



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

Využití vybraných titulů mimočítankové četby pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Vypracoval: Mgr. Pavla Horáková

Vedoucí práce: Mgr. Iva Mrkvičková, 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 diplomové 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.

Poděkování

Děkuji Mgr. Ivě Mrkvičkové, Ph. D. za konzultace a vedení této závěrečné práce.

Anotace

V závěrečné práci Využití vybraných titulů mimočítankové četby pro rozvoj čtenářské gramotnosti představujeme teorii čtenářské gramotnosti, čtenářství. Shrnujeme výsledky výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS a uvádíme, jak se v tomto výzkumu umístili žáci základních škol v České republice v porovnání s vrstevníky v jiných zemích. Největší pozornost je věnována mimočítankové četbě, jejímu vymezení a využití na prvním stupni základní školy. Po konzultaci se zkušenými učiteli jsme vybrali čtyři tituly, vhodné pro četbu žáků 2. – 5. ročníku základní školy (Petra Braunová Kuba nechce číst, Pavel Šrut Příšerky a příšeři, Lilly Eisenschimlová Co svět neviděl a Jiří Černý, Jaroslav Veis Obrázky z československých dějin). Tyto tituly a jejich autory ve stručnosti představujeme a navrhuje, jak bychom s těmito texty pracovali.

Klíčová slova:

čtenářská gramotnost, čtenářství, PIRLS, RWCT, mimočítanková četba

Abstract

In this graduate thesis called The Application of selected non-mandatory reading titles for the improvement of reading literacy we are introducing the theory of reading literacy and the reading skills. We are summarizing the results of the PIRLS research and we are presenting the results of Czech pupils in contrast to the pupils of other countries. We are focusing on the non-mandatory reading, its definition and its usage at the primary school. We have consulted our selection of four titles (Petra Braunová Kuba nechce číst, Pavel Šrut Příšerky a příšeři, Lilly Eisenschimlová Co svět neviděl a Jiří Černý, Jaroslav Veis Obrázky z československých dějin), appropriate for 2nd to 5th grade primary school students, with experienced teachers. We are introducing those titles, their authors and we are also suggesting some tips for the usage of those titles.

Keywords

Reading literacy, reading skills, PIRLS, RWCT, non-mandatory reading

Obsah

1	Úvod	7
	Teoretická část	9
2	Čtenářská gramotnost.....	9
3	Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS	12
3.1	Čtení pro literární zkušenost	13
3.2	Čtení pro získání a používání informací.....	13
3.3	Čtenářské chování a postoje	13
3.4	Postupy porozumění	14
3.4.1	Vyhledávání informací.....	14
3.4.2	Vyvozování závěrů.....	14
3.4.3	Interpretace	15
3.4.4	Posuzování textu	15
3.5	Česká republika v kontextu mezinárodního šetření PIRLS	18
4	Základní podmínky pro rozvíjení čtenářství	20
5	Mimočítanková četba.....	22
5.1	Dílňky čtení.....	23
5.2	Metody práce s mimočítankovou četbou	26
5.2.1	Čtení s otázkami	26
5.2.2	Čtení s předvídáním	26
5.2.3	Řízené čtení.....	26
5.2.4	I .N .S .E .R .T	27
5.2.5	Literární dopisy.....	27
5.2.6	Podvojný deník.....	27
5.2.7	Poslední slovo patří mně	27
5.2.8	Pětilístek.....	27
5.2.9	Skládkové učení.....	28
5.2.10	Literární kroužky.....	28
5.2.11	Grafické organizéry různých typů	28
	Praktická část	29
6	Metodologie praktické části.....	29
6.1	Mimočítanková četba – 2. ročník.....	31

6.1.1	Pracovní listy Kuba nechce číst	34
6.2	Mimočítanková četba – 3. ročník.....	38
6.2.1	Pracovní listy Příšerky a příšeři.....	40
6.3	Mimočítanková četba – 4. ročník.....	43
6.3.1	Pracovní listy Co svět neviděl	44
6.4	Mimočítanková četba – 5. ročník.....	47
6.4.1	Pracovní listy Obrázky z československých dějin	48
7	Závěr.....	50
8	Seznam použitých zdrojů	51

1 Úvod

Výběr tématu závěrečné práce byl v mém případě zcela jednoznačnou záležitostí. Problematika čtení a využívání různých textů pro rozvoj dětského čtenářství mě velmi zajímá vzhledem k mému působení na 1. stupni základní školy.

