, které srovnávají přístup učitelky s jinými pedagogy nebo školami. Za zvláště významné považují srovnání žákyně R10, která má zkušenost z jiné školy: *"A jenom myslím, že v tomhleto je tahle škola docela hodně dobrá, protože já jsem byla v první a polovinou druhou třídu na jiný škole a tam nic takového nebylo."* Toto hodnocení doplňuje její spolužačka, která si všímá rozdílů i v rámci stejné školy: *"myslím, že v nějakých třídách, tady na škole, takže třeba, že vůbec nepíšou [...] Takže podle mě k tomu víc přispěla paní učitelka."* Z těchto výpovědí vyvozují, že žáci dokáží reflektovat jedinečnost pedagogického přístupu své učitelky.

- **Systematicčnost a vyváženost přístupu**

Důkaz o systematickém přístupu učitelky k výuce čtení a psaní je například tato výpověď, která zdůrazňuje dlouhodobost tohoto působení: *"už jako od první třídy jsme psali příběhy a taky jsme dělali ty pracovní listy, který nám prostě hodně pomohly vlastně psát i číst."* Na tento aspekt systematicčnosti navazuje hodnocení vyváženosti přístupu. Několik žáků explicitně uvádí, že vyučující se věnuje oběma dovednostem stejně. *"Myslím, že se věnuje oběma činnostem stejně, protože vlastně máme dílnu čtení, dílnu psaní a propojuje to i v ostatních předmětech."*

Z analýzy žakovských výpovědí vyplývá, že hodnocení pedagoga se vyznačuje těmito charakteristikami. Za prvé, žáci si uvědomují výjimečnost přístupu své učitelky v kontextu

školy i mimo ni. Za druhé, oceňují systematičnost a vyváženost jejího působení v oblasti čtení a psaní. V rozhovorech nenacházím žádná negativní hodnocení, což může souviset s formátem rozhovoru nebo skutečnou spokojeností žáků s výukou. Pro úplnost analýzy by bylo vhodné tento aspekt dále prozkoumat pomocí anonymního dotazníku nebo jiné metody, která by mohla odhalit případné kritické hlasy.

8 Diskuse

Hlavním cílem práce bylo popsat inspirativní příklad integrace čtení a psaní z perspektivy pedagoga i žáků. Následným shrnutím výsledků bych chtěla odpovědět na hlavní výzkumnou otázku: "Jakým způsobem pedagog propojuje čtení a psaní v 5. ročníku vybrané třídy?" Na základě analýzy výsledků výzkumu lze konstatovat, že pedagog propojuje čtení a psaní v 5. ročníku několika systematickými způsoby.

Hlavním pilířem jsou systematicky vedené dílny čtení a psaní, kde žáci pozorují spisovatelské techniky v literárních textech jako modely pro vlastní psaní (srov. Cholastová, 2019; Steelová 2007), probíhá vzájemné sdílení a konzultace textů a žáci vytvářejí písemné reflexe četby.

Výzkum prokázal klíčovou roli portfolií v procesu propojování čtení a psaní. Portfolia využívaná napříč předměty jsou významným nástrojem, kde žáci transformují přečtené informace do vlastních zápisů, vytvářejí čtenářské vizitky a zpracovávají prezentace či plakáty.

Pedagog také hojně využívá metody kritického myšlení jako například I.N.S.E.R.T., tabulku VCHD, podvojný deník a volné psaní. Zároveň analýza ukázala, jak zkušenosti z lektorování kurzů RWCT ovlivňují pedagogickou praxi učitele. Tento aspekt představuje originální přínos výzkumu, neboť vztah mezi lektorováním a vlastní výukou není v této práci podrobně zpracován ani jsem na toto téma nenarazila v žádné z citovaných publikací.

Důležitou součástí výuky je důraz na čtení s porozuměním, které zahrnuje práci s pracovními listy obsahujícími text a navazující otázky, stejně jako ústní reprodukci přečteného a následné písemné dokončování textů (srov. Doležalová, 2014; Wolfová, 2020).

Zajímavým aspektem je využití mluveného projevu jako prostředníka mezi čtením a psaním, kdy je dáván prostor pro sdílení a diskuzi o přečteném. Tento aspekt není v teoretické části práce detailně rozpracován, představuje tedy potenciálně nový pohled na problematiku integrace těchto dovedností.

Vrcholným příkladem propojení čtení a psaní je tvorba bakalářských prací, kde žáci vyhledávají a čtou informace z různých zdrojů, přeformulují je a písemně zpracují vlastními slovy a následně svou práci prezentují. Všechny tyto postupy jsou využívány systematicky a vyváženě, s důrazem na autenticitu a smysluplnost úkolů pro žáky.

