

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Rozvoj čtenářské gramotnosti pomocí metod RWCT na prvním
stupni základních škol**

Development reading literacy using RWCT methods in the first grade of
primary schools

Eliška Nováková

Vedoucí práce: Mgr. Lukáš Neumann, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Rozvoj čtenářské gramotnosti pomocí metod RWCT na prvním stupni základních škol potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 8.1.2025

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na rozvoj čtenářské gramotnosti pomocí metod RWCT na prvním stupni základních škol. V teoretické části si definujeme základní pojmy, jako čtení, čtenářská gramotnost, metody RWCT a čtenářská dílna. Cílem práce je zaměřením se na metody RWCT - jak daná metoda vypadá, jaké má výhody a příklady jak s metodou pracovat ve třídě. Dále se budeme zabývat tím, jak metody zakomponovat do příprav na hodiny čtení na prvním stupni. V praktické části se věnujeme modelovým lekcím s metodami RWCT, které jsem vytvořila a následně odučila v hodinách čtení.

KLÍČOVÁ SLOVA

Čtení, čtenářská gramotnost, metody RWCT, čtenářské dílny, modelová lekce

ABSTRACT

The diploma thesis is focused on the development of reading literacy using RWCT methods in the 1st grade of primary schools. In the theoretical part we define basic concepts such as reading, reading literacy, RWCT methods and reading workshop. The aim of the thesis is to focus on RWCT methods - what the given method looks like, what advantages it has and examples of how to work with the method in the lesson. Next we deal with how to incorporate the methods into the preparations for reading lessons in the first grade. In the practical part we focus on model lessons with RWCT methods that I created and subsequently taught in reading lessons.

KEYWORDS

reading, reading literacy, RWCT methods, reading workshops, sample lessons

Obsah

Úvod	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Čtení	11
1.1 Hlavní znaky čtení	11
1.2 Kdy se stáváme čtenářem	12
1.3 Metody výuky čtení	12
1.3.1 Genetická metoda čtení	12
1.3.2 Analyticko-syntetická metoda čtení	13
1.3.3 Shrnutí zvolených metod čtení	13
1.4 Druhy čtení	13
1.4.1 Hlasité čtení	13
1.4.1.1 Hromadné čtení	13
1.4.2 Tiché čtení	14
1.4.3 Studijní čtení	14
1.4.4 Rychločtení	14
1.4.5 Zážitkové čtení	14
1.4.6 Shrnutí	14
1.5 Fáze čtení	15
1.5.1 Předčtenářská fáze	15
1.5.2 Čtenářská fáze	15
1.5.3 Počtenářská fáze	15
1.5.4 Shrnutí	15
1.6 Projekty podporující čtenářství	15
1.6.1 Celé Česko čte dětem	16
1.6.2 Čtení pomáhá	16
1.6.3 Děti, čtete?!	16

1.6.4 Rosteme s knihou	16
2 Čtenářská gramotnost.....	17
2.1 Počáteční čtenářská gramotnost	17
2.2 Čtenářské roviny	18
2.2.1 Technická rovina čtení	18
2.2.2 Významová rovina čtení.....	18
2.2.3 Interpretační rovina čtení.....	18
2.2.4 Hodnotící rovina čtení.....	18
2.2.5 Aplikační rovina čtení	19
2.2.6 Shrnutí	19
2.3 Čtenářské strategie	19
2.3.1 Předvídání.....	19
2.3.2 Kladení otázek.....	19
2.3.3 Vizualizace	19
2.3.4 Shrnování	20
2.3.5 Propojování	20
2.3.6 Monitorování porozumění.....	20
2.3.7 Inferování	20
2.3.8 Hodnocení textu	20
2.3.9 Shrnutí	20
2.4 Metody k rozvoji čtenářské gramotnosti.....	21
2.4.1 Metoda dialogického čtení	21
2.4.2 Metoda kritického myšlení.....	21
2.4.3 Metoda čtení s předvídáním	21
2.4.4 Metoda hlasitého a tichého čtení.....	21
2.4.5 Čtení s porozuměním (čtenářské dílny)	21
2.4.6 Párové čtení	22

2.4.7 Metoda "INSERT"	22
2.4.8 Metoda práce s klíčovými slovy.....	22
2.4.9 Myšlenkové mapy a grafické organizátory	22
2.4.10 Čtení s otázkami (metoda 5W + 1H).....	22
2.4.11 Shrnutí	22
3 Vzdělávací program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking)	23
3.1 Co je pro program charakteristické	24
3.1.1 E-U-R	24
3.2 Metody RWCT	25
3.2.1 Brainstorming.....	25
3.2.1.1 Volné psaní.....	26
3.2.2 Klíčová slova.....	26
3.2.3 Vennův diagram	27
3.2.4 I.N.S.E.R.T.	28
3.2.5 Pětílístek	29
3.2.6 Myšlenková mapa	30
3.2.7 T-graf.....	31
3.2.8 Čtení s předvídáním	31
3.2.9 Tabulka V,CH,D	32
3.2.10 Metoda RAFT	33
3.3 Rozřazení metod.....	34
3.3.1 Metody vhodné pro evokaci	34
3.3.2 Metody vhodné pro uvědomění.....	34
3.3.3 Metody vhodné pro reflexi.....	35
4 Čtenářská dílna	35
4.1 Vzdělávací význam dílny čtení	36
4.2 Praktický význam dílny čtení	36

4.3 Význam dílny čtení pro učitele	36
4.4 Shrnutí významu dílny čtení	37
4.5 Negativní vlivy dílny čtení	37
4.5.1 Nevhodný výběr textů	37
4.5.2 Nedostatek času	37
4.5.3 Nedostatečná příprava učitele	37
4.5.4 Sociální a emoční faktory	37
4.5.5 Nízká motivace žáků	37
4.5.6 Hodnocení výběr textů	38
4.5.7 Shrnutí	38
PRAKTICKÁ ČÁST	39
1 Cíl praktické části	39
2 Metodologie	39
2.1 Metody sběru dat	39
2.2 Výzkumné otázky	39
2.3 Základní informace o výzkumném kontextu	39
2.4 Charakteristika výzkumného vzorku	40
3. Zpracování lekcí	40
3.1 Hodina čtení na téma Inzerát	41
3.1.1 Osobní poznámky k lekci čtení na téma Inzerát	44
3.1.2 Reflexe odučené lekce čtení na téma Inzerát	45
3.2 Hodina čtení na téma Jak voní modrá	47
3.2.1 Osobní poznámky k lekci čtení na téma Jak voní modrá	50
3.2.2 Reflexe odučené lekce čtení na téma Jak voní modrá	51
3.3 Hodina čtení na téma Svoboda nadevšecko	53
3.3.1 Osobní poznámky k lekci čtení na téma Svoboda nadevšecko	56
3.3.2 Reflexe odučené lekce čtení na téma Svoboda nadevšecko	57

3.4 Shrnutí výsledků výzkumného šetření praktické části	59
3.4.1 Jak efektivní jsou metody RWCT při zvyšování čtenářské gramotnosti žáků prvního stupně?.....	59
3.4.2 Jaké jsou nejčastější výzvy při zavádění těchto metod do výuky na základní škole?. 61	
3.4.2.1 Nedostatečné proškolení zaměstnanců.....	61
3.4.2.2 Časová náročnost.....	62
3.4.2.3 Omezené materiální a technické zdroje.....	62
3.4.2.4 Odpor ze strany žáků.....	62
3.4.2.5 Nedostatečná podpora vedení školy.....	62
3.4.2.6 Hodnocení výsledků žáků	63
3.4.2.7 Různorodá úroveň čtenářských dovedností ve třídě	63
3.4.2.8 Nepochopení metod ze strany rodičů	63
3.4.2.9 Přetížení učitelů.....	63
3.4.2.10 Nedostatečná reflexe a zpětná vazba.....	63
3.4.2 Jak žáci vnímají modelové lekce s využitím metod RWCT? Přispívají k jejich motivaci ke čtení?.....	64
4 Diskuse	66
Závěr.....	68
Použitá literatura	71
Elektronické zdroje	72
Přílohy	73
1.1 Pracovní list k hodině čtení na téma INZERÁT	73
1.2 Pracovní list k hodině čtení na téma Jak voní modrá (zrakový handicap).....	76
1.2.1 Pracovní list pro psaný názor	79
1.3 Pracovní list k hodině čtení na téma Svoboda nadevšecko	81
1.2.1 Pracovní list pro psaný názor	83

Úvod

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na rozvoj čtenářské gramotnosti pomocí metod RWCT na prvním stupni základních škol.

Během studia jsem začala pracovat na základní škole v Kunraticích na pozici párového učitele a asistenta pedagoga. Na této škole vyučují i lektorky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT). Nejdříve jsem se ve volných chvílích chodila dívat na jejich otevřené hodiny čtenářství, protože jsem již od mala vášnivou čtenářkou. Vše, co souvisí s knihami a četbou mě velmi baví. Rozhodla jsem se zúčastnit základního kurzu, který se ve škole konal. Vedly ho dvě úžasné lektorky: Mgr. Pavlína Rosická a Mgr. Jana Kopecká. Toto téma mě zaujalo natolik, že jsem si jej vybrala jako téma své diplomové práce.

Cílem diplomové práce bylo zjistit jak metody RWCT pomáhají rozvoji čtenářské gramotnosti. Myslím si, že učitelé by měli žáky nejen motivovat k četbě a zájmu o českou literaturu, ale vychovávat z nich i čtenáře, kteří o přečteném textu přemýšlí, analyzují ho a dokáží o něm diskutovat a podívat se na něj z různých úhlů pohledu.

V dnešní době je problémem, že ve volném čase si málo žáků otevře knihu. Nejvíce času tráví u televize a počítače. Nezájem žáků o knihu může pramenit z toho, že rodiči nejsou vedeni k četbě. A proto je tedy na učiteli, aby žákům ukázal, jak krásný může být prožitek z četby. A následně z nich můžeme vychovávat samostatné čtenáře, kteří si o textu vytvoří názor. *Hlavním cílem programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení je, aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví, cítí lásku k vědě a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí.*

Diplomová práce je rozdělena na dvě větší části - teoretickou a praktickou. V teoretické části jsem se zaměřila na základní informace o čtení, čtenářské gramotnosti, metodách RWCT a o čtenářských dílnách. V praktické části jsem vytvořila několik modelových lekcí pro žáky prvního stupně základní školy, v nichž jsem použila různé metody programu RWCT.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Čtení

„Nebyli jsme zrozeni k tomu, abychom četli,“ píše neurovědkyně Maryanne Wolfová v knize *Proust and the Squid* (Proust a oliheň). Čtení je něco, s čím příroda nepočítala. Pro čtení nemáme v mozku připravené „centrum čtení“ nebo „dráhu čtení“, jako máme pro jiné dovednosti, třeba řeč, orientaci v prostoru, rozpoznávání obličejů a tvarů. Každý čtoucí mozek si spoje pro čtení musí posupně vybudovat a přebudovat z toho, co bylo původně určeno k něčemu jinému.

To, jaké dráhy pro čtení se vystaví právě v našem mozku, záleží na tom, co čteme (obsah i typ písma), jak čteme (tištěný text, digitální displej) a jak jsme se učili číst. Každý čtoucí mozek je proto trochu jiný. Navíc se individuální spoje pro čtení v mozku přestavují a přistavují po celý život s tím, jaké nové nároky na ně při čtení klademe. (Košťálová, 2004) Čtení je základní dovedností, která hraje klíčovou roli v osobním, akademickém a profesním životě každého z nás. Od základní školy po dospělost ovlivňuje schopnost efektivně číst a porozumění textu naši úspěšnost a možnosti ve všech oblastech života. I když se čtení zdá jednoduché, jedná se o složitý proces, který zahrnuje dekódování, porozumění a kritické myšlení.

S pojmem čtení se pojí i pojem čtenářská gramotnost. Ale nesmíme tato dvě slova zaměňovat. „Čtení je záležitost prožitková, intimní a subjektivní, zatímco čtenářská gramotnost předpokládá dostatečnou reflexi textu, tedy schopnost orientovat se v textu racionálně.“ (Zachová, 2013.)

„Čtení vyžaduje od čtenáře myšlení. Porozumění textů nastává pouze při náležitém soustředění. Čtení rovněž nepředpokládá hotové obrazy, tudíž je čtenář odkázán především na svou vlastní představivost.“ (Altmanová, 2011)

1.1 Hlavní znaky čtení

Při čtenářském výcviku věnujeme pozornost několika kvalitám, jejichž zvládnutí je znakem automatizovaného čtení.

Plynulost čtení - jedná se o schopnost číst text bez zbytečných přerušování. Dbáme na správnou výslovnost slov a frází a také na správné frázování (čtení v přirozených celcích).

Rychlost čtení - zaměřujeme se na přiměřenou rychlost čtení podle typu textu (pohádky,

odborný text, poezie). Příliš pomalé čtení může bránit porozumění textu. Porozumění textu - schopnost pochopit hlavní myšlenku textu, rozpoznat důležité informace. Odpovědět na otázky týkající se textu. Technika čtení - dbáme především na správnou artikulaci slov a výslovnost slov. Jedná se o čtení s intonací (například stoupající tón u otázek). Správná pauza na konci vět a u čárek. Aktivní čtení - schopnost zamýšlet se nad textem. Kladení otázek k textu. Hledání souvislostí mezi informacemi v textu a vlastním životem. Orientace v textu - najít v textu konkrétní informace. Rozpoznání struktury textu (nadpisy, odstavce, klíčová slova). Čtení s porozuměním mezi řádky - zaměřujeme se na pochopení skrytého významu nebo záměru autora. Identifikujeme emoce, které text vyjadřuje. (<https://didaktikamj.upol.cz/>)

1.2 Kdy se stáváme čtenářem

Se čtení se žák setkává už v době, kdy sám ještě nečte. Znamená to ale, že ještě není čtenář. Stávají se z nás čtenáři pouze tehdy, když jsme schopni samostatně přečíst knihu. Tříleté dítě umí převyprávět obsah pohádky, kterou si sice nepřečetlo, ale slyšelo ji před spaním. Ví, kdo jsou hlavní postavy, kde se příběh odehrává a jaký je jeho děj. Svými slovy dokáže zformulovat hlavní myšlenku. Mnozí by ho nepokládali za čtenáře, přestože prokazuje dovednost porozumět jednoduchému příběhu na doslovné úrovni a pochopit jeho celkový smysl. To, že text sám nepřečetl, není až tak důležité, protože jeho dovednosti mu umožňují sdílet čtenářské zážitky, klást si otázky, přemýšlet o příběhu, porovnávat ho s jinými pohádkami, vzít si z něj poučení do svého vlastního života čili chovat se jako skutečný čtenář. (Krüger, 2021)

1.3 Metody výuky čtení

V této podkapitole si stručně popíšeme dvě metody, pomocí kterých se žáci učí číst. Zvolila jsme metodu genetickou a analyticko-syntetickou.

1.3.1 Genetická metoda čtení

Genetická metoda čtení je jedním z přístupů k výuce čtení, který se zaměřuje na rozvoj přirozených dovedností a postupů, které dítě přirozeně používá při učení se číst. Přístup je založen na myšlence, že děti mohou přirozeně a intuitivně začít číst prostřednictvím aktivit, které podporují jejich přirozenou zvědavost a touhu učit se. Žáci se učí poznávat obrázky a symboly a až poté vyvozují hlásky a písmena. Klíčovými principy jsou: přirozený a intuitivní proces, smysluplné aktivity, celostní přístup, postupné rozšiřování dovedností. Genetická

metoda umožňuje přizpůsobit výuku individuálním potřebám a schopnostem každého žáka, což podporuje jejich pozitivní vztah ke čtení a literatuře. Což je základ pro celoživotní lásku ke knihám.

1.3.2 Analyticko-syntetická metoda čtení

Analyticko-syntetická metoda čtení je přístup, který kombinuje analytické a syntetické přístupy k rozvoji čtenářských dovedností. Metoda se zaměřuje na systematické učení písmen, hlásek a jejich kombinací k tvorbě slov a vět. Cílem je, aby žáci uměli přečíst jednotlivá písmena a slova, ale také aby porozuměli jejich významu v kontextu. Analýza = opakované rozkládání slov na slabiky. Syntéza = skládání slabik zpět do slov. Tento přístup poskytuje strukturované a postupné učení čtení, vhodné zejména pro žáky, kteří potřebují jasné a konkrétní instrukce. Podporuje rozvoj komplexních čtenářských dovedností.

1.3.3 Shrnutí zvolených metod čtení

Rozdíl mezi analyticko-syntetickou a genetickou metodou je především v tom, že genetická metoda se soustředí na vzhled písma, zatímco analyticko-syntetická na zvuk. Genetická metoda při čtení rozlišuje hlásky a analyticko-syntetická metoda slabiky. Ať už se žák učí číst jakoukoliv metodou, naučí se číst i psát a zaručeně dochází k rozvoji čtenářské gramotnosti. (<https://scioskoly.cz/>)

1.4 Druhy čtení

Existuje několik druhů čtení, které se liší podle účelu, způsobu a hloubky zpracování textu. V této podkapitole se budeme věnovat nejběžnějším druhům čtení.

1.4.1 Hlasité čtení

Čtení nahlas, kdy čtenář předčítá text ostatním nebo sobě. Zaměřuje se na správnou výslovnost, intonaci a frázování. Často se používá při výuce čtení u dětí. Příklad: Předčítání pohádky ve třídě nebo při rodinném večeru.

1.4.1.1 Hromadné čtení

Jednou z forem hlasitého čtení je čtení hromadné (společné). Podstatou tohoto čtení je, že jeden žák čte nahlas a ostatní žáci sledují text očima. Spolužáci také kontrolují, žáka, který čte nahlas, zapojujeme tedy co nejvíce žáků do čtenářského výkonu.

1.4.1.2 Sborové čtení

Další formou je čtení sborové. Jedná se o souběžné čtení žáků ve třídě. Sborové čtení je důležitou součástí při nácvičku estetických dovedností - čtení podle rolí). Vedle řady výhod, ale má i své nevýhody. Učitel nemůže kontrolovat jednotlivé čtenářské výkony. Slabší čtenáři se ve sborovém čtení snadno ztratí a neshodné tempo při čtení narušuje plynulost.

1.4.2 Tiché čtení

Čtení potichu, kdy čtenář text zpracovává v mysli. Důraz je kladen na porozumění obsahu. Používá se při samostudiu nebo četbě pro zábavu. Příklad: Čtení knihy ve škole nebo doma.

1.4.3 Studijní čtení

Hlubší a soustředěné čtení s cílem zapamatovat si důležité informace. Často zahrnuje podtrhávání, dělání si poznámek nebo vytváření výpisků. Používá se při studiu odborných textů nebo přípravě na testy. Příklad: Čtení učebnic před zkouškou.

1.4.4 Rychločtení

Technika zaměřená na rychlé prohlížení textu při zachování porozumění hlavní myšlence. Používá se, když potřebujeme získat základní informace z delšího textu. Příklad: Rychlé prolistování článku pro nalezení konkrétních informací.

1.4.5 Zážitkové čtení

Čtení pro radost a emocionální zážitek z příběhu nebo textu. Důležité je ponoření se do děje a prožívání emocí spolu s postavami. Příklad: Čtení románu nebo básně pro zábavu. (Horáková, 2002)

1.4.6 Shrnutí

U dětí na prvním stupni základní školy se budeme věnovat především hlasitému (použijeme jistě i hromadné a sborové) a tichému čtení, přes které se je budeme snažit vést k zážitkovému čtení. Není důležité, co budou číst (román nebo báseň), hlavní je, že budou číst knihu, které jim bude blízká a předá jim něco, co je obohatí, i emocionálně.