Jedním z cílů této práce je seznámit čtenáře s teorií v současné době hojně citovaného tématu čtenářské gramotnosti, která je považována za základní předpoklad úspěšného vzdělávání. Většinu poznatků, které žáci získávají na základní škole, získávají právě díky četbě. Je proto nutné, aby uměli užívat pro práci s rozličnými texty různé čtenářské strategie, aby uměli pracovat s texty co nejefektivnějším způsobem. Tato práce ukazuje možnosti rozvíjení čtenářské gramotnosti tak, jak jsou představovány v programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Uvádí některé metody, kterými lze čtenářskou gramotnost rozvíjet v prostředí 1. stupně základní školy.

Hlavním cílem práce je představit systém mimočítankové četby. Seznámit čtenáře s tím, co vše je možné si pod pojmem mimočítanková četba představit, jak ji uchopit a zapojit do hodin čtení na 1. stupni základní školy. Ukázat, jakými metodami lze s vybranými texty mimočítankové četby pracovat. Jedna kapitola práce je také věnována čtenářským dílnám, které jsou velmi dobrou metodou, jak efektivně rozvíjet čtenářské dovednosti. Čtenářská dílna je dlouhodobou systematickou záležitostí, která velmi výrazně napomáhá vychovávat z žáků dobré čtenáře se správnými návyky a postoji k četbě.

Pro účely této závěrečné práce byly vybrány čtyři tituly ze současné literatury pro děti a mládež. Po konzultaci se zkušenými pedagogy byly vybrány knihy pro 2. až 5. ročník základní školy. Do výběru byly zahrnuty rozmanité texty. Próza ze života dětí, školáků Kuba nechce číst autorky Petry Braunové pro 2. ročník, poezie Příšerky a příšeři autora Pavla Šruta pro 3. ročník, netradiční umělé pohádky Co svět neviděl Lilly Eisenschimlové pro 4. ročník a komiks Obrázky z československých dějin autorů Jiřího Černého a Jaroslava Veise pro 5. ročník.

Pro každou z vybraných knih byly vytvořeny pracovní listy s metodickým komentářem, nabízející inspiraci pedagogům, kteří hledají nové způsoby, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost a čtenářství u svých žáků. Pracovní listy jsou jakýmsi vodítkem, návodem, ve kterém jsou ukázány postupy práce vycházející z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Jsou utvořeny tak, aby je každý z pedagogů mohl modifikovat tak, aby byly vhodným materiálem pro použití v konkrétním třídním kolektivu.

Teoretická část

2 Čtenářská gramotnost

Vztáhneme-li pojem čtenářská gramotnost ke vzdělávacímu procesu na základní škole, zjistíme, že čtení a čtenářská gramotnost je nezbytná k rozvíjení klíčových kompetencí. Především kompetence k učení. U dětí je míra čtenářské gramotnosti jedním z faktorů, které nejvíce ovlivňují jejich úspěšnost při studiu. Zdatní čtenáři bývají zpravidla úspěšnějšími studenty než ti, kteří se při čtení potýkají s potížemi. Proto by mělo být rozvíjení této gramotnosti jedním z hlavních cílů vzdělávacího procesu a žáci by měli své čtenářské dovednosti a návyky získávat již od co nejranějšího období.

V současnosti se může úroveň gramotnosti vyžadovaná různými společnostmi lišit. Pojem gramotnost totiž zahrnuje interakci mezi požadavky společnosti a kompetencemi jednice. Zatímco v minulosti byla gramotnost spojována jen se čtením a psaním, v současné době se její záběr rozšířil i na jiné dovednosti. V důsledku tohoto rozšíření se můžeme setkat s pojmem informační gramotnost, který se stal dokonce nadřazeným čtenářské gramotnosti.

Vlivem stále se vyvíjející společnosti prochází i pojem čtenářská gramotnost svými vývojem a zpřesňováním. Mezinárodní výzkum OECD PISA ji definuje takto: *„Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“* (Košťálová 2010, s. 14)

V českém prostředí se čtenářskou gramotností a jejím definováním zabývá panel pro čtenářskou gramotnost Výzkumného ústavu pedagogického, který předkládá tuto definici: *„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech.“* (Košťálová 2010, s. 14)

Chceme-li nahlížet na čtenářskou gramotnost jako na celek, musíme brát v potaz několik rovin, které se vzájemně prolínají, a žádnou z nich nelze upozadit. První rovinou je vztah ke čtení. Vnitřní potřeba číst a zároveň potěšení ze čtení je předpokladem pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

Druhou rovinou je doslovné porozumění. Čtenář zapojuje své dosavadní znalosti a zkušenosti do dekodování psaného textu a na základě těchto získaných poznatků buduje porozumění na doslovné úrovni.

Nad rovinu doslovného porozumění se dostává rovina vysuzování, kdy čtenářsky gramotný člověk na základě přečteného textu vyvozuje závěry a text kriticky hodnotí z různých hledisek.

Čtenářsky gramotný člověk by měl umět reflektovat záměr vlastního čtení. Tato dovednost seberegulace patří do další roviny, tzv. roviny metakognice. Jde o dovednost volit texty a způsob čtení, vyhodnocovat porozumění čtenému, případně volit strategie pro lepší porozumění.

Je-li čtenář schopen projít rovinou metakognice, měl by být připraven svá porozumění a prožitky sdílet s ostatními čtenáři. V této rovině sdílení čtenářsky gramotný člověk porovnává své interpretace přečteného se společensky sdílenými interpretacemi. V těchto je schopen najít shodu a nad rozdíly přemýšlí.

Četba by měla být následně využita v běžném životě. V rovině aplikace by tedy čtenářsky gramotný člověk měl být schopen využívat čtení k seberozvoji i ke svému konání.

Čtenářská gramotnost je tedy souborem vzájemně provázaných složek.

„Vyžaduje zvládnutí dovedností, osvojení znalostí a zvnitřnění hodnot a postojů“ (Košťálová 2010, s. 15). Proto je potřeba stanovovat postupné cíle, kterých má být dosahováno, při budování čtenářské gramotnosti u dětí.

Podle Hany Košťálové (2010, s. 15 - 17) můžeme při rozvoji čtenářství u žáků na základní škole sledovat a rozvíjet následující složky čtenářské gramotnosti.

1. Žák je k četbě motivovaný, četba patří mezi preferované činnosti.
2. Žák se soustředí na četbu.
3. Žák vyhledává v textu informace.
4. Žák shrnuje.
5. Žák si vyjasňuje při čtení.
6. Žák si klade otázky k lepšímu porozumění textu.
7. Žák předvídá.
8. Žák zachytí základní složky příběhu.
9. Žák vyvozuje, vysuzuje nebo posuzuje.
10. Žák hledá a nalézá souvislosti.
11. Žák vyjadřuje svou bezprostřední reakci na četbu.

Jak můžeme vidět, všechny uvedené složky čtenářské gramotnosti vycházejí z výše zmíněných a odpovídají jim. Roviny na sebe vzájemně navazují. Nezvládne-li čtenář jednu z těchto složek naplnit, s obtížemi se bude proměňovat v čtenářsky gramotného člověka.

3 Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS

Úroveň čtenářské gramotnosti je v mezinárodním měřítku zjišťována šetřením PIRLS (Progress In International Reading Literacy Study). Testování je zaměřeno na žáky 4. ročníku základní školy. Tato věková kategorie je vybrána proto, že žáci ve věku 9 – 10 let se již naučili číst, ovládli techniku čtení a využívají čtení jako prostředek k dalšímu vzdělávání. Testování PIRLS probíhá v pravidelných pětiletých intervalech. V České republice toto šetření realizuje Česká školní inspekce.

Česká republika se do mezinárodního testování čtenářské gramotnosti zapojila dvakrát, v roce 2001 a 2011. Na jaře roku 2015 provedla Česká školní inspekce pilotní šetření, které mělo ověřit nové úkoly a dotazníkové položky, které se objeví v chystaném mezinárodním šetření na jaře roku 2016, do kterého se zapojí 157 českých škol.

V publikaci Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001: Koncepce hodnocení, je čtenářská gramotnost pro výzkum PIRLS definována jako *„schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů a pro zábavu.“* (Ústav pro informace ve vzdělávání 2002, str. 5)

Pro potřeby výzkumu je čtenář pojímán jako osoba, která aktivně utváří význam textu, musí ovládat čtenářské strategie napomáhající aktivnímu utváření významu, má ke čtení pozitivní vztah a čte nejen pro rekreaci, ale i za účelem získávání informací. Z tohoto pojetí čtenáře také vyplývají dva čtenářské cíle, na které se výzkum PIRLS zaměřuje. Prvním cílem je čtení pro literární zkušenost, kterým se myslí čtení z vlastního zájmu a pro vlastní potěšení. Druhým cílem je čtení pro získávání a používání informací neboli čtení kvůli učení.

Dva výše uvedené cíle a jejich zjišťování je realizováno prostřednictvím písemného testu. Třetím pozorovaným aspektem je čtenářské chování a postoje. Tento aspekt je zjišťován pomocí žakovského dotazníku.

Šetření se zaměřuje i na to, jaké postupy, činnosti čtenář volí, aby porozuměl významu čteného textu. Jsou sledovány čtyři postupy. Vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu. Všechny tyto čtyři postupy jsou sledovány v rámci dvou výše zmíněných písemných testů.

3.1 Čtení pro literární zkušenost

„Při čtení pro literární zkušenost se čtenář stává součástí imaginárních událostí, prostředí, činů, postav, atmosféry, pocitů a myšlenek, nebo si vychutnává jazyk textu. Má-li čtenář literaturu rozumět a oceňovat ji, musí při četbě čerpat i ze své vlastní zkušenosti, ze svých pocitů, musí oceňovat jazyk a opírat se o svou znalost literárních forem.“ (Ústav pro informace ve vzdělávání, s. 13)

Pro mladé čtenáře je četba narativního textu příležitostí k zapojení fantazie a prožití pocitů a situací, se kterými se ve svém dosavadním životě nesetkali. Čtenáři jsou prostřednictvím fiktivních textů seznamováni s reálnými situacemi. Byť sami tyto situace ještě nezažili, prostřednictvím textu je nepřímo prožívají. Mají-li čtenáři porozumět textu, musejí do něj vnést své vlastní zkušenosti, pocity, znalosti jazyka a literárních forem.

3.2 Čtení pro získání a používání informací

Při tomto typu čtení se čtenáři nezabývají vymyšlenými světy, ale záležitostmi světa reálného. Získávají informace o současné i minulé podobě světa, o tom jako věci fungují. Není vždy nutné, aby čtenáři četli text celý, mohou si vybrat jen informace, které jsou pro ně důležité. Získané informace pak často mohou čtenáři přenést do svého jednání v reálném světě, ve kterém žijí.

3.3 Čtenářské chování a postoje

Čtenářská gramotnost zahrnuje i chování a postoje, které ovlivňují a podporují celoživotní zájem o literaturu. Pro čtenáře a formování jeho postoje je

důležitý pozitivní přístup k četbě. Děti, které dobře čtou, mají většinou k četbě pozitivnější přístup než ty, kterým čtení nejde tak dobře. Dítě, které má k četbě pozitivní vztah, sáhne po knize častěji a čtením ve svém volném čase nejen ukazuje svou zálibu v četbě, ale rozšiřuje také zkušenosti napomáhající jeho cestě ve zdatného čtenáře.

3.4 Postupy porozumění

„Porozumění textu se utváří různými způsoby. Čtenáři vyhledávají v textu informace, vyvozují z nich závěry, interpretují a spojují jednotlivé informace a myšlenky a také posuzují a hodnotí vlastnosti textu. Nad všemi těmito postupy stojí metakognitivní procesy a strategie, které čtenářům umožňují ověřit si vlastní porozumění textu a případně ho opravit či zpřesnit. Porozumění jazyku, textu a světu kolem nás ovlivňují již dříve nabyté vědomosti, které čtenáři při čtení nového textu uplatňují.“ (Ústav pro informace ve vzdělávání 2010, s. 22)

Výzkum PIRLS se zaměřuje na čtyři postupy porozumění, které se využívají při formování otázek do písemného testu.

3.4.1 Vyhledávání informací

K nalezení informace je potřeba porozumění textu. V tomto postupu nejde o to, jak je čtenář schopný interpretovat myšlenky. Jde o to, najít v textu přesnou informaci. Toto vyhledávání je často spojeno s otázkou. Čtenář musí být tedy schopen posoudit, do jaké míry informace souvisí s otázkou, na kterou hledá odpověď. Mezi činnosti, které mohou být označeny jako vyhledávání informací, patří tyto: nalezení informace odpovídající danému účelu čtení, vyhledání určitých myšlenek, definic slov nebo slovních spojení, rozpoznání prostředí, ve kterém se příběh odehrává, a objevení hlavní myšlenky, pokud je tedy v textu explicitně uvedena.

3.4.2 Vyvozování závěrů

Jde o takový postup, při kterém vycházíme z informací uvedených ve sdělení, které je nutné vzájemně propojit, abychom pronikli pod povrch a domysleli si to, co není v textu výslovně uvedeno. Zatímco při vyhledávání informací pracoval

čtenář pouze s částí věty nebo větou. V tomto postupu je nutné pracovat mnohdy až s celým textem. Za vyvozování závěrů můžeme pokládat činnosti jako pochopení souvislostí mezi dvěma událostmi, vyvozování hlavní myšlenky na základě různých tvrzení, určení osoby nebo věci, která je v textu zastoupena zájmenem nebo také popsání vztahu mezi dvěma postavami.

3.4.3 Interpretace

Při postupu interpretace již čtenář propojuje své vlastní zkušenosti s pochopením čteného textu. Stejně jako při vyvozování závěrů je nutné, aby čtenář pracoval s komplexem celého textu, nikoliv jen s větou nebo slovním spojením. Často dochází k tomu, že čtenář vnáší do interpretace své vlastní zážitky z předchozí četby a nabyté zkušenosti, což vytváří souvislosti, které nejsou z textu zcela zřejmé. Proto se můžeme setkat s rozdílnou interpretací téhož textu. Jako interpretaci můžeme označit rozpoznání hlavního tématu textu, porovnání různých informací z textu, vyvození nálady a atmosféry příběhu a uplatnění informací z textu v běžném životě.

3.4.4 Posuzování textu

„Při posuzování textu se centrum pozornosti čtenářů přesouvá od porozumění významu ke kritickému uvažování o textu samém. Čtenář, který text posuzuje nebo hodnotí, stojí vlastně mimo něj. Čtenáři mohou posuzovat obsah i formální stránku textu. Při posuzování obsahu čtenář porovnává význam textu (pochopený na základě interpretace) se svými představami o světě a podle toho zaujímá k tomu, co text popisuje, určité stanovisko – odmítavé, souhlasné nebo neutrální.“ (Ústav pro informace ve vzdělávání 2010, s. 25)

Tento postup je již hodně závislý na dosavadních čtenářských zkušenostech. A to jak na rozsahu přečteného, tak na jazykové vybavenosti čtenáře. Jako posuzování textu můžeme uvést schopnost posoudit věrohodnost popsaných událostí, uvědomění si prostředků, které autor použil při tvorbě neočekávaných zvrátů v příběhu, posouzení komplexnosti a srozumitelnosti obsažených informací a také uvědomění si autorova názoru na hlavní téma textu.

Kromě motivace a postupů shrnuje PIRLS ještě poznatky, které souvisí s rozvojem čtenářské gramotnosti u dětí. Na základě nasbíraných poznatků jsou tvořeny otázky do dotazníků pro žáky, učitele, rodiče a ředitele škol. Shromážděné výsledky mají napomoci zhodnotit rozvoj čtenářské gramotnosti v závislosti na podmínkách, činnostech a výukových metodách typických pro danou zemi.

U žáků prvního stupně základní školy se návyky a postoje ke čtení vyvíjejí především doma a ve škole. Kromě bezprostředního vlivu rodiny a školy, má také vliv prostředí, v němž se děti učí a ve kterém žijí (obce, stát).

„Počáteční zkušenosti s mluveným i psaným slovem získávají děti mnohem dříve, než se u nich rozvinou poznávací a jazykové dovednosti nezbytné ke čtení. Rodina může vytvořit takové podmínky, které podněcují děti ke zkoumání jazyka a různých druhů textu a k experimentování s nimi. Rodiče a další členové rodiny předávají dětem své názory na čtení a mají vliv na to, s jakými texty se děti setkávají a jak s nimi pracují.“ (Ústav pro informace ve vzdělávání 2010, s. 31)

V dotazníku pro rodiče jsou zjišťovány aspekty rodinného prostředí, které mají vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí. Ve výzkumech se opakovaně prokazuje vliv sociálně-ekonomického postavení rodičů, dostupnost knih a jiných vzdělávacích zdrojů. Ukazuje se, že podstatným pro rozvoj čtenářské gramotnosti je také jazyk, kterým se doma mluví a jeho úroveň. Hovoří-li dítě v rodině jiným, než vyučovacím jazyk, mívá na počátku výuky potíže. Platí, že rodiče dávají svým přístupem k četbě dětem vzor. V raném věku hraje důležitou roli hlasité předčítání, s postupem času pak vykazují lepší výsledky ty děti, jejichž rodiče se zajímají o to, co se děti ve škole učí. V neposlední řadě motivuje děti ke čtení to, když vidí dospělé číst a slyší je hovořit v pozitivním smyslu o knihách.

Rodina sice do velké míry přispívá k rozvoji čtenářství u dětí, nicméně pro většinu dětí je hlavním zdrojem vzdělávání škola. Výzkumy PIRLS pracují se žáky 4. ročníku, kteří již ovládají techniku čtení, neučí se číst, ale používají čtení jako nástroj pro získávání informací. Dotazník PIRLS analyzuje klíčová podmínky školního prostředí podle odpovědí získaných z dotazníků pro ředitele škol.

Z analýzy odpovědí ředitelů škol vyplývá, že je-li škola situována v ekonomicky výhodném prostředí, může vytvářet mnohem lepší podmínky pro vzdělávání žáků. Vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti má to, jaké postavení má výuka čtení ve školním vzdělávacím programu dané školy. Učení žáků je ovlivňováno celkovou atmosférou školy, kterou žák navštěvuje. Kvalita výuky je ovlivněna rozsahem a množstvím zdrojů, se kterými je možno při vyučování pracovat. K rozvoji čtenářství nemalou měrou přispívají například školní knihovny, případně počítačové učebny, které mohou být využívány při výuce čtení. A v neposlední řadě má na kvalitu vzdělávacího prostředí vliv také komunikace mezi školou a rodiči. Rodičům otevřené školy vykazují vřelejší a k učení se vhodnější prostředí.

„Třebaže koncepce školy spolu s prostředky, které má škola k dispozici, určují celkový ráz výuky, přímější vliv na rozvoj čtenářských dovedností žáků mají zcela jistě každodenní činnosti ve třídách. Proto je ve výzkumu PIRLS věnována značná pozornost výukovým metodám, materiálům, ale i osobě učitele, který je nepochybně velmi vlivným činitelem výuky ve třídě.“ (Ústav pro informace ve vzdělávání 2010, s. 35)

Bylo zjištěno, že nejlepších výsledků z dlouhodobého hlediska dosahují učitelé, kteří se v průběhu své praxe vzdělávají, seznamují se s vývojem v oblasti čtení a s novými informačními technologiemi. Na žáka a jeho rozvoj má samozřejmě vliv osobnost učitele a jeho postoje. Vliv na rozvoj čtenářství má také samotné prostředí školní třídy. Její velikost, uspořádání, počet dětí ve třídě, ale také ochota jednotlivých žáků třídy se rozvíjet, být aktivní a zapojovat se do výuky. Při výuce čtení by si žáci měli sami chtít povídat se svými spolužáky o tom, co přečetli. Žákům by prostřednictvím třídních knihoven měl být umožněn přístup k rozmanitým textům. Nedílnou součástí dnešní výuky je i práce s elektronickými texty. Již nejsou výjimkou třídy, kde mají žáci k dispozici několik počítačů s připojením na internet. Klíčový význam pro rozvoj čtenářské gramotnosti, ale i četby samotné, má motivace. Žákům by měly být nabízeny takové texty, které je zajímají. Zároveň by jim mělo být umožněno, aby si sami volili, jaké texty budou číst.

Žákům by měl být poskytnut prostor pro samostatné čtení a následné sdílení informací o přečteném textu.

Ve výzkumu PIRLS je čtenářská gramotnost chápána nejen jako schopnost porozumět významu textu, ale také jsou její součástí postoje a činnosti, vedoucí k celoživotnímu čtenářství. Toto je zjišťováno pomocí tzv. žakovských dotazníků. Ukazuje se, že na rozvoj čtenářské gramotnosti má vliv množství času stráveného knihou v poměru k jiným volnočasovým aktivitám. S četbou se dětem otevírají možnosti zapojit se do jiných sociálních aktivit. Co je však podstatné, všechny tyto aktivity směřují k rozvíjení čtenářství a pozitivního přístupu ke čtení (návštěva knihovny, čtení rodinným příslušníkům, povídání si o knihách, sdílení zážitků a interpretací).

„Děti, které si ke čtení vytvořily kladný vztah a věří ve své čtenářské schopnosti, si také budou častěji číst pro zábavu. Pravidelné čtení dále prohlubuje zájem dětí o četbu, jejich čtenářské dovednosti i sebedůvěru.“ (Ústav pro informace ve vzdělávání 2010, s. 38)

3.5 Česká republika v kontextu mezinárodního šetření PIRLS

Česká republika se zúčastnila testování v roce 2001 a v roce 2011. Lze tedy porovnat výsledky, jakých žáci 4. ročníků náhodně vybraných škol v těchto letech dosahovali.

„Česká republika patří k zemím, jejichž žáci se na celkové škále od roku 2001 statisticky významně zlepšili (o 9 bodů). Z dílčích škál největší zlepšení bylo zaznamenáno na škále interpretace textu (o 12 bodů). Jedinou dílčí škálou, kde ke změně nedošlo, byla škála vyhledávání informací. V České republice se zvýšil podíl žáků na vysoké a na střední úrovni. V roce 2001 dosáhlo alespoň vysoké úrovně 45 % žáků a minimálně střední úrovně 83 % žáků, v roce 2011 činil tento podíl na vysoké úrovni 50 % a na střední úrovni 87 % žáků.“ (Česká školní inspekce 2015, s. 2)

„Na celkové škále dosáhlo první – velmi vysoké úrovně 8 % českých žáků, druhé úrovně 42 %, třetí 37 % a čtvrté 11 %. Necelá 2 % českých žáků nedosáhla ani nízké – čtvrté úrovně. Česká republika má ve srovnání s řadou zemí poměrně nízké procento žáků, jejichž dovednosti dosahují nejvyšší úrovně obtížnosti.“ (Janotová a Šafránková 2013, s. 16)

V roce 2011 se žáci ve výzkumu čtenářské gramotnosti zařadili mezi země s nadprůměrnými výsledky. Na stejné úrovni, jako naši žáci pak vystupují např. Irsko, Anglie, Kanada, Nizozemí, Švédsko, Itálie nebo Německo. Statisticky lepšími údaji se mohou pochlubit např. Rusko, Finsko, Severní Irsko, Dánsko nebo Chorvatsko.

V následující kapitole se zaměříme na čtenářství a jeho rozvoj v prostředí rodiny a především školy. Zařazujeme tuto kapitolu proto, že čtenářská gramotnost a čtenářství spolu souvisejí. Míra čtenářské gramotnosti a čtenářství žáků patří k jedněm z rozhodujících faktorů při posuzování úspěšnosti jejich vzdělávání.

4 Základní podmínky pro rozvíjení čtenářství

Čtení je velice náročná činnost, která vyžaduje od čtenáře aktivitu. Při čtení je potřeba trpělivost a soustředění. Úkolem pedagoga je proto vytvořit žákům takové podmínky, při kterých by se dostatečně dlouhou dobu mohli soustředit pouze na čtení. Čtení nepředkládá čtenáři hotové obrazy, ale vyžaduje spolupráci čtenáře, jeho pochopení, interpretaci. Z tohoto důvodu je u žáků nutná podpora ze strany dospělých, pedagogů i rodičů. *„Ideálně by se v tomto směru měla o dítě postarat rodina. Působení rodiny je pro dítě od narození až po vstup do školy pro vztah ke čtení, čtenářským dovednostem a postojům klíčové.“* (Altmanová 2011, s. 6) Průzkumy čtenářství také poukazují na to, že nezastupitelný vliv má rodina a rodinné prostředí. *„Zásadní význam má cíleně budovaný kontakt s knihou a uměleckým textem od raného dětství, předčítání, podněcování k vlastní četbě po zvládnutí čtenářské techniky a rozhovory o přečteném.“* (Altmanová 2011, s. 7)

Škola má v tomto ohledu poněkud ztíženou situaci. Nicméně větší počet dětí ve třídě umožňuje žákům vést hovory o knize, což v rodině možné úplně není, a navíc vrstevnické působení může žáky motivovat k výběru knih. Škola také pravděpodobně disponuje větším počtem titulů, z kterých mohou děti vybírat, než rodina.

Škola je místem, které má dítěti prostřednictvím pedagogů, ukázat, jak s knihou pracovat, a má u žáka cíleně rozvíjet dovednosti tak, aby z něj vychovