



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Oddělení celoživotního vzdělávání

Závěrečná práce

# Vliv čtenářských dílen na rozvoj čtenářské gramotnosti dětí na 1. stupni ZŠ

Vypracoval: Mgr. Gabriela Tůmová

Vedoucí práce: PhDr. Ivana Šimková, Ph.D.

České Budějovice 2016

## Prohlášení

Prohlašuji, že svoji závěrečnou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své závěrečné práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

## Anotace

Cílem této závěrečné práce je zhodnotit vliv čtenářských dílen na rozvoj čtenářské gramotnosti dětí na prvním stupni základní školy.

V teoretické části vymezují pojem čtenářská gramotnost a čtenářské dovednosti a strategie. Dále popisují vybrané metody kritického myšlení se zaměřením na dílny čtení.

V praktické části uvádím několik lekcí čtenářských dílen a analyzuji výsledky dotazníků o vývoji čtenářské gramotnosti dětí 1. stupně základní školy.

### Klíčová slova

čtenářská gramotnost, čtenářské strategie, metody kritického myšlení, čtenářské dílny, 1. stupeň základní školy

## Abstract

The thesis aims to appraise the influence of reading workshops on reading literacy development in a primary education.

In the theoretical part we define the concepts of reading literacy and reading skills and strategies. Next, we describe a range of critical thinking methods focusing on reading workshops.

In the practical part we present some reading workshops lessons and analyse the results of the questionnaire survey about the reading literacy development process in a primary education.

### Key words:

reading literacy, reading strategies, critical thinking methods, reading workshops, primary education

## Poděkování

V úvodu své práce bych chtěla poděkovat PhDr. Ivaně Šimkové, Ph.D.  
za vedení a cenné rady a připomínky, které mi poskytla při zpracování této práce.

# OBSAH

ÚVOD .....	1
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	2
<b>1 Gramotnost a čtenářská gramotnost</b> .....	3
1.1 Roviny čtenářské gramotnosti .....	5
1.2 Výzkumy čtenářské gramotnosti .....	6
1.2.1 PIRLS a výsledky českých žáků .....	6
1.3 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti .....	8
1.4 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti .....	9
<b>2 Podmínky pro rozvoj čtenářské gramotnosti</b> .....	11
2.1 Stát, obec a rodina .....	12
2.2 Škola a třída .....	14
<b>3 Čtenářské dovednosti a strategie</b> .....	15
<b>4 Metody rozvíjející čtenářskou gramotnost</b> .....	17
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	23
<b>5 Cíl práce a výzkumné otázky</b> .....	24
5.1 Výzkumné otázky .....	24
5.2 Cíle .....	24
<b>6 Charakteristika zkoumaného vzorku</b> .....	25
<b>7 Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti</b> .....	26
7.1 Dílny čtení .....	26
7.2 Školní knihovna .....	27
7.3 Čtenářské portfolio .....	28
7.4 Deník čtenáře .....	28
7.5 Pasování na čtenáře .....	28
7.6 Soutěž O nejlepšího Žáčka .....	29

7.7	Odpolední zájmový kroužek Dílny čtení .....	29
7.8	Dopis postavě .....	30
7.9	Knižní veletrh .....	30
7.10	Poslední slovo patří mně .....	31
7.11	Pětilístek .....	31
<b>8</b>	<b>Praktické ukázky čtenářských dílen .....</b>	<b>33</b>
8.1	Čtenářská dílna č. 1 .....	33
8.2	Čtenářská dílna č. 2 .....	36
8.3	Čtenářská dílna č. 3 .....	38
8.4	Čtenářská dílna č. 4 .....	40
8.5	Zhodnocení průběhu čtenářských dílen .....	42
<b>9</b>	<b>Vývoj čtenářské gramotnosti na 1. stupni základní školy .....</b>	<b>45</b>
9.1	Dotazník čtenáře .....	45
9.2	Sebehodnotící dotazník žáka .....	50
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>53</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>55</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>58</b>
	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>59</b>



## ÚVOD

V závěrečné práci se zabývám čtenářskou gramotností a možnostmi jejího rozvoje u dětí prvního stupně základní školy. Již delší dobu se tato oblast gramotnosti dostává do popředí pozornosti. Často slyšíme ze všech stran, že „děti nečtou“, „ve volném čase jen hrají a sledují počítačové hry“, „esemeskují“. Nemyslím si, že by děti prvního stupně základní školy byly natolik odtrženy od procesu čtení, ale přeci jen je počítač a jeho možnosti lákadlem, proti kterému toho čtení knížky (z pohledu řady dětí) moc nenabízí. Ve své práci se zabývám otázkou, jakým způsobem tedy můžeme vztah ke čtení a tím i čtenářskou gramotnost u dětí na prvním stupni základní školy zlepšit a dále rozvíjet.

V teoretické části definuji pojem čtenářská gramotnost a uvádím jednotlivé čtenářské strategie. Zmiňuji se o výsledcích mezinárodního výzkumu PIRLS z roku 2011, jenž se zaměřuje na zjištění dosažení úrovně čtenářské gramotnosti dětí 4. ročníku. Ve své práci rovněž popisuji vybrané metody kritického myšlení, které pomáhají rozvoji čtenářské gramotnosti.

Praktická část přináší ukázky dílen čtení v 1. – 5. ročníku základní školy. V rámci těchto lekcí prakticky využívám metod na podporu rozvoje čtenářské gramotnosti, s nimiž jsem se seznámila v programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Na závěr praktické části analyzuji výsledky dotazníků o vývoji čtenářské gramotnosti dětí 1. stupně základní školy a jejich vztahu ke čtení.



# **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 Gramotnost a čtenářská gramotnost

Před vymezením pojmu čtenářská gramotnost, na kterou se ve své práci zaměřuji, je nutno vyjasnit, co je obecně považováno za gramotnost.

Altmanová (2010, s. 4) uvádí zajímavý poznatek o tom, že dříve byl za gramotného považován ten, kdo uměl číst a psát. Tato dovednost však začala být časem považována za samozřejmou (ve vyspělých státech) a slovo gramotnost získalo nové významy. V současnosti známe například gramotnost funkční, počítačovou, technickou, literární, sociální, ekonomickou, apod. Tyto pojmy však nevyjadřují jen znalost dané oblasti, ale i porozumění jejího obsahu, její chápání v souvislostech a dovednost ji prakticky v životě používat.

*„Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.“* (Doležalová, 2005, s. 14)

Mezinárodní výzkum PISA 2009 definoval pojem gramotnost následujícím způsobem: *„Gramotnost je v současnosti vnímána jako neustále se rozšiřující soubor vědomostí, dovedností a postupů, které si člověk během života osvojuje v různorodých situacích a při interakci se svým okolím.“* (Palečková, 2010, s. 11)

Pojem funkční gramotnost není jednoznačný. Jednotlivé definice pojímají funkčně gramotného člověka buď z hlediska jeho projevů, nebo z výčtu činností a dovedností, jež jsou pro život ve společnosti nezbytné.

Pokud se za základní gramotnost považuje osvojení si dovedností čtení a psaní, poté je funkční gramotnost chápána jako využití těchto dovedností v praxi.

Ve smyslu požadavků kladených na jedince uvádí svou definici Pedagogický slovník. Funkční gramotnost je chápána jako *„vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit vyžadovaných současnou civilizací. Je to např. dovednost nejen číst,*

*ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, zformulovat písemnou žádost apod.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 67)*

V Pedagogickém slovníku (2009, s. 42) je čtenářská gramotnost vymezena takto: *„Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu, aj.“*

Čtenářskou gramotností tedy předpokládáme nejen technické zvládnutí čtení jako základní školní dovednosti, ale především schopnost pracovat s texty, vyhledávat informace z textu, vyhodnocovat je a využívat je v dalších činnostech. Porozumění pak vnímáme nejen jako pochopení smyslu psané řeči, ale zároveň i jako schopnost pracovat s významy čteného textu.

Příručka *Čtenářská gramotnost ve výuce* (2011, s. 8) uvádí následující definici čtenářské gramotnosti: *„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.“*

Procházková ve svém článku uvádí, že: *„Světové organizace zabývající se výzkumem čtenářské gramotnosti zdůrazňují především funkční povahu čtení, která je podle nich procesem, kdy čtenář pomocí nejrůznějších postupů, dovedností a strategií dojde k porozumění a navíc k jeho udržení a podpoře. Čtení je stále více využíváno jako nástroj k dosažení dalších cílů, které jsou klíčem k úspěchu v pracovním i osobním životě a ve společnosti.“*

## 1.1 Roviny čtenářské gramotnosti

Košťálová (2010a, s. 14-15) vymezila šest rovin čtenářské gramotnosti, které se vzájemně prolínají.

**Vztah ke čtení** - předpokladem pro rozvoj čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.

**Doslovné porozumění** - čtenářská gramotnost je založena na dovednosti dekódovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.

**Vysuzování a hodnocení** - čtenářsky gramotný člověk umí vyvozovat závěry a kriticky hodnotit texty.

**Metakognice** - rovina metakognice je považována za specifickou kvalitu čtenářské gramotnosti žáka. Její význam spočívá především ve vývoji „učení“ žáka, jenž je nezbytný pro rozvoj čtenářské kompetence. Metakognice je v podstatě poznáním toho, jak jedinec poznává.

**Sdílení** - rovina sdílení je jednou z důležitých částí čtenářské gramotnosti, kterou je potřeba rozvíjet. Žáci sdílí své prožitky, myšlenky, pochopení informací (obsahu), pocity z četby s dalšími čtenáři. Prostřednictvím sdílení je rozvíjeno utváření vlastních názorů a postojů, zároveň však respektování názoru druhých a také uvědomování si základních pravidel komunikace. Rozvíjí se schopnost formulovat své myšlenky tak, aby byly srozumitelné pro ostatní a zároveň dovednost umět tyto názory podložit vhodnými argumenty.

**Aplikace** - jde o dovednost prakticky využívat získané informace v běžném životě, dovednost využívat čtení pro osobní rozvoj a další vzdělávání.

## 1.2 Výzkumy čtenářské gramotnosti

Nejvýznamnějšími a nejznámějšími mezinárodními výzkumy v oblasti čtení a čtenářské gramotnosti jsou PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) a PISA (International Programme for Student Assessment). Tyto výzkumy jsou rovněž využívány v České republice a Slovenské republice. Jelikož se ve své práci zabývám čtenáři prvního stupně, neuvádím podrobnější informace o programu PISA, protože uvádějí čtenářské dovednosti patnáctiletých žáků.

### 1.2.1 PIRLS a výsledky českých žáků

Podle publikace Potužníkové (2011, s. 9-10) je výzkum PIRLS zaměřený na zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti v různých zemích světa a na činitele, které ji formují a ovlivňují. Soustředí se na čtenářské dovednosti dětí ve čtvrtém roce školní docházky a na jejich zkušenosti se čtením ve škole a v rodině. Výzkum PIRLS se v České republice provádí od roku 2001 vždy v pětiletých intervalech a je měřen nejen vývoj čtenářských dovedností, ale i domácích a školních podmínek, ve kterých se žáci učí číst. V roce 2011 se výzkumu PIRLS zúčastnilo 55 zemí z celého světa.

V březnu a dubnu 2016 proběhne v České republice šetření PIRLS 2016. Vyhodnocení testů a následné analýzy výsledků českých žáků v mezinárodním srovnání však budou zveřejněna prostřednictvím národní zprávy až v prosinci roku 2017.

Na základě výsledků šetření PIRLS z roku 2011 byla vydána Českou školní inspekcí příručka s názvem *Čtenářské, matematické a přírodovědné úlohy pro první stupeň základního vzdělávání*. Tato publikace přináší náměty pro rozvoj kompetencí žáků, a to na základě zjištění šetření TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) a PIRLS 2011. V úvodu jsou rovněž shrnuty a analyzovány výsledky šetření PIRLS 2011. Uvádí se, že ve srovnání s rokem 2001 se úroveň čtenářských dovedností českých žáků čtvrté třídy zlepšila. Jako varovný signál však

vidí skutečnost, že je u nás sice málo žáků, kteří nedosahují nejnižší úrovně, ale rovněž je zde málo dětí, které zvládly i nejtěžší otázky. Znamená to, že *„je jen velmi málo českých žáků, kteří neumějí vyhledávat explicitní informace, ale chybí nám naopak žáci schopní analyzovat a kriticky posuzovat text, jeho obsah, použité jazykové prostředky apod.“* (Hejný, 2013, s. 8)

Důležitý je rovněž údaj o podílu množství výuky čtení oproti ostatním složkám jazykové přípravy. V České republice je čtení přisuzován pouze čtvrtinový podíl výuky českého jazyka, oproti tomu v USA se blíží polovině, mezinárodní průměr se přibližuje jedné třetině. Zajímavý je fakt, že v mnoha zemích, které udávají ještě menší podíl čtení ve výuce než ČR, dosáhli výrazně lepšího výsledku úrovně čtenářské gramotnosti, než u nás. Autoři publikace tak poukazují na to, že důležitějším faktorem než množství výuky je její obsah. Tedy to, co se v hodinách odehrává. Za jeden z nejnápadnějších problémů při výuce čtení považují to, že je zaměřena především na hlasité čtení. Oproti výsledkům z roku 2001 se množství využití této aktivity ještě zvýšilo.

V mezinárodním srovnání se v hodinách výrazně méně využívá tiché čtení s vlastním výběrem knihy a rovněž i čtení dětem nahlas je ze strany učitelů méně využíváno. Uvádí se, že v ČR je čtení zadáváno jako součást domácího úkolu jednou až dvakrát týdně, v jiných úspěšných zemích je zvykem zadávat úkol na čtení denně. Z výsledků srovnání množství výuky zároveň vyplynulo, že klíčovými faktory ovlivňující úroveň čtenářské gramotnosti žáků je stanovení vzdělávacích cílů, didaktické přístupy a vyučovací metody.

Jak uvádí Hejný (2013, s. 12): *„Měli bychom si však neustále klást otázku, jak naše přístupy odpovídají vzdělávacím cílům a zda vedou k jejich naplňování. V české škole například stojí za zvážení, jaké čtenářské dovednosti rozvíjí hlasité sdílené čtení. Ukázali jsme, že čeští žáci mají určitý deficit v úlohách zaměřených na posuzování záměru autora a prostředků, kterých k jeho dosažení používá. To považujeme za velmi důležité pro budování kritického myšlení dětí a rozvoj jejich obranyschopnosti proti manipulaci. Také to rozvíjí jejich vlastní vyjadřovací dovednosti. Nelehkým cílem školní výuky mateřského jazyka je rozvíjet u dětí kladný vztah ke čtení. Jistě*

*k tomu přispívá, když dětem ukazujeme cesty, jak přečteným textům co nejlépe porozumět a jak je propojovat s vlastními zkušenostmi a pocity.“*

### 1.3 Etapy rozvoje čtenářské gramotnosti

Rozvoj čtenářské gramotnosti probíhá v následujících třech etapách.

#### **1. etapa Pregramotnost**

Jedná se o první kontakt dítěte s gramotností, a to prostřednictvím dospělých, zejména rodičů či členů rodiny. Takový kontakt probíhá formou povídání si dospělého s dítětem, předčítáním nebo manipulací s knihou či časopisem. Tato etapa formálně končí nástupem dítěte do základní školy.

#### **2. etapa Rozvoj čtenářské gramotnosti**

Za její počátek se považuje nástup dítěte do základní školy. V této fázi působí na rozvoj čtenářské gramotnosti především učitel. Jde o dlouhodobý proces, během kterého dochází k největšímu rozvoji a nárůstu čtenářských dovedností.

#### **3. etapa Funkční gramotnost**

Tato etapa odpovídá dospělosti. V ní by měly být znalosti a dovednosti čtenářů na takové úrovni, aby byli schopni se přirozeně a plynule začlenit do společnosti a být její aktivní součástí.

Největší vliv na vybudování vztahu dítěte ke knize má jednoznačně rodina. Svým příkladem a přístupem učí dítě vnímat knihu jako zdroj informací i zábavy už od dětství. Je důležité, aby měly děti přístup ke knihám už v raném dětství, aby jim byli rodiče svým chováním a vztahem ke čtení vzorem. Svou nezastupitelnou roli v rozvoji čtenářství má rovněž škola a především sám učitel.

## 1.4 Faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti

Osvojování čtenářské gramotnosti je dlouhodobým a dynamickým procesem. Na jedince působí řada faktorů, které podmiňují a ovlivňují kvalitu a úroveň jeho čtenářské gramotnosti. Tyto faktory lze rozdělit do dvou skupin: faktory vnitřní (endogenní) a vnější (exogenní).

### **Faktory vnitřní (endogenní)**

Endogenní faktory tvoří osobnostní charakteristika, různé vrozené předpoklady a zvláštnosti jedince. Řadíme mezi ně rovněž zájem žáka o čtení a jeho motivaci ke čtení či čtenářské postoje. Někdy sem bývá řazena i intelektuální úroveň či připravenost žáka k dalšímu vzdělávání, sebehodnocení jako čtenáře, volní vlastnosti, flexibilita či schopnost adaptace na změny.

### **Faktory vnější (exogenní)**

Rodina, škola a okolní prostředí

Rodina patří mezi nejdůležitější faktory ovlivňující čtenářské aktivity a návyky dětí. Mezi charakteristiky, které jsou důležité z hlediska čtenářských aktivit dětí, řadíme čtenářské zázemí v rodině, rodinné prostředí a sociálně-ekonomické zázemí rodiny. Podrobněji bychom sem mohli zahrnout: klima v rodině, aktivity, které rozvíjí čtenářskou gramotnost – tedy to, zda se rodiče zajímají o to, co žák čte, povídají si o čteném, čtou společně, apod., jazyk v domácím prostředí – zda je shodný s mateřským jazykem dítěte, dostupnost materiálů ke čtení, vztah mezi školou a domovem – např. zapojení rodičů do školního procesu, zájem rodičů o to, co se děje ve škole, mimoškolní čtenářské aktivity dětí – tedy čtení pro zábavu, kterému se děti věnují ve svém volném čase.

Úkolem školy je oproti tomu poskytovat žákům podnětné prostředí, ve kterém jim bude dán prostor pro všeobecný rozvoj jejich osobnosti. Z hlediska čtenářské gramotnosti by měla škola žákům poskytovat dostatek čtenářských příležitostí. Učitel by měl vytvářet rovněž příležitosti k mluvení, myšlení, čtení a psaní žáků ve



všech předmětech na textech přiměřené obtížnosti a které by zároveň vzbuzovaly zájem žáků. Metelková-Svobodová a Švrčková ve své publikaci (2010, s. 22) uvádí, že jedním z hlavních vlivů je právě osobnost učitele, dále pak spolužáci dítěte, klima ve třídě a v neposlední řadě celkové prostředí školy.

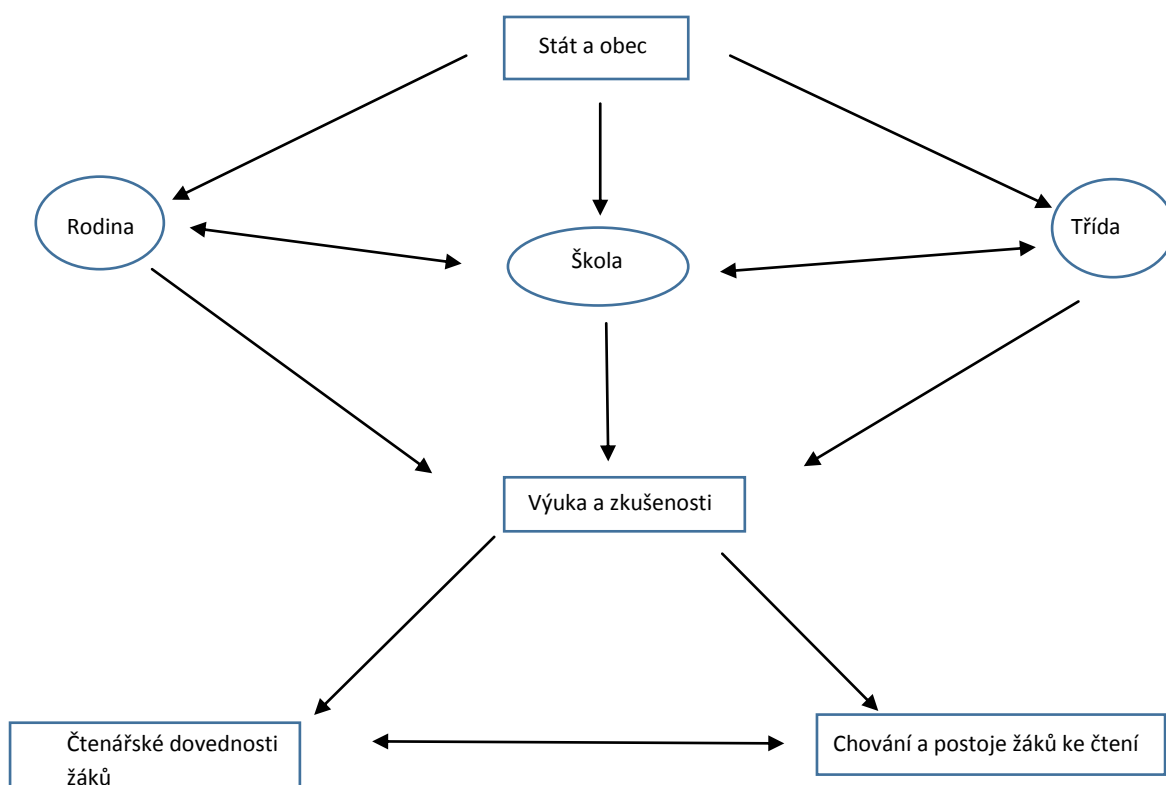
Mezi faktory školního kontextu jsou řazeny: školní prostředí – např. celoškolní programy, vztahy učitelů s žáky, kvalifikovanost učitelů, kvalitní učebny, knihovny a další prostředky, prostředí třídy – tedy přístup učitele k výuce, počet žáků ve třídě, vztahy mezi žáky, ale i rozsah materiálů ke čtení, které mají žáci k dispozici, příprava učitelů, osobnostní charakteristiky učitele, rozsah a obsah vzdělání či školní praxe a další speciální školení v tomto oboru, vyučovací metody a aktivity, didaktické materiály – knihy, čítanky, učebnice, časopisy, tiskoviny či materiály vytvořené žáky samotnými.

## 2 Podmínky pro rozvoj čtenářské gramotnosti

V této kapitole podrobněji popisujeme okolnosti, které souvisí s rozvojem čtenářské gramotnosti dětí na 1. stupni. Na základě takových poznatků se tvoří testovací otázky v dotaznících pro žáky, rodiče, učitele a ředitele škol, kterými PIRLS zjišťuje co nejvíce informací o faktorech, které mohou pomáhat ke zlepšení čtenářských dovedností. Vycházím především z materiálu *Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011*.

*„Čtenářská gramotnost malých dětí se utváří různými činnostmi a v různých situacích. U žáků prvního stupně základní školy se čtenářské dovednosti, návyky a postoje ke čtení rozvíjejí především doma a ve škole. Méně strukturované činnosti, které jsou součástí každodenního života, mohou být pro rozvoj čtenářské gramotnosti stejně důležité jako strukturované aktivity připravené pro výuku čtení ve škole. Působení obou prostředí, školního i mimoškolního, se navíc navzájem doplňuje, proto je třeba brát v úvahu také vzájemné vazby mezi rodinou a školou. Vedle přímého vlivu rodiny a školy působí na čtení dětí rovněž širší prostředí, v němž děti žijí a učí se. Školy a rodiny jsou součástí obcí, jejichž možnosti a priority se mohou lišit. Z širšího hlediska je neméně důležitá úloha státu. Prostředky, které má stát k dispozici, postoj vlády k problematice vzdělávání, vzdělávací cíle a metodické přístupy k výuce čtení, to vše má dopad na rozvoj čtenářských dovedností.“*  
(Potužníková, 2010, s. 29)

Vztahy mezi těmito jednotlivými prostředími, jež ovlivňují rozvoj čtenářství u dětí, jsou znázorněny obrázkem č. 1.



Obr. 1 Souvislosti rozvoje čtenářské gramotnosti dětí Zdroj: Potužníková, 2010, s. 30

## 2.1 Stát, obec a rodina

Již v kapitole 2 byly jako vnější faktory zmíněny kulturní, sociální, politické a ekonomické podmínky společnosti, potažmo obce a státu. Schopnost čtenářské gramotnosti či gramotnosti obecně souvisí se vzdělávací politikou daného státu, jeho systémem a především mírou důležitosti, kterou stát vzdělání přikládá.

Dalším faktorem jsou samozřejmě ekonomické možnosti a efektivita nástrojů, jež jsou využívány k podpoře čtení a čtenářské gramotnosti. *„Země s velkým počtem obyvatel, různorodou populací a s malým množstvím materiálních a lidských zdrojů čelí obecně větším problémům než země s příznivějšími poměry. Podporou programů zaměřených na rozvoj gramotnosti však mohou země vykonat mnoho i bez vynaložení velkých finančních prostředků.“* (Potužníková, 2010, s. 30)

Mezi aspekty týkající se rozvoje čtenářské gramotnosti patří rozhodnutí o věku, kdy dítě zahájí povinnou školní docházku a tím i formální výuku čtení, stanovení vzdělávacích cílů, tzn. Úrovní dovedností, kterých by měl děti ve čtení dosáhnout, počet hodin vyhrazených pro výuku čtení, existence a využívání školních a třídních knihoven a výukových materiálů. Důležitá je rovněž návaznost výuky v jednotlivých ročnících.

O možnostech jak podpořit či zlepšit rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí na 1. stupni se dále zmiňujeme v empirické části závěrečné práce.

*„Pro většinu dětí je rodina vzorem chování i zásobárnou přímých návodů, jak efektivně číst. Rodiče, kteří hodně a rádi čtou, pěstují v dětech rovněž pozitivní vztah ke čtení. Malé děti, které vidí dospělé nebo starší děti číst a pracovat s texty různými způsoby, se také učí používat tištěné materiály jako zdroj zábavy i užitečných informací. Kromě toho, že jsou pro děti vzorem, mohou rodiče čtenářství přímo podporovat pozitivními výroky o knihách a četbě. Když se rodiče netají názorem, že čtení je smysluplná činnost, jsou k němu motivovány i jejich děti.“ (Potužníková, 2010, s. 33)*

Základ pro vytvoření podmínek, které podporují děti ve zkoumání jazyka, různých druhů textu a k experimentování s nimi, tak vytváří rodina. Rodiče a její členové mají vliv na to, zda a s jakými texty se děti setkávají a jak s nimi pracují, předávají dětem své názory na čtení. To je dle výzkumů velmi ovlivněno sociálně-ekonomickou situací rodiny, tedy povoláním rodičů a jejich nejvyšším dosaženým vzděláním. Dalším aspektem je dostupnost knih v rodinném prostředí.

Nejdůležitější činností, která pomáhá rozvíjet čtenářskou gramotnost již u malých dětí a především napomáhá budování vztahu dítěte ke knihám či čtení obecně, je předčítání rodičů či sourozenců mladším dětem, zapojování je do čtení pomocí obrázků, otázek. Dále by mělo probíhat společné čtení rodičů s dětmi a následné podporování dětí v samostatném čtení. Toho lze docílit i společnou návštěvou knihoven, popřípadě knižním darem.

## 2.2 Škola a třída

*„Podmínky výuky čtení jsou dány také zaměřením či koncepcí školy a školním vzdělávacím programem. Koncepce školy rozhoduje o tom, jaké místo bude čtení ve výuce zaujímat. Může rovněž stanovit, jaké výukové metody a materiály budou používány v různých obdobích jazykového vývoje žáků.“* (Potužníková, 2010, s. 34) Od těchto koncepčních rozhodnutí se odvíjí průběh výuky ve třídách, ale často i celková atmosféra ve škole, které přispívají i dobré vztahy s rodiči.

Školy, které vítají a podporují zapojení rodičů do vlastní činnosti, budou mít pravděpodobně více spolupracujících rodičů než ty, které se nesnaží navázat s rodiči kontakt. Rodiče se mohou na činnosti školy podílet různými způsoby - pravidelnou účastí na třídních schůzkách užší spoluprací se školou, např. při pořádání školních akcí, členství ve sdružení rodičů, účastí na školních akcích, účastí a zapojováním do výuky.

Pro kvalitu výuky je důležitý rovněž rozsah a kvalita zdrojů, které má škola k dispozici. Svou roli hrají i věci, jako je dostatek kvalifikovaných učitelů nebo vhodné prostory pro výuku.

Pozitivnímu vztahu ke čtení přispívá materiální vybavení školy a tříd, existence a využívání školní a třídní knihovny, prostory podporující chuť ke čtení (koberec, polštáře, křeslo). Výuka by rovněž měla zahrnovat různorodé formy práce s různými druhy textů, diskusi vedených učiteli i žáky, řízenou výuku, čtení ve skupinách, samostatné čtení, aktivity zaměřené na rozpoznávání slov a na porozumění textu. Žáci by měli mít možnost vlastního výběru knihy, textu, neboť tak jsou více motivováni k práci s nimi. O motivaci a jejím vlivu na rozvoj čtenářské gramotnosti se více zaměřuji v empirické části závěrečné práce.

Nejdůležitějším aspektem rozvoje čtenářství ve školním prostředí je ale dle mého názoru učitel, jeho kvalifikace, schopnosti, zkušenosti i osobní postoje. Tomu napomáhá i jeho chuť se dále vzdělávat a seznamovat s novými poznatky a metodami výuky čtení, neboť *„bylo zjištěno, že učitelé s nejefektivněji vedenou výukou se trvale vzdělávají po celou dobu své kariéry.“* (Potužníková 2010, s. 37)

### 3 Čtenářské dovednosti a strategie

Čtenářské strategie jsou postupy, které čtenáři pomáhají, aby lépe porozuměl čtenému textu. Whitcroft (2012) uvádí, že čtenářské strategie v podstatě odpovídají čtenářským dovednostem, které velmi dobrý čtenář používá automaticky, aniž by si to uvědomoval. Pouze ve chvíli, kdy narazí na text, který je pro něj náročný, začne přemýšlet, co s ním, a vědomě používat strategie. Zmiňuje rovněž, že učitelé často chybují v tom, že se domnívají, že žáci se čtenářským dovednostem naučí sami.

*„Naším cílem by mělo být, aby se naši žáci naučili pracovat se strategiemi vědomě, aby věděli, kdy mají které použít, a hlavně aby přemýšleli, proč a jak by je měli použít. Každému z nich bezesporu prospěje, když mu ukážeme, jak se správně učit z učebnice či jiného textu. A když si bude například během četby představovat, co se v textu píše, bude si umět klást správné otázky, číst mezi řádky a propojovat s tím, co zná, pak nejenže lépe porozumí čtenému textu, ale četbu si bude bezesporu i více užívat.“* (Whitcroft, 2012)

Mezi čtenářské strategie patří:

#### **Kladení otázek k textu**

Čtenář si před, během i po čtení pokládá otázky, na které se snaží najít odpověď.

#### **Usuzování**

Z nápovědí v textu čtenář vyvozuje jeho skrytý význam.

#### **Předvídání**

Čtenář předvídá, jak se příběh bude dále odvíjet, jak se postava zachová.

#### **Hledání souvislostí**

Čtenář zjišťuje, jak dané téma souvisí s jeho osobními zkušenostmi.

#### **Vytváření představ**

Čtenář si představuje, jak voní, chutná, vypadá či je na dotek cítit to, o čem se píše v textu.

#### **Identifikace myšlenek**

Čtenář vyhledává a pojmenovává hlavní myšlenky textu.

## **Shrnování a syntéza**

Čtenář si skládá dohromady přečtené i již známé informace a vytváří nový poznatek.

## **Hodnocení**

Čtenář kriticky hodnotí přečtený text.

Dále už závisí na konkrétním učiteli, jaké strategie bude u svých žáků rozvíjet. Whitcroft (2010) ve svém článku zmiňuje knihu *Mosaic of Thought*, jejíž autoři uvádějí, že metodou „pokus a omyl“ dospěli k závěru, že v mnoha případech se učitelům osvědčilo postupovat v následujícím pořadí:

Mladší žáci:

Sledování porozumění, hledání souvislostí, kladení otázek k textu, vytváření představ, usuzování, určování nejdůležitějších myšlenek a témat textu a syntéza.

Starší žáci:

Sledování porozumění, hledání souvislostí, kladení otázek k textu, usuzování, určování nejdůležitějších myšlenek a témat textu, syntéza, kladení otázek k textu a vytváření představ.

Whitcroft (2010) rovněž uveřejnila praktickou pomůcku, která shrnuje a popisuje základní čtenářské strategie tak, aby jim rozuměli i malí čtenáři. Díky těmto radám by měli snáze pochopit čtený text. Tento přehled postupů je zpracován ve formě záložky s názvem ŠOTEK RADÍ MLADÝM ČTENÁŘŮM (Příloha 1) a přímo vybízí učitele, aby se záložkou ve výuce čtení vědomě pracovali.

## 4 Metody rozvíjející čtenářskou gramotnost

V této kapitole uvádím přehled nejznámějších metod rozvíjení čtenářské gramotnosti. V ČR se metodám pro rozvíjení čtenářství a jejich praktickému využití věnuje společnost Kritické myšlení<sup>1</sup>, které v letech 2000 – 2013 vydávalo čtvrtletník Kritické listy. Od roku 2014 vychází elektronicky navazující čtvrtletník s názvem Kritické lístky.

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking - RWCT) vyvinulo Konsorcium pro demokratické vzdělávání v roce 1997. V České republice proběhl první kurz Čtením a psaním ke kritickému myšlení v roce 1998.

*„Vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) nabízí učitelům ucelený didaktický systém, který je možné využít téměř ve všech předmětech a na všech stupních škol. Konkrétní praktické metody, techniky a strategie jsou sestavené v otevřený, ale provázaný celek, v efektivní systém učení použitelný ve škole. Hlavním cílem programu 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.“<sup>1</sup>*

### Čtení s otázkami

Žáci pracují ve dvojicích. K vybranému textu si navzájem pokládají otázky, které pomáhají porozumět tomu, co je napsáno, i tomu, jak je to myšleno. Metodou tak učíme žáky formulovat otázky, uvědomit si účel čtení, rozvíjíme samostatnost v porozumění.

---

<sup>1</sup> [online]. Dostupné z: [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz) [10.2.2016]



### **Čtení s předvídáním**

V této metodě pracují žáci se společným textem, který je rozdělen na několik částí. K nim vždy každý žák předvídá, o čem se bude číst, pak svoje předpovědi probere ve dvojici nebo ve skupině nebo v celé třídě (podle konkrétní situace) a po následném čtení si spolu se třídou ujasní, jak se text rozvíjel a jak se to shoduje nebo rozchází s předpověďmi. Předpovědi žáků by se měly opírat o nějakou informaci, náznak v textu.

### **Literární dopisy**

Tato metoda je vhodná pro osobní záznamy z četby. Žáci si obvykle ve dvojicích formou krátkých osobních dopisů sdělují své čtenářské zážitky a úvahy. O motivu, problému, postavě nebo vývoji děje mohou vést i pokračující dopisování po celou dobu četby (spíše pro starší, zkušenější čtenáře). Metoda posiluje osobní účast v četbě a žákovu zodpovědnost za porozumění. Oblíbenou variantou je metoda psaní dopisu vybrané postavě.

### **Podvojný deník**

Metoda je vhodná pro osobní záznamy z četby. Žák si doslovně opíše zajímavé, důležité místo či myšlenku z textu a k této citaci napíše vlastní komentář, který vyjadřuje jeho pocity či myšlenku, kterou v něm citovaný text vyvolal. Tato metoda učí přemýšlet žáka nad tím, co čte.

### **I.N.S.E.R.T.**

Tato metoda se využívá především během práce s naučnými texty, rozvíjí kritické čtení. Žáci při čtení textu odlišují důležité informace od těch, které považují za nedůležité, dále známé od nových. Svůj pohled na třídění informací sdílejí s ostatními.

### **Poslední slovo patří mně**

Tato metoda může mít řadu obměn. Původně se využívala při samostatném čtení společného textu, po němž si žák udělal výpisek z místa, které ho zaujalo. Dále k němu připsal osobní komentář o tom, proč a jak mu rozumí či jak ho cítí. Po dočtení jednotlivý žák nabízí v kruhu svůj výpisek a druzí odhadují, proč si ho žák asi vybral. Vybírající žák nakonec přečte svůj komentář - má poslední slovo. Děti se tak učí upřesňovat své pocity, porozumění a zároveň respektovat odlišné názory ostatních. Obměny metody: děti využívají citací z různých textů, odhadují výběr knihy spolužáka (vhodné i pro nečtenáře).

### **Řízené čtení a myšlení**

Metoda řízeného čtení se využívá zejména u čtení společného textu. Učitel řídí četbu a přemýšlení o ní tím, že čtený text předem rozdělí do částí. Mezi jednotlivými částmi textu dává čtenářům otázky a úkoly. Tím vede děti k celkovému pochopení textu.

### **Skládkové čtení**

Metoda vhodná při četbě společného textu. Krátký text je rozdělen na tři části. Tři skupiny pracují vždy jen s jednou z částí, každá odhaduje a konstruuje obsah chybějících dvou částí. Učí se tím přesněji vnímat a chápat obsah i stavbu úseku, který mají k dispozici, a vysuzovat z toho, jaký obsah a formu budou mít části scházející.

### **Skládkové učení**

Jde o metodu kooperativního učení, která je vhodná při četbě a po četbě společného textu, zejména naučného. Podporuje čtenářskou gramotnost tím, že učí žáka nejen porozumět textu, ale také udržet informace v paměti a sdělovat je srozumitelně druhým. *„Žáci jsou rozděleni do domovských skupin (DS). Každý žák v*

*domovské skupině dostane jeden text, který si samostatně čte po určenou dobu. Žáci se z domovských skupin přesunou do skupin expertních (ES). V rámci jedné ES mají všichni žáci stejný text, který společně studují, a domluví se na tom, jak informace z textu naučí spolužáky po návratu zpět do DS. Jejich úkolem je vymyslet konkrétní strategii či metodu učení. Žáci se pak přesunou zpět do DS a každý z nich učí spolužáky informace ze svého textu (postupně od textu č. 1 až k textu poslednímu). Žáci si během toho zapisují nejdůležitější poznatky do sešitu.“ (Košťálová, 2010, s. 21)*

### **Vyhledávání klíčových slov**

Před čtením se tato aktivita používá jako nástroj pro předvídání, a po čtení jako nástroj pro reflexi. Při využití před čtením učitel vybere z nachystaného textu klíčová slova a předkládá je třídě, aby mohli žáci zkusit odhadnout obsah příběhu. Při využití klíčových slov po četbě textu vyhledávají a navrhují klíčová slova sami žáci a učí se tím, co v textu hrálo významnou a co vedlejší roli.

### **Čtenářské portfolio**

V portfoliu si žák shromažďuje texty, s kterými pracoval, pracovní listy či jiné dokumenty, které reflektují vývoj jeho vědomostí a dovedností. Napomáhá tak žákovi k efektivnímu učení a jeho uvědomování si, ke sledování vlastního úsilí a pokroku v učení, ke spolupodílení se na plánování dalšího učení a rozvoje vlastní osobnosti. Výběrem a obhajobou svých nejúspěšnějších prací se žák spolupodílí na hodnocení.

### **Dílna čtení**

Jelikož svou práci zaměřujeme právě na využití dílen čtení jako prostředku k rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti, rozepisují se o této metodě podrobněji.

Jde o komplexní metodu, která je vhodná pro četbu individuálně vybraných knih. Altmanová (2011) na čtenářskou dílnu nahlíží jako na „celoroční systém práce

*s knihami a dětským čtenářstvím“.* Je založena na tom, že účinné čtení má složku individuální (samostatné tiché čtení se záznamem) a složku sociální (diskuse se spolužáky nad knihami; konzultace učitele se žáky). V dílně čtení se děti učí přemýšlet nad texty, hodnotit je, hovořit a psát o nich, sdílejí své zážitky s ostatními, učí se formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory. Navíc umožňuje každému žáku pracovat s knihou přiměřenou jeho čtenářské úrovni.

Další výhodou této metody je, že se děti učí soustředěnosti. Jak uvádí Šlapal (2007, s. 13): *„Vlivem počítačových her, reklam, klipů, akčních filmů s prudkými střihy a obecně přemírou podnětů ovlivňuje činnost v hodinách velmi významně snížená doba soustředění, výrazně zhoršená koncentrace pozornosti. Stále častější bývají situace, kdy žáci vydrží maximálně 5–8 minut, pak nastávají problémy. Napomínání situaci neřeší, žáci nejsou schopni udržet pozornost a ovládnout se. Nervózně ťukají tužkou, mají tiky v obličeji.“* Pravidelnost čtení a přesné vymezení času, po který musí žáci bez přerušování číst, vedou k postupnému zlepšování koncentrace dětí po určitý časový úsek. Ten postupně prodlužujeme. Pozvolným nácvikem by děti měly být po čase schopny číst bez přestávky 20 – 30 minut.

Funkčnost dílny čtení je podmíněna několika faktory:

1. Je zařazena pravidelně nejméně jednou týdně jako samostatná výuková jednotka.
2. Žáci čtou beletristické texty, které si sami vybírají.
3. Samostatné čtení trvá po dobu 20 – 30 minut.
4. Po čtení následují tzv. čtenářské reakce a aktivity s nimi spojené

Čtenářské dílny musí mít rovněž pevně stanovená pravidla tak, aby nebyl narušován průběh samotného čtení, během něhož se mají žáci soustředit pouze na čtení.

### **Pravidla dílny čtení**

Musíte číst po celou dobu.

Nikoho nevyrušujte.

Žádné přestávky na toaletu a pití.

Vyberte si knihu nebo text na čtení před začátkem čtenářské dílny.

Během minilekcí naslouchejte.

Můžete sedět pohodlně kdekoliv.

Praktické ukázky čtenářských dílen uvádím v praktické části práce.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 Cíl práce a výzkumné otázky

V této kapitole nejprve formuluji výzkumné otázky a následně dílčí cíle této práce.

### 5.1 Výzkumné otázky

V závěrečné práci se zabývám možnostmi rozvoje a podpory čtenářské gramotnosti dětí na prvním stupni základní školy se zaměřením na využití dílen čtení ve výuce. Stanovila jsem proto tyto výzkumné otázky:

- Jaké jsou možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti u dětí na 1. stupni základní školy?
- Mají čtenářské dílny vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti dětí na 1. stupni základní školy?

### 5.2 Cíle

Hlavním cílem závěrečné práce je prokázat, že využití pravidelných dílen čtení ve výuce vede ke zlepšení a prohloubení vztahu dětí ke knihám a čtení. Dílčí cíle jsem tedy vymezila jako přehled vybraných a v praxi ověřených metod a aktivit, které mohou být využity v rámci čtenářských dílen.

Jedním z dílčích cílů je uvést přehled vybraných aktivit a metod, které slouží k rozvoji vztahu dítěte ke čtení a čtenářské gramotnosti jako takové.

Dalším cílem je představit několik podrobně rozpracovaných lekcí čtenářských dílen, které mohou být praktickou pomůckou učitelům při rozvíjení čtenářské gramotnosti u dětí na 1. stupni základní školy.

## 6 Charakteristika zkoumaného vzorku

K výzkumu rozvoje čtenářské gramotnosti jsem si vybrala Základní školu a Mateřskou školu Neznašov. V této škole pracuji jako učitelka 1. stupně a zároveň třídní učitelka 1. a 2. ročníku.

Naše škola se nachází v centru obce Neznašov, 3 km od Týna nad Vltavou. Vyučujeme děti od 2,5 – 11 let, neboť součástí školy je i mateřská škola se 2 třídami. Mateřská škola a základní škola spolu úzce spolupracují, pořádají společné akce pro děti i rodiče, předškoláci se účastní školy „nanečisto“. Škola rovněž nabízí řadu odpoledních kroužků pro děti, které zajišťují pedagogové i externí lektori.

Základní škola Neznašov je školou málotřídního typu. Ve školním roce 2015/2016 máme 25 dětí v 1. – 5. ročníku. Tito žáci jsou vyučováni ve dvou třídách. V jedné třídě jsou žáci 1. a 2. ročníku, ve druhé 3. – 5. ročníku. Z celkového počtu jsou zde 3 žáci s vývojovou poruchou učení, jedna žákyně s lehkým mentálním postižením.

Jsme školou rodinného typu, školou podporující zdravý životní styl. Ve výuce využíváme metodiku Začít spolu, která se vyznačuje zejména orientací na dítě. Velký důraz klademe na podnětné prostředí, moderní vyučovací metody, kvalitní hodnocení a evaluaci a především sebehodnocení žáků. Žáci se mohou spolupodílet na dění ve škole.

Naší prioritou je být dobrou školou pro všechny – i žáky se sociálním či zdravotním znevýhodněním, žáky mimořádně nadané. Vycházíme z předpokladu, že každý je v něčem dobrý, že každý má právo stát se plnoprávným členem společnosti. Velký důraz klademe na spolupráci s rodiči. Rodiče se mohou kdykoli výuky zúčastnit a spolupodílet se na ní. Kromě tradičních velikonočních a vánočních dílen pro rodiče, masopustního reje, pálení čarodějnic, vánoční a letní školní akademie pořádáme i společné víkendové akce pro děti mateřské i základní školy a jejich rodiče. Do školních činností se rodiče mohou zapojit i v rámci místního spolku Neznášek, se kterým úzce spolupracujeme.



## 7 Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti

V této kapitole uvádím praktické pomůcky, metody, které se mi osvědčily v praxi, a které, dle mého názoru, vedou přes počáteční motivaci žáka ke čtení a k vytvoření si pevného vztahu ke čtení. Využitím celého systému metod, pravidelného řádu, navykáním používat určité postupy a metody při čtení, vede ke čtenářským dovednostem a strategiím a následnému rozvoji čtenářské gramotnosti.

### 7.1 Dílny čtení

Na naší škole jsou čtenářské dílny pevně začleněny do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura od roku 2015, a to s časovou dotací 1 vyučovací hodiny týdně. Impulzem k tomuto kroku bylo získání prostředků na financování výuky čtenářských dílen v rámci výzvy č. 56 OPVK (Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost), jejíž součástí byla i aktivita „Čtenářské dílny jako prostředek ke zkvalitnění čtenářství a čtenářské gramotnosti.“



Zdroj: vlastní foto

Naším cílem zavedení dílen čtení do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura bylo zvýšit zájem dětí o čtenářství, podporovat a rozvíjet individuální schopnosti žáků a jejich čtenářské aktivity a celkově se snažit o zlepšení čtenářské gramotnosti dětí. Praktické ukázky dílen čtení uvádím v kapitole 8.

## 7.2 Školní knihovna

Jelikož ve škole chybělo dostatečně podnětné zázemí pro výuku čtenářských dílen, rozhodli jsme se pro zrekonstruování dvou místností v budově základní školy a vybudování vlastní školní knihovny. V rámci tendence otevřít školu nejen rodičům, ale i široké veřejnosti je naše knihovna společná s knihovnou obecní. Jedna místnost tedy slouží dospělým čtenářům, druhá dětem. A v této místnosti pořádáme i dílny čtení. Nový nábytek, veselé barvy na stěnách, sedací vaky, koberec, praktické stoličky, ale především spousta nových, zajímavých a poutavých knih přímo vybízí děti ke čtení.

Před budovu školy jsme společně s místním spolkem Neznášek umístili i „Opravdu veřejnou knihovnu“. Jedná se o volně přístupnou prosklenou dřevěnou knihovničku, kam mohou lidé odkládat přečtené či nepotřebné knihy a ostatní si je naopak brát či půjčovat pro vlastní potěšení.



Zdroj: vlastní foto

### 7.3 Čtenářské portfolio

Žáci mají zavedena čtenářská portfolio s názvem „*Já, čtenář*“, do kterých si ukládají jak literární texty, se kterými v rámci českého jazyka pracujeme, tak i pracovní listy a záznamy z dílen čtení. Je důležité, aby tyto záznamy byly opatřeny datem. Jen tak můžeme sledovat postupný vývoj čtenářské gramotnosti u dětí. Samy děti si portfolio rády listují a porovnávají své záznamy z počátku školního roku a posledního čtvrtletí.

### 7.4 Deník čtenáře

Děti mají rovněž zavedeny deníky čtenáře, do kterých podle daných kritérií zaznamenávají informace o knize, kterou četly. Mají tak přehled o tom, kolik knih během roku přečetly a zpětně i o tom, které knihy četly. Kromě uvedení autora, ilustrátora, nakladatelství, musí prvňáci napsat jméno hrdiny/ů, přepsat jednu větu, která je zaujala, obodovat, jak se jim kniha líbila. To vše doplnit obrázkem. Starší děti musí ještě napsat stručný obsah knihy (dle ročníku přiměřený počet vět). Děti si na záznamech dávají opravdu záležet. Velmi rády rovněž představují přečtené knihy ostatním a sdílí s nimi své čtenářské zkušenosti.

### 7.5 Pasování na čtenáře

V rámci měsíce knihy pořádáme každý rok v březnu pasování prvňáčků na čtenáře. Kromě drobného dárečku v podobě klopy či stuhy pro čtenáře žáci vyplní kartičku čtenáře do školní knihovny. V prvním ročníku akce četli čerství čtenáři úryvky z knih, letos si prvňáčci měli přinést svou oblíbenou knihu, o které nám řekli pár zajímavostí.

## 7.6 Soutěž O nejlepšího Žáčka

Ve školním roce 2015/16 jsme uspořádali první ročník nově pojmenované školní recitační soutěže *O nejlepšího Žáčka*. Tato soutěž seznamuje děti s autory z řad básníků, přibližuje jim básnické texty jak nedílnou složku literární výchovy. Díky této básnické přehlídce děti získávají širší povědomí o různých stylech básní, veršování a o poezii jako takové. Školní kolo této soutěže pořádáme se všemi ročníky najednou tak, aby děti slyšely své spolužáky z nižších a vyšších ročníků recitovat, mohly zhodnotit výběr jejich básně a celkový přednes a umělecký dojem. Všechny děti mají za úkol se naučit zpaměti báseň. Jednotlivé ročníky mají stanovená kritéria pro výběr básně (např. počet slok) a možnost výběru z předem připravených básní. Mohou si samozřejmě dle kritérií vybrat i básničku jinou. Všechny děti pak ve stanovený den přednesou v předem vylosovaném pořadí svou báseň a porota boduje a hodnotí jejich přednes. Za každý ročník je pak vybrán jeden vítěz, který dále postupuje do okresního kola recitační soutěže v Týně nad Vltavou.

## 7.7 Odpolední zájmový kroužek Dílny čtení

Ve školním roce 2015/16 jsme prvně otevřeli odpolední zájmový kroužek pro děti Dílny čtení. Navštěvuje ho celých 50 % všech dětí základní školy. Musím podotknout, že fakt, že se děti na tyto odpolední dílny těší, přispívá i skutečnost, že se kroužek odehrává v prostředí nově vybudované školní knihovny, které je pro děti velmi atraktivní.

V následujících podkapitolách uvádím metody a aktivity, jež se mi v praxi velmi osvědčily svým přínosem či samotnou formou práce s textem, a zároveň i aktivity, které si oblíbily děti v rámci čtenářských dílen.

## 7.8 Dopis postavě

Přestože jde o metodu poměrně náročnou, děti na ní oceňovaly pocit, že skutečně s postavou promlouvají. Často se zmiňovaly o tom, že jim během psaní připadalo, že píše novému kamarádovi. Zajímavé bylo rovněž sledovat, jakou postavu žáci volili. V zadání totiž stálo „*Vyber si jakoukoli postavu, která tě něčím zaujala, a napiš jí dopis. Na co by ses jí chtěl zeptat?*“ Především děti z prvního ročníku tak neměly problém psát dopis zvířecí postavě, či neživé věci. Více o metodě v kapitole 4.3.

## 7.9 Knižní veletrh

Cílem této aktivity je seznámit děti s knihami, které navzájem čteme a doporučit jim je ke čtení.

Nejprve jsme tuto aktivitu využili k prvnímu setkání dětí s knížkami v nové školní knihovně, a to hned druhý týden v září. Byla rovněž vhodná i pro prvňáky, neboť až na jednoho hochu byli nečtenáři. Úkolem žáka bylo si vybrat ve školní knihovně takovou knihu, která ho nejvíce zaujme a zároveň si myslí, že by se mohla líbit i ostatním dětem. Promyslí si důvody pro zvolení této knihy (hezké ilustrace, legrační název, žánr, apod.) Jelikož se jednalo o prvotní nahlédnutí do nových knih, mohly děti vybírat i mezi encyklopediemi. Následně si ve skupinách zahrály na účastníky knižního veletrhu, kteří mají za úkol vybrat nejlepší knihu do soutěže „Kniha roku“. Každý žák ve skupině knihu představí, následně skupina volí jednu nejatraktivnější. V další fázi představují zástupci skupin vybranou knihu ostatním dětem (v kruhu) a z nich se nakonec společně snaží vybrat „Kniha roku“. Děti na této aktivitě baví mimo jiné role odborníků, kteří hodnotí práci jiných.

Tuto aktivitu jsme po čase zopakovali, ale s tím rozdílem, že si děti na veletrh přivezly svou vlastní knihu z domova, kterou mají v oblibě, nebo která je něčím zaujala.

## 7.10 Poslední slovo patří mně

Na této metodě děti oceňují to, že mají poslední slovo, že jejich názor pro výběr knihy, textu nemůže nikdo zpochybnit. Všichni musí respektovat jejich důvody výběru knihy/textu. Zajímavé je pro ně i sledovat, jakým způsobem přemýšlí ostatní a co si o nich myslí. Více o metodě v kapitole 4.6.

## 7.11 Pětilístek

Tato aktivita patří mezi mé oblíbené metody, neboť na ní oceňuji široké rozpětí práce s textem. Pětilístek je v podstatě pětiřádková básnička.

### PĚTILÍSTEK

Název (obvykle podstatné jméno) \_\_\_\_\_  
Popis (jaký/á, é?) \_\_\_\_\_  
Co dělá? \_\_\_\_\_  
Věta o čtyřech slovech \_\_\_\_\_  
Opětná formulace podstaty (synonymum) \_\_\_\_\_

1. První řádka je jednoslovné téma, námět (obvykle podstatné jméno).
2. Druhá řádka je dvouslovný popis námětu, jeho podstatných vlastností, jak je vidí pisatel (odpověď na otázku, jaký je námět).
3. Třetí řádka je sestavena ze tří slov vyjadřujících dějovou složku námětu – tedy co dělá, nebo co se s ním děje.
4. Čtvrtá řádka je věta o čtyřech slovech vztahujících se k námětu.
5. Poslední řádka je jednoslovné synonymum, které rekapituluje podstatu námětu.

Tato aktivita podporuje rozšiřování slovní zásoby dětí, učení se dovednosti shrnout a zároveň kriticky hodnotit text/postavu, vybrat nejvýstižnějších slova/pojmy. Ve výběru slov se současně odráží názor pisatele, jeho vnímání tématu.

S touto metodou se třída 1. a 2. ročníku setkala zatím jen dvakrát, ale většina druháků ji zvládla poměrně dobře. Starší ročníky (3. – 5. třída) ji už používají běžně napříč různými předměty. V dílně čtení jsem ji využila k popisu postavy.

Ukázku pětilístku z dílny čtení uvádím v Příloze 2.

## 8 Praktické ukázky čtenářských dílen

Vybrané lekce čtenářských dílen jsou určeny konkrétním ročníkům, nicméně jelikož jsme školou málotřídní, pracovala jsem vždy s jedním tématem dílny v rámci jedné třídy. Ve většině případů žáci pracují se svou knihou, vybranou individuálně dle schopností, proto nenastaly problémy s nezvládnutím tématu v rámci nižších ročníků.

Ve většině lekcí jsem k práci s knihou využila metod kritického myšlení, o nichž podrobněji píše v kapitole 4. Velkou inspirací mi byla i publikace *Záznamy z četby* (2015).

### 8.1 Čtenářská dílna č. 1

**Název čtenářské dílny:** PŘEDSTAV KNIHU KAMARÁDA

**Datum realizace:** 18. 9. 2015

**Ročník:** 1.

**Autor:** Mgr. Gabriela Tůmová

**Pomůcky:** Vybraná kniha ze školní knihovny

**Cíl:** Žáci představí nové knižní tituly školní knihovny

Žáci se seznámí s některými knižními tituly z nově vybavené školní knihovny

**Průběh čtenářské dílny:**

1. Představení cíle dílny
2. Vlastní výběr knihy
3. Vlastní čtení
4. Práce s knihou
5. Sdílení
6. Závěrečná reflexe



### **Popis čtenářské dílny:**

#### 1. Představení cíle dílny (5 minut)

Žáci i učitel sedí v kruhu na koberci. Učitel se ptá žáků: *Čtete rádi? Co nejraději čtete? Máte doma nějaké vlastní knihy? Jaké? Jaké knihy byste ve své knihovně chtěli mít?*

Učitel představí cíl dílny (seznámení se s některými novými knihami ze školní knihovny). Zadáni pro děti zní: *Vyber si takovou knihu, která Tě nejvíce (něčím) zaujme a kterou by sis chtěl přečíst. Během čtení / prohlížení si promysli, co bys o své knize ostatním řekl. Ohodnot' ji body 0 – 10, své hodnocení zdůvodni.*

#### 2. Vlastní výběr knihy (5 minut)

Žáci si ve školní knihovně vyberou knihu, která je zaujme.<sup>1</sup>

#### 3. Vlastní čtení (7 minut)

Žáci si prohlížejí / čtou (potichu) knihu. Je důležité, aby pracovali samostatně, vzájemně se nerušili (nesdělovali si zážitky, neukazovali obrázky, apod.).

#### 4. Práce s knihou (3 minut)

Děti si připraví, co chtějí o knize říci. Promyslí si, kolika body by svou knihu ohodnotily.

#### 5. Sdílení (20 minut)

a) Ve dvojici (5 minut) – Žáci libovolně utvoří dvojice. Vzájemně si představí vybranou knihu a sdělí přidělený počet bodů, toto hodnocení zdůvodní. *Př. Této knize bych dal všech 10 bodů, protože je o zvířatech, které mám moc rád a navíc jsou v ní krásné obrázky.*

---

<sup>1</sup>Zadáni úkolu může být obměněno, např. učitel sám může dopředu vybrat určité množství knížek, ze kterých mohou žáci vybírat – vždy by však mělo být nabídnuto více knih než je dětí.

b) S celou třídou (15 minut) – V kruhu děti představují knihu kamaráda, se kterým byly ve dvojici. Sdělí jméno kamaráda, autora a název kamarádovy knihy. Dále se snaží převyprávět důvody, proč si kamarád vybral právě tuto knihu. Př. *Péťa si vybral tuto knížku proto, že je o zvířatech, které má moc rád. Navíc v ní jsou hezké obrázky.*

#### 6. Závěrečná reflexe (5 minut)

Žáci se snaží zhodnotit, co jim daná lekce přinesla, zda je obohatila, co se dozvěděli nového / zajímavého (např. o spolužácích, o knihách, o sobě apod.).

Na závěr ohodnotíme průběh / téma dílny palcem u ruky (zvednutý palec – líbila se mi, palec v rovině – průměrné, palec dolů – nelíbila se mi). V případě záporných hodnocení může učitel dále zjišťovat, proč se někomu dílna nelíbila a následně s informacemi pracovat při celkové evaluaci a dalším plánování čtenářských dílen.

#### **Evaluace dílny**

Vlastní výběr knihy by měl většinou proběhnout již před začátkem dílny. Záměrně jsem ale tento krok zařadila až jak součást vyučovací jednotky, neboť žáci měli knihu vybírat na základě daného kritéria, které vyplynulo z úvodních aktivit minilekce.

Rovněž děti již před začátkem dílny věděly, že budou pracovat ve dvojicích. Mohly se tak předem domluvit a průběh hodiny tím nebyl narušen. (Ze začátku roku nechávám děti vybrat dvojice samostatně, dále však více využívám losovacích kartiček, aby se děti naučily spolupracovat se všemi ve třídě.)

Bylo zajímavé sledovat a zjišťovat, co děti vedlo k výběru knihy. Řadu z nich ovlivnila netradiční velikost knihy (velmi malý či naopak velký formát).

## 8.2 Čtenářská dílna č. 2

**Název čtenářské dílny: POSLEDNÍ SLOVO PATŘÍ MNĚ**

**Datum realizace:** 13. listopadu 2015

**Ročník:** 2.

**Autor:** Mgr. Gabriela Tůmová

**Pomůcky:** Vlastní kniha, kniha: Lindgrenová, A. – Děti z Bullerbynu

**Cíl:** Žáci na základě zkušeností tipují, proč si spolužák vybral danou knihu.

Žáci pomocí knih zjišťují, jak dobře se mezi sebou znají

**Průběh čtenářské dílny:**

1. Představení tématu dílny/minilekce
2. Vlastní výběr knihy
3. Vlastní čtení
4. Práce s knihou
5. Sdílení
6. Závěrečná reflexe

**Popis čtenářské dílny:**

1. Představení tématu dílny/minilekce (7 minut)

Učitel představí cíl dílny. Vyzve žáky, aby se snažili přijít na to, jaká kniha by učitele mohla zajímat, jakou by si asi v knihovně vybral. Žáci usuzují na základě toho, co o učiteli ví, co ho zajímá. Poté učitel ukáže svou knihu a žáci nyní na základě jejího tématu, obsahu, ilustrací zvažují, proč si učitel tuto knihu vybral. Př. *Já si myslím, že jste si vybrala knihu Děti z Bullerbynu proto, že ji máte hodně ráda a často jste nám z ní četla. Líbí se Vám kamarádství skupiny dětí. Ráda kreslíte a v knize jsou krásné obrázky.* Učitel se do diskuze nezapojuje, jen poslouchá. Po sdělení všech názorů ze strany žáků má učitel poslední slovo: *Já jsem si vybrala tuto knihu, protože [...].* Poté už se k tomu nikdo nevyjadřuje.

## 2. Vlastní čtení (13 minut)

Žáci čtou (potichu) knihu. Je důležité, aby pracovali samostatně, vzájemně se nerušili (nesdělovali si zážitky, neukazovali obrázky, apod.).

## 3. Sdílení (15 minut)

V kruhu každý žák postupně ukáže svou knihu a děti odhadují, proč si ji vybral. Poté má poslední slovo daný žák.

## 4. Závěrečná reflexe (10 minut)

a) Evaluace dnešní dílny (formou sebehodnocení) – do záznamového archu

### **Evaluace dílny**

Fakt, že žijeme v malé obci, děti se vzájemně navštěvují doma, přespávají u sebe, znají se odmala či ze školky, se během této aktivity velmi projevil. Děti tak většinou dokázaly odhadnout, proč si ostatní vybraly právě danou knihu. Tato aktivita je podle mého velmi vhodná k využití na začátku roku s novým kolektivem, neboť se děti zajímavou formou dovědí nové informace o spolužácích. Naopak ke konci roku může být pro děti zajímavé zjistit, jak dobře se během roku poznaly a co již o sobě ví.

Téma této lekce bylo rovněž přizpůsobeno nečtenářům, tedy prvňáčkům. Původně bylo záměrem, aby si děti vypsaly zajímavou větu, pasáž z knihy a ostatní děti typovaly, proč si daný žák vypsál právě tento úryvek.

### 8.3 Čtenářská dílna č. 3

**Název čtenářské dílny: DOPIS POSTAVĚ**

**Datum realizace:** 4. prosince 2015

**Ročník:** 3.

**Autor:** Mgr. Gabriela Tůmová

**Pomůcky:** Knihy: Krolupperová D., Hubálková R., Šafránková K.:

Záznamy z četby, losovací kartičky

**Cíl:** Žáci napíšou vybrané postavě a zeptají se jí na vše, co je zajímavé

Žák formuluje otázky

**Průběh čtenářské dílny:**

1. Představení cíle dílny/minilekce
2. Vlastní výběr knihy
3. Vlastní čtení
4. Práce s knihou
5. Sdílení
6. Závěrečná reflexe

**Popis čtenářské dílny:**

1. Představení cíle dílny (5 minut)

Učitel představí cíl dílny. Ptá se žáků, na co by se zeptali např. Šebestové, dvanáctihlavého draka, sousedova psa, policisty [...] (volíme postavy, u kterých víme nebo předpokládáme, že je děti znají). Děti vymýšlejí otázky, které by postavě/postavám chtěly položit.

2. Vlastní čtení (10 minut)

Žáci čtou nahlas vybraný text z knihy *Já se nechtěl stěhovat!* (Příloha 3). Poté si ho čtou znovu potichu.

### 3. Práce s knihou (15 minut)

Děti si vyberou jednu postavu z příběhu, která je zaujala, a napíší jí krátký dopis, v němž se zeptají na to, co je zajímavá.

### 4. Sdílení (10 minut)

- a) Ve skupinách (5 minuty) – Žáci jsou pomocí losovacích kartiček naloženi do skupin. Ve skupině si vzájemně čtou dopisy, zdůvodňují je. Skupina vybere jeden nejzajímavější dopis.
- b) S celou třídou (5 minut) – V kruhu se čtou nejzajímavější dopisy vybrané jednotlivými skupinami.

### 5. Závěrečná reflexe (5 minut)

- a) Sebehodnocení žáků - Žáci sami hodnotí svou práci v průběhu hodiny, obsah dílny, co jim přinesla, co se zajímavého / nového dozvěděli, jak je dílna obohatila.
- b) Hodnocení učitele – Učitel hodnotí dosažení cíle, práci žáků, celkový průběh hodiny.

### **Evaluace dílny**

V této dílně jsem ke čtení s porozuměním zvolila jednotný text. Cílem hodiny tak kromě práce s textem byl i nácvik hlasitého čtení. Pro děti je rovněž zajímavé vidět, jak nad stejným textem přemýšlejí ostatní děti, proč si volily pro psaní dopisu jinou postavu, kladly jiné otázky. Je pro ně obohacující zjistit, že každý člověk je ovlivněn řadou okolností, zkušenostmi, které formují jeho názory, styl myšlení. Během hlasitého čtení mohli rychlejší čtenáři podtrhávat úryvky, věty, které v nich vyvolaly určitou otázku. Připravovali si tak text k následné práci – psaní dopisu postavě.

## 8.4 Čtenářská dílna č. 4

**Název čtenářské dílny:** JAK PSÁT PODVOJNÝ DENÍK

**Datum realizace:** 5. února 2016

**Ročník:** 5.

**Autor:** Mgr. Gabriela Tůmová

**Pomůcky:** Portfolio žáků Já, čtenář, knihy - Lindgrenová, A.: Pipi, Dlouhá punčocha,

**Cíl:** Žák se seznámí s principem metody psaní podvojného deníku

Žák provede záznam z přečteného textu formou podvojného deníku

**Průběh čtenářské dílny:**

1. Představení cíle dílny/minilekce
2. Vlastní výběr knihy
3. Vlastní čtení
4. Práce s knihou
5. Sdílení
6. Závěrečná reflexe

**Popis čtenářské dílny:**

1. Představení cíle dílny (7 minut)

Učitel představí cíl dílny. Učitel nejprve vysvětlí princip metody psaní podvojného deníku. *Žáci si vyberou úryvek / větu / citát a opíší jej na levou polovinu záznamového archu. Do pravé poloviny poté napíší vlastní komentář k vybranému úryvku.* Poté učitel na vybrané ukázce modeluje způsob využití metody podvojného deníku k záznamu z četby.

Př.

<p>5. 2. 2016</p> <p>Lindgrenová, Astrid: <i>Pipi Dlouhá punčocha</i></p> <p>„Na okraji malého, docela malinkého města byla stará, zpustlá zahrada, v té zahradě stál starý domek a v tom domku bydlela Pipi Dlouhá punčocha. Bylo jí devět a bydlela tu úplně sama.“ (str. 7)</p>	<p><i>Nechtěla bych bydlet sama. Hrozně bych se bála. To snad přeci ani nejde [...] takhle malá. Ale zase když nemá člověk na nikoho náladu, může si dělat, co chce. Ale i tak by mi bylo smutno.</i></p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## 2. Vlastní čtení (15 minut)

Žáci se věnují samostatnému tichému čtení.

## 3. Práce s knihou (10 minut)

Do svého portfolia žáci zapisují větu / myšlenku vybraného textu, která je zaujala. Poté k ní připisují vlastní komentář.

## 4. Sdílení (8 minut)

Ve dvojici – Děti si vymění záznamové archy a přečtou si úryvky a komentáře spolužáka, poté mohou ještě diskutovat o tom, proč si vybraly právě tuto ukázkou.

## 5. Závěrečná reflexe (5 minut)

- a) Sebehodnocení žáků - Žáci sami hodnotí svou práci v průběhu hodiny, obsah dílny, co jim přinesla, co se zajímavého/nového dozvěděli, jak je dílna obohatila.
- b) Hodnocení učitele – Učitel hodnotí dosažení cíle, práci žáků, celkový průběh hodiny.

## **Evaluace dílny**

Tato aktivita byla pro některé žáky poměrně obtížná. Nevěděli, jakým způsobem mají vybraný úryvek okomentovat.



## 8.5 Zhodnocení průběhu čtenářských dílen

V celkovém shrnutí čtenářských dílen budu hodnotit jednotlivé etapy v průběhu vyučovací jednotky, a to souhrnně za všechny ročníky.

### **Minilekce**

V této části hodiny jsem žákům představila téma a cíl hodiny. Aby lépe pochopili, jak mají daný úkol splnit, modelovala jsem splnění zadaného úkolu na vlastní ukázce z knihy, nebo se snažila děti vtáhnout do tématu diskuzí s návodnými otázkami, např. v dílně čtení č. 8 pro 1. a 2. ročník (Dnes vařím já): Učitel se ptá žáků, *jaké mají nejraději jídlo, pití. Znají nejoblíbenější jídlo svých rodičů? Kamarádů? Jaké jídlo by uvařili např. Dlouhému, Širokému a Bystrozrakému?* Tyto lekce se opravdu osvědčily pro lepší pochopení zadaného úkolu. Zkusila jsem je i zařadit až po vlastním čtení žáků, toto se ale neosvědčilo, neboť žáci byli odtrženi od bezprostředního zaznamenání myšlenek, nápadů, navíc bystřejší žáci již chtěli pracovat a byli tak svým způsobem zdržováni od samotné práce. Část minilekce si tak našla své pevné místo v úvodu dílny.

### **Výběr knihy**

Prvnáčkům nečinilo problém nosit si svou oblíbenou knihu z domova, i jako nečtenáři s ní dokázali pracovat více lekcí. V prvních dílnách jsme však většinou pracovali se stejným textem, který jsem já, či jeden žák, který již čte plynule, přečetli nahlas. Vždy však měly děti kopii daného textu, kterou si zakládaly do portfolia „ Já, čtenář.“ Naopak druhákům se příliš nedařilo nosit svou vlastní rozečtenou knihu. U řady dětí to bylo způsobeno tím, že doma knihy neměly a do knihovny s rodiči nechodily. Musím podotknout, že to se během týdnů změnilo a děti svým nadšením z dílen přiměly rodiče nějakou zapůjčit. Některé děti měly zpočátku rovněž tendenci pracovat každou hodinu s jinou knihou, aby jich poznaly co nejvíce. Samy se však přesvědčily o tom, že s malým povědomím o ni se úkoly zpracovávají nelehce. Třetáci a pátáci si pravidelně nosili rozečtenou knihu z domova, pokud si ji

zapomněli, či právě dočetli, využili nabídky ze školní knihovny a několik dílen se věnovali pouze jí. V některých lekcích jsem použila stejný text pro všechny žáky. Chtěla jsem tak docílit toho, aby dětem došlo, že na jednotlivé čtenáře působí kniha různě, každý člověk si najde v textu jinou pro něj zajímavou pasáž.

### **Vlastní čtení**

Zpočátku se děti prvního ročníku vydržely koncentrovat pouze 5 – 7 minut, což bylo spojené s tím, že jako nečtenáři si knihu „pouze“ prohlížely. Většina z nich tak měla tendenci sdílet své dojmy, postřehy bezprostředně se spolužáky. Často jsme museli opakovat pravidla čtenářských dílen. Čas vymezený k samotnému čtení jsem postupně prodlužovala. Podobný problém nastal i u druháků, a to zejména u méně zdatných čtenářů, kteří nebyli zvyklí z domova samostatně číst. Během následujících hodin se však situace zlepšovala. I u žáka, který nevydržel číst po celou dobu, se zlepšila koncentrace, po stanovený čas se vydržel věnovat pouze své knize.

Děti třetího a pátého ročníku neměly až na jednoho žáka žádný problém s nesoustředěností, či nedodržením časové dotace pro četbu. Pokud nám tedy čas dovolil, pravidelně jsme se čtení věnovali 20 – 30 minut (v úvodních dílnách 15 minut). I zmíněný žák se však po několika zrealizovaných dílnách začal soustředit lépe, především v okamžiku, kdy i on našel vhodnou knihu pro čtení, která ho zaujala a nebyla pro něj obtížná.

### **Práce s knihou**

Většinu úkolů děti zpracovávaly prostřednictvím pracovního listu. I prvňáčci měli již od počátku zaznamenat/opsat název knihy, popř. autora a nakreslit hlavní bod úkolu. S přibývajícím dovednostmi psaní pak měly jednou větou svůj výběr zdůvodnit.

Zpočátku žáci vyjadřovali myšlenky jednoslovně, v kratších větách, postupným zdokonalováním v psaní se jejich vyjadřování stalo obsáhlejší, konkrétnějším.

## **Sdílení**

Za jednu z nejpřínosnějších částí dílen považuji sdílení čtenářských zážitků s ostatními. Toto vzájemné přenášení zkušeností probíhalo většinou nejprve ve dvojicích či ve skupinách, v nichž si všichni žáci navzájem sdíleli své zpracování úkolu, následně své zkušenosti předávali v kruhu už jen dobrovolníci. Tímto postupným rozšiřováním publika jsem chtěla pomoci některým ostýchavějším žákům, kteří měli zpočátku problém mluvit o svých pocitech před ostatními. Vzhledem ale k tomu, že ve škole vyučujeme dle metodiky Začít spolu, jejíž součástí je častá sebereflexe a obhajování vlastních názorů, většina žáků s tím problém neměla.

## **Závěrečná reflexe**

Tuto část jsem do dílen zařadila jako součást našeho vzdělávacího programu Začít spolu. Zhodnocením dílny jsme zjistili, jak se nám daří dodržovat stanovená pravidla, co nám téma (nebo průběh) dílny přineslo, jak jsme pracovali, co je potřeba v příští dílně zlepšit, v čem/kam jsme se my sami posunuli. Délka hodnocení byla přizpůsobena zbývajcímu času z vyučovací hodiny, většinou probíhala slovně, pokud nezbýval čas, hodnotili jsme pomocí stupnice (hodnocení dílny / mojí práce bodovou škálou 0 – 10, ukazováním palce u ruky, zvednutím palce).

## 9 Vývoj čtenářské gramotnosti na 1. stupni základní školy

V této kapitole se snažím zhodnotit vývoj čtenářské gramotnosti dětí Základní školy Neznašov a jejich vztah ke čtení. K tomuto výzkumu jsem využila následující metody:

- Dotazník (Dotazník čtenáře a Sebehodnotící dotazník žáka)
- Rozhovor

Jelikož se jedná o posouzení vývoje čtenářské gramotnosti u žáků, které učím, nebyly dotazníky anonymní. Tímto výzkumem jsem chtěla zjistit, jaký mají žáci ke čtení a čtenářským dílnám přístup a vztah, zda u nich dochází k posunu či stagnaci. Neposuzuji je tedy čistě jako výzkumný vzorek, ale jejich rozvoj hodnotím i z hlediska pedagogického. Výsledky mi tedy i poslouží jako podklad k celkovému hodnocení žáka. Vyplněné dotazníky si děti založí do svých portfolií a budou sloužit k další práci na osobnostním vývoji dítěte.

Rozhovor jsem využila spíše jako doplňující formu zjišťování dat. Jednalo se o volný rozhovor na základě výsledků dotazníků žáka.

### 9.1 Dotazník čtenáře

Ke svému výzkumu a hodnocení rozvoje čtenářské gramotnosti využívám, jako jednu z metod, dotazník čtenáře (Příloha 4). Ten jsem použila v rámci tematického týdne o knihách, kterému jsme se věnovali v březnu 2016. V dotazníku děti písemně odpovídaly na otázky týkající se svého vztahu ke čtení a knihám (otázky č. 1-3 a č. 11-12) i zázemí, které dětem ke čtení poskytují jejich rodiny (otázky č. 4-10). Vzhledem k dostatečnému času, který jsme si na práci vymezili, jsme se s dětmi mohli nad odpověďmi pozastavit, upřesnit je a popovídat si o nich.

Tab. č. 1: Čteš si rád ve volném čase?

	Počet dětí	v %
ANO, často	14	56
ANO, občas	7	28
NE	4	16
Celkem	25	100

Tab. č. 2: Čteš si raději nahlas nebo potichu?

	Počet dětí	v %
NAHLAS	1	4
POTICHU	24	96
Celkem	25	100

Výsledek této tabulky potvrdil obecný fakt, že děti nemají v oblíbenosti čtení nahlas. Je obtížnější, pomalejší a děti si během něho připadají čtenářsky méně obratné. Zároveň se při hlasitém čtení méně soustředí na porozumění textu, neboť více pozornosti věnují správnosti samotného čtení.

Tab. č. 3: Jak často čteš?

	Počet dětí	v %
DENNĚ	14	56
Několikrát za týden	6	24
Moc nečtu	5	20
Vůbec nečtu	0	0
Celkem	25	100

Vzhledem k pravidelným prezentacím přečtených knih a práci s rozečtenou knihou v dílnách čtení nemohou žáci odpovědět, že nečtou vůbec.

Tab. č. 4: Pokus se posoudit, když něco čteš, rozumíš vždy tomu, co čteš?

	Počet dětí	v %
ANO, nemám potíže s porozuměním	13	52
ANO, ale někdy něčemu nerozumím	9	36
Spíše NE, často potřebuji pomoc od paní učitelky	3	12
NE, čtení mi dělá velké potíže	0	0
NEVÍM	0	0
Celkem	25	100

Poměrně značná část dětí (88%) se vnímá být pozorným a chápajícím čtenářem, který přečtenému textu rozumí. Ve většině případů tomu tak opravdu je. Větší potíže s porozuměním textu však mají paradoxně starší děti, především žáci pátého a třetího ročníku. Přisuzuji tomu skutečnost, že cílenému čtení s porozuměním se věnují až poslední rok, nemají tedy tyto metody zažité, což jim dělá problém u obtížnějších textů. Naopak u žáků prvního a druhého ročníku vidím výhodu, že se metodám práce s textem učí již od prvopočátečního čtení a zkouší si je na jednoduchých textech.

*Tab. č. 5: Četli ti rodiče, když jsi byl malý?*

	Počet dětí	v %
ANO	22	88
NE	3	12
Celkem	25	100

Naprosté většině dětí rodiče doma četli. Dva ze tří respondentů, kteří odpověděli záporně, jsou sourozenci. Na většinu otázek, které se týkají rodinného zázemí a jeho budování vztahu dětí ke knížkám, odpověděli negativně. Tady se potvrzuje fakt z kapitoly 2.1, že rodina má zásadní vliv na budování vztahu dětí ke knížkám a čtení.

*Tab. č. 6: Máš rád, když ti někdo čte?*

	Počet dětí	v %
ANO	14	56
ANO, spíše ano	3	12
Moc NE	4	16
NE, vůbec	4	16
Celkem	25	100

U této otázky bylo pro mne zajímavé zjištění, že poměrně hodně dětí (32%) odpovědělo, že nemá v oblibě hlasité předčítání druhých. Doplnujícími otázkami bylo ale zjištěno, že měly spíše na mysli naslouchání hlasitému čtení spolužáků, kteří nejsou ve čtení a v dramatické intonaci tak obratní jako dospělí.

Tab. č. 7: Dostáváš knížky jako dárek?

	Počet dětí	v %
ANO a často	6	24
ANO, ale příležitostně	11	44
Spíše NE	3	12
NE, vůbec nedostávám	5	20
Celkem	25	100

Tab. č. 8: Máš radost z dárku, kterým je kniha?

	Počet dětí	v %
ANO a moc	13	52
ANO, ale jen trochu	6	24
Spíše NE	3	12
Vůbec nemám radost	3	12
Celkem	25	100

Tabulky č. 7 a 8 ukazují, že děti, které knihy formou dárku nedostávají, o takový dárek ani moc nestojí. Jedná se především o děti, v jejichž rodinách není vztah ke knihám a čtení vytvořen, ani podporován. Některé děti se naopak vyjádřily, že knihy příliš nedostávají, ale přitom by je takový dárek velmi potěšil.

Tab. č. 9: Kolik knih máte doma v knihovně?

	Počet dětí	v %
HODNĚ, jsou všude, kam se podívám	4	16
Docela hodně	9	36
MOC NE	8	32
Nemáme žádné knihy	4	16
Celkem	25	100

Nabízené odpovědi mohou poněkud zkreslovat realitu, neboť každé dítě si pod pojmem „hodně“ představí jiné množství. Proto je zde doplňující informace „všude, kam se podívám“, aby si děti lépe představili dané množství.

Tab. č. 10: Vidíš číst doma rodiče?

	Počet dětí	v %
ANO a často	11	44
ANO, ale jen někdy	6	24
NE	5	20
Nevím, nikdy jsem si nevšiml	3	12
Celkem	25	100

Otázkami 9 a 10 jsem se snažila zjistit, jaký vzor dávají rodiče svým dětem ve vztahu ke knihám a čtení. Téměř všechny děti, které takový vzor doma nemají, nepovažují čtení za příjemnou, relaxační aktivitu, ke které by se rády uchýlovaly.

Tab. č. 11: Chodíš do knihovny?

	Počet dětí	v %
ANO	18	72
NE	7	28
Celkem	25	100

Fakt, že přes 70 % dětí školy chodí pravidelně do knihovny, připisuji tomu, že bydlíme na malé obci a knihovna je tak dobře dostupná. Navíc je prostředí knihovny dětem blízké, neboť zde pořádáme dílny čtení. Děti mají rovněž pravidelně odevzdávat záznamy o přečtených knihách, což je rovněž podporuje v půjčování si knih. Dle informací paní knihovnice narostl v posledním roce pravidelný počet čtenářů, a to nejen v řadách dospělých, ale i dětí místní školy. Přestěhování knihovny do větších a lépe dostupných prostor se tedy ukazuje jako efektivní krok.

Tab. č. 12: Máš teď rozečtenou nějakou knihu?

	Počet dětí	v %
ANO	21	84
NE	4	16
Celkem	25	100

Pravidelné prezentace přečtených knih a záznamy v denících čtenáře děti nutí, aby měly vždy nějakou knihu rozečtenou. Děti, které odpověděly na otázku záporně,



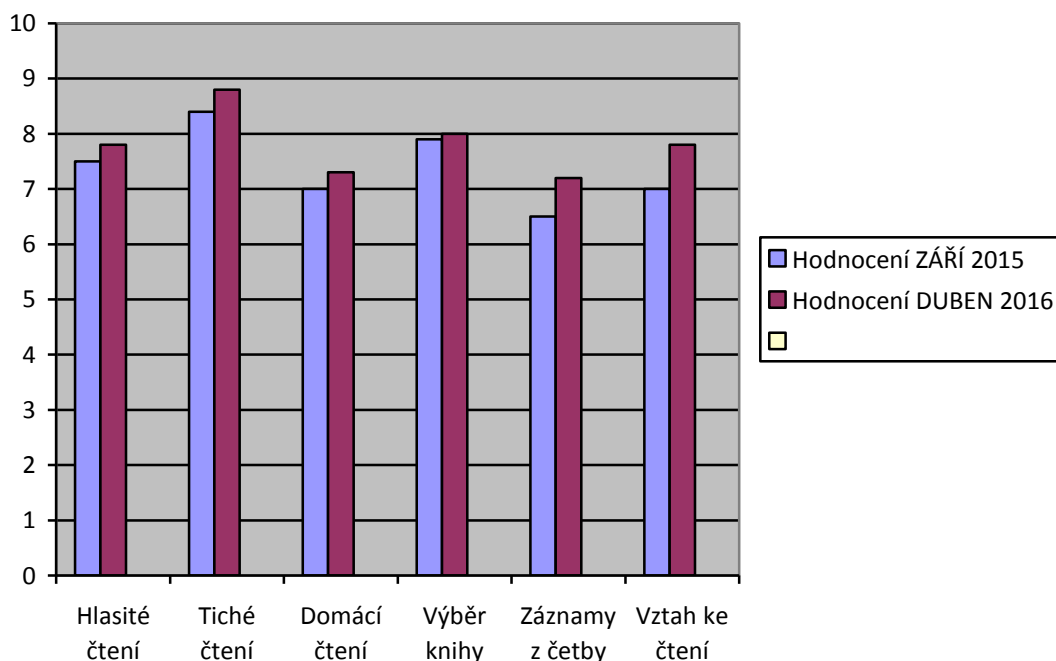
v rozhovorech dodávaly, že knihu právě dočetly (blíží se termín odevzdání deníků) a chystají se číst další.

## 9.2 Sebehodnotící dotazník žáka

V dubnu jsem v obou třídách uspořádala evaluační dílnu, v níž žáci hodnotili průběh a vývoj svého čtenářství od začátku školního roku 2015/2016. Měli za úkol si donést své čtenářské portfolio i čtenářský deník se záznamy o přečtených knihách. Na základě svých zápisků a záznamových archů se snažili zmapovat vývoj svého čtenářství mezi obdobími září 2015 – duben 2016. Jednoduchým kroužkováním bodové stupnice se žáci snažili vyjádřit svůj vztah ke čtení a názor na vlastní čtenářské dovednosti. Následně měli slovně popsat průběh svého čtenářského vývoje za dané období. Jelikož si s tímto úkolem řada dětí nevěděla rady, snažila jsem se jim návodnými otázkami pomoci. *Změnila se rychlost tvého tichého čtení? Máš pocit, že čteš rychleji / pomaleji? Myslíš si, že se tvé čtení, vztah ke čtení a knížkám změnil / zhoršil / zlepšil / je stejný?*

Jelikož byli žáci prvního ročníku v září ještě nečtenáři, nemohli tak na řadu otázek v dotazníku (Příloha 5) odpovědět. Nemohl tak být porovnán jejich vztah ke čtení před zavedením dílen čtení do výuky a po jejich absolvování. V této části výzkumu proto zpracovávám pouze výsledky dotazníků žáků 2. – 5. ročníku.

Graf č. 1: Sebehodnocení žáků



Tento dotazník zkoumal a hodnotil spíše technickou stránku úrovně zvládnutí vybraných oblastí – úroveň hlasitého a tichého čtení, kvantitu domácího čtení, schopnost umět si vybrat vhodnou knihu ke čtení, dovednost zaznamenat přečtené informace. Při vyhodnocování musíme počítat s tím, že je pro děti kolikrát velmi obtížné objektivně zhodnotit svou úroveň. Některé mají tendenci se přeceňovat, jiné své výkony naopak nedocení.

Dle grafu je ve všech zkoumaných oblastech vidět určitý nárůst, což můžeme přisuzovat častější práci s textem a tím i osvojeným čtenářským strategiím u žáků. Řada z nich také uváděla, že mají na jejich zlepšení vliv čtenářské dílny.

### Shrnutí

Tímto výzkumem se jednoznačně prokázalo, že rozhodující vliv na vytvoření vztahu dítěte ke knihám a ke čtení má rodina. Děti, které v otázkách 7 - 10 odpovídají záporně, tedy že rodiče nevidají číst, že doma nemají knihy, ani nedostávají knihy jako dárek, vykazují velmi slabý vztah ke čtení. Potvrzuje to tak tvrzení v teoretické části kapitoly 2.1. Dva z těchto žáků však v sebehodnotícím

dotazníku uvádějí, že se jejich vztah ke čtení a knihám v průběhu roku zlepšil, čemuž odpovídalo i jejich bodové hodnocení. Osobně tento posun zaznamenávám, radost mám zejména u hochy ze sociálně slabé rodiny, současného žáka druhého ročníku. Přestože v první třídě nebyl dobrý čtenář a čtení ho nebavilo, pojímal ho jako „nutné zlo“, pravidelnými návštěvami knihovny v dílnách čtení si vytvořil ke knihám vztah, na dílny čtení se těší a pravidelně si domů půjčuje knihy ze školní knihovny. Zajímavé a otázky kladoucí je zjištění, že děti, které knihy jako dárek nedostávají, by je ale rády přijímaly. Je tedy na zvážení učitele, zda tuto skutečnost nezmínit během konzultací s rodiči.

## ZÁVĚR

Cílem práce bylo přiblížit pojem čtenářská gramotnost a možnosti jejího rozvoje a zhodnotit přínos čtenářské dílny jako metody podporující vztah ke čtení a tím i čtenářskou gramotnost u dětí na prvním stupni základní školy.

Ve výzkumné části jsem přiblížila praxí ověřené aktivity a metody, které slouží k rozvoji vztahu ke knihám, čtení, a tím i čtenářské gramotnosti. Podrobněji jsem se zaměřila na metodu dílny čtení a její přínos.

Zavedení pravidelných čtenářských dílen do výuky hodnotím jednoznačně pozitivně. Ze strany dětí jde o samé kladné ohlasy jak na průběh dílen, tak na prostředí, v němž pracujeme. U dětí je znát větší snaha o přesné vyjádření, zlepšující se a rozšiřující se slovní zásoba. Z čeho mám však největší radost, je probuzení zájmu dětí o knihy. Radost mi udělalo například vyjádření některých dětí, že ač jsou teprve v polovině knihy, už vědí, jakou další knihu chtějí číst. Většinu z nich oslovila kniha kamaráda, který ji prezentoval v rámci dílen čtení, či ji zahlédly ve školní knihovně a měly možnost si ji blíže prohlédnout a seznámit se s ní. Děti se na dílny čtení moc těší, myslím, že tomu přispívá i fakt, že mohou ve škole na chvilku „vypnout“ a v tichosti se ocitnout v prostředí příběhů. Čtenářské dílny jsme zařadili jako pevnou součást výuky už od prvního ročníku, neboť se domníváme, že čtenářskou gramotnost je důležité rozvíjet už v rámci prvopočátečního čtení.

Z vlastní zkušenosti mohu říci, že velmi důležitou roli při budování vztahu dětí ke knihám hraje existence kvalitně a různorodě vybavené školní, či alespoň třídní knihovny a dále možnost využít ke čtení jakýkoli kout místnosti tak, aby se čtenář cítil dobře.

Jedním ze stanovených cílů práce bylo uvést vybrané aktivity a metody, které pomáhají k rozvoji vztahu dítěte ke čtení a čtenářské gramotnosti jako takové. K tomu slouží především metody kritického myšlení, které vedle rozvoje čtenářské gramotnosti vedou k aktivizaci žáka a učí ho spolupráci.

Dalším cílem bylo představit několik podrobně rozpracovaných lekcí čtenářských dílen, které by mohly být praktickou pomůckou pro jiné učitele.

Z dotazníkového šetření i z mých vlastních zkušeností jednoznačně vyplynulo, že využívání dílen čtení ve výuce má pozitivní dopad na vývoj vztahu dětí ke čtení, a tím i na rozvoj jejich čtenářské gramotnosti.

Jako učitelka prvního stupně základní školy a náruživá čtenářka se snažím žákům ukázat, co všechno jim kniha může nabídnout. Chci, aby zjistili, že kniha jim může přinést nejen řadu informací, ale že jejím prostřednictvím mohou zažít dobrodružství, legraci a že v literární postavě mohou najít i kamaráda, či osobu, která jim bude blízká. Snažím se jim předat, že intenzivním čtením beletristické knihy se stávají součástí životů postav a skrz jejich příběhy dosahují intenzivních prožitků. Věřím, že metoda dílen čtení je správným krokem k takovému poznání.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ. Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele. Vyd. 1. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010, s. 4. ISBN 978-80-87000-41-0.

ALTMANOVÁ, Jitka. Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011, s. 10. ISBN 978-80-86856-98-8.

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Teta to zase plete*. 2. vyd. Ilustrace Eva Sýkorová-Pekárková. Praha: Albatros, 2011. První čtení (Albatros). ISBN 978-80-00-02830-9.

DOLEŽALOVÁ, J. Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. s. 14. ISBN 80-704-115-5.

HEJNÝ, Milan. Čtenářské, matematické a přírodovědné úlohy pro první stupeň základního vzdělávání: náměty pro rozvoj kompetencí žáků na základě zjištění šetření TIMSS a PIRLS 2011. Praha: Česká školní inspekce, 2013, s. 8 – 12. ISBN 978-80-905370-7-1.

HUBÁLKOVÁ, Radomíra a Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ. Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5.-9. tříd: postava. Dobříš: Šafrán, 2015. ISBN 978-80-905978-1-5.

METELKOVÁ - SVOBODOVÁ, Radana; ŠVRČKOVÁ, Marie. Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru český jazyk a literatura. Vyd.1. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2010. s. 22. ISBN 978-80-7368-878-3.

PALEČKOVÁ, Jana, TOMÁŠEK, Vladislav, BASL, Josef. Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?. Praha: TAURIS, 2010. s. 9 – 15. ISBN 978-80-211-0608-6.

POTUŽNÍKOVÁ, Eva. Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011. Vyd.1. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010, s. 9-10, 29-38. ISBN 978-80- 211-0607-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, s. 67. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Vyd.6. Praha : Portál, s r. o., 2009, s. 42. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠŤÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. Vyd. 1. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

ŠLAPAL, Miloš. Dílna čtení v praxi. Kritické listy. 2007, roč. 2007, č. 27, s. 13. ISSN 1214-5823.

VYKOUKALOVÁ, Věra a Radka WILDOVÁ. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-642-0.

WILDOVÁ, Radka. Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

Kolektiv autorů. Čtenářská gramotnost ve výuce. Metodická příručka. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP 2011. ISBN 978-80-87000-99-1.

PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?. Metodický portál: Články [online]. 18. 01. 2006, [cit. 2016-04-18]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html>>. ISSN 1802-4785.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, et al. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka [online]. Praha: ČŠI, 2010a, s. 14-21. [cit. 2016-03-10]. Dostupné z: <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 2. díl – Co vše sem patří & trocha historie [online]. 2010.10.21. Dostupné z:< <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-2>>

WHITCROFT, Ladislava. Šotkova záložka ke čtenářským strategiím [online]. 2012.12.31. Dostupné z:<<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/sotkova-zalozka>>



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Záložka ŠOTEK RADÍ ČTENÁŘŮM

Příloha 2 – Pětílístek

Příloha 3 – Text z knihy *Já se nechtěl stěhovat!*

Příloha 4 – Sebehodnotící dotazník

Příloha 5 – Dotazník pro čtenáře

# PŘÍLOHY