1.5 Fáze čtení

Fáze čtení popisují jednotlivé kroky, které probíhají při procesu čtení - od přípravy, na čtení až po porozumění a reflexi textu. V této podkapitole si představíme tři hlavní fáze čtení podle Tomana.

1.5.1 Předčtenářská fáze

Předčtenářská fáze nebo také přípravná fáze. Cílem je aktivace pozornosti a předchozích znalostí čtenáře. Čtenář se seznamuje s textem, jeho strukturou, názvem, ilustracemi nebo obsahem. Klade si otázky: „O čem text asi bude? Co už o tomto tématu vím?“
Aktivity pro žáky: Prohlížení nadpisů, obrázků, grafiky. Odhadování obsahu textu.

1.5.2 Čtenářská fáze

Čtenářská fáze nebo též realizační fáze. Samotný proces čtení. Čtenář se soustředí na porozumění obsahu a na to, jak text souvisí s jeho předchozími znalostmi. Čtenář může číst nahlas nebo potichu, v závislosti na účelu.
Aktivity pro žáky: Podtrhávání klíčových slov. Hledání odpovědí na otázky z předčtenářské fáze. Hledání důkazů v textu.

1.5.3 Počtenářská fáze

Počtenářská fáze taktéž reflexivní fáze. Reflexe a zhodnocení předčteného textu. Čtenář se snaží pochopit hlubší význam textu, vyvodit závěry a aplikovat získané poznatky. Odpovídá na otázky a sdílí své dojmy nebo názory.
Aktivity pro žáky: Odpovídání na otázky týkající se textu. Diskuze o přečteném textu. Shrnutí hlavní myšlenky. Převyprávění textu.

1.5.4 Shrnutí

Každá fáze je důležitá pro efektivní čtení a porozumění textu. Využíváním těchto fází můžeme děti vést k lepšímu pochopení a zájmu o čtení. Žádnou fázi nesmíme opomíjet a nebo ji na druhou stranu více protěžovat. (Toman, 1990)

1.6 Projekty podporující čtenářství

Cílem projektů podporujících čtenářství je propagovat četbu a motivovat k ní širokou veřejnost.

1.6.1 Celé Česko čte dětem

Posláním obecně prospěšné společnosti Celé Česko čte dětem je prostřednictvím společného čtení budovat pevné vazby v rodině. Pravidelné předčítání dětem má obrovský význam pro rozvoj jejich emocionálního zdraví. Předčítání rozvíjí paměť a představivost, učí myšlení. Předčítání utváří pevné pouto mezi rodičem a dítětem. My neříkáme: „Jdi a čti si!“, ale „Pojď, budu ti číst“. Stačí 20 minut denně. Každý den. Celé Česko čte dětem bylo založeno v roce 2006. Více než 4.000 škol, školek, knihoven, rodinných a mateřských center, měst, obcí, nemocnic či jednotlivců se online registrovalo a přihlásilo k myšlence o důležitosti předčítání dětem. (<https://celeceskoctedetem.cz/>)

1.6.2 Čtení pomáhá

Projekt Čtení pomáhá rozdělí každý rok 10 milionů korun na dobročinné účely. O tom, kdo pomoc obdrží, rozhodnou dětské čtenáři. Každý školák, který se zapojí do projektu, získá po úspěšném vyplnění testu kredit padesát korun, který věnuje na jeden z nominovaných projektů. (<https://www.ctenipomaha.cz/>)

1.6.3 Děti, čtete?!

Festival Děti, čtete?! založila šéfredaktorka nakladatelství Meander Iva Pecháčková v roce 2010. „Cílem bylo zprostředkovat dospělým a dětem společný zážitek ze čtení jako jedinečného dobrodružství. A také připomenout, že u nás stále vznikají kvalitní a inspirativní dětské knížky, které stojí za to, aby byly čteny,“ uvedla Iva Pecháčková. Původně dvoudenní pražská akce se pod hlavičkou spolku Knižní stezka k dětem a Centra české dětské knihy v posledních letech rozrostla do podoby několikátýdenní celorepublikové platformy. Program festivalu každoročně odráží výběr knih z katalogu Nejlepší knihy dětem, který sestavuje SČKN spolu s Českou sekci IBBY. Zatímco podoba festivalu i jeho hosté se v průběhu času mění, jeho cíl zůstává stejný: probudit (nejen) v dětech intenzivní vztah ke knize. Festival se těší podpoře Hlavního města Prahy, Městské části Praha 2, Státního fondu kultury a Ministerstva kultury ČR. (<https://www.detictete.cz/>)

1.6.4 Rosteme s knihou

Projekt Čteme spolu vznikl na základě spolupráce se školami, které se v roce 2014 zapojily do naší výtvarné a literární soutěže Čtete se slonem Bobem (viz <http://slon.npmk.cz>). Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského nabídlo projekt věnovaný nejen dětem a klientům se speciálními potřebami, ale také jejich pedagogům a dalším pracovníkům. Projekt byl koncipován tak, aby umožnil dětem se do čtení více zapojit, aby jim pomohl zvyšovat

jejich čtenářskou gramotnost jako nezbytný předpoklad k rozvíjení klíčových kompetencí, zejména kompetence k učení. Čtenářství by také mělo napomoci k jejich osobnostnímu rozvoji a morálnímu (sebe)zdokonalování. Po zkušenostech z tříleté doby trvání projektu se ukázalo, že zájem uživatelů je směřován především na odbornou literaturu pro učitele a speciální pedagogy, zprostředkovanou tematickými rešeršemi. Učitelé využívají také nabídky nových titulů literatury pro děti se zaměřením na začínající čtenáře. (<http://cteme.npmk.cz/>)

2 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět, používat a reflektovat nad písemnými texty, což umožňuje jedinci dosáhnout svých cílů, rozvíjet své znalosti a potenciál a aktivně se podílet na životě společnosti. Čtenářská gramotnost zahrnuje nejen technickou dovednost číst, ale také schopnost kriticky a efektivně pracovat s texty. Hlavní aspekty čtenářské gramotnosti: dekodování, plynulost, porozumění, kritické myšlení, slovní zásoba, motivace a zájem.

Čtenářskou gramotnost definují autoři různě. Např. „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ (Altmanová, 2010)

„Čtenářská gramotnost je schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z širokého množství textů. Účelem čtení je začlenění se do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, učení i zábava.“ (Koncepte mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011)

Pedagogický slovní uvádí následující: „Čtenářská gramotnost - anglicky reading literacy, je komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, 2023)

2.1 Počáteční čtenářská gramotnost

Pojem počáteční čtenářská gramotnost souvisí s obdobím, kdy dítě ještě neumí číst, avšak už přichází s uměleckou literaturou do styku. Například prohlížením knížek, sledováním televize nebo vyprávěním pohádek. Existuje několik způsobů strukturace čtenářské gramotnosti. Z didaktického hlediska je přínosná strukturace ontogenetická, která rozlišuje období

negramotnosti (do 6 let věku), období čtenářské gramotnosti (povinná školní docházka) a období funkční gramotnosti (dospělost). V období čtenářské gramotnosti se odlišuje období počáteční čtenářské gramotnosti (1. - 2. ročník ZŠ). Je nutné odlišovat pojmy počáteční čtenářská gramotnost a počáteční čtení, které je spojeno s rozvojem základů dovednosti čtení popř. čtení s porozuměním. Počáteční čtenářská gramotnost od počátku zdůrazňuje význam gramotnostního pojetí (smysluplnost, aplikace do běžných situací, rozvoj zájmu a vnitřní motivace). (Wildová, 2012)

2.2 Čtenářské roviny

Čtenářské roviny představují různé úrovně dovedností a schopností, které žáci rozvíjejí při čtení. Každá rovina se zaměřuje na jiný aspekt čtenářského procesu, od technického zvládnutí čtení až po hluboké porozumění a kritické hodnocení textu. V této podkapitole se seznámíme s hlavními čtenářskými rovinami z pohledu Faltýna.

2.2.1 Technická rovina čtení

Zaměřuje se na techniku čtení: správnou výslovnost, plynulost, rychlost a intonaci. Důraz je kladen na schopnost správně přečíst slova, věty a krátké texty. Typické pro nižší ročníky základní školy.

Cíl: Přečíst text bez chyb a plynule.

2.2.2 Významová rovina čtení

Důležitá je schopnost porozumět obsahu textu. Žák dokáže určit hlavní myšlenku, odpovědět na otázky a vyhledat klíčové informace. Učí se rozlišovat důležité a nedůležité části textu.

Cíl: Porozumět tomu, co text říká a umět to reprodukovat vlastními slovy.

2.2.3 Interpretační rovina čtení

Žák je schopen hlouběji přemýšlet o textu, hledat skryté významy a pochopit autorův záměr. Zaměřuje se na porozumění emocím, symbolům a metaforám. Čtenář se ptá: „Co tím autor chtěl říct? Jaký je skrytý význam?“

Cíl: Pochopit hlubší význam textu a umět ho vysvětlit.

2.2.4 Hodnotící rovina čtení

Čtenář dokáže text kriticky posoudit a vyjádřit svůj názor. Uvažuje nad tím, zda s autorem souhlasí, zda je text věrohodný nebo jaké má nedostatky. Rozvíjí se schopnost diskuze a

argumentace.

Cíl: Kriticky zhodnotit text a vytvořit si na něj vlastní názor.

2.2.5 Aplikační rovina čtení

Čtenář dokáže přenést informace z textu do praktického života. Hledá souvislosti mezi textem a vlastními zkušenostmi. Uvažuje nad tím, jak by mohl nabyté znalosti využít.

Cíl: Použít informace nebo myšlenky z textu v reálném životě. (Faltýn, 2010)

2.2.6 Shrnutí

Čtenářské gramotnosti jsou důležité, protože umožňují systematicky rozvíjet čtenářské dovednosti. Pomáhají učitelům lépe plánovat a hodnotit čtenářské aktivity. Žáci se postupně učí přecházet od mechanického čtení k hluboké interpretaci a kritickému myšlení. Práce s čtenářskými rovinami pomáhá budovat čtenářskou gramotnost a vede k tomu, aby se děti staly aktivními a přemýšlivými čtenáři.

2.3 Čtenářské strategie

Čtenářské strategie jsou různé postupy a techniky, které čtenáři pomáhají porozumět textu, zapamatovat si informace a kriticky nad nimi přemýšlet. Tyto strategie jsou klíčové pro rozvoj čtenářské gramotnosti a efektivního čtení. Nyní si představíme hlavní čtenářské strategie podle Veroniky Krejčí.

2.3.1 Předvídání

Předvídání neboli Predikce. Čtenář se snaží odhadnout obsah textu na základě nadpisu, obrázků, úvodního odstavce nebo předchozích znalostí. Předvídání pomáhá soustředit se na klíčové části textu.

Příklad: „Podívej se na obrázek a nadpis. O čem si myslíš, že bude text?“

2.3.2 Kladení otázek

Čtenář si klade otázky před, během i po čtení. Otázky mohou být zaměřeny na fakta, hlavní myšlenky nebo autorův záměr.

Příklad: „Proč hlavní postava jednala takto? Jaký byl záměr autora?“

2.3.3 Vizualizace

Vizualizaci můžeme žákům představit jako strategii představování si děje. Čtenář si vytváří mentální obrazy toho, co čte. Vizualizace zajišťuje lepší porozumění a zapamatování si

obsahu

textu.

Příklad: „Jak si představuješ místo, kde se děj odehrává?“

2.3.4 Shrnování

Shrnování neboli hledání hlavních myšlenek. Čtenář identifikuje klíčové body a hlavní myšlenky textu. Pomáhá vyhnout se zbytečným detailům a zaměřit se na podstatné informace.

Příklad: „Jaká je hlavní myšlenka tohoto odstavce?“

2.3.5 Propojování

V této strategii se jedná o vztah k vlastním zkušenostem. Čtenář si spojuje obsah textu se svými vlastními zkušenostmi, jinými texty nebo světem kolem sebe. Hledání hlavních myšlenek podporuje hlubší pochopení textu.

Příklad: „Zažil/a jsi něco podobného jako hlavní postava?“

2.3.6 Monitorování porozumění

Monitorování porozumění čili sebeřízení, je strategií při níž si čtenář během čtení ověřuje, zda textu rozumí. V případě nejasností se vrací zpět, čte pomaleji nebo hledá další informace.

Příklad: „Rozumím tomu, co jsem právě přečetl/a?“

2.3.7 Inferování

Inferování nebo vyvozování závěrů také patří mezi hlavní čtenářské strategie. Čtenář odvozuje skryté významy a souvislosti, které nejsou v textu přímo uvedeny. Tato strategie vyžaduje přemýšlení nad nepřímými informacemi.

Příklad: „Jaký byl pravděpodobně důvod, proč se postava rozhodla takto?“

2.3.8 Hodnocení textu

V této strategii je čtenářovým úkolem posoudit kvalitu a důvěryhodnost textu. Hodnotí, zda text splnil jeho očekávání a co si z něj odnáší.

Příklad: „Líbil se ti tento příběh? Proč ano nebo proč ne?“ (<https://didaktikamj.upol.cz/>)

2.3.9 Shrnutí

Čtenářské strategie jsou důležité, protože zvyšují porozumění textu. Rozvíjejí kritické myšlení a analytické dovednosti. Pomáhají žákům uplatnit informace v praxi. A v neposlední řadě vedou k samostatnému a aktivnímu čtení.

Při výuce čtenářských dovedností je vhodné pracovat s kratšími texty a jasnými otázkami. Při práci používáme názorné grafiky, například myšlenkové mapy. Podporujeme diskuzi o textu. Snažíme se o rozmanité druhy textu, jako jsou například příběhy, články, básně.

Čtenářské strategie nejsou jen o samostatném čtení, ale o aktivní práci s textem. Pomáhají dětem stát se nejen lepšími čtenáři, ale i efektivními učícími se jednotlivci.

2.4 Metody k rozvoji čtenářské gramotnosti

Existuje několik metod k rozvoji čtenářské gramotnosti, které se zaměřují na různé aspekty čtení - techniku, porozumění, interpretaci i kritické myšlení. Níže jsou uvedeny metody, které jsou používány nejčastěji.

2.4.1 Metoda dialogického čtení

Čtení je doprovázeno otázkami a diskuzí s dětmi. Cílem je aktivní zapojení žáků do čtení, podpora porozumění a rozvoj slovní zásoby. Učitel čte příběh, klade otázky a podporuje děti v přemýšlení o textu.

2.4.2 Metoda kritického myšlení

Žáci se učí přemýšlet nad textem, analyzovat ho a vytvářet si vlastní názory. Metoda slouží k rozvoji analytického a kritického myšlení. Fáze metody jsou evokace, uvědomění a reflexe.

2.4.3 Metoda čtení s předvídáním

Žáci předvídají, co se v textu stane dál, na základě nadpisu, ilustrací nebo předchozího děje. Cílem je aktivizace představivosti a zvýšení pozornosti při čtení.

2.4.4 Metoda hlasitého a tichého čtení

Hlasité čtení se zaměřuje na správnou výslovnost, intonaci a plynulost čtení. Oproti tomu tiché čtení se zaměřuje na porozumění textu a individuální tempo čtení. Obě metody však mají za cíl zlepšení techniky čtení a porozumění textu.

2.4.5 Čtení s porozuměním (čtenářské dílny)

Žáci čtou různé texty a následně analyzují, diskutují a reflektují. Během čtení s porozuměním se rozvíjí dovednost pracovat s textem a schopnost interpretace. Žáci přečtou kapitolu knihy, vypracují otázky a diskutují ve skupině.

2.4.6 Párové čtení

Dva žáci čtou společně text. Jeden čte nahlas, druhý potichu sleduje a koriguje chyby. Spolupráce mezi žáky má za následek zlepšení technického čtení a porozumění textu.

2.4.7 Metoda "INSERT"

Insert neboli interaktivní strategie čtení. Žáci si během čtení textu dělají poznámky pomocí symbolů. Učitel si může vymyslet své vlastní, ale většinou se používají tyto symboly:

plus	nebo	fajfka	-	tuto	informaci	znám
mínus	-	s	touto	informací	nesouhlasím	
otazník	-	tomuto	nerozumím,	potřebuji	se	doptat
hvězdička	nebo	vykřičník	-	tato	informace	je pro mě nová

Během této metody jde o aktivní práci s textem. Zaměřuje se na reflexi a lepší porozumění.

2.4.8 Metoda práce s klíčovými slovy

Před čtením žáci dostanou seznam klíčových slov, která budou v textu. Žáci se zaměřují na důležité informace a lépe porozumí obsahu textu.

2.4.9 Myšlenkové mapy a grafické organizátory

Informace z textu si žáci zpracují vizuální formou (myšlenková mapa, diagram). Tato metoda má za cíl lepší organizaci informací a zlepšení schopnosti shrnovat text.

2.4.10 Čtení s otázkami (metoda 5W + 1H)

Žáci odpovídají na základní otázky. Who? What? When? Where? Why? How? (Kdo? Co? Kdy? Kde? Proč? Jak?) Cílem metody je hlubší porozumění textu a rozvoj analytického myšlení. (<https://map.masceskyles.cz/>)

2.4.11 Shrnutí

Tyto metody zlepšují porozumění textu. Rozvíjejí kritické myšlení. Posilují samostatné učení a analytické dovednosti. Učí žáky pracovat s textem a reflektovat jeho obsah. Správná kombinace metod může významně přispět k rozvoji čtenářské gramotnosti a pozitivnímu vztahu dětí ke čtení.

3 Vzdělávací program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking)

Tento vzdělávací program přináší učitelům na všech stupních vzdělávání konkrétní praktické metody, techniky a strategie sestavené v otevřený, ale provázaný celek, v efektivní systém velmi snadno použitelný přímo ve škole. Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literární teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, ale zdůrazňuje přímé prožití učebních činností a jejich následnou analýzu. Program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) neboli Čtením a psaním ke kritickému myšlení byl vyvinut v USA a mezinárodně spuštěn v roce 1997. Program vyvinulo Consortium for Democratic Pedagogy, jehož členy jsou University of Northern Iowa, Hobart and William Smith Colleges, Orava Association – Projekt Orava, International Reading Association (IRA). Podpora mířila zejména do zemí střední a východní Evropy, které se stále vyrovnávaly s dopady mnoha lety nesvobody v komunistickém režimu. Cílem programu bylo a je rozvíjet demokracii a občanskou společnost, a to prostřednictvím rozvoje kritického myšlení. Právě to bylo a je v dobách nesvobody potlačováno nejvíc. Zpočátku program fungoval díky podpoře Open Society Institute v New Yorku. V roce 2000 Hana Košťálová a Ondřej Hausenblas založili občanské sdružení Kritické myšlení, které od té doby pečuje o rozvoj programu v České republice a slouží jako koordinační centrum RWCT. Rozhodnutím mezinárodního koordinátora, kterým je International Reading Association, získalo KM postavení „National Council“ v mezinárodní síti RWCT. Znamená to, že je v České republice výhradním distributorem programu a držitelem autorských práv k materiálům pocházejících z mezinárodní sítě programu.

Na letní škole v Podlesí pak David Klooster přednesl zásadní přednášku, ve které vysvětlil, co je kritické myšlení a co nikoli.

Zde úryvek z textu: *Kritické myšlení je nezávislé myšlení. Ve třídě, kde se kritické myšlení učí, každá osoba si vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Nikdo nemůže kriticky myslet za vás. Kritické myšlení je taková práce, kterou můžete vykonávat jedině sami pro sebe. Proto je nevyhnutelnou podmínkou kritického myšlení vztah individuálního vlastnictví k myšlenkám. Studenti a žáci tudíž musejí pociťovat svobodu myslet za sebe samé, rozhodovat o složitých otázkách, které se jich týkají.*

Od roku 1998 pořádají Hana Košťálová, Ondřej Hausenblas a další lektori kurzy RWCT a od roku 1999 i letní školy RWCT. Letní školy byly od počátku pojímány jako příležitost k hlubšímu promýšlení aktuálních témat a navazování přátelství. Komunita učitelů a lektorů RWCT se rozšiřuje. Účastníci základních kurzů se mohou vzdělávat i v pokračovacích a

specializačních kurzech a seminářích, zaměřených například na formativní hodnocení, dílnu čtení, dílnu psaní. Kurzy a letními školami prošly v ČR už tisíce učitelů dodnes..

V letech 2000–2013 vycházel v Kritickém myšlení čtvrtletník Kritické listy. Pod vedením šéfredactorek Hany Košťálové, Kateřiny Kubešové, Niny Rutové a Kateřiny Šafránkové přinášel články o konstruktivistické pedagogice i lekce od učitelů, kteří prošli vzděláváním RWCT a principy programu ctili ve své výuce.

3.1 Co je pro program charakteristické

1. Promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse k rozvíjení samostatného myšlení žáků, k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých.
2. Aktivní učení odehrávající se ve fázích evokace – uvědomění si významu informací – reflexe.
3. Změna učitelova postavení v procesu výchovy a učení a změna komunikace mezi učitelem a žáky a mezi studenty navzájem.
4. Využití faktografických znalostí k řešení problémů a jako materiálu k rozvíjení myšlenkových operací, vyvážený poměr mezi znalostmi, dovednostmi a rozvíjenými postoji.
5. Zohlednění skutečných žakových zájmů a potřeb.
6. Žákova neustálá reflexe vlastního učení jako jeden z nástrojů celoživotního vzdělávání.
7. Důraz na spolupráci žáků, využití celé škály kooperativních metod.
8. Hodnocení učebního procesu, ne jen výsledku učebního procesu.
9. Žákovo ztotožnění se s cíli učení – žák cílům rozumí a později si je i samostatně formuluje a sleduje míru jejich dosahování.
10. Třída jako učící se společenství otevřené novým nápadům a netradičním řešením.

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.

3.1.1 E-U-R

Základním rámcem v tomto programu je tzv. třífázový cyklus učení:

1. Evokace – každé učení začíná tím, že si studenti uvědomí a slovy vyjádří, co sami vědí nebo co si myslí, že vědí, o předloženém tématu, zároveň formulují i nejasnosti a otázky, které k tématu mají a na které budou hledat v další fázi odpověď.

2. Uvědomění si významu informací – konfrontace studentova původního konceptu daného tématu se zdrojem nových informací, názorů, nově formulovaných souvislostí (text, film, vyprávění, přednáška...).

3. Reflexe – studenti přeformulují své chápání tématu pod vlivem nových informací i diskusí s kolegy, uvědomí si, co nového se naučili, které z původních představ se jim potvrdily, které naopak vyvrátili, uvědomí si i názory a postoje druhých lidí (spolužáků, učitele) k tématu. (<https://kritickemysleni.cz/>)

3.2 Metody RWCT

Jak již bylo výše zmíněno metody RWCT jsou součástí programu zaměřeného na rozvoj čtenářské a kritické gramotnosti. Cílem je podporovat aktivní myšlení, schopnost analyzovat texty, tvořit vlastní názory a efektivně komunikovat. Níže jsou uvedeny nejnámější metody RWCT.

3.2.1 Brainstorming

Brainstorming je oblíbená metoda používaná k rychlému generování velkého množství nápadů na určité téma nebo problém. Je ideální pro podporu kreativity a spolupráce.

Cílem brainstormingové aktivity je vymýšlet co nejvíce nápadů bez ohledu na jejich kvalitu. Zapojit všechny žáky do aktivity. Vytvořit otevřené bezpečné prostředí pro vyjadřování myšlenek. Podpořit schopnost asociativního myšlení a rychlé reakce.

K pravidlům brainstormingu patří, že kvantita je důležitější než kvalita. Čím více nápadů, tím lépe. V žádném případě nekritizujeme ani nehodnotíme nápady během brainstormingu. Každý nápad je cenný. I zdánlivě nesmyslné myšlenky mohou vést k originálním řešením. Nápady mohou být rozvíjeny a kombinovány. Aktivita by měla mít jasně stanovený časový rámec, například pět až deset minut.

Při brainstormingu postupujeme následovně. Učitel představí téma nebo problém, který mají žáci řešit. Zadání by mělo být jasné a konkrétní. Žáci sdílí své nápady ve skupině nebo s celou

třídou. Učitel nebo určený zapisovatel zaznamenává všechny nápady viditelně pro všechny na tabuli nebo flipchart. Po skončení brainstormingu se nápady seskupí, analyzují a roztřídí.

Mezi výhody brainstormingu patří rychlost a efektivnost pro generování nápadů. Zapojení všech žáků, včetně těch, kteří se obvykle méně zapojují. Rozvoj týmové spolupráce a podpora kreativity a nekonvenčního myšlení.

Nevýhodou brainstormingu může být, že dominantnější jedinci mohou být příliš hluční a ostatní se neprosadí. Pokud nejsou jasně daná pravidla, aktivita může sklouznout k chaosu. Může nastat riziko, že některé nápady nebudou zaznamenány nebo zohledněny.

3.2.1.1 Volné psaní

Je jedna z brainstormingových metod, která dovoluje psát na papír vše, co nás k určitému tématu, námětu právě napadá, aniž bychom své psaní podřizovali nějakým formálním požadavkům. Na rozdíl od jiných brainstormingových typů se volné psaní píše jako souvislý text (nikoli jen pojmy, hesla, ale navazující věty). Volné psaní nám v sobě pomáhá objevit nečekané nápady, myšlenky, souvislosti. Je to případ, kdy psaní slouží k učení, ne k zaznamenání hotového názoru nebo k jeho reprodukci. Proto je sledovat a na papír zachycovat několik minut tok myšlenek, aniž bychom je jakkoli předem cenzurovali nebo upravovali.

Pravidlem volného psaní je, že píšeme po celou stanovenou dobu vše, co nás k tématu napadá. Píšeme souvislý text. Nevracíme se k napsanému, neopravujeme, nevylepšíme, co jsme již napsali. Pokračujeme v psaní, i když náš nic nenapadá, zapisujeme i pomocné věty („Jak bych teď mohl/a pokračovat?“ nebo „Teď mne nic nenapadá...“), ale snažíme se vrátit k tématu. Nenecháme se ve svých nápadech brzdit pravopisem.

3.2.2 Klíčová slova

Klíčová slova jsou základní pojmy nebo fráze, které vystihují hlavní myšlenku, téma anebo obsah textu. Slouží k rychlé orientaci v obsahu a usnadňují vyhledávání informací.

Cílem je shrnout hlavní myšlenky textu pomocí několika výrazů (klíčových slov). Usnadnit vyhledávání informací. Má čtenářům pomoci rychle pochopit obsah textu, zlepšit orientaci a strukturu textu. Podpořit efektivní orientaci v obsahu.

Pravidlem pro výběr klíčových slov je jasná výstižnost. Klíčová slova by měla být co nejvíce konkrétní a přesná. Většinou se používá tři až sedm klíčových slov nebo frází. Vybírají se

pouze slova, která skutečně vystihují jádro textu. Pokud je to možné, vyhýbáme se množnému číslu. Klíčová slova by měla odpovídat znalostem čtenářů.

Při metodě klíčová slova doporučíme žákům, aby si nejprve prošli hlavní části textu (nadpisy, podnadpisy, úvod, závěr). Identifikovali hlavní myšlenky a témata. Zaměřili se na důležitá podstatná jména a často se opakující výrazy. Zvážíme slova, která nejlépe vystihují obsah textu. Žáci sepíší všechna možná slova, která je napadnou. Poté musí seznam omezit na tři až sedm nejdůležitějších slov a vyberou ta nejpřesnější.

Výhodou klíčových slov je rychlá orientace v textu. Žáci se naučí přesně vystihovat hlavní téma textu. Zvýší se jejich efektivita při vyhledávání.

Nevýhodou je, že žáci vypíší slova, která nejsou relevantní k obsahu textu. Použijí příliš obecná slova. Při vybrání příliš mnoha klíčových slov ztratí zaměření na to důležité.

3.2.3 Vennův diagram

Vennův diagram je vizuální nástroj, který slouží k zobrazení vztahů mezi různými skupinami. Pomocí překrývajících se kruhů se znázorňují společné vlastnosti, rozdíly a průniky mezi těmito skupinami. Tento diagram se často používá k analýze vztahů mezi pojmy, tématy nebo jevy.

Cílem použití Vennových diagramů je zobrazit vztahy mezi dvěma nebo více množinami. Porovnat a kontrastovat vlastnosti nebo charakteristiky. Ukázat, jak se různé pojmy nebo témata překrývají a liší. Pomocí při analýze společných a rozdílných prvků.

Struktura Vennova diagramu. Každý kruh představuje jednu množinu, téma nebo kategorii. Oblast, kde se kruhy překrývají, zobrazuje společné prvky mezi množinami. Oblast v kruhu, která nezasahuje do jiných kruhů, ukazuje specifické vlastnosti dané množiny.

Výhody použití Vennova diagramu je, že jasně umožňuje vidět rozdíly a podobnosti mezi množinami. Čtenář snadněji pochopí vztahy mezi pojmy. Žáci ho využijí pro srovnání jakýchkoli dvou nebo více kategorií.

Nevýhodou Vennova diagramu je, že může být pro žáky nepřehledný. Pro žáky může nastat úskalí při nedostatečném rozlišení rozdílů. Také mohou mít problém vlastnosti společné (rozdílné) nesprávně umístit.

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

Metoda INSERT slouží k aktivnímu zpracování textu při čtení. Pomáhá čtenářům organizovat a reflektovat informace během jejich čtení, což podporuje lepší porozumění textu a rozvoj čtenářské gramotnosti. Tento přístup klade důraz na aktivní zapojení čtenáře a jeho reflexi nad textem.

Cílem metody je aktivní čtení a zpracování informací během čtení. Podporuje kritické myšlení a reflexe u čtenářů. Čtenáři si díky ní organizují a strukturalizují své myšlenky. Pomáhá jim lepším zapamatováním a porozuměním textu.

Struktura metody INSERT.

I (Important - důležité informace): čtenář označuje důležité informace, které považuje za klíčové pro porozumění textu.

N (New - nové informace): čtenář označuje nové informace, které objeví během čtení, a které jsou pro něj nové nebo neznámé.

S (Something I don't understand - něco, čemu nerozumím): čtenář si označuje pasáže, kterým úplně nerozumí a která by chtěl lépe pochopit.

E (Elaborate - rozveď to): čtenář píše své vlastní myšlenky a poznámky k textu, které mu pomohou lépe porozumět nebo prohloubit pochopení.

R (Relate - spoj to): čtenář spojuje nové informace s tím, co už ví, čímž dojde k lepší integraci nových poznatků s předchozími zkušenostmi a vědomostmi.

T (Take note - poznamenej si): čtenář si zapisuje důležité myšlenky nebo otázky, které objeví během čtení pro pozdější diskuzi nebo studium.

Postup při použití metody. Vybereme text, který chceme s žáky zpracovat. Ujistíme se, že text obsahuje nové informace, důležité pojmy nebo nejasnosti, které mohou podnítit diskusi. Necháme žáky, aby si přečetli text, přičemž každý si bude dělat poznámky podle metodologie INSERT. Důraz klademe na označování, co je pro čtenáře důležité, co je nové, co nechápe a na vlastní postřehy. Po přečtení textu se žáci zaměří na to, co označili, a společně diskutují o jednotlivých bodech (například: „Co je pro nás nové? Jak to souvisí s tím, co už víme?“). Na základě svých poznámek čtenáři formulují závěry nebo shrnutí hlavních myšlenek textu. Zahrnují také osobní reflexi, jak nové informace souvisí s jejich předchozími zkušenostmi.

Výhody metody INSERT jsou následující - aktivní zapojení čtenáře do procesu čtení a porozumění. Podpora reflexe. Žák se naučí organizovat si myšlenky a strukturovat si text pro lepší pochopení. U žáků se rozvíjí čtenářská gramotnost, protože nejen čte, ale i aktivně

zpracovává text. Metoda je vhodná pro různé úrovně porozumění textu a pro různé typy čtenářů.

Nevýhodou metody je, že ne každý žák dokáže shrnout všechny část metodologie. Velká časová dotace, jak pro čtenáře, tak pro učitele. Čtenáři potřebují dostatek času na to, aby promysleli a zapisovali své myšlenky. Učitel musí zajistit, aby text nebyl přeplněn příliš velkým množstvím informací.

3.2.5 Pětílístek

Pětílístek je metoda, která pomáhá čtenářům strukturovat a zpracovat informace pomocí pěti klíčových otázek nebo myšlenek. Tato metoda je účinná pro analýzu textu, protože umožňuje čtenářům zaměřit se na základní prvky a zorganizovat myšlenky tak, aby lépe rozuměli a zapamatovali si informace.

Cílem metody Pětílístek je strukturovaná analýza a hlubší porozumění textu. Čtenář si zlepší schopnost zapamatovat si a aplikovat informace. Přehledně zpracuje a sdílí myšlenky s ostatními.

Každý z pěti "lístků" pomáhá zodpovědět jiný aspekt textu, což čtenářům usnadňuje porozumění a reflexi. První řádka je jednoslovesné téma, námět (obvykle podstatné jméno). Druhá řádka je dvouslovný popis námětu, jeho podstatných vlastností, jak je vidí pisatel (odpověď na otázku, jaký je námět). Třetí řádka je sestavena ze tří slov vyjadřujících dějovou složku námětu - tedy, co dělá nebo co se s ním děje. Čtvrtá řádka je věta o čtyřech slovech, vztahující se k námětu. Poslední řádka je jednoslovné synonymum, které rekapituluje podstatu námětu.

Nejprve vybereme text, který chceme s žáky analyzovat. Ujistíme se, že text obsahuje dostatek informací pro odpovědi na pět otázek. Necháme žáky, aby si přečetli text. Po přečtení textu si čtenář rozdělí list papíru na pět částí a zpracuje Pětílístek. Po zapsání Pětílístku si čtenáři mohou vzájemně porovnat své odpovědi a diskutovat o nich. Tato diskuze umožňuje prohloubení porozumění a obohacení pohledu na text.

Výhodou Pětílístku je, že pomáhá čtenáři organizovat myšlenky a ujasnit si hlavní body textu. Zlepšuje hlubší analýzu a porozumění textu. Podporuje čtenáře analyzovat příběh z různých úhlů pohledu. Tuto metodu mohou čtenáři využít pro různé typy textů (pohádky, příběhy, historické události, novinové články).

Nevýhodou je, že když je text příliš jednoduchý, metoda může vést k příliš povrchním odpovědím. Velká časová dotace, protože žáci potřebují dostatek času na to, aby odpověděli na všechny otázky a dobře zpracovali text. Čtenáři se mohou zaměřit pouze na fakta.

3.2.6 Myšlenková mapa

Myšlenková mapa patří mezi grafické nástroje, které pomáhají organizovat myšlenky, informace a vztahy mezi nimi. Vytváří se kolem jednoho hlavního tématu, od kterého se větví jednotlivé podtémata a klíčové pojmy. Tato metoda podporuje kreativní myšlení, logické uspořádání informací a zlepšuje schopnost zapamatovat si a propojit nové poznatky.

Cílem metody je vizualizace informací, která čtenáři přináší lepší přehled a porozumění. Čtenář organizuje myšlenky do logických celků. Metoda Myšlenkové mapy podporuje kreativitu a rychlejší přístup k informacím.

Uprostřed mapy se nachází centrální téma, které představuje klíčový pojem, otázku nebo problém. Z centrálního tématu se rozbíhají hlavní větve, které představují klíčové kategorie nebo podtémata. Každá hlavní větev se dále větví na podrobnější informace, detaily nebo klíčové body. K jednotlivým větvím a podvětvím se přidávají klíčová slova, obrázky nebo symboly, které pomáhají lépe si informace zapamatovat. Větve a podvětve jsou propojené čarami, které znázorňují vztahy a propojení mezi jednotlivými částmi.

Vybereme hlavní téma, kterému se chceme s žáky věnovat. Toto téma napíšeme nebo nakreslíme doprostřed papíru a zvýrazníme ho (např. barevně nebo pomocí rámečku). Z centrálního tématu nakreslíme několik hlavních větví a ke každé napíšeme jedno klíčové podtéma. Každou další větev dále větvíme na menší podtémata nebo klíčové body. Používáme klíčová slova, jednoduché fráze a symboly. Používáme různé barvy pro jednotlivé větve, aby byla mapa přehledná. Přidáme obrázky nebo ikony, které vystihují klíčové pojmy. Propojíme související části pomocí spojovacích čar. Zkontrolujeme, zda jsou všechny klíčové myšlenky zahrnuté.

Mezi výhody myšlenkové mapy patří přehlednost, interaktivita a flexibilita. Vizuelní zpracování podporuje nápady a kreativní myšlení. Spojení textu, symbolů a barev zlepšuje paměťové stopy.

Nevýhodou je, že přeplněná mapa vede k nepřehlednosti. Někdy mohou čtenáři důležité body vynechat. Spojovací čáry by měly jasně ukazovat vztahy mezi body.

3.2.7 T-graf

T-graf je jednoduchá grafická metoda pro porovnávání, třídění nebo analyzování dvou protikladných nebo souvisejících myšlenek, vlastností či témat. Je ideálním nástrojem pro vizuální zpracování informací, které vyžadují srovnání nebo rozdělení do dvou jasně definovaných kategorií.

Cílem metody je porovnání dvou protikladných pojmů (výhody a nevýhody, klady a zápory). Analyzovat text nebo téma pomocí dvou hledisek. Podporuje schopnost argumentovat a přehledně organizovat informace.

Nahoře nad grafem se napíše hlavní téma nebo otázka, kterou se bude T-graf zabývat. Graf je rozdělen na dva sloupce pomocí velkého písmene "T". Každý sloupec reprezentuje jedno hledisko nebo kategorii. Do každého sloupce se zapisují konkrétní body, příklady nebo argumenty.

Vybereme téma nebo otázku, která vyžaduje srovnání nebo analýzu dvou hledisek. Zapišeme téma do horní části grafu. Určíme dvě kategorie nebo hlediska, která budou žáci porovnávat. Napíše se do horních částí obou sloupců. Žáci zapisují jednotlivé body do příslušného sloupce. Mohou pracovat individuálně nebo ve skupinách. Mohou používat klíčová slova nebo stručné fráze. Žáci mohou své T-grafy porovnat a diskutovat o jednotlivých bodech. Tímto způsobem si ujasní své názory lépe pochopí obě strany tématu.

Výhodou T-grafu je přehlednost, která umožňuje snadné porovnání. Tato metoda se dá využít pro různé předměty a témata. Snadné pochopení pro všechny věkové skupiny. Metoda umožňuje hlubší diskuzi nad jednotlivými body.

Nevýhodou T-grafu je nerovnováha, kdy jeden sloupec může obsahovat více bodů než druhý. Nedostatek detailů, body jsou příliš obecné a povrchní. Bez diskuze není metoda plně efektivní.

3.2.8 Čtení s předvídáním

Čtením s předvídáním je efektivní metoda, která podporuje aktivní zapojení žáků do čtenářského procesu. Žáci se při čtení textu učí předvídat, co se stane dál, na základě nadpisů, ilustrací, klíčových slov nebo dosud přečteného obsahu. Tato metoda rozvíjí kritické myšlení, čtenářskou gramotnost a porozumění textu.

Cílem metody je rozvoj čtenářského porozumění a schopnost analyzovat text. Podpora aktivního čtení namísto pasivního prohlížení textu. Rozvíjí kritické a logické myšlení.

Zlepšuje schopnost formulovat hypotézy a ověřovat je. Podporuje zájem o text a udržení pozornosti.

Učitel představí název, nadpisy, obrázky nebo úvodní část textu. Žáci formulují své první předpoklady o obsahu. Žáci na základě dostupných informací předpovídají, co se v textu stane dál. Text se čte po částech. Po každé části žáci ověřují své předpovědi a případně je upravují. Žáci sdílejí své předpovědi a porovnávají je s realitou textu. Učitel klade otázky, které podporují hlubší porozumění textu.

Nejprve žákům ukážeme nadpis, obrázky nebo přečteme úvodní odstavec. Žáci se pokusí odhalit, o čem text asi bude. Ptáme se: „Co si myslíte, že se stane dál?“ „Jaké události můžeme očekávat?“ Žáci své předpovědi mohou zapisovat nebo sdílet ústně. Čteme text po krátkých úsecích. Po každé části zastavíme a necháme žáky ověřit jejich předpovědi. Na konci textu porovnejte předpovědi s tím, co se skutečně stalo. Diskutujeme nad otázkami: „Které předpovědi byly správné a proč?“ „Co vás v textu překvapilo?“

Výhodou čtení s předvídáním je aktivní zapojení žáků, kdy žáci nejsou jen pasivními posluchači. Metoda pomáhá vnímat hlavní myšlenky. Žáci se učí formulovat hypotézy a ověřovat je.

Nevýhodou je nedostatek otázek, kdy absence průběžných otázek snižuje efektivitu metody. Žáci mohou v dlouhých textech ztratit pozornost. Nepřesné odpovědi bez reflexe, je důležité vrátit se k původním předpovědím a porovnat je s realitou.

3.2.9 Tabulka V,CH,D

Metoda je strukturovaný nástroj, který pomáhá žákům lépe porozumět textu, tématu nebo učivu prostřednictvím tří klíčových otázek: Co už vím? Co se Chci dozvědět? a Co jsem se Dozvěděl/a? Tato metoda podporuje aktivní učení, kritické myšlení a reflexi.

Cílem výše zmíněné metody je aktivace předchozích znalostí žáků. Stanovení cílů pro učení a čtení. Metoda podporuje aktivní čtení a práci s textem. Zlepšuje se schopnost formulovat otázky a odpovědi.

Metoda je rozdělena do tří hlavních fází. První fáze je „Co už vím?“ Žáci přemýšlejí nad tím, co už o daném tématu vědí. Aktivují své předchozí znalosti a zkušenosti. Odpovídají na otázky typu: „Co už o tomto tématu vím? Jaké mám zkušenosti s tímto tématem?“ Ve druhé fázi se zaměříme na „Co se chci dozvědět?“ Žáci formulují otázky, na které chtějí znát odpovědi. Stanovují si učební cíle. Odpovídají na otázky: „Co mě o tomto tématu zajímá? Na

jaké otázky bych chtěl/a najít odpovědi?“ Ve třetí fázi je důležité „Co jsem se dozvěděl?“ Po přečtení textu žáci reflektují nové informace. Zapisují si, co se naučili a jak odpověděli na své otázky. Odpovídají na otázky typu: „Co nového jsem se dozvěděl? Jaké otázky jsem si zodpověděl?“

Při použití metody nejprve představíme žákům téma nebo text. Dáme jim čas, aby přemýšleli o tom, co už o tématu vědí. Žáci mohou své odpovědi zapisovat na tabuli, do pracovních listů nebo sdílet ústně. Žáci formulují otázky, které je k tématu zajímají. Povzbuzujeme je k zapsání více otázek. Žáci čtou text a během čtení hledají odpovědi na své otázky. Po přečtení textu žáci reflektují nové poznatky. Diskutujeme s nimi, zda našli odpovědi na své otázky.

Výhodou metody je podpora aktivního učení, žáci nejsou jen pasivní příjemci informací. Otázky vedou k hlubšímu pochopení a porozumění textu. Žáci se učí stanovovat cíle učení, žáci vědí, co se chtějí dozvědět. Žáci reflektují své nové znalosti. Výhodou je i flexibilita využití, metodu lze využít na jakýkoli předmět nebo téma.

Nevýhodou je, že žáci mohou uvádět nepřesné nebo vágní informace do části „Co už vím?“. Slabá formulace otázek v části „Co se chci dozvědět?“. Otázky mohou být příliš jednoduché nebo nesouvisející s textem. Bez reflexe ztrácí tato metoda svůj smysl.

3.2.10 Metoda RAFT

Metoda RAFT (Role, Audience, Format, Topic) je tvůrčí a strukturovaný přístup k psaní, který podporuje kritické myšlení, rozvoj písemného projevu a schopnost vcítit se do různých rolí. Žáci jsou při psaní vedeni čtyřmi klíčovými složkami: Role (R) - kdo píše, Audience (A) - komu je text určen, Format (F) - jaká je forma textu a Topic (T) - jaké je téma psaní.

Cílem metody RAFT je podpora tvořivého psaní a vyjadřování myšlenek. Rozvíjí schopnost pracovat s různými formami textu (dopis, deník, esej,...). Zaměřuje se na lepší porozumění textu a jeho zpracování z různých perspektiv. Rozvíjí se u žáků empatie a schopnosti přizpůsobit se jiné roli.

Struktura metody RAFT je následující. R - Role - pisatel. Kdo píše text? Z jaké perspektivy je text psán? A - Audience - cílová skupina. Komu je text určen? Pro koho je text napsán? F - Format - forma textu. Jaký typ textu se píše? Jakou formu bude text mít? T - Topic - téma textu. O čem text je? Jaký je hlavní cíl psaní?

Uvedeme žákům téma nebo učivo, na které se metoda RAFT bude aplikovat. Vysvětlíme princip RAFT a jeho čtyři složky. Učitel může předem připravit různé kombinace RAFT pro

žáky. Žáci píšou text dle zadané kombinace RAFT. Podporujeme žáky, aby se drželi zvolené role a formátu. Žáci mohou přečíst své texty nahlas nebo je sdílet ve skupině.

Výhody metody RAFT je rozvoj kreativity, kdy si žáci mohou vyzkoušet různé role a perspektivy. Podporuje kritické myšlení, protože žáci musí promyslet obsah a formu textu. Interaktivní a zábavná forma psaní, do které se žáci zapojují s nadšením. Podporuje empatii, žáci se učí vidět problémy očima jiné osoby nebo objektu.

Nevýhodou je že pokud bude zadání příliš široké, žáci mohou být zmateni. Nedostatečné vysvětlení jednotlivých složek RAFT vede k nepochopení struktury celé metody. (Steel, 2007)

3.3 Rozřazení metod

V této části diplomové práce si rozřídíme metody, podle toho, jak jsou vhodné pro evokaci, uvědomění, a které pro reflexi. Možná, že některé metody nejdou výše popsány, ale to nám nevadí. Nejedná se o striktní nařízení, kdy kterou metodu používat. Může se stát, že některé metody se hodí do více fází modelu učení E - U - R. Zde je rozdělení podle Steel.

3.3.1 Metody vhodné pro evokaci

Brainstorming ve dvojicích.

Skupinová brainstorming.

Klíčová slova.

Klíčová slova a sestavování příběhu s jejich využitím.

Zpřeházené věty.

Myšlenkové mapy.

Analýza věcných rysů.

Pětílístek.

Volné psaní.

Kostka.

3.3.2 Metody vhodné pro uvědomění

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

Čtení s otázkami.

Učíme se navzájem.

Podvojný deník.

3.3.3 Metody vhodné pro reflexi

Brainstorming ve dvojicích.

Shrnutí ve dvojicích.

Skupinový brainstorming.

Klíčová slova.

Zpřeházené věty.

Myšlenkové mapy.

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

Přemýšlení ve dvojicích.

Volné psaní.

Podvojný deník.

Poslední slovo patří mě.

Kostka.

Pětilístek.

4 Čtenářská dílna

Čtenářská dílna je metoda zaměřená na rozvoj čtenářské gramotnosti, porozumění textu a budování pozitivního vztahu ke čtení. Žáci pracují s knihou nebo textem, který si často sami vyberou, čtou samostatně nebo ve skupinách a následně o přečteném diskutují, sdílejí své postřehy a reflektují obsah. Myšlenkový základ pochází z materiálů RWCT, je však přepracován a doplněn o další praktické detaily.

Cílem čtenářské dílny je podpora aktivního a kritického čtení. Rozvíjení kladného vztahu k vlastní četbě. Rozvíjí komunikační a prezenční dovednosti. Motivuje pro celoživotní učení.

Obsahem dílny čtení je souvislá četba beletrického textu. Hovory o knihách, písemné přemýšlení nad knihami. Zápisy z četby, seznam přečtených knih. Sebehodnocení četby.

Jedná se o pravidelnou aktivitu celé třídy, kdy žáci mají alespoň jednou týdně v hodinách českého jazyka prostor dvacet až třicet minut na samostatné souvislé čtení. Žáci čtou beletristické knihy, které si buď přinesli z domova, anebo je pro ně připravil učitel. Pro čtení v rámci čtenářských dílen je vhodné sestavit společně se žáky pravidla, aby čtení nebylo ničím narušováno. Je důležité, aby učitel dodržoval pravidla spolu s dětmi.

Pravidla dílny čtení podle Šlapala:

Musíte číst po celou dobu. Nikoho nevyrušujte. Žádné přestávky na záchod a pití. Vyberte si knihu nebo text na čtení před začátkem čtenářské dílny. Během minilekcí naslouchejte. Můžete sedět kdekoli je vám příjemné.

Organizace dílny čtení. Dílna má své pevné místo v týdenním rozvrhu českého jazyka. Rozsah dílny má tradiční rámeček čtyřicet pět minut. Průběh a uspořádání je časově flexibilní, umožňuje zkrátit či naopak prodloužit jednotlivé části.

Minilekce trvá obvykle pět až patnáct minut. Samostatné čtení má rozsah dvacet až třicet minut. Na čtenářské reakce si vyhradíme pět až patnáct minut.

4.1 Vzdělávací význam dílny čtení

Žák se učí aktivně pracovat s textem, hledat hlavní myšlenku a analyzovat postavy a děje. Pravidelným čtením si žáci rozšiřují slovní zásobu a zlepšují jazykový projev. Čtení inspiruje k lepšímu psaní, ať už jde o slohové práce, úvahy nebo kreativní psaní. Příběhy umožňují žákům vcítit se do pocitů a situací literárních postav. Žáci si zvykají pracovat samostatně, rozhodovat se a reflektovat svůj pokrok.

4.2 Praktický význam dílny čtení

Dílna může být přizpůsobena různým tématům, textům a dovednostem. Lze ji aplikovat v různých předmětech, nejen v hodinách literatury. Pomáhá zavádět pravidelný nácvik čtení. Čtení je základní dovednost pro další studium i praktický život.

4.3 Význam dílny čtení pro učitele

Učitel lépe rozumí individuálním potřebám a zájmům svých žáků. Učitel může přizpůsobit obsah i tempo dílny různým úrovním žáků. Vyučující může sledovat pokrok žáků a poskytovat cílenou podporu a dávat svým žákům efektivní zpětnou vazbu.

4.4 Shrnutí významu dílny čtení

Dílna čtení podporuje porozumění textu, rozvoj kritického myšlení a schopnost komunikovat. Pomáhá žákům vytvářet pozitivní vztah ke čtení a vnímat ho jako smysluplnou aktivitu. Posiluje sebevědomí, spolupráci a emoční inteligenci žáků. Přípravuje žáky na praktický život, kde je schopnost práce s textem klíčová.

4.5 Negativní vlivy dílny čtení

Dílna čtení není jen efektivní metoda k rozvoji čtenářských dovedností. Při nesprávném plánování může mít na žáky i negativní dopad. Tyto vlivy často vyplývají ze špatné organizace, nedostatečné přípravy nebo nevhodného přístupu k individuálním potřebám žáka.

4.5.1 Nevhodný výběr textů

Pokud zvolíme příliš náročný text, mohou žáci mít problémy s porozuměním a mohou ztratit motivaci ke čtení. Texty, které neodpovídají zájmům dětí, vedou ke ztrátě pozornosti a zájmu. Příliš dlouhý nebo příliš krátký text může narušit strukturu dílny čtení.

4.5.2 Nedostatek času

Bez dostatečného prostoru pro reflexi a diskuzi se ztrácí hlubší pochopení textu. Nátlak na dočtení textu může vyvolat stres a povrchní čtení.

4.5.3 Nedostatečná příprava učitele

Pokud dává učitel nejasné instrukce, žáci nemusí rozumět zadání nebo cíly aktivity. Bez závěrečné diskuze a reflexe ztrácí dílna čtení svůj smysl. Učitel by měl aktivně podporovat žáky a reagovat na jejich potřeby.

4.5.4 Sociální a emoční faktory

Pokud se žáci srovnávají ve schopnosti číst, může to vést k frustraci a nízkému sebevědomí. Někteří žáci mohou mít obavy sdílet své myšlenky před třídou, proto musí učitel ve třídě vytvořit pozitivní klima a příjemnou atmosféru. Některým žákům může vadit nedostatek soukromí, protože raději preferují čtení v klidu a izolaci.

4.5.5 Nízká motivace žáků

Pokud žáci nemohou volit knihy či témata, mohou ztratit zájem. Pokud je dílna čtení prezentována jako povinnost, může se vytratit radost ze čtení, ale stává se z toho povinnost, která se musí splnit.

4.5.6 Hodnocení výběr textů

Neustálé hodnocení může vést k úzkosti a snížení radosti ze čtení. Nesprávné metody hodnocení, tedy hodnocení kvantitativní (počet stran, knih) a ne kvalitativní (porozumění, reflexe) taky škodí radostnému čtení.

4.5.7 Shrnutí

Negativní vlivy dílny čtení často pramení z organizačních nedostatků, nevhodného přístupu nebo chybějící motivace žáků. Pokud je dílna čtení správně plánovaná a realizována s ohledem na potřeby žáků, může být velmi efektivním nástrojem pro rozvoj čtenářských dovedností a vztahu ke čtení. (<https://clanky.rvp.cz/>)

PRAKTICKÁ ČÁST

1 Cíl praktické části

Díky teoretickým poznatkům, které jsou popsány v teoretické části této diplomové práce, byl stanoven hlavní cíl: Vytvořit a realizovat modelové lekce zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti pomocí metod RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking). Dále se snažíme o zhodnocení efektivity těchto metod v podpoře čtenářské gramotnosti u žáků prvního stupně základních škol.

2 Metodologie

Pro realizaci diplomové práce byla použita kvalitativní metoda sběru dat - akční výzkum proveden během vyučovacích hodin na Základní škole v Kunraticích. Modelové lekce byly navrženy s využitím principů a metod programu RWCT a následně realizovány v hodině českého jazyka ve třídách prvního stupně. Výsledky byly analyzovány prostřednictvím pozorování, záznamů z lekcí, zpětné vazby od žáků a konzultace s kolegy-pedagogy.

2.1 Metody sběru dat

Pro výzkum diplomové práce byl stanoven cíl, který byl naplněn prostřednictvím přímého pozorování a realizací tří zpracovaných lekcí. Výzkumný vzorek tvořila 4. třída na Základní škole v Kunraticích. Lekce byly sestaveny podle třífázového modelu učení E-U-R s využitím metod RWCT. Všechny lekce byly písemně zaznamenány. Na základě zjištěných informací byla vypracována reflexe všech tří lekcí. Výsledky byly analyzovány prostřednictvím pozorování, záznamů z lekcí, zpětné vazby od žáků a konzultace s kolegy-pedagogy.

2.2 Výzkumné otázky

1. Jak efektivní jsou metody RWCT při zvyšování čtenářské gramotnosti žáků prvního stupně?
2. Jaké jsou nejčastější výzvy při zavádění těchto metod do výuky na základní škole?
3. Jak žáci vnímají modelové lekce s využitím metod RWCT? Přispívají k jejich motivaci ke čtení?

2.3 Základní informace o výzkumném kontextu

Výzkum probíhal na základní škole v Kunraticích, která poskytla ideální podmínky pro implementaci programu RWCT díky své otevřenosti k inovativním metodám a aktivní

spolupráci pedagogů. Lekce byly zaměřeny na konkrétní aspekty čtenářské gramotnosti, jako jsou porozumění textu, kritické myšlení a aplikace získaných poznatků.

2.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Všechny tři lekce byly realizovány na Základní škole v Kunraticích. Základní škola se nachází na Praze 4 a její adresa je Předškolní 420, 148 00 Praha - Kunratice. V základní škole je celkem dvacet sedm tříd. Výzkumný soubor Třída byl tvořen chlapci (18) dívky (12) ve věku devět až deset let, v celkovém počtu 30.

Pedagog, v jehož třídě jsem lekce realizovala je muž, věk 36 let, vyučuje 10 let, má nejvyšší dosažené vzdělání magisterské na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, specializace výtvarná výchova.

Ve třídě je i chlapec, který je na invalidním vozíku, proto je ve třídě asistent pedagoga, který pomáhá především u tohoto žáka. Je to žena, věk 24, práci asistenta vykonává 2 roky, studuje Speciální pedagogiku na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

3. Zpracování lekcí

Jednotlivé lekce byly sestaveny podle třífázového modelu učení E-U-R s využitím metod RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení). Nyní se seznámíme se stručnou anotací vybraných knih, které byly pro modelové lekce vybrány.

První lekce je na téma Inzerát. Text pro tuto lekci byl vybrán z knihy Babička na inzerát, kterou napsal Ludvík Středa. Knihu ilustrovala Věra Faltýnová. Vydalo nakladatelství Albatros, v Praze roku 1990. Šimon je žák druhé třídy. Rodiče odjíždějí pracovně na výstavu do Francie a Šimona se nemá kdo starat, proto dají inzerát do novin. Na inzerát se ozve svérázná paní Matoušková, která se o Šimona bude starat celý měsíc, než se rodiče vrátí. Šimon s "babičkou" prožije mnoho dobrodružství. Lekci jsem vybrala, protože jsem chtěla, aby se žáci dozvěděli, jak vypadá inzerát, k čemu slouží a jak ho sestavit. Rozhodla jsem se, že v této lekci využijeme především metodu pětílístku a řízené čtení.

Pro druhou lekci na téma Jak voní modrá, jsem vybrala text od Ivony Březinové. Kniha má název Medvídek s podtitulem Kdo si se mnou bude hrát? Vydalo nakladatelství Axióma, v Praze v roce 2002. V lese se narodí medvídek, ale není jako ostatní. Jeho srst je modrá a kvůli tomu má spoustu trápení. Některá zvířátka se mu smějí a nechtějí si s ním hrát, protože je jiný. Naštěstí takový nejsou všichni a Modrý medvídek pochopí, co je skutečné přátelství, a že

nezáleží na tom, jak kdo vypadá, ale jaký je uvnitř. Lekci jsem tvořila s ohledem na žáka, který je upoután na invalidní vozík a spolužáci mají občas problém rozumět jeho (jiným/zvláštním) potřebám. V této lekci se žáci seznámí s holčičkou, která má zrakový handicap. Zaměříme se především na předvídání, volné psaní a psaný názor.

Třetí lekce nese název Svoboda nadevšecko. Text k této lekci je z knihy Tři tucty bajek... a jedna navrch, kterou napsal Arnošt Vít. Ilustrovala Dora Dutková. Vydalo nakladatelství Mladá fronta, v Praze, v roce 2008. Tato kniha obsahuje bajky a jak to v bajkách bývá, vystupují zde zvířátka, která jsou obdařena lidskými vlastnostmi, jak dobrými, tak i špatnými. Zároveň je v každém příběhu jiná dějová linka, kde se bere na paškál nějaká špatná lidská vlastnost, která je nakonec po zásluze potrestána. Bajky jsou vyprávěny tak, aby byly pro děti pochopitelné a přínosné. Lekci jsem tvořila, tak aby si žáci uvědomili, že vizuální prvky mohou doplňovat text, ale i mu odporovat. Zaměřili jsme se na myšlenkovou mapu, předvídání a na argumentaci.

Časová dotace u první a třetí lekce činila 45 minut, u druhé lekce (Jak voní modrá) činila časová dotace 90 minut (jednalo se o dvě hodiny čtení za sebou). Realizace všech tří lekcí proběhla během měsíce května 2024. První lekce se zúčastnilo třicet žáků, z toho jedno vietnamského původu a jedno na invalidním vozíku. Druhé lekce se zúčastnilo dvacet osm žáků, z toho jedno na invalidním vozíku. Třetí lekce se zúčastnilo také dvacet osm žáků, z toho jedno vietnamského původu a jedno na invalidním vozíku.

3.1 Hodina čtení na téma Inzerát

Příprava hodiny s využitím metod RWCT

Škola: ZŠ Kunratice

Ročník: 4.

Počet žáků: 30

Časová dotace: 45 minut

Předmět: Český jazyk

Vzdělávací oblast: Český jazyk a literatura

Název knihy: Babička na inzerát

Autor: Ludvík Středa

Cíle lekce: Žák napíše vlastní inzerát. Zná všechny náležitosti inzerátu.

Téma: Co všechno se dá sehnat přes inzerát. Vztahy v rodině, chybějící babička a dětská touha po ní.

Model učení: E - U - R

Metody: Vyvozování z obrázků, Pětílístek, čtení s úkoly, psaní inzerátu, párové sdílení, práce ve skupině, řízené čtení

Pomůcky: obrázky k vyvozování, časopis Anonce (nebo jiný, kde jsou inzeráty), třicetkrát nakopírovaný text s pracovním listem

Průběh hodiny:

Motivace: Vyvozování z obrázků

Žáci vyvodí pomocí obrázků a nápisů o čem si budeme povídat. Práce ve čtveřicích.

- obrázek: houba "babka"
- nápis: Božena Němcová (*kniha Babička 1855*)
- rozhledna Babka (Žďár nad Sázavou)
- fotka: paní Kateřina "bábinka"
- nápis: matka mé matky

Když přijdeme na klíčové slovo "babička", přesuneme se do kruhu na koberec.

Zeptám se žáků, jestli někdo chce říci něco o své babičce? Každý dostane možnost se vyjádřit, pokud by se nechtěl nikdo vyjádřit nebo se do sdílení zapojilo málo žáků, mám připravené další otázky:

- Jaká se tvoje babička jmenuje?
- Jaká je tvoje babička?
- Co jsi s babičkou zažil/a?
- Navštěvujete se s babičkou? Jak často?

Dáváme pozor, zda si žáci naslouchají a nepřekřikují se. Snažíme se, aby se každý mohl zapojit, ale nikoho do aktivity nenutíme. Pošleme žáky zpět do lavic.

Evokace: Pětílístek na téma Babička

- 1) Babička
- 2) Jaká babička je?
- 3) Co babička dělá?
- 4) Věta o babičce o čtyřech slovech.
- 5) Shrnutí, synonymum

Žáci pracují samostatně na svém Pětílístku. Když si všimáme, že je většina žáků hotova, zeptáme se, zda by nám chtěl někdo svůj Pětílístek přečíst. Vybereme pár žáků.

Uvědomění: Čtení s předvídáním

Čteme společně nahlas, učitel vyvolává žáky. Přečteme si první otázku a necháme žákům čas na rozmyšlení a zapsání odpovědi.

▪ Proč touží mít Šimon babičku?

Společně sdílíme pár odpovědí. Upozorníme žáky, že pokud nic nenapsali, ale líbí se jim nápad, který slyšeli, tak si ho do pracovního listu mohou dopsat.

Dále pokračujeme v hlasitém čtení. Přečteme si druhou otázku a necháme žákům čas na rozmyšlení a zapsání odpovědi.

▪ Proč se podle tebe maminka polekala?

Předvídáme, jak bude příběh pokračovat. Sdílíme nejprve v hnízdech, pak společně před třídou. Přečteme si text. Řekneme si, jak moc jsme se v našem předvídáním trefili.

Opět se sejdeme v kroužku na koberci. Na koberec položíme ukázky inzerátů, stránky z časopisu Anonce. Necháme žáky, aby si inzeráty v klidu prohlédli. Mohou si je brát i do ruky a podívat se z blízka. Zkusíme se vyvodit odpovědi na otázky:

▪ Co je to inzerát?

Důležité upozornění pro každého, kdo by chtěl ve své hodině použít inzeráty z časopisu Anonce. V časopisu se nacházejí inzeráty všeho druhu, od prodávání věcí, nakupování, shánění, nabídek práce, dopisování, tak ke konci časopisu se nacházejí i erotické inzeráty. Ty do výuky na prvním stupni nepatří. Před hodinou jsem si časopis prošla, a tak během výuky nenastal žádný "trapas".

Na tabuli jsem měla připravený nápis inzerát a pak jsem vyvolávala žáky, kteří se hlásili a měli nápad, co do inzerátu patří. Než jsem nápad zapsala, zeptala jsem se ostatních, jestli souhlasí, mají stejný názor. Pokud byl někdo proti, nechala jsem žáky, aby společně diskutovali.

Žáci dostanou prostor na napsání vlastního inzerátu, který pak budou moci sdílet se svými spolužáky.

3.1.2 Reflexe odučené lekce čtení na téma Inzerát

S celkovým průběhem hodiny jsme spokojena. Téma i cíl lekce byli podpořeny vybranými aktivitami, které k nim směřovali. Žáci se seznámili s metodami RWCT. Časová dotace byla dostačující a žáci byli velmi sdílní.

Co se týká první aktivity, vyvozování z obrázků. Žáci se pustili hned do práce. Diskutovali mezi sebou, vysvětlovali si, co je na obrázku. Rychle zvládli přijít o čem si dnes budeme (také) povídat. Následně jsme si říkali, co na obrázcích/ nápisech je a jak se to váže k našemu klíčovému slovu "babička". Očekávala jsem největší úskalí u obrázku rozhledny Babka a u nápisu Božena Němcová. Ale žáci si už o Boženě Němcové povídali, takže věděli, že je autorkou Babičky. Jeden chlapec byl o prázdninách na rozhledně, takže nám řekl, jak se jmenuje a proč nám tedy na celku zapadá.

Jelikož se děti během vyvozování dobře naladily, byly při povídání o své babičce velmi sdílní a nebylo potřeba se tolika doptávat.

Během evokace - Pětílístku všichni žáci pracovali, díky tomu, že jsme si nejdříve o babičce povídali, všichni si na ni vzpomněli. Nestalo se, že by někdo potřeboval dopomoc nebo radu. Zadáni Pětílístku jsem promítla na tabuli, aby se žáci vzájemně nerušili, kdyby se ptali, co tam má být, o čem mají psát,... Promítání zadání se mi velmi osvědčilo. I během této aktivity byli žáci velmi sdílní, ale zároveň si vydrželi naslouchat a neskákali si do řeči. Žák si během

této metody rozpomíná na známé informace a klade je do souvislostí k tématu pětিলístku. Také vybírá nejpřesnější pojmenování, která vystihují podstatu, jak ji sám vnímá.

Následovaly aktivity během čtení. Text i s úkoly jsem promítala na tabuli, protože jsem mohla žákům ukazovat, kde přesně se nacházíme, jaký úkol řešíme. Každý úkol jsme společně sdíleli, upozorňovala jsem žáky, že když je nic nenapadne, ale bude se jim líbit, to co vymyslel spolužák, mohou si to zapsat do svého pracovního listu. Při předvídání byli chlapci sdílnější než děvčata.

Když jsme si společně na koberci prohlíželi inzeráty, začali se žáci mezi sebou bavit, překvapivě si ale četli inzeráty, které je zaujaly. Na tabuli jsem měla připravený nápis inzerát - po celou dobu byla tabule otočena, který jsem teď ukázala žákům. Žáci povídali, co je to inzerát a kde ho můžeme najít. Někteří žáci říkali, že s rodiči něco prodávali na internetu, a že je to dost podobné, jen kratší. Při vymýšlení, co patří do inzerátu, co obsahuje byly zase sdílnější děvčata. Pokud s nimi nějaký spolužák nesouhlasil, nechala jsem žáky aby zkusili svého spolužáka přesvědčit a diskuze probíhala stylem žák - žák a ne pouze ve formátu žák - učitel. Žáci zvládali diskutovat a argumentovat, teprve až po tom, co jeden ze spolužáků uznal, že druhý má pravdu se žáci otočili na mě a řekli mi, jaký "výsledek" mám napsat na tabuli. Všimla jsem si, že pár žáků při této aktivitě začalo ztrácet pozornost, což se pak projevilo, když se žáci vrátili do lavice a měli si zapsat odpovědi na otázky, o kterých jsme před chvílí dohovořili.

Aktivita k reflexi bylo napsání vlastního inzerátu. Žáci věděli, o čem chtějí psát, jen dva žáci mě poprosili, jestli mohou jít na kober se podívat do časopisu, aby je něco napadlo. Většinu žáků bavilo vymýšlet značku na konec inzerátu.

Během výuky došlo k jednomu momentu, který mě zaskočil. Když jsem dovolila jednomu chlapci, aby se šel podívat na koberec a inspiroval se, jaký by mohl napsat inzerát, všiml si ho jiný chlapec a řekl mu: „Kam jdeš? Musíš pracovat jenom s textem!“ Řekla jsem chlapci, že jsem jeho spolužákovi dovolila jít na koberec. Byl z toho překvapen, protože prý nikdy nemohou pracovat s ničím jiným než s textem, který dostali. Docela mě to překvapilo, očekávala bych, že učitel nosí do výuky knihy, noviny a jiné materiály,... a dovolí žákům s nimi pracovat po celou dobu výuky.

Tři Z

Zachovám:

Společné sdílení

Zadání na tabuli

Zavedu:

Práce s materiály

Více předvídání během čtení

Zruším:

X

3.2 Hodina čtení na téma Jak voní modrá

Příprava hodiny s využitím metod RWCT

Škola: ZŠ Kunratice

Ročník: 4.

Počet žáků: 28

Časová dotace: 90 minut

Předmět: Český jazyk

Vzdělávací oblast: Český jazyk a literatura

Název knihy: Medvídek: Kdo si se mnou bude hrát?

Autor: Ivona Březinová

Cíle lekce: Žák se vcítí do situace nevidomého člověka a vnímá svět jeho smysly.

Téma: Porovnání bohatosti života mezi člověkem, který vidí a zrakově handicapovaným.

Zrakově handicapovaných se není třeba stranit a vylučovat je z běžného života.

Model učení: E - U - R

Metody: těkej-štronzo-dvojice, volné psaní, poznávačka, čtení s předvídáním, psaný názor, práce ve skupině, párové sdílení, řízené čtení

Pomůcky: ozvučená dřívka, předměty do poznávačky, obrázky pomůcek pro zrakově handicapované, třicetkrát nakopírovaný text s pracovním listem, malý pracovní list s rámečkem

Průběh hodiny:

Motivace: Těkej - štronzo - dvojice

Ozvučenými dřívky udávám rychlost, jakou se mají žáci po třídě pohybovat. Když ťukání ustane, žáci se zastaví, rozhlédnou se a najdou nejbližšího spolužáka se kterým se odpoví na otázku, kterou jim řeknu. Během ťukání dřivek o sebe, střídám rychlost, jakou se mají žáci po třídě pohybovat. Otázky:

- Jakou barvu máš nejraději a proč?
- Jaký lidský smysl je pro tebe nejdůležitější a proč?
- Kdybys přišel/a o zrak, co by pro tebe bylo těžší?
- Kdybys přišel/a o sluch, co by pro tebe bylo těžší?

Dám žákům trochu času na sdílení, pak se dvou tří žáků zeptám na jejich odpovědi. Mohou říci svou nebo toho, co se dozvěděli od spolužáka.

Poznávačka

Žáci se posadí do lavic. Vysvětlím jim, jak bude probíhat následující aktivity. Budu vybírat žáky a volat je k sobě před tabulí. Zavážu jim oči a do ruky jim vložím "tajný předmět", který předtím ukážu třídě. Je důležité, aby ostatní nevykřikovali, co uvidí, ale nechali spolužáka, aby to zkusil uhádnout. Žák hádá, co má v ruce. Popíše, jak na to přišel, jaký smysl mu v tom nejvíce pomohl. Budu střídavě vyvolávat dívky a chlapce. Možnosti: pastelka, kalkulačka, žárovka, skořice, navoněný kapesníček, klacek, krém na ruce, sponka do vlasů, razítko, mandarinka, klips na skipas,...

Evokace: Volné psaní

Všichni žáci si vyndají sešítek, který používají během hodin českého jazyka. Otevrou si ho na čisté stránce a napíšou datum. Já jim vysvětlím, jak funguje metoda volného psaní (viz Metody RWCT - Brainstorming - Volné psaní). Žáci budou psát na téma handicap. Upozorníme je, že

na to mají tři minuty. Minutu před koncem žáky upozorníme na krátící se čas, jelikož nejlepší věci člověka mnohdy napadají pod určitým tlakem. Po uplynutí doby, se zeptáme, zda je tu někdo, kdo by chtěl přečíst svůj text před třídou. Nikoho nenutíme.

Uvědomění: Čtení s předvídáním

1. Žák si přečte název a napíše, o čem si myslí, že příběh bude. Text je přilepený, takže žáci nevidí, jak příběh začíná.

2. Čteme společně text. Vyvolám žáky, kteří čtou nahlas, ostatní si ukazují a hlídají, kde se nacházíme.

▪Co asi dívka vykřikla?

Žáci sdílí své nápady před třídou. Předvídáme, jak bude příběh pokračovat. Sdílíme společně, vyvolám pár žáků, kteří nám představí svůj nápad, jak bude příběh pokračovat. Čteme dále a poté se vracíme a hodnotíme, jak moc jsme byli v předvídání úspěšní. Než se žáci pustí do psaní úkolu číslo 3 (předvídání), zeptáme se jich na otázku:

▪Je to strašné, že dívka nevidí nebo ne?

Vyvoláme pár žáků, aby nám řekli svůj názor a doplnili to argumentem, proč si to myslí.

Předvídáme, jak bude příběh pokračovat. Žáci napíší, co si myslí, kdo bude mít hotovo pokračuje dále. Žáci samostatně odpovídají na otázky č. 4 a 5 v pracovním listě. Kdo má napsáno jde i s pracovním listem do kruhu na koberec. Společně si přečteme odpovědi na otázku č. 4 a 5. Následovně si ukážeme pomůcky pro zrakově handicapované a vysvětlím žákům, k čemu slouží.

▪Jak mi osobně můžeme nevidomým pomoci?

Žák se vrátí do lavice a může si doplnit do pracovního listu, pokud mu něco chybělo nebo ho něco zaujalo od spolužáka. (Očekáváme, že žáci nebudou mít velký přehled o pomůckách pro handicapované).

Čteme dále, vracíme se a zapisujeme si, jak moc jsme byli v předvídání úspěšní. Kdo má zapsáno, zamýšlí se nad otázkou:

▪Co podle tebe znamená "s plnou modrou náručí"? Řekneme si pár návrhu od žáků. Naposledy předvídáme, jak by mohl příběh pokračovat dál. Sdílíme nápady žáků. Dočteme text a poté se vrátíme a hodnotíme, jak moc jsme byli v předvídání úspěšní.

Po dočtení textu se snažíme předvídat, co dalšího mohl medvídek holce přinést nebo co dalšího spolu mohli zažít.

Reflexe: Psaný názor

Kdo má hotovo, přijde s pro malý pracovní list. Na základě přečteného textu zapíše žák svůj názor. Zda má holka bohatší nebo chudší život než my a argumentuje proč si to myslí. Do rámečku, může nakreslit situaci z textu, nebo ilustraci, která doprovází jeho názor. S vyplněným pracovním listem se žáci jdou posadit do kruhu na kober. Společně si pár návrhů sdílíme. Snažíme se, aby zazněli návrhy obou "stran".

3.2.1 Osobní poznámky k lekci čtení na téma Jak voní modrá

Jelikož žáci během výuky často sedí, rozhodla jsem se, že začneme aktivitou, při které se budou pohybovat. Druhou aktivitou byla poznávačka, protože jsem předpokládala, že žáky bude bavit a namotivuje je do další práce. Hra žáky bavila a nechtěli přestat. Vyvolával jsem střídavě chlapce a dívky. Upozornění - pro žáky první třídy bych ne zvolila žárovku, ale třeba plyšového medvídka.

Pro evokaci jsem zvolila metodu Volného psaní. Třída metodu Volného psaní nikdy nezkoušela, proto jsem zvolila časový limit tří minut. Pokud by při této aktivitě nikdo ze třídy nechtěl sdílet, necháme to tak. Žáci mohou mít strach, že je špatně, když celou dobu nepsali "hodnotné" věty. Tuto metodu jsem zvolila, protože žák se učí držet tématu popřípadě se k němu vracet a to po celou určenou dobu. Formuluje své myšlenky do vět. Rozpozná, co nového ho k tématu napadlo během volného psaní.

Během čtení jsme vyplňovali otázky a zkoušeli předvídat, jak bude příběh pokračovat. Z předchozí lekce jsem věděla, že žáci jsou velmi sdílní. Při čtení jsem vyvolávala žáky a sledovala jsem zda všichni sledují, kde jsme. Text byl promítán na tabuli. Nechala jsem žáky, ať si podle svého hodnotí, to jak se jim při předvídání dařilo. Aby text nebyl jen o předvídání byl doplněn o další otázky a úkoly.

Obrázky pomůcek pro zrakově handicapované jsem žákům ukazovala třemi způsoby. Promítáním na tabuli, obrázky na koberci a další kopii jsem měla v ruce. Ukazovali jsme si obrázky a já jsem žákům vysvětlovala, jak se každá pomůcka jmenuje a k čemu slouží. Žáci se vrátili do lavice a připisovali si informace do svých pracovních listů.

Při reflexi měli žáci za úkol napsat svůj názor a dívčín život. Předpokládám, že žáci budou mít hned jasno, jak na tom je dívka, ale bude jim trvat, než zformulují argument, kterým by své tvrzení podpořili.

3.2.2 Reflexe odučené lekce čtení na téma Jak voní modrá

S odučenou lekcí jsem velmi spokojená. Aktivity a metody směřovali k naplnění cíle hodiny. Žáci se seznámili s dalšími metodami RWCT. Časová dotace byla dostačující, pokud bych měla na hodinu jen 45 minut, musela bych přípravu zkrátit. Ale zvolila jsem metodu dvou hodin, protože se jednalo o náročné téma a vím, že žáci této třídy jsou velmi sdílní.

První aktivitou bylo Těkej - štronzo - dvojice. Jelikož žáci během výuky hodně sedí, a teď nás navíc čekala "dvouhodinovka", rozhodla jsem se, že začneme aktivitou, při které se trochu protáhnou. Žáci rychle pochopili systém aktivity. Občas se sice někteří drželi oblíbeného kamaráda, ale většina ne. Chlapec, který je na invalidním vozíku, chtěl zůstat v lavici, ale vždy k němu někdo přišel. Pokud by dvojice nevycházeli, poprosila bych o zapojení paní asistentky, nebo bych se zapojila sama. Žáci sdíleli své nápady, ale i nápady svých spolužáků.

Poznáváčku jsem zvolila protože jsem předpokládala, že žáky bude bavit a namotivuje je do další práce. Pravdou bylo, že je spíš zaujala samotná hra a důležité pro ně bylo, zda je také vyberu, aby mohli hádat, co mají v ruce.

Pro fázi evokace jsem zvolila metodu Volného psaní. Jelikož třída s metodou Volného psaní nemá žádné zkušenosti, zvolila jsem časový limit pouze tři minuty. I tak to bylo pro pár žáků náročné a ptali se kolik minut ještě.

Ještě než jsme začali číst, měli si žáci přečíst název a napsat, o čem text asi bude. Ihned začali zvedat ruce a chtěli sdílet své nápady. Ale chtěla jsem, aby si to nechali pro sebe.

Během čtení jsme vyplňovali otázky a zkoušeli předvídat, jak bude příběh pokračovat. Protože u předvídání není špatné odpovědi, a třída je velmi sdílná ve svých nápadech mám pro tuto aktivitu vyhrazen dostatek času. Při čtení jsem vyvolávala žáky. Text jsme měli promítnutý na tabuli, abych mohla popřípadě pomoci, kdyby se někdo ztratil. Všimla jsem si, že některé žáky přestalo bavit napodruhé, napotřetí předvídat. Uvědomila jsem si, že jsem žákům nedala žádné instrukce, jak mají hodnotit své předvídání. Všimla jsem si, že každý si našel způsob, jaký mu vyhovoval. Někdo si napsal komentář, někdo si dělal značky, jiný zase smajlíky,... žáci se zařídili sami a nepotřebovali můj návod nebo radu, což mě příjemně překvapilo.

Během čtení jsme si na koberci sdíleli své nápady a odpovědi na otázky. Poté jsme si ukazovali obrázky pomůcek pro zrakově handicapované. Abych měla jistotu, že je všichni uvidí, ukazovala jsem je žákům třemi způsoby. Promítáním na tabuli, jednu kopii obrázků měli před sebou na koberci a další kopii jsem měla v ruce a zvedala jsem ji nad hlavu. Ukazovali jsme si obrázky a já jsem žákům vysvětlovala, jak se každá pomůcka jmenuje a k čemu slouží. Žáci seděli po celou dobu v tichosti a dávali pozor, zajímali se o pomůcka a hodně se doptávali. Bohužel ne vždy jsem znala odpověď na jejich otázku. Myslím, že k této lekci by bylo velmi užitečné najít odborníka, který by žákům jejich otázky zodpověděl.

Žáci se vrátili do lavice a připisovali si informace do svých pracovních listů, hlavně odpověď na otázku číslo 5 - Napiš, jaké další pomůcky pro zrakově handicapované znáš? Hodně žáků mělo toto pole prázdné a nebo tam napsalo, že jiné pomůcky nezná. Když nyní dostali možnost dopsat si něco z toho, co teď viděli, všichni to udělali.

Součástí reflexe byl Psaný názor. Předpokládala jsem, že většina žáků si zvolí možnost, že dívka měla chudší život než my. Ale opak byl pravdou, pouze dva žáci si zvolili pracovní list, že dívka měla chudší život než my. Některým jedincům dalo problém zformulovat argument, který podporovat jejich rozhodnutí, ale všichni to dokázali. Žáci chtěli hojně sdílet své nápady a během toho vznikla i diskuze, zda spolu žáci souhlasí, a proč by tento názor, také podpořili, nebo proč s tímto názorem nesouhlasí, co jim na něm neseďí a podobně.

Během lekce u mě došlo ke dvěma "AHA momentům". První nastal, když jsme dělali aktivitu Těkej - štronzo - dvojice. Řekla jsem žákům, že můžou sdílet svůj názor nebo odpověď kamaráda. První chlapec, který chtěl říci odpověď, kterou slyšel od svého spolužáka, se nejdřív podíval na svého spolužáka a zeptal se: „Můžu?“ Když to spolužák odsouhlasil pokýváním hlavy, teprve potom nám žák řekl, odpověď na otázku. A takhle to probíhalo u všech ostatních, kteří chtěli zmínit odpověď spolužáka. Překvapilo mě to, uvědomila jsem si, že jsem se vlastně nezeptala, zda by žákům nevadilo, kdyby někdo řekl jejich odpověď. Druhým "AHA" momentem bylo, když se mě jedna holčička zeptala, kdy si budeme hodnotit, to jestli jsme uhodli (podle názvu), o čem příběh bude. Došlo mi, že jsem tuto aktivitu úplně zapoměla dát do přípravy a zapoměla jsem na ní.

Tři Z

Zachovám:

Volné psaní

Pomůcky pro zrakově postižené (více provedení)

Psaný názor

Zavedu:

Část textu přečte učitel

Aktivita - předvídání podle názvu příběhu

Zruším:

Méně úkolů s předvídáním nebo více otázek

Poznáváčku

3.3 Hodina čtení na téma Svoboda nadevšecko

Příprava hodiny s využitím metod RWCT

Škola: ZŠ Kunratice

Ročník: 4.

Počet žáků: 28

Časová dotace: 45 minut

Předmět: Český jazyk

Vzdělávací oblast: Český jazyk a literatura

Název knihy: Tři tucty bajek... a jedna navrch

Autor: Arnošt Vít

Cíle lekce: Žák porovná a popíše, jak vizuální prvky doplňují informace nebo jim odporují nebo ja posilují smysl slov v textu.

Téma: Bajka

Model učení: E - U - R

Metody: myšlenková mapa, párové sdílení, práce ve skupině, řízené čtení, diskuze, názorová škála, ilustrace, Pětilístek

Pomůcky: kniha bajek, patnáctkrát vytisknou obrázek z knihy, papír s nápisem VLK a druhý s nápisem PES, třicetkrát nakopírovaný text s pracovním listem, malý pracovní list s rámečkem, pracovní list na Pětílístek, pracovní list Názorová škála

Průběh hodiny:

Evokace: Vyvozování z knihy

Žáci se posadí do kruhu na koberec, položím před ně rozevřenou knihu - na straně s bajkou Svoboda nadevšecko. Tato bajka mě obzvlášť zaujala.

▪ Proč myslíte, že jsem si vybrala právě tuto bajku?

Vyvolám pár žáků, aby se s námi podělili o svůj nápad, proč jsem zvolila tuto bajku.

▪ Svoboda - co si představuješ pod tímto slovem?

Společně vytvoříme myšlenkovou mapu. Na tabuli napíšeme SVOBODA a dáme to do rámečku. Budeme vyvolávat žáky, aby říkali, co ke slovu máme napsat a kam to napsat. Zda je to "nové" heslo nebo se váže již k nějakému napsanému. Když jsou žáci s myšlenkovou mapou spokojeni, a nic už je nenapadá, vrátí se zpět do lavic.

Sdílení ve dvojici

K bajce Svoboda nadevšecko je namalovaný obrázek. Všichni žáci dostanou do dvojice jednu kopii. Na obrázku je pes, který sedí v křesle a kolem krku má řetěz. Žáci mají za úkol si obrázek prohlédnout ve dvojici, zamyslet se nad ním a zkusit říct:

▪ Co vše tě k obrázku napadá?

▪ Co vše můžeme z obrázku vyčíst?

▪ Jak asi obrázek souvisí s názvem bajky?

Předvídaní na základě obrázku a nadpisu

Žáci si vezmou pracovní list a zkusí samostatně odpovědět na první dvě otázky:

▪ O čem bude příběh?

▪ Kdo v něm bude vystupovat? Z čeho tak soudíš?

Pak společně sdílíme. Vyvolám pár žáků, aby nám řekli, co si zapsali do svého pracovního listu. Než se pustíme do čtení, necháme žáky, aby si ještě jednou prohlédli nadpis a obrázek a odpověděli na otázku:

- Co ti napovídá obrázek? Co ti napovídá nadpis?

Uvědomění: Úkoly ke čtení

Během čtení si budete všimnat, jak je text napsaný, jaké jsou tam obrázky, co z nich můžeme vyčíst a jak se text a obrázek vzájemně doplňují. Společně čteme text. Nadpis přečtu já.

- Proč je asi takto napsaný?

Vyvolám pár žáků, aby řekli své nápady.

Budeme číst po odstavcích. Pamatujete si, podle čeho poznáme odstavce? Vyvolávám žáky, každý přečte jeden odstavec. Pak si odpovíme na otázky:

- Co dělá pes na obrázku a co dělá pes v textu?

- Proč to tak je?

Nechám žáky, aby si nasdíleli své odpovědi ve dvojici a vybrali, kterou řeknou nahlas.

Druhou stranu textu budeme číst po větách. Tuto část textu promítnu i na tabuli. Vyvolávám žáky a poslední odstavček přečtu já, aby žáci mohli soustředit svou pozornost na konec bajky. Odpovíme si na otázky:

- Všiml sis v textu něčeho zajímavého - proč to autor asi takto napsal?

- Zvýraznil bys některou část textu? Jakou a proč?

- Proč se vlk vrátil do lesa?

Vyvoláváme žáky a necháme je sdílet své nápady. Část, kterou by chtěli zvýraznit ukazujeme na tabuli, aby ji viděli i ostatní. Kdo si odpoví na poslední otázku v pracovním listě. Začne přemýšlet.

Reflexe: Názorová škála spojená s argumentací

Na jeden konec třídy položíme papír s nápisem PES a na druhý konec třídy položíme papír s nápisem VLK. Žáci mají za úkol si rozmyslet, ke které postavě si přiklání (k vlkovi nebo ke psovi). Postaví se ke slovu, které označuje, čím by víc chtěli být a promyslí si proč. Čím více chtějí být tou postavou, tím blíže se ke slovu postaví.

Psaný názor

Kdo bude chtít, přijde si pro malý pracovní list. Na základě přečteného textu zapíše žák svůj názor. Zda by chtěl být raději vlkem/pes a argumentuje proč by to tak chtěl. Do rámečku, může nakreslit situaci z textu, nebo ilustraci, která doprovází jeho názor. S vyplněným pracovním listem se žáci jdou posadit do kruhu na koberec. Společně si pár návrhů sdělíme. Snažíme se, aby zazněli návrhy obou "stran".

Ilustrace k textu

Kdo nebude chtít psát, může jen malovat. Namaluje další postavu do bajky a zkusí ji doplnit slovem nebo znakem, který ji bude charakterizovat. S namalovaným obrázkem se žáci jdou posadit do kruhu na koberec. Společně si pár návrhů sdělíme.

3.3.1 Osobní poznámky k lekci čtení na téma Svoboda nadevšecko

Netradičně jsem zvolila k evokaci pouze mluvení, ale nic nepíšeme. Žáci už bajky znají. Takže předpokládám, že vědí, co se v bajkách odehrává. Myslím, že jejich nápady by nemuseli být až tak daleko od pravdy. Já položím pouze otázku a pak je nechám, aby si diskusi řídili samostatně.

Na aktivitu myšlenková mapa si musím připravit hodně barevných fixů, aby naše myšlenková mapa byla rozmanitá. Slovo SVOBODA jsme napsala černě, abychom slova okolo mohli dělat barevně a měli pěknou, zajímavou mapu.

Obrázek je hůře vidět, když se promítá. Je lepší ho vytisknout! Myslím, že žáci budou mít spoustu nápadů, až uvidí obrázek. Nejdříve si popíšeme, co vidíme.

Myslím, že žáky napadne, že v příběhu bude vystupovat pes, ale budou hodně přemýšlet nad další postavou. Nechám žáky pracovat ve dvojicích, pak se zeptám, jestli je napadá, kdo další by mohl v této bajce vystupovat. Žáci si nejprve napíší své odpovědi do pracovního listu a poté si jich taky pár nasdílíme. Zkusíme se ještě jednou zaměřit na obrázek a nadpis, zda někoho nenapadne něco dalšího.

Během čtení tentokrát nebudu promítat text. V předchozích lekcích jsme během čtení měli hodně psaných úkolů, tentokrát budeme více úkolů řešit ústně. Žáci se budou soustředit na zadání úkolu - sledovat, jak je text napsaný. Na první straně vyvolám pouze tři žáky, aby nám četli (tři odstavce). Druhou stranu textu už budu promítat na tabuli. Budeme číst po větách. Budu vyvolávat žáky, aby četli, ale poslední odstaveček přečtu já, aby žáci mohli soustředit svou pozornost na konec bajky. Vyvoláváme žáky a necháme je sdílet své nápady. Část,

kteřou by chtěli zvýraznit podtrháváme barevnými fixy na tabuli, aby ji viděli i ostatní. Uvidíme, jestli se budou názory žáků shodovat.

Reflexi tentokrát řeším také ústní formou pomocí názorové škály. Myslím, že hodně dětí si stoupne k vlkovi. Dřouhou část reflexi si můžou vybrat - můžou psát a nebo kreslit. Zvolí si buď metodu psaného názoru nebo ilustrace k textu. Myslím, že většina žáků si vybere vytvořit ilustraci k textu. Zajímalo by mě, jestli si uvědomí, že psaný názor, je vlastně myšlenka, kterou řekli u názorové škály jen napsaná.

3.3.2 Reflexe odučené lekce čtení na téma Svoboda nadevšecko

S odučenou lekcí jsem spokojená. Aktivity a metody směřovali k naplnění cíle hodiny. Žáci se seznámili s dalšími metodami RWCT. Časová dotace byla dostačující. Rozhodla jsem se, že v této lekcí budou žáci více mluvit, než zapisovat a sdílet.

Rozhodla jsem se, že tuto lekcí budou žáci více mluvit, proto jsem v evokaci nepoužila žádnou metodu, ve které se píše. Položím pouze otázku (Proč myslíte, že jsem si vybrala právě tuto bajku?) a zkusím jak bude diskuze samovolně plynout. Žáci nejdřív odpovídali a koukali na mě a čekali, když jsem se nevyjádřila, začal mluvit někdo další, pak už se diskuze hezky rozjela a žáci začal i argumentovat.

V této lekcí jsem se rozhodla využít metody myšlenkové mapy. Žáci se díky tomu naučí hledat složky k tématu. Třídít je, porovnávat, rozhodovat, co k čemu patří, rozhoduje o nadřazenosti a podřazenosti složek tématu. Obávala jsem se, že žáci nebudou mít moc nápadů a opravdu to tak bylo. Většinou se točili kolem televize a seriálech, kde je někdo ve vězení.

Žáci se vrátili do lavic a začali si prohlížet obrázek. Když si žáci prohlíželi obrázek, hodně z nich nevědělo, jestli je na obrázku medvěd nebo pes. Řekla jsem jim tedy pes, ale i tak pár dětí při popisu řeklo, medvěd, ale zbytek třídy je opravil. I nyní jsme otázky řešili pouze ústně a nic jsme nezapisovali. Pár žáků se divilo a zeptalo se, kam to mají napsat, řekla jsem jim, že psát budeme za chvíli.

Žáci si znovu prohlédli obrázek a nadpis a poprvé v dnešní lekcí něco zapsali, odpověď na otázku: O čem bude příběh? Jak jsem předpokládal, hodně žáků si napsalo, že v bajce bude vystupovat pouze pes. Což se změnilo v okamžiku, kdy jsme otočili text (žáci ho měli na lavici textem dolů, aby ho neviděli) a přečetli první větu. Všichni okamžitě začali do postav

dopisovat vlka. Ještě předtím, když jsem přečetla nadpis já, se hodně dětí uvelebilo, protože čekalo, že bude číst já. Také se ozvalo pár žáků, kteří začali tišit ostatní.

Žáci věděli, jak vypadá odstavec a podle čeho se pozná, takže jsme se mohli pustit ihned do čtení. Jakmile se před žáky objevila otázka, pustili se do ní. Když měli vyplněno, začali se hlásit, aby své odpovědi nasdíleli. Ale dostali další úkol - museli vybrat pouze jednu odpověď za dvojici. Doptávala jsem se, podle čeho se rozhodli, kterou odpověď vybrat. Hodně žáků řeklo, že si stříhli. Pár žáků řeklo, že se docela shodli, takže jim bylo jedno, který z nich to přečte.

Druhou stranu textu jsem začala promítat na tabuli. Tuto část jsme četli po větách. Žáci si brzo všimli, že čte jen ten, koho se dotknu na rameno. Čtení probíhalo hladce a všichni sledovali text. Hodně žáků k tomu využilo promítanou verzi, aby mohli zároveň monitorovat, kde se nacházím. Poslední odstavec jsem přečetla já, chtěla jsem, aby se žáci soustředili na konec bajky.

Rozhodla jsem se, že otázku: Zvýraznil bys některou část textu? Budu žáky vybranou část podtrhávat barevnými fixy, aby ji všichni viděli. Můžeme se tak podívat, kolik se nás shodne na stejné pasáži. Žáci nejvíce chtěli zvýraznit tyto věty: „Hospodář tě rád uvidí.“ „Pes má odřený krk.“ „Obojek mi pár chlupů sedřel.“ Když jsem se žáků ptala, proč si nevybrali třeba větu: „Svobodu za kus žrádla nevyměním.“ Opáčili mi, že ta už je zvýrazněná (napsaná barevně), tak to brali, jako že už to nejde.

Reflexi tentokrát řeším také ústní formou pomocí názorové škály. Myslela jsem si, že hodně dětí si spíše zvolí vlka, ale opak byl pravdou. Hodně dětí zvolilo psa, protože měli jistotu jídla a střechy nad hlavou, proto by to na řetězu vydrželi. Vlk totiž může mít hlad dlouho, ale pes má jistotu, že něco dostane. Stejně jako jsem předpokládala, že žáci raději zvolí druhou část reflexe spíše malování. Většina žáků si přišla pro pracovní list, kam mohli zapsat svůj názor. Jen pár děvčat zvolilo možnost ilustrovat další postavu do bajky. Nakonec jsme si v kruhu nasdíleli, psaný názor i ilustrace k textu.

Tři Z

Zachovám:

Myšlenková mapa

Sdílení ve dvojici

Psaný názor

Zavedu:

Zadání k textu - (Žák si bude všímat, jak je text napsaný,...) - promítat na tabuli
Část textu čte učitel - větší část

Zruším:

Ilustraci k textu

Psaný názor - je velmi podobný názorové škále, spíše zvolím Pětilístek

3.4 Shrnutí výsledků výzkumného šetření praktické části

Pro výzkumné šetření praktické části byl stanoven hlavní cíl: Vytvořit a realizovat modelové lekce zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti pomocí metod RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking). Dále se snažíme o zhodnocení efektivity těchto metod v podpoře čtenářské gramotnosti u žáků prvního stupně základních škol. Tento cíl byl ještě podpořen výzkumnými otázkami.

1. Jak efektivní jsou metody RWCT při zvyšování čtenářské gramotnosti žáků prvního stupně?
2. Jaké jsou nejčastější výzvy při zavádění těchto metod do výuky na základní škole?
3. Jak žáci vnímají modelové lekce s využitím metod RWCT? Přispívají k jejich motivaci ke čtení?

3.4.1 Jak efektivní jsou metody RWCT při zvyšování čtenářské gramotnosti žáků prvního stupně?

Metody RWCT jsou zaměřené na rozvoj kritického myšlení prostřednictvím čtení a psaní. Jejich cílem je nejen zlepšit technické dovednosti čtení, ale především podpořit hlubší porozumění textu, schopnost analyzovat informace a tvořit vlastní názory. A na to jsem se snažila zaměřit v každé modelové lekci.

Mezi hlavní principy, které rozvíjejí čtenářskou gramotnost u žáků je, aktivní zapojení žáků do výuky. Žáci se aktivně podílejí na procesu učení, nejsou pouze pasivními příjemci informací. Ale sdílí své nápady, zapisují své myšlenky, rozhodují se, hledají argumenty a diskutují s ostatními spolužáky. Učitel vytvoří prostředí, kde jsou žáci motivováni k otázkám, hledání odpovědí a sdílení svých myšlenek.

Metody Volného psaní nebo diskuzní kruh podporují aktivní přemýšlení nad textem.

Metody RWCT podporují schopnost žáků přemýšlet kriticky, klást otázky, hodnotit informace a hledat souvislosti. Cílem je, aby si žáci vytvořili vlastní názor a dokázali ho obhájit. Žáci používají metodu Čtení s předvídáním nebo sdílení ve dvojici. Při čtení příběhu žáci předpovídají, jak se bude děj vyvíjet, a po přečtení hodnotí, zda jejich předpoklady byly správné. Během sdílení ve dvojici musí přednést svůj názor a obhájit ho, zároveň musí kriticky zhodnotit názor svého kolegy a rozhodnout, kdo zvládl situaci popsat lépe.

Důležité je dodržovat tři fázový model učení. Kdy nejprve aktivizujeme předchozí znalosti, motivaci k četbě. To je část Evokace.

Následuje část Uvědomění. To znamená aktivní s textem, kladení otázek, zaznamenávání myšlenek.

Na konec přichází reflexe. Ať už se jedná o diskuzi, aplikaci nových poznatků nebo shrnutí nesmíme na reflexi zapomínat.

Vhodné jsou metody jako brainstorming, Pětílístek nebo myšlenkové mapy. Žáci si před čtením zaznamenávají, co si myslí o tématu, během čtení si podtrhávají klíčové informace a po čtení shrnou hlavní myšlenky v diskuzi.

Reflexe je klíčovým prvkem RWCT a bohužel často opomíjeným. Ve svých lekcích jsem se snažil vyhradit si na reflexi dostatek času. V této fázi mají žáci prostor zamyslet se nad tím, co se naučili, co je zaujalo a jak mohou nové znalosti využít v praxi. Hojně se používají metody Pětílístek, diskusního kruhu nebo psaného názoru. Na konci hodiny žáci napíší krátké shrnutí nebo hodnocení toho, co se naučili, nebo sdílejí své dojmy s ostatními ve skupině.

Metody RWCT často podporují týmovou spolupráci, sdílení myšlenek a vzájemnou inspiraci mezi žáky. Komunikace je klíčovým nástrojem pro porozumění a reflexi textu. Aktivity jako Vennův diagram nebo práce ve dvojicích s k tomu ideální. Proto v mých lekcích žáci často sdílí myšlenky a nápady a pracují ve skupinách.

Žáci vidí smysluplnost ve čtení a psaní. RWCT ukazuje žákům, že čtení a psaní mají praktické využití. Texty nejsou jen školním úkolem, ale nástrojem pro získávání znalostí a porozumění světu. Což si myslím, že se mi povedlo, a do každé lekce jsem zvolila text, který žáky obohatil a něčemu novému je naučil.

Důležitou součástí RWCT je, že podporuje samostatnost žáků a učí je převzít zodpovědnost za své vlastní učení. Učitel poskytuje žákům prostor pro samostatnou práci, volbu textů a materiálů k dokončování úkolů. V rámci čtenářské dílny si žáci vybírají knihu podle svého zájmu a samostatně pracují na jejím zpracování.

Další klíčovou složkou, která napomáhá zvyšovat čtenářskou gramotnost u žáků prvního stupně je to, že metody RWCT respektují rozdílné čtenářské dovednosti, zájmy a tempo jednotlivých žáků. Učitel přizpůsobuje úkoly a texty tak, aby byly přístupné všem žákům.

Metody RWCT tedy nejen efektivně rozvíjejí čtenářskou gramotnost, ale také zvyšují motivaci ke čtení díky interaktivnímu a smysluplnému přístupu. Podporují aktivní zapojení všech žáků. Umožňují žákům vnímat čtení jako přirozenou a užitečnou součást života, ale také rozvíjet osobní růst žáka, jejich samostatnost a schopnost kriticky přemýšlet.

3.4.2 Jaké jsou nejčastější výzvy při zavádění těchto metod do výuky na základní škole?

Zavádění metod RWCT do výuky je často spojeno s řadou výzev, které mohou ovlivnit jejich efektivitu a dlouhodobé uplatnění. Níže je podrobně popsáno deset nejčastějších výzev, se kterými se mohou učitelé, žáci i vedení školy setkat. Tyto výzvy vyšly při rozhovorech s kolegy.

3.4.2.1 Nedostatečné proškolení zaměstnanců

Metody RWCT vyžadují od učitelů nejen znalost jednotlivých technik, ale také schopnost efektivně je začlenit do výuky. Často chybí systematické vzdělávání pedagogů, a ti se tak cítí nejistí nebo nerozumí hlubším principům těchto metod.

To může vést k tomu, že učitelé používají metody pouze povrchně nebo nesystematicky. Chybná aplikace metod může vést k nepochopení jejich účelu ze strany žáků. Učitelé mohou být demotivováni kvůli nedostatečným výsledkům.

Proto je důležité zúčastnit se pravidelně školení zaměřených na metody RWCT. Vytvořit mentorované programy, kde zkušenější učitelé pomáhají začátečníkům. Sdílení osvědčených postupů v rámci metodických sdružení.

3.4.2.2 Časová náročnost

Metody RWCT, jako jsou diskuzní kruhy, Vennovy diagramy nebo čtenářská dílna, často vyžadují více času než tradiční výukové metody. Časový tlak způsobený hustým kurikulem může vést k povrchnímu provádění aktivit.

Učitelé mohou cítit tlak dokončit stanovené učivo na úkor hlubšího zpracování tématu. Aktivity RWCT mohou být zkracovány nebo vynechány.

Je důležité lépe plánovat časové bloky pro jednotlivé aktivity. Integrovat metody RWCT do pravidelného harmonogramu hodin. Propojovat RWCT s více předměty najednou, například literatura a dějepis).

3.4.2.3 Omezené materiální a technické zdroje

Mnoho metod RWCT vyžaduje přístup k různým textům, knihám, pracovním listům nebo technologiím (například interaktivní tabule). Školy často nemají dostatek těchto materiálů nebo nemohou zajistit jejich pravidelnou aktualizaci.

Což může vést k omezené variabilitě textů pro různé věkové kategorie a čtenářské úrovně. Snížené motivaci žáků při práci s nezajímavými nebo zastaralými texty.

Je dobré využití digitálních knihoven a otevřených vzdělávacích zdrojů. Spolupráce s místní knihovnou nebo komunitními centry. Sdílení materiálů mezi učiteli napříč školou.

3.4.2.4 Odpor ze strany žáků

Někteří žáci mohou mít potíže s přijetím metod RWCT, které vyžadují aktivní účast, sdílení názorů a diskuzi. To platí zejména pro introvertní žáky nebo žáky s nižším sebevědomím.

Žáci se mohou cítit nejistí nebo vystresovaní z nutnosti aktivně se zapojovat. Mohou odmítat spolupráci v týmu nebo skupinové aktivity.

Učitel musí vytvořit bezpečné a respektující prostředí ve třídě. Postupně zapojovat žáky do aktivit, začínat s jednoduššími úkoly. Individuálně podporovat žáky, kteří mají s metodami potíže.

3.4.2.5 Nedostatečná podpora vedení školy

Podpora ze strany vedení školy je klíčová pro úspěšné zavádění metod RWCT. Pokud vedení nepovažuje tyto metody za důležité, může být zavádění obtížné.

Nedostatek časových, materiálních a personálních zdrojů. Nízká motivace učitelů, kteří nemají dostatečnou podporu.

Mohlo by pomoci, kdyby učitelé pravidelně prezentovali výsledky metod RWCT vedení školy. Zdůraznili dlouhodobý přínos pro žáky i školu. Získali vedení pro podporu inovativních metod výuky.

3.4.2.6 Hodnocení výsledků žáků

Tradiční způsoby hodnocení nemusí být vhodné pro metody RWCT, které kladou důraz na proces učení, kritické myšlení a reflexi.

Učitelé mohou mít potíže s objektivním hodnocením. Žáci nemusí chápat, jak jsou jejich výsledky hodnoceny.

Učitelé mohou využít formativního hodnocení. Věnovat se práci s portfolii a reflexními deníky žáků. Mohou zavést zpětné vazby namísto známkování.

3.4.2.7 Různorodá úroveň čtenářských dovedností ve třídě

Ve třídě bývají žáci s rozdílnými čtenářskými dovednostmi a tempem. Slabší žáci mohou mít pocit frustrace. Silnější žáci se mohou nudit.

Diferenciace výuky a individuální podpora jsou nezbytné pro to, aby žádný žák nezůstal pozadu. Práce v malých skupinách, vhodná volba textů a přizpůsobení úkolů podle úrovně žáků mohou tuto výzvu zmírnit.

3.4.2.8 Nepochopení metod ze strany rodičů

Rodiče nemusí chápat, proč se metody RWCT používají, a mohou být skeptičtí.

Můžeme tomu předcházet organizací informačních schůzek nebo i ukázkovou hodinou. Ale hlavně otevřenou komunikací.

3.4.2.9 Přetížení učitelů

Pedagogové jsou často vystaveni velkému tlaku spojeného s administrativní prací, hodnocením a přípravou hodin. Zavádění nových metod tak může působit jako další zátěž.

Kdyby ale měli podporu ze stran kolegů, sdílení společné zodpovědnosti. Metody zaváděli postupně, mohou snížit stres a přetížení své osoby.

3.4.2.10 Nedostatečná reflexe a zpětná vazba

Bez pravidelné reflexe není možné ověřit, zda jsou metody RWCT skutečně efektivní. Reflexe by měla probíhat na úrovni učitelů i žáků.

Pravidelná setkání učitelského týmu, zpětná vazba od žáků a sledování pokroku pomocí portfolií jsou důležitými nástroji pro neustálé zlepšování výuky.

Zavádění metod RWCT do výuky představuje komplexní proces, který vyžaduje čas, trpělivost, podporu vedení školy a aktivní spolupráci všech zúčastněných stran. Protože výzvy mohou být mnohdy značné, jejich překonání vede k výraznému zlepšení čtenářských dovedností, kritického myšlení a motivace žáků k učení.

Každá výzva je překonatelná s dostatečnou podporou, trpělivostí a plánováním. Metody RWCT mohou výrazně přispět k modernizaci výuky, zvýšení angažovanosti žáků a dlouhodobému rozvoji čtenářské gramotnosti na základních školách.

3.4.2 Jak žáci vnímají modelové lekce s využitím metod RWCT? Přispívají k jejich motivaci ke čtení?

Modelové lekce využívající metody RWCT mají za cíl rozvíjet nejen čtenářskou gramotnost, ale také kritické myšlení, kreativitu a schopnost spolupracovat. Vnímání těchto lekcí žáky se může lišit v závislosti na věku, předchozích zkušenostech, způsobu vedení učitelem a třídním klimatu.

Metody RWCT staví žáky do centra vzdělávacího procesu. Žáci nejsou pasivními posluchači, ale aktivně se podílejí na diskuzích, pracují ve skupinách a sdílejí své názory.

Žáci často oceňují, že mohou vyjádřit své myšlenky a že jejich názor je brán vážně.

Během diskusního kruhu žáci diskutují o přečteném textu a reflektují své dojmy, což podporuje jejich sebevyjádření a schopnost argumentace.

Žáci si užívají tvořivou stránku aktivity. Metody RWCT často zahrnují kreativní úkoly, jako jsou tvorba myšlenkových map, dramatizace textu nebo psaní deníků. Žáci mají možnost pracovat s textem zábavnou formou.

Jelikož metody RWCT kladou důraz na analýzu textu, hledání souvislostí a kritické posuzování informací, cítí se žáci více kompetentní při řešení složitějších otázek a úkolů. Při metodě Čtení s předvídáním žáci odhadují děj příběhu na základě úvodních informací, což stimuluje jejich představivost a analytické myšlení.

Mnoho metod RWCT zahrnuje práci ve skupinách nebo dvojicích, kde je důležitá komunikace, respekt k názorům druhých a společné hledání řešení. Žáci si díky tomu rozvíjejí sociální dovednosti a učí se pracovat v týmu, i když v některých případech může docházet k nerovnoměrnému rozdělení úkolů mezi členy skupiny.

Při práci na Vennově diagramu žáci porovnávají dvě témata, diskutují o jejich podobnostech a rozdílech.

Metody RWCT podporují otevřenou diskuzi a reflektivní psaní, kde mají žáci prostor pro vlastní interpretaci textu. Žáci oceňují možnost být slyšeni a podělit se o své názory. Někteří spolužáci mohou mít obavy z kritiky ze strany spolužáky. To už je na učiteli, aby vytvořil ve třídě příjemné klima, kde je každý názor přijímán, bez obav z výsměchu.

Metoda Pětílístku umožňuje žákům shrnout své myšlenky o tématu do krátkého a strukturovaného textu.

Důležitou součástí metod RWCT je reflexe a sebehodnocení, které pomáhají žákům uvědomit si, co se naučili a jaké dovednosti si osvojili. Žáci si díky tomu lépe uvědomí svůj pokrok. Reflexivní otázky na konci hodiny pomáhají žákům lépe pochopit jejich vlastní proces učení.

Metody RWCT podporují pozitivní vztah ke čtení tím, že texty volí tak, aby byly pro žáky zajímavé a relevantní. Žáci se více zajímají o čtení, když mohou texty prozkoumávat interaktivně a s vlastní iniciativou. V rámci čtenářské dílny si žáci mohou vybrat knihu podle vlastního zájmu, což zvyšuje jejich motivaci a osobní vztah ke čtení.

Celkově žáci vnímají modelové lekce s metodami RWCT převážně pozitivně, zejména díky jejich interaktivnímu, kreativnímu a respektujícímu charakteru. Lekce jim umožňují aktivní zapojení do výuky, podporují jejich kritické myšlení a rozvíjejí klíčové dovednosti, jako je komunikace, spolupráce a schopnost sebereflexe.

Nicméně je důležité si uvědomit, že úspěch těchto lekcí závisí na kvalitní přípravě, podpoře třídního klimatu a diferencovaném přístupu k žákům s různými schopnostmi. Při vhodném uplatnění metod RWCT mohou tyto lekce výrazně přispět k rozvoji pozitivního vztahu ke čtení, zlepšení čtenářských dovedností a celkovému osobnímu růstu.

4 Diskuse

Praktická část diplomové práce se zaměřila na implementaci metod RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking/ Čtením a psaním ke kritickému myšlení) do výuky na prvním stupni základní školy s cílem rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků. Tato diskuse se věnuje podrobnějšímu zhodnocení dosažených výsledků, jejich porovnání s teoretickým rámcem, identifikací silných a slabých stránek výzkumu doporučení pro další pedagogickou praxi a budoucí výzkum.

Výsledky praktické části ukázaly, že metody RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) přinášejí pozitivní efekty na rozvoj klíčových oblastí čtenářské gramotnosti, včetně porozumění textu, kritického myšlení a reflexe čtení. Žáci byli schopni lépe identifikovat hlavní myšlenku textu, klást otázky k textu a formulovat odpovědi s využitím důkazů z textu. U žáků došlo ke zlepšení v analyzování informací, hledání souvislostí a formulování vlastních názorů. Žáci lépe reflektovali, co se naučili, a byli schopni sdílet své myšlenky a pocity z textu.

Pozitivní vliv metod RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení) byl nejvíce patrný při aktivitách, které zahrnovaly diskuse ve skupinách, reflektivní psaní nebo otevřené otázky vedoucí k hlubšímu zamyšlení. Ukázalo se, že žáci, kteří byli aktivně vedeni k diskusi a kritickému myšlení, dosáhli lepších výsledků než ti, kteří pracovali v tradičním režimu výuky. Na druhé straně se objevily i situace, kdy některé aktivity nebyly plně úspěšné.

Teoretická část diplomové práce zdůrazňuje, že čtenářská gramotnost je multidimenzionální kompetencí, která zahrnuje nejen schopnost číst s porozuměním, ale také schopnost analyzovat, kriticky hodnotit a aplikovat informace z textu. Efektivní rozvoj čtenářských dovedností vyžaduje interaktivní metody výuky, které podporují aktivní zapojení žáků.

Výsledky praktické části tuto verzi podporují. Ukázalo se, že metoda RWCT je v souladu s moderními pedagogickými přístupy zaměřenými na rozvoj hlubšího porozumění a kritického myšlení. Zároveň potvrzují, že pouhé pasivní čtení textů nemá takový dopad na rozvoj čtenářských dovedností jako strukturované aktivity podporující reflexi a diskusi.

Výzkum probíhal v reálném školním prostředí, což zvyšuje jeho relevanci pro pedagogickou praxi. Aktivity byly adaptovány na konkrétní potřeby a úroveň žáků. Výzkum kombinoval pozorování, reflexi žáků a zpětnou vazbu od učitelů, což poskytlo široký pohled na efektivitu metod RWCT.

Žáci měli možnost vyjadřovat své názory, pracovat samostatně i v týmech (skupinkách nebo ve dvojicích).

Realizace metod RWCT vyžaduje dostatek času pro přípravu i samotné aktivity. Časová dotace modelových lekcí byla dostačující. Samozřejmě se jedná o malý vzorek jedné třídy tudíž dosažené výsledky nelze zobecňovat. I přes snahu o objektivní hodnocení mohla subjektivita učitelů a pozorovatelů ovlivnit interpretaci výsledků.

Doporučení pro praxi je školení pedagogů. Učitelé by měli být systematicky školeni v používání metod RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) a dalších interaktivních strategií pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Metody RWCT by měly být začleněny do školních vzdělávacích programů jako dlouhodobá strategie, nikoli pouze jako jednorázové aktivity. Je důležité přizpůsobovat čtenářské aktivity individuálním potřebám žáků, aby byl zajištěn jejich maximální rozvoj. Školy by měly investovat do kvalitních vzdělávacích materiálů podporujících čtenářskou gramotnost.

Budoucí výzkum by se měl zaměřit na dlouhodobý dopad metod RWCT a na čtenářské dovednosti žáků.

Doručuji provést srovnání mezi třídami, kde se metody kritického myšlení používají systematicky, a těmi, kde se využívají tradiční přístupy.

Bylo by užitečné analyzovat, které konkrétní aktivity mají největší vliv na různé aspekty čtenářské gramotnosti.

Metody RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení) se ukázaly jako efektivní nástroj pro rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků prvního stupně základní školy. Přestože existují určité výzvy a omezení, výsledky naznačují, že tyto metody mohou významně přispět k rozvoji kritického myšlení, porozumění textu a aktivnímu přístupu k učení. Pro úspěšnou implementaci je však nezbytná podpora ze strany vedení školy, systematické vzdělávání učitelů a dostatečný časový prostor pro realizaci aktivit.

Závěr

Tato diplomová práce se zaměřila na rozvoj čtenářské gramotnosti pomocí metod RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking neboli Čtením a psaním ke kritickému myšlení) na prvním stupni základní školy. Hlavním cílem bylo zjistit, jak efektivně lze tyto metody využít ve výuce, jaké konkrétní výsledky přinášejí a jaké výzvy mohou při jejich zavádění nastat. Závěr shrnuje hlavní poznatky získané v teoretické části i praktické části, hodnotí dosažení stanoveného cíle a nabízí doporučení pro další praxi i výzkum.

V teoretické části diplomové práce bylo definováno, že čtenářská gramotnost je mnohvrstevnatá kompetence, která zahrnuje nejen schopnost technického čtení, ale především porozumění textu, kritické myšlení, formulování vlastních myšlenek a schopnost reflektovat přečtené informace. Byly představeny metody RWCT, které staví na aktivním učení, diskusi, kooperaci a reflexi jako klíčových nástrojích pro rozvoj čtenářských dovedností.

Praktická část pak ověřila funkčnost metod RWCT ve výukovém prostředí konkrétní školy.

Hlavní zjištění zahrnuje následující body:

Žáci, kteří se účastnili hodin s využitím metody RWCT, projevovali lepší schopnost porozumět textu a kritického myšlení.

Aktivity založené na diskusi, reflexi a skupinové práci vedly k vyšší míře angažovanosti a motivace žáků během výuky.

Metody RWCT podporují samostatnost žáků, rozvoj komunikačních dovedností a schopnost obhájit své názory s odkazem na text.

Hlavní cíl práce - ověřit efektivitu metod RWCT při rozvoji čtenářské gramotnosti - byl úspěšně naplněn. Praktická část poskytla dostatek důkazů o pozitivním vlivu těchto metod na žáky prvního stupně.

Dílčí cíle byly rovněž splněny. Byly navrženy a realizovány modelové lekce s využitím metod RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking). Bylo provedeno pozorování a reflexe hodin, které umožnily identifikovat silné a slabé stránky jednotlivých metod. Byly formulovány doporučení pro praxi a další výzkum, která mohou sloužit jako vodítko pro učitele i vzdělávací instituce.

Diplomová práce přináší významný přínos v několika oblastech. Například pro pedagogickou praxi. Diplomová práce nabízí konkrétní příklady, jak lze metody RWCT efektivně implementovat do výuky na prvním stupni základní školy.

Výsledky mohou rovněž sloužit jako inspirace pro učitele a podklad pro vlastní výuku zaměřenou na rozvoj čtenářské gramotnosti.

Diplomová práce otevírá prostor pro další zkoumání dlouhodobého vlivu metod RWCT a jejich efektivity v různých vzdělávacích kontextech.

Během realizace praktické části se objevily určité výzvy, které mohly výsledky částečně ovlivnit.

Časová náročnost metod RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking). Pro efektivní implementaci je nezbytné mít dostatek času na přípravu a realizaci aktivit. Různé úrovně dovedností a motivace žáků vyžadovaly diferencovaný přístup. Tato omezení však nijak nesnižují hodnotu získaných poznatků, ale spíše ukazují na oblasti, které je třeba v budoucnosti dále rozvíjet.

Na základě získaných výsledků lze formulovat několik praktických doporučení:

Systematická příprava učitelů. Učitelé by měli mít pravidelné školení v metodách RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking/ Čtením a psaním ke kritickému myšlení) a jejich efektivní implementaci do výuky.

Dlouhodobé plánování. Výuka zaměřená na rozvoj čtenářské gramotnosti by měla být dlouhodobým cílem školního vzdělávacího plánu.

Diferenciace výuky. Učitelé by měli přizpůsobit aktivity úrovni a potřebám konkrétních žáků.

Vývoj kvalitních výukových materiálů. Je nezbytné vytvořit a poskytnout učitelům materiály podporující metody RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking).

Pro další výzkum je vhodné zaměřit se na:

Dlouhodobý efekt metod RWCT. Jak se mění čtenářská gramotnost žáků v průběhu několika let?

Specifické oblasti čtenářské gramotnosti. Jak RWCT ovlivňuje jednotlivé složky čtenářských dovedností?

Komparativní studie. Porovnání škol, které metody RWCT používají, s těmi, které preferují tradiční metody výuky.

Diplomová práce prokázala, že metody RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking neboli Čtením a psaní ke kritickému myšlení) mají značný potenciál pro rozvoj čtenářské gramotnosti na prvním stupni základní školy. Jejich efektivní využití však vyžaduje podporu ze strany škol, vedení i systému vzdělávání jako celku.

Vzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti nelze vnímat pouze jako technickou dovednost, ale jako klíčovou kompetenci pro život v moderní společnosti. Kritické myšlení, schopnost analyzovat informace a formulovat vlastní názory jsou dovednosti, které budou žáci využívat nejen ve škole, ale i v každodenním životě.

Tato práce doufám, že přispěla k hlubšímu pochopení významu metod RWCT a jejich praktického uplatnění ve vzdělávání. Zároveň otevírá dveře dalším pedagogům a výzkumníkům, kteří chtějí pokračovat v rozvoji této oblasti a hledat nové cesty, jak podpořit čtenářskou gramotnost u mladé generace.

Použitá literatura

ALTMANOVÁ, Jitka a kol. Čtenářská gramotnost ve výuce. Praha: Národní ústav pro vzdělání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-99-1.

ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝM Jaroslav, NEMČÍKOVÁ Katarína a ZELENDOVÁ Eva (eds.). Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010.

FALTÝN, Jaroslav. Gramotnosti ve vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

HORÁKOVÁ, Zdenka. Metodický průvodce čítankami pro 2. a 3. ročník. Brno: Nová škola, 2002. ISBN 978-80-72890-49-2.

KOŠTÁLOVÁ, Hana. Papír versus monitor. Pomáháme školám k úspěchu. 2004, roč. 2004, č. podzim, s. 15.

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

PRŮCHA, Jan. Pedagogický slovník. 4. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-0403-9.

STEELE, Jeannie L.; MEREDITH, Kurtis S.; TEMPLE, Charles A.; WALTER, Scott; KŘENKOVÁ, Klára et al. Rozvíjíme kritické myšlení: příručka II. Praha: Kritické myšlení, 2007.

STEEL, Jeannie L.; MEREDITH, Kurtis S.; TEMPLE, Charles A.; WALTER, Scott; KŘENKOVÁ, Klára et al. Další strategie k rozvíjení kritického myšlení: příručka III. Praha: Kritické myšlení, 2007.

TOMAN, Jaroslav. Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy. České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích, 1990. ISBN 80-7040-019-6.

WILDOVÁ, Radka. Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. Pedagogika. 2012, roč. LVII, č. 1-2, s. 11-12.

ZACHOVÁ, Alena. Čtenářství a čtenářská gramotnost. Jaroměř: Nakladatelství Helena Rezková, 2013. ISBN 978-80-904449-7-3.

Elektronické zdroje

Celé Česko čte dětem. Online. <https://celeceskoctedetem.cz/>. 2014. Dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/o-nas/poslani>. [cit. 2024-10-10].

Čteme spolu. Online. Čteme spolu. 2011. Dostupné z: <http://cteme.npmk.cz/o-projektu-cteme-spolu>. [cit. 2024-10-09].

Čtení pomáhá. Online. <https://www.ctenipomaha.cz/>. 2015. Dostupné z: <https://www.ctenipomaha.cz/>. [cit. 2024-10-09].)

Děti, čtete?!. Online. <https://www.detictete.cz/>. 2015. Dostupné z: <https://www.detictete.cz/>. [cit. 2024-10-09].

KREJČÍ, Veronika. Didaktika českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ a MŠ. Online. Dostupné z: <https://didaktikamj.upol.cz/index.php/ctenarska-gramotnost/cteni>. [cit. 2024-07-20].

LAPAL, Miloš. Dílna čtení v praxi: teoretický příspěvek. Online. In: . 2008, s. 13. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2719/DILNA-CTENI-V-PRAXI.html?rate=2>. [cit. 2024-08-0170].

LETOCHOVÁ, Karolína. Metody výuky čtení a psaní. Která je lepší? [online]. Dostupné z: <https://scioskoly.cz/blog-ze-zivota-scioskol/metody-vyuky-psani-a-cteni/>) [cit. 2024-06-23].

Metodika rozvoje čtenářské gramotnosti u dětí předškolního a mladšího školního věku. Online. Dostupné z: https://map.masceskyles.cz/e_download.php?file=data/editor/14cs_19.pdf&original=Metod.pdf. [cit. 2025-09-03].

Reading and Writing for Critical Thinking. Online. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>. [cit. 2024-09-22].

Přílohy

1.1 Pracovní list k hodině čtení na téma INZERÁT

Jméno: _____

ČTENÍ

1. Pětílístek na téma babička:

Babička

„Proč zrovna my nemáme žádnou babičku!”
„Tak si nějakou vypůjčíme,” napadlo Šimona. „Třeba od Kozderky, ten má babičky dvě.”

2. Odpověz na otázku:

Proč touží mít Šimon babičku?	
-------------------------------	--

„Za pět zahraničních samolepek by nám jednu babičku klid' o přenechal. Možná i za míň. Kozderka je do samolepek blázen. Minulý týden dával Pecharovi za japonskou samolepku s toyotou všechny svačiny. Oříškový oplatky i housky se

šunkou. A ve středu, když byl ve školní jídelně řízek s bramborovým salátem, mu přidal lístek na oběd... Zítra se Kozderky zeptám.”

Maminka se polekala.

3. Přemýšlej:

Proč se podle tebe maminka polekala?	

„Babičku za samolepky?”

„Na nic se Kozderky ptát nebudeš,” zakročil tatínek. A prohlásil: „Už vím, co uděláme. Dáme inzerát do novin!”

4. Odpověz na otázky:

Co je to inzerát?	
Kde se můžeme inzerát najít?	

Nikdo proti tatínkovu nápadu neprotestoval. Ani Šimon. Ačkoliv právě on pořád myslel na babičku, kterou by jim mohl zapůjčit Kozderka.

Za dva týdny byl inzerát v novinách. Vyšel v nápadné úpravě, takže jej nemohl přehlédnout ani brejlavec. V Karkulce si ho všichni zvědavě přečetli. Všichni, až na Žaka. Ten se dodnes číst nenaučil. Aby se necítil ošizený, Šimon mu těch pár řádků přeslabikoval:

HLEDÁME HODNOU PANÍ,
která by se řádně starala

o osmiletého chlapce.

Zn.: Měsíc

5. Napiš vlastní inzerát:

1.2 Pracovní list k hodině čtení na téma Jak voní modrá (zrakový handicap)

Jméno: _____

Jak voní modrá

1. Napiš, o čem asi příběh bude?

Modrý medvídek se holek trochu bál, a zvlášť ty lidské raději pozoroval jen z bezpečné vzdálenosti. Ale tahle se mu tolik líbila, že se rozhodl prohlédnout si ji trochu víc. Přitiskl břicho na zem a plížil se blíž. Byl od holky ještě dobrých dvacet kroků, když se najednou prudce otočila, podívala se na Modrého medvídka a vykřikla:

2. Předvídej:

Jak bude příběh pokračovat?	Jak moc jsem se v předvídání trefil?

„Je tu někdo?“

Medvídka to zmátlo a udiveně si pomyslel: Proč se ptá, jestli tu někdo je, když se přitom dívá přímo na mě?

„Tak kdo je tu?“ ozvala se holka znovu.

„Já.“

„Kdo já?“

„No přece já, copak mě nevidíš?“ zamával Modrý medvídek tlapou.

„Nevidím,“ řekla holka a usmála se spíš sama pro sebe. „Já totiž nevidím, víš?“ A nahmatala vedle sebe tenkou bílou hůlku.

„Ale..., ale to musí být strašné, ne?“ řekl Modrý medvídek soucitně.

3. Předvídej:

Co se stane dál?	Jak moc jsem předvídal správně?

4. K čemu dívce slouží bílá hůlka?

5. Napiš, jaké další pomůcky pro zrakově handicapované znáš?

„Ani ne,“ usmála se holka. „Sice tě nevidím, ale vím, jak voníš a že jsi před chvílí jedl maliny a med, slyším tvoje funění i to, jak se snažíš zadržet

dech, abys mě nepolekal, vím, že máš krátké měkké chlupy na hlavě a o něco delší na krku a asi jsi nedávno prošel bodláčím, protože se ti jeden z nich zachytil za uchem.”

„Páni medvědi, tohle všechno o mě víš?” řekl Modrý medvídek s obdivem. „Ty vlastně vidíš rukama, ušima a nosem.”

„Když to nejde jinak...,” pokrčila holka rameny.

„Ty, hele, a víš, že jsem modrý?” zeptal se najednou medvídek opatrně.

„Teď už ano, když jsi mi to řekl,” rozesmála se holka. „Ale k ničemu mi to není. Nevím, co to znamená být modrý.”

„Počkej tu chvíli na mě, ano?” vykřikl medvídek, a než se holka vzpamatovala, odběhl pryč. Jenže netrvalo dlouho a byl zase zpátky a s plnou modrou náručí.

6. Předvídej:

Co se v příběhu stane dál?	Jak moc jsem se v předvídání trefil?

„Tohle jsou pomněnky,” strčil holce pod nos trs drobných kytíček, „a tohle chrpy. Mají modré květy.”

„A krásně modře voní,” poznamenala holka.

„A tohle jsou borůvky, ty jsou taky modré.”

„A krásně modře chutnají,” smála se holka a nacpala si jich plnou pusou.

„A teď máš modrý jazyk,” řekl medvídek.

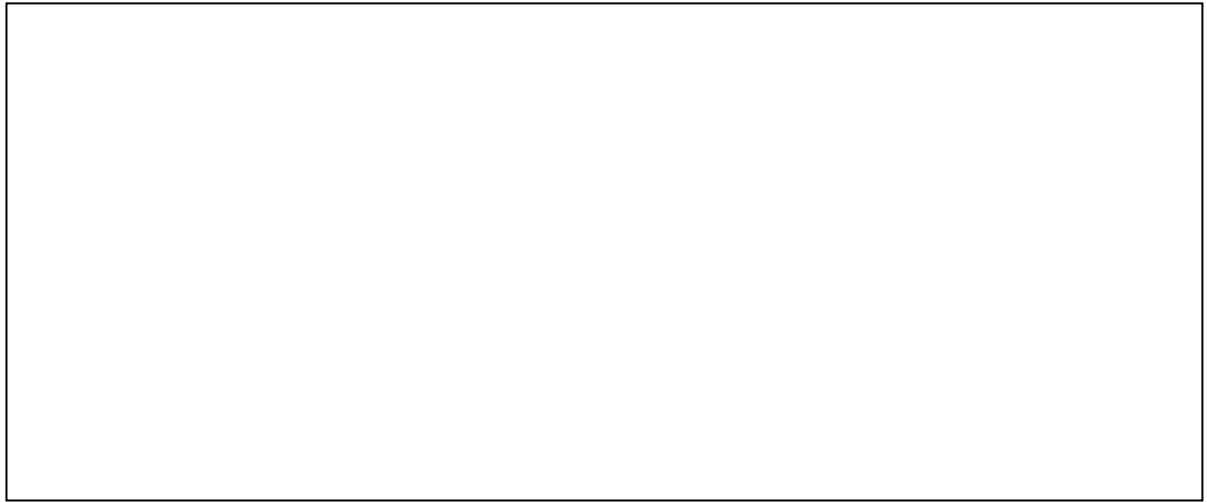
„Opravdu? Tak tuhle barvu si určitě zapamatuju,” řekla holka šťastně.

6. Předvídej:

Co dalšího mohl medvídek holce přinést?	Co dalšího spolu mohli medvídek a holka zažít?

1.2.1 Pracovní list pro psaný názor

Holčička měla **bohatší** život než my, protože



Holčička měla *chudší* život než my, protože

1.3 Pracovní list k hodině čtení na téma Svoboda nadevšecko

Jméno: _____

Svoboda nadevšecko

O čem příběh bude?

Kdo v něm bude vystupovat? Z čeho tak soudíš?

Jednou potkal vlk v lese zatoulaného psa. Jsou to blízcí příbuzní, tak se pozdravili a vlk povídá: „To mi vrtá hlavou, bratranče, čím to je, že ty jsi pořád tak pěkně tlustý. Jako bys nikdy neměl hlad. A já, ať dělám, co dělám, dosyta se nažeru sotva jednou týdně!“

„To ti snadno vysvětlím,“ opáčil pes. „Ty se jen couráš po lese, zatímco já hlídám hospodářův dům. Dávám pozor, aby se ke stavení nepřiblížil nikdo cizí, na každého zloděje pořádně zaštěkám, vzbudím hospodáře a zburcuju celý dům. No a za to hlídání dostávám každý den plnou misku jídla. Mám svou boudu, vody pořád plno, nic mi nechybí!“

„Ty ses ale uměl narodit,“ povídá vlk závistivě. „Co já bych dal za takové živobytl! Jen zahálet, sem tam štěknout, dosyta si nacpat břich...“

Odpověz na otázky:

Co dělá pes na obrázku?	Co dělá pes v textu?

„Snadná pomoc,“ povídá pes. „Pojď k nám, **dům je veliký**, uživíme se v něm oba. Hospodář tě rád uvidí a tu svou bídu pošleš k čertu. Jen pojď!“

Vlk nabídku rád přijal. Tak šli pěkně bok po boku z lesa do vsi. Cestou vlk zpozoroval, že bratranec pes má odřený krk. „Co to máš na krku?“ zeptal se.

„Toho si nevšímej, to je od obojku. Víš, přes den mě uvazují na řetěz, abych prý někoho nepokousal. Jak skáču a cukám se, tak mi obojek pár chlupů sedřel, no!“

Vlk se zastavil a zamyslel. „Nezlob se, ale **svobodu za kus žrádla nevyměním**,“ řekl psovi **a vrátil se zase do lesa**.

Proč se vlk vrátil do lesa?

1.2.1 Pracovní list pro psaný názor



Raději bych chtěl být psem, protože _____



Raději bych chtěl být vlkem, protože _____