8.1 Limity práce a návrhy pro další možné využití výsledků tohoto výzkumu

Za hlavní limitaci výzkumu považuji jeho zaměření na jediný případ. Pro další výzkum by bylo přínosné, aby se na základě provedené případové studie další výzkum věnoval:

- Realizování komparativní studie více případů integrace čtení a psaní.
- Prozkoumání role mluveného projevu v procesu integrace čtení a psaní.
Hypotéza: Systematické zařazování mluveného projevu mezi čtení a psaní zlepšuje kvalitu písemných výstupů žáků.
- Sledování dlouhodobého vlivu systematického propojování čtení a psaní na rozvoj gramotnosti žáků.
Hypotéza: Žáci systematicky vedení k propojování čtení a psaní dosahují lepších výsledků v oblasti funkční gramotnosti.
- Analyzování vlivu lektorské činnosti na pedagogickou praxi v širším měřítku.
Hypotéza: Učitelé-lektoři RWCT využívají více metod propojujících čtení a psaní než učitelé bez této zkušenosti.
- Zkoumání efektivity různých typů portfolií pro propojování čtení a psaní nebo analyzování vlivu portfolií na rozvoj metakognitivních dovedností.
Hypotéza: Systematická práce s portfoliem podporuje u žáků schopnost reflektovat vlastní čtenářské a pisatelské strategie.

Zároveň další nedostatky vidím v práci se sběrem dat.

- Žáci byli vybráni na základě svého zájmu, což mohlo vyřadit ty žáky, kteří ke čtení a psaní nemají příliš pozitivní vztah a možná by jejich odpovědi směřovaly jinam. Tento výběr tedy mohl ovlivnit výsledky výzkumu.

- Všichni respondenti, mě jako výzkumníka, znali. Určitě to přispělo k příjemné a bezpečnější atmosféře pro žáky i pedagoga, ale zároveň tím odpovědi respondentů mohly být zkreslené.
- Rozhovor s pedagogem jsem absolvovala cca jeden měsíc před rozhovorem se žáky. Mohlo tedy v průběhu měsíce dojít k cílenému působení pedagoga na žáky v oblasti čtení a psaní.
- Výběr dokumentů propojujících čtení a psaní prováděli žáci sami. Variantou by také bylo abych, dokumenty z portfolií vybírala já jako výzkumník. Zároveň vnímám, že rozsah výzkumného vzorku deseti analyzovaných dokumentů snižuje možnost širší generalizace výsledků.

Závěr

Diplomová práce se zabývala tématem integrace čtení a psaní v 5. ročníku základní školy. Hlavním cílem bylo popsat inspirativní příklad propojování těchto dovedností z pohledu učitele i žáků. Výzkum odhalil několik systematických způsobů, jakými pedagog propojuje čtení a psaní ve své výuce, jež jsou popsány v kapitole 8.

Odpovědi na výzkumné otázky jsou následující:

1. SVO: Pedagog ve své výuce využívá několik klíčových postupů pro propojování čtení a psaní. Základem jsou systematicky vedené dílny čtení a psaní. Významnou roli hraje práce s portfolii napříč předměty a využívání metod kritického myšlení. Učitelka klade důraz na mluvený projev jako prostředník mezi čtením a psaním a systematicky rozvíjí čtení s porozuměním. Propojování těchto dovedností podporuje také skrze praktické příklady v oblasti gramatiky a zadáváním komplexních úkolů typu bakalářská práce. Charakteristické je, že tyto postupy jsou implementovány přirozeně a implicitně napříč celou výukou, nikoliv jako izolované aktivity.
2. SVO: Pedagog má několik důkazů o naučení žáků v oblasti propojování čtení a psaní. Za nejvýznamnější považuje situaci, kdy žák dokáže vysvětlit osvojenou látku spolužákovi, ať už písemně nebo ústně. Zásadním důkazem jsou žákovská portfolia a jako komplexní důkaz jsou pro pedagoga bakalářské práce žáků, které vyžadují propojení obou dovedností ve všech fázích tvorby. Mezi další důkazy patří tvorba komiksu, práce s čtenářským deníkem a čtenářskými vizitkami, tvorba prezentací a vlastních příběhů. Přestože pedagog preferuje písemnou formu důkazů, uznává i jiné formy jako divadelní útvary, básně či výtvarná díla.
3. SVO: Zkušenosti s lektorováním kurzů RWCT zásadně ovlivnily přístup pedagoga k propojování čtení a psaní v jeho výuce několika způsoby. Především došlo k prohloubení porozumění metodám a jejich principům skrze analytickou práci při přípravě kurzů. Pedagog získává cennou inspiraci od účastníků kurzů, kteří přinášejí nové pohledy na využití metod. Tento vliv je patrný i z pohledu žáků, kteří vnímají specifickou učitelčinu přístup a jeho inspirativní dopad na další pedagogy ve škole. Přestože lektorování přináší určité organizační komplikace (práce nad

úvazek, narušení kontinuity výuky), pedagog ho vnímá jako klíčový způsob, jak pozitivně ovlivňovat vzdělávací systém a pomáhat ostatním učitelům rozvíjet jejich přístup k výuce.

4. SVO: Žáci si do portfolií zakládají několik typů materiálů propojujících čtení a psaní. Především jsou to materiály dokumentující jejich úspěchy a pokrok, včetně testů (i méně úspěšných) pro sledování vlastního vývoje. Důležitou složkou jsou čtenářské materiály. Portfolio obsahuje také materiály původně spojené jen se psaním. Žáci si zakládají materiály nejen z českého jazyka, ale i z jiných předmětů. Důvody pro zakládání materiálů jsou jak praktické (systematická organizace), tak vzdělávací (sledování vlastního pokroku, dokumentace úspěchů, podpora učení).
5. SVO: Žáci zakládají materiály do portfolií především pro dokumentaci svých úspěchů a sledování vlastního pokroku v učení, přičemž někteří uchovávají i méně úspěšné práce pro porovnání. Důležitá je pro ně potřeba zachovat si svou čtenářskou historii a zkušenosti. Portfolio jim slouží jako nástroj pro reflexi vlastního učení napříč předměty a z praktického hlediska jako systematický způsob organizace materiálů. Motivace je tedy kombinací vnějších faktorů (organizace) a vnitřní motivace (sledování pokroku, dokumentace úspěchů).
6. SVO: Žáci hodnotí přístup pedagoga v oblasti propojování čtení a psaní velmi pozitivně. Oceňují především výjimečnost učitelčina přístupu, což dokládají srovnáním s jinými školami či třídami, kde podobné metody nejsou využívány. Vyzdvihují také systematickosti a vyváženosti její výuky - zdůrazňují, že se věnuje čtení i psaní rovnoměrně od první třídy a efektivně propojuje tyto dovednosti nejen v dílnách čtení a psaní, ale i v ostatních předmětech. V rozhovorech se neobjevila žádná negativní hodnocení učitelčina přístupu.

Výsledky práce naznačují, že systematické a promyšlené propojování čtení a psaní, podpořené využíváním portfolií, vedením dílen čtení a psaní a metod kritického myšlení, může významně přispívat k rozvoji čtenářské i pisatelské gramotnosti žáků.

Seznam použitých informačních zdrojů

Altmanová, J., Hausenblas, O., Hesová, A., Košťálová, H., Palkovská, L., Prchlíková, H., Šafránková, K., & Šlapal, M. (2011). Čtenářská gramotnost ve výuce metodická příručka. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf

Balibanu, C., Crawford, A., Firsov, G., Freimanova, I., Hausenblas, O., Mathews, S., Musai, B., Preece, A., Saul, W., Silova, I., Smith, S., & Temple, C. (2007). Mezinárodní standard učitele a lektora RWCT. o. s. Kritické myšlení.

Barton, G., Khosronejad, M., Ryan, M., Kervin, L., & Myhill, D. (2023). Teaching creative writing in primary schools: a systematic review of the literature through the lens of reflexivity, (51). <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00641-9>

Češková, T. (2021). (Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme? *Studia paedagogica*, 26(3), 7-28. <https://doi.org/10.5817/SP2021-3-1>

Cholastová, J. (2013). Tvůrčí psaní žije nejen na Masarykově univerzitě. *Bohemica litteraria*, 16(1), 163-166. <https://digilib.phil.muni.cz/sites/default/files/pdf/129589.pdf>

Cholastová, J. (2019). Psaním k porozumění literatuře. *Bohemica litteraria*, 22(1), 100-118. <https://doi.org/https://doi.org/10.5817/BL2019-1-6>

ČŠI, Č. školní inspekce. (2022). Mezinárodní šetření PIRLS 2021 – koncepční rámec. Česká školní inspekce. https://csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%20c5%99%20adlohy/Mezin%20a1rodn%20

3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/PIRLS-2021_koncepcni-ramec_27092022_FINA
L.pdf

Doležalová, J. (2014). Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem). Gaudeamus.

Doležalová, J. (2005). Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech. Gaudeamus.

Duke, N. K., Purcell-Gates, V., Hall, L. A., & Tower, C. (2011). Authentic Literacy Activities for Developing Comprehension and Writing. *The Reading Teacher*, 60(4), 310-396. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1598/RT.60.4.4>

Faltýn, J., Pavlas, T., Fidrmuc, J., Růžicková, D., & Bartošek, M. (2023). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. MŠMT. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Fišer, Z., Dvořáková, D., Cholastová, J., Kuběnský, P., Kopečná, P., & Šalamounová, Z. (2012). Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání. Masarykova univerzita.

Forejtová, K. (2010). Metody a formy výuky elementárního čtení a psaní [diplomová práce, MASARYKOVA UNIVERZITA]. https://is.muni.cz/th/ewbwc/Metody_a_formy_vyuky_elementarniho_cteni_a_psani.pdf

Friedlanderová, H., Landová, H., Mazáčová, P., Prázová, I., & Richter, V. (2022). České děti a mládež jako čtenáři v době pandemie 2021. Host.

Friedlanderová, H., Prázová, I., Landová, H., & Richter, V. (2018). České děti a mládež jako čtenáři 2017. Host.

Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běřáková, M., & Hrdlička, F. (2020). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

Gošová, V. (2011). Gramotnosti. Metodický portál RVP.CZ. Retrieved February 6, 2024, from https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/G/Gramotnost

Hájková, E. (2008). Komunikační činnosti a jejich cíle: (z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Hanusková, Š. (2012). Dílna čtení – úkoly, kritéria, sebehodnocení. Kritické listy, 2012(46), 21-24. https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL46_web.pdf

Hausenblas, O. (2015). Čeština doopravdy: návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ. Nákladem vlastním.

Havlíčková, S., Brejchová, R., Štěpáník, S., Baumannová, A., Emmer Illová, M., & Krátký, H. (2023). Metodická příručka Český jazyk a literatura OD ZADÁNÍ K HODNOCENÍ ŽÁKOVSKÝCH TEXTŮ. Národní pedagogický institut České republiky. https://www.projektsypo.cz/dokumenty/SYPO_CJL_Od_zadani_k_hodnoceni_zakovskych_textu.pdf

Hendl, J. (2016). Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Portál.

Hendl, J., & Remr, J. (2017). Metody výzkumu a evaluace. Portál.

Klieme, E., Maag-Merki, K., & Hartig, J. (2010). Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 20(1), 104 - 119.
<https://journals.muni.cz/pedor/issue/view/137>

Klimovič, M. (2023). ČJL - Autentické a smysluplné tvoření textu v praxi ZŠ.
<https://www.youtube.com/watch?v=bjQ4cvJsGHY>

Klimovič, M. (2017). Monografia Detský pisateľ v procese tvorby textu. Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.
https://www.researchgate.net/publication/313677342_Monografia_Detsky_pisatelj_v_procese_tvorby_textu

Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O., & Šlapal, M. (2010). Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Česká školní inspekce.
<https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie (4., aktualiz. vyd). Grada.

Laufková, V. (2018). Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů. *GRAMOTNOST, PREGRAMOTNOST A VZDĚLÁVÁNÍ*, 2(1), 29—61.
<https://pages.pedf.cuni.cz/sc25/files/2020/01/%C4%8Cten%C3%A1%C5%99sk%C3%A1->

gramotnost-z-pohledu-r%C3%A1mcov%C3%BDch-vzd%C4%9BI%C3%A1vac%C3%A
Dch-a-%C5%A1koln%C3%ADch-program%C5%AF.pdf

Průcha, J. (Ed.). (2009). Pedagogická encyklopedie. Portál.

Ronková, J., & Laufková, V. (2017). Čtenářská gramotnost v pojetí projektu ELINET. GRAMOTNOST, PREGRAMOTNOST A VZDĚLÁVÁNÍ, 1(1), 87—101. https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/05/Gramotnost_01_Laufkova_Ronkova_ELINET.pdf

Šedý, J. (2021). Kritické myšlení. Galén.

Šlapal, M., Košťálová, H., & Hausenblas, O. (2012). Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín.

Šmejkalová, M., Vondrová, N., Smetáčková, I., & Chvál, M. (2021). Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vymezení jazykové gramotnosti. Pedagogika, 71(2), 159–176. <https://doi.org/https://doi.org/10.14712/23362189.2021.1944>

Šrámková, J. (2014). Tvůrčí psaní za časů Berkové a dnes. Host — měsíčník pro literaturu a čtenáře, 30(10), 45-49. https://www.h7o.cz/files/magazines/292/host_2014_010.pdf

Steelová, J. L., Meredith, K. S., Temple, C., & Walter, S. (2007c). Dílna čtení - vychováváme přemýšlivé čtenáře. z. s. Kritické myšlení.

Steelová, J. L., Meredith, K. S., Temple, C., & Walter, S. (2007b). Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech. z.s. Kritické myšlení.

Steelová, J. L., Meredith, K. S., Temple, C., & Walter, S. (2007d). Rozvíjíme kritické myšlení. z. s. Kritické myšlení.

Steelová, J. L., Meredith, K. S., Temple, C., & Walter, S. (2007e). Dílna psaní. z. s. Kritické myšlení.

Steelová, J. L., Meredith, K. S., Temple, C., & Walter, S. (2007a). Co je kritické myšlení. z.s. Kritické myšlení.

Steelová, J. L., Meredith, K. S., Temple, C., & Walter, S. (2007f). Další strategie k rozvíjení kritického myšlení. z. s. Kritické myšlení.

Štěpáník, S., Krčmářová, M., & Polčáková, J. (2020). MOŽNOSTI INTEGRACE VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA Metodická příručka Český jazyk a literatura. Národní pedagogický institut České republiky. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/03/Metodicka_prirucka_SYPO_CJL.pdf

Štožický, F., & Sýkora, J. (2015). Základy dětského lékařství (2.nd ed.). Karolinum Univerzita Karlova. <https://www.bookport.cz/kniha/zaklady-detskeho-lekarstvi-5598/>

Vágnerová, M. (2000). Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Portál.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie - dětství a dospívání* (3.rd ed.). Karolinum Univerzita Karlova.
<https://www.bookport.cz/kniha/vyvojova-psychologie-10360/>

Vrbová, R. (2012). *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II*. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.

Vykoukalová, V., & Wildová, R. (2013). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Whitney, A. E. (2017). Keeping It Real: Valuing Authenticity in the Writing Classroom. *THE ENGLISH JOURNAL*, 106(6), 16-21.
<https://bpb-us-e1.wpmucdn.com/sites.psu.edu/dist/1/11314/files/2017/02/EJ1066Keeping-2195z7n.pdf>

Wildová, R. (2011). *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Wolf, M. (2020). *Čtenáři, vrať se: mozek a čtení v digitálním světě*. Host.

Zezulková, E. (2015). *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik.

Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí. (2018). Česká školní inspekce.
https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_přilohy/Dokumenty/Analyza_kompetence.pdf

Asociace společenské odpovědnosti (bez data). Webové sídlo. Dostupné z: <https://www.spolecenskaodpovednost.cz/dnes-je-mezinarodni-den-gramotnosti-jak-to-s-ni-ve-svete-vypada/>. [citováno 2024-08-07].

Čtenářské kontinuum (bez data). Webové sídlo. Dostupné z: <https://www.ctenarskekontinuum.cz/cz/ctenarske-kontinuum/zakladni-informace/ctenarske-kontinuum.html>. [citováno 2024-10-28]

Kritické myšlení (bez data). Webové sídlo. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/>. [citováno 2024-11-26].

Národní zpráva PISA 2022. (2023). Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/NZ_PISA_2022/html5/index.html?pn=87

OECD Reading literacy (bez data). Webové sídlo. Dostupné z: <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/reading-literacy.html>. [citováno 2024-08-07].

Psaní odborných textů Průvodce tvorbou ročníkové práce na Ústavu pedagogických věd FF MU. (2014). Masarykova univerzita. <https://hdl.handle.net/11222.digilib/130756>

Zapojme všechny (bez data). Webové sídlo. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/pravidla-ve-skole-jak-je-sestavit-a-dodrzovat>. [citováno 2024-08-19].

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Nástroje umělé inteligence jsem využívala pro kontrolu gramatiky nebo úpravu stylistiky. Vhodně mi posloužila v hledání synonymních slov nebo k překladu slov cizích.

Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka přepisu rozhovoru s pedagogem

Příloha 2 – Ukázka přepisu rozhovoru s žáky

Příloha 3 – Vybrané dokumenty z žákovských portfolií

Příloha 4 – Ukázka z analýzy dat

Příloha 1

V: Co je to pro Tebe vlastně důkaz o naučení? obecně

TU: No tak musí to být něco písemného že jo?

V: Musí?

TU: musí, protože jinak to není čtení a psaní.

V: To jo, ale jakoby... když vezmeš obecně prostě důkaz o naučení.

TU: To může být odpověď. To může být, může to být nějaký divadelní útvar?

V: Může to být třeba test?

TU: Může to být test. Třeba jsme skládali básně, že jo? Takže báseň. Píseň někdo ji zhudebnil nebo malba nějaká kresba. Náskres schéma, mapa.

V: A dokázala bys to popsat nějak slovně, co to je ten důkaz o naučení je? Kdybys to vysvětlovala někomu, kdo to ještě neví?

TU: Víš, co by mě připadalo, že důkaz o naučení je, když je schopen to někomu vysvětlit. Že když chceme vlastně v tom hnízdě, že ano nebo, když jim zadávám nějakou práci a využívám ty jistí a nejistí žáci. Tak to, že nějakou věc pochopili a umí to někomu vysvětlit, tak aby to ten nejistý pochopil taky. Tak to je pro mě důkaz, že se naučili. Že to dokáže někomu vysvětlit. To mi přijde jo, to mi přijde jako dobrý. Třeba Filip⁹ jo: „to vím, tohle znám, tohle vím, tohle vím“. Učitel: „No tak udělej tady tabulku VÍM.“

A nenapíše tam nic. A když to vlastně zapíše... Tak už to je důkaz, že něco ví a když to dokáže něco někomu vysvětlit, tak to je vlastně ještě jako vyšší stupeň.

A nemusí to být jenom písemnou formou, ale vlastně i ústně. Že: „řekni, co víš nebo napiš, co víš a potom to někomu teda vysvětlí.“ To je fakt teda jako ověření toho, že to je pravda.

V: Děkuju.

Na čem nejvíce pozoruješ propojování čtení a psaní. Co je pro tebe ten důkaz, o naučení jenom ve čtení a pak co je pro tebe důkaz o naučení jenom v psaní?

TU: Já jsem používala takové diagnostické nástroje. Ono to vyšlo, myslím si pod ministerstvem školství. A ty byly takové texty s kontrolními otázkami. V různých úrovních. Tak to jsem používala jako nějaký diagnostický názor, proto jestli umí. Potom taky Čtení s porozuměním každý den. Tam jasně vím, jestli rozumí tomu textu nebo ne.

⁹ jméno změněno

Díky otázkám. A když jsme s dětmi dělávala v těch nižších ročnících ty čtenářské lekce, tak tam jsem vlastně tu lekci měla postavenou jenom na tom, že jsem jim dávala otázky. Různé: předvídající, doplňovací, nebo jenom prostě tázací. A třeba otázka vlastně taky jsem zjišťoval hodně, jestli rozumím nebo ne. Tak tam jsem viděla ty odpovědi. To byly důkazy. Když jsem jim dávala, aby si spolu promluvili o nějaké té otázce a procházela sem tak jsem věděla, jestli ta skupina ví, o čem se čte nebo ne. Jestli tady je to na ně moc těžké nebo ne. Takže to je co se týká čtení. A psaní jako důkaz o tom, že víš, že že jako píšou.

Příloha 2

V: Co si zakládáte do portfolia a proč? Co je pro vás důležité při výběru materiálů pro založení do portfolia?

R3: Já se teda rozhodně zaměřuju na to, na svoje úspěchy. Já si tam dávám věci, ve kterých jsem uspěla a věci, který mi vyšly skvěle.

R1: Tak já si do portfolia dávám testy a i přesto, že se mi nepovedly, i ty které se mi povedly. Protože pak se kouknu, potom se kouknu, když zase vkládám nový, tak se kouknu, co jsem tam předtím dávala a vlastně pak najdu třeba, co jsem udělala špatně a že už teďkonc bych řekla, že je to úplně primitivní, že vlastně se jako ráda koukám na to..., i na to, co mi šlo, i na to, co mi nešlo.

V: Děkuju, můžeš předat to mluvítka.

R7: Já si do portfolia zakládám taky svoje úspěchy a testy, ale zakládám si tam taky, co jsem se nově naučila. Třeba, když jsme se učili nějaký abecedy v první třídě a taky prostě, když jsme se učili obtahovat nějaký věci, abychom měli prostě v ruce ten správný tvar a tak. Jako ne tvar, ale prostě to, co tam je.

R10: Já si tam zakládám různý pracovní listy, čtenářský vizitky...

V: A proč zrovna to?

R10: No, protože se mi to většinou povedlo a chtěla bych, aby se mi zachovalo to, co jsem přečetla a ... no prostě... a taky nějaký příběhy, co jsem napsala a tak.

V: Souhlasíte taky (děti ukazují symbol, že souhlasí s Naty), Mia?

R9: Tak já si do portfolia, do těch desek, vkládám jako své úspěchy, ale ne jen své úspěchy, ale taky si tam vkládám to, co se mi třeba ani moc nepovedlo, abych třeba jako věděla, nebo... Abych viděla, v čem jsem udělala chyby.

V: A objevilo se tam někdy už to, že sis tam založila něco, kde jsi udělala chybu a pak něco, co byla ta samá třeba látka, ale už to bylo dobře? Máš tam i tenhle posun, že už víš, že jsi tam...

R9: HmM (souhlasný zvuk).. myslim, že to tady někde mám, že jsem to tady někde viděla.

V: Jo?, a nebo o čem to třeba bylo, jenom? Byla to vizitka nebo pracovní list nějaký?

R9: Vizitka a taky... Jo, domácí úkol.

V: Domáci úkol, aha. Dobrý, děkuju. Tak ještě někdo tady k tý otázce? Proč a co si zakládáte do portfolia? Tak jdeme dál.

Příloha 3

Autor Jan Andersen

Název knihy Dusky v nedospění



Opiš část textu, který tě zaujal.	Zdůvodni, proč sis ho vybral/a ?	Komentář spolužáka. Podpis
<p>Jele stará plechovka od coca coly ale pře se s k."</p>	<p>protože si myslím že to nějak souvisí s koupání v jejích domě. Ale nevím jak.</p>	
<p>"že ho napadlo podívat se do odpadkového koše. Ten bez dlouhého rozmyšlení vykopat a jeho obsah vyložil na podlahu. Našel obalku."</p>	<p>Vybrala jsem si to protože se mi zdá že kluk je velký bordelář. A překvapilo mě že to po sobě neuklidil.</p>	
<p>měkdoz vesel da domu. D bláťava vyřadalo ta že re D Lukáš přášíme bojí bojí.</p>	<p>protože se mi ta věta napíná a dají mi něco nebo koho se asi bojí.</p>	
<p>připravil jsem se na to když musel rychle vystaršovat předtím jsem se nemohl ani hrovn říkají si v duchu D D D D</p>	<p>Vybrala jsem si to proto že se zdá že ho má Dusky hodně rád.</p>	
<p>"když jsme upíseli před těmi sloději dšali jsme se do jiného města a nevěděli jsme kde jsme"</p>	<p>protože si myslím že to muselo být velká dobrodružství a podle mě se i trochu báli</p>	

Pohádka o knoflíku

Byl jednou jeden švec. Tomu šveci se líbila
Princesna Kačka.

Jednou ten švec šel boby a spadl mu z nich jeden
knoflík a švec si řekl: „Ale
ně, už zase“. Ale v lupáku knoflík
promluvil a řekl: „^{šveci} Ahoj šveci, já
jsem kouzelný knoflík“.



Švec byl v šoku. Pak si promaň
oči, podíval si mysl, že je to jen
sen, ale sen to nebyl. Švec se rozhodl, že půjde za princeznou.

O pár minut později. Švec dorazil do paláce, a
zeptal se jí, co by chtěla nejvíce. Princezna chtěla byt.
Švec jí vyprávěl byt knoflíkem. Kačka měla velkou
zvědavost.

Když jednou seděla u byt pod rozkvetlou jahrou,
u jedné byt uwell hlava a uwell. Princezna had za nim
ale chytit ho nedokázala. Pěkla to šveci. Tak se šveci sved

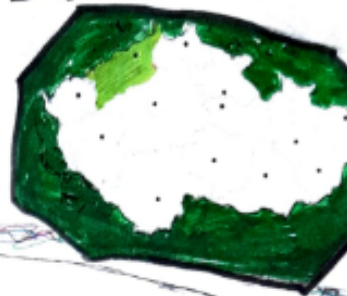
orad si buchtu a šel.
 Šel a šel. Už šel jeden den, když se jednou díval do
 mapy. našel tam pochovaný ostrov, jmenoval se Tyrií omě,
 a tak šel. Když tam došel, zjistil nádhernou poslušenou
 bíanu. Když sešel do té brány, v něm byl chasyurýditel
 tyriího krále, jak bojuje s jaguárem Tak bez jakéhokoliv
 potídnutí šel do boje. U asi 2 hodiny posedí to jaguári
 vzdali, šel si našel svého tyra a šel domů. A co se stalo
 se křofkem, to už nikdy nikdo neví. ~~Konec~~

	ČÁSTI PŘÍBĚHU	POSTAVA	EMOCE PŘI ČTENÍ	PRAVOPIS
😊	Příběh obsahuje začátek, zápletku a zakončení. Části příběhu mají vyvážený obsah.	U postav je popsán vnější vzhled (věk, jméno) i vnitřní svět (povaha, pocity).	Text vzbuzuje emoce: napětí, nejistotu, strach, hněv, smutek, klid, pohodu, radost, legraci.	Příběh obsahuje minimum nebo žádné gramatické chyby.
😐	Části příběhu nejsou vyvážené, příběhu chybí jedna ze tří částí.	U postav je popsán jen jejich vnější vzhled.		Příběh obsahuje gramatické chyby.
😞	V příběhu nelze rozeznat začátek, zápletku a zakončení.	U postav není popsán ani vnější vzhled ani vnitřní svět.	Text nevzbuzuje žádné emoce.	Příběh obsahuje mnoho gramatických chyb.

ÚSTECKÝ

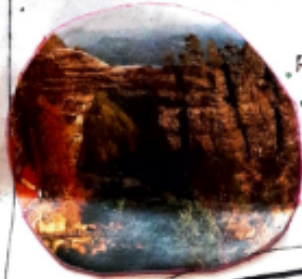


KRAJ



České Švýcarsko CO MŮŽEME VIDĚT?

- HRAD NAD ČESKOU KAMENICÍ
- DOLSKÝ MLÍN
- PRAVĚCIKA BRÁNA



RUŽOVSKÝ VRCH
SKALNÍ MĚSTO
MARIANA VYHLÍDKA

Hory:

- HRANICI S NĚMECKEM TVOŘÍ 2 VELKÉ ČÁSTI HŘEBEN KRUŠNÝCH HOR, KTERÉ POKRAČUJÍ DO KARLOVARSKÉHO KRAJE.
- NEJVYŠŠÍM BODEM KRAJE SE NACHÁZÍ VE 1225 m n. m. NA JIHOVÝCHODNÍM SVAHU HORY KLÍNOVEC VE JIZ. VRCHOL O NADMOŘSKÉ VÍŠCE 1244 m n. m.

V ÚSTECKÝM KRAJI JSOU VYEMANNA LOŽIŠTA **HNĚDOHO UHLÍ** PATŘÍCÍ K TYPU MĚKČÍHO (KRAJŠTĚ VĚŠŠÍ) ZAŠOB PĚTO SUDOVIN L ČR. **UHLÍ** KRAJ PATŘÍ K BLASTEM S VÍŠOKÉ ROZVÍTNTOU A RŮMYSLOVOU VÝROBU



ERB

SLAVNÉ OSOBNOSTI

Jan Evangelista / je jeden z nejznámějších vědců své doby
Kralovna / Kralovna - královna své doby

ZAJÍMAVOSTI

Ústecký kraj byl založen 1. ledna 2000

- POČET OBYVATEL: 812 337 (2023)
- ROZLOHA 5 339 km²
- HLAVNÍ MĚSTO - ÚSTÍ NAD LABEM
- 6,8% ÚZEMÍ ČR
- HUSTOTA OSÍDLENÍ: 131 OBYVATEL NA KM²

VODSTVO

LABE

MINERÁLNÍ A
TERMINÁLI PRAMENY

V ÚSTECKÉM KRAJI SE DO LABE VLEVAJÍ OHŘÍVA PLOUČNICE

V LOUNĚCH JE NEJHLUBŠÍ MINERÁLNÍ PRAMEN V ČESKÉ REPUBLICE JEDNÁ SE O PRAMEN LUNA - JEHO HLUBKA JE ZHRUBA 1400 METRŮ

ZEMNĚDĚLSTVÍ

Velmi kvalitní úrodné půdy

přesahuje se tam hlavně: OBILINY, ŘEPKA, SLUNEČNICE, CUKROVÁ ŘEPA, CHMEL - OTAČIVÍ, DVOCE A ZELENINA

PEVNOST TEREZÍN



INFO

MALA PEVNOST JE SOUČÁSTÍ CELKOVÉ KONCEPCE TEREZÍNSKÉ PEVNOSTI JAKOŽE CELKU POSTAVENĚM V 18 STOL.

UČEBNICE / WIKIPEDIE / SWGLE CHROME

Příloha 4

C	D	E
podpora myšlení	metody	dílny psaní a čtení
Že to všechno jsou jako písemné projevy, protože to nutí ty děti opravdu zamyslet nad tím, co si o tom myslí?	Nebo v některých metodách kritického myšlení . Třeba když si vezmu tu tabulku VCHD , tak tam vyložené jde o to, že přeformuluji myšlenku a zapíši. Zformuluji otázku a zapíši ji. Že to všechno, za tím je ta mentální činnost je tam jako silná.	Myslím si, že i v dílně čtení ty čtenářské vizitky, kde jsou vždycky nějaké úkoly, že čtou nebo vůbec ty čtenářské úkoly. Víš, že někdy děláme v dílnách čtení , že dostanou ústní úkol někdy ho dostanou písemný. I jsem ze začátku třeba dávala jenom písemné úkoly a oni byli hrozně... úplně jsem viděla: "jéé, jééžíš my zase budeme psát" že potřebují trochu, že to nemůžu jenom takhle hrnout a dělat to tak striktně, že potřebuju opravdu procvičit i tu mluvní část, aby nebyli tak, že že to je zkrátka náročné, že to nebylo jenom, že by nechtěli, ale že jsem viděla, že to je pro ně prostě těžké pro ně. Takže propojení v těch v těch úkolech čtenářských no.
ale když to chce, potom zapsat, tak, jak se říká, co je psáno, to je dáno, tak to opravdu jako tam s sebou nese, že se jako hlouběji zamyslí	Potom I.N.S.E.R.T. je na to taky hrozně fajn, že tam se taky musí hodně... že se podtrhnou nějaké základní informace a pak se vlastně musí to zformulovat tak, aby když si to později přečtou tak, aby to dávalo v té tabulce smysl.	T: Jestli teda tam v dílně psaní , je nějaká fáze, kdy oni musejí číst tak napsaný text? Zdeňka: Není není, vždycky to čtete ten autor no. Ale teď když o tom přemýšlím, tak se mi to jako líbí. Že by to zase zvyšovalo motivaci k tomu to napsat čitelně.
A potom jsem našla, že opravdu se říká, že psaní... jako prohlubuje myšlení.	A v tom, v tom propojování třeba ta mluvní výchova . To tam vidím jako hodně hodně důležitou.	

G	H	I
v jakých předmětech	cesta k propojování Č&P	zdroje inspirace
TU: matematiky ... psaní příkladů je psaní. No nevím jestli vypočítání příkladů, nebo nějaký ty hejného metody grafické, jestli to je důkaz o psaní,, nevím. V: Tak vlastně třeba tam se dost pracuje s obrázkama, žejo? Tak je to třeba o tom, jestli taky uměj číst ten obrázek... mi přijde, protože to podle mě patří do čtení. Zjako jo jo nějaký nějaké schéma. V: nebo tabulku... S tabulkama tam taky pracují. Nebo samozřejmě jako slovní úlohy. Umějí napsat odpověď v matematice? TU: No nechtějí nechtějí. Musím to vždycky jako extra připomínat a vracet. V: A vracíš je teda k tomu zadání... k tomu psanému textu. TU:: No no, no, no, no, no. Protože... že jim to přijde, přijde zbytečné, když to tam přece vypočetli, takže je to jako jasné, jak to je.	Já si myslím, že že propojuju čtení s psaním, a to proto, že když jsem začala pracovat a měla jsem svoji 1. Třidu, tak tenkrát řčely dílny čtení , takže to jsem začala se čtením. To je před 10 lety, jsem měla svoji 1. Třidu. (2004) No, takže dílny čtení to byl jako základ, nebo čtení jako jako takové. No a potom já jsem asi hned 3 roky na to začala s dílnami psaní , protože mě to uchvátilo.	No mně se líbí kontinuum. Jo čtenářský kontinuum je super a teď co vzniká to pisatelské kontinuum, tak potom voláme jako dlouho, když jsem chodila na ty setkání, tak jsme potom jako volali hodně nahlas.
Třeba ta práce s portfoliem jo - v Dějepisě, Přírodopise > vlastně v tom celém SKN , tak tam je to opravdu hodně hodně...	já jsem se k tomu propojování dostala. Třeba i přes přes to formativní hodnocení	Mně se líbí hledat inspiraci z anglických stránek, protože ty angličtí na fakt ty dílny psaní to dělají mnohem mnohem dýl než my a tam jsou skvělé nápady. Fakt je tam inspirace jako doslova Sí vždycky zadám něco třeba jsem hledala mapy příběhu. Tam je tam čerpám. Tu knížku na svoje dílny psaní. Nebo to jak jsem to pojala tak to mám taky vlastně z anglických knížky. Prostě si říkám, že když oni už to tam už dlouho dlouho dělají, tak proč objevovat něco, když to od nich můžeme vzít!
A v tom SKN vlastně je to úplně stejné. Minule sami vytahovali informace a sami psali	Já to propojuju, protože tam vidím podobnost. Že tam vidím návaznost nějakou, že ty systémy ty dílny čtení a dílny psaní jsou podobné a takto automaticky se jeden s druhým doplňuje.	Já tam mám tu Jennifer Jacobson - to je ta co vydala tu knížku a potom je tam ještě jedna... jméno dodám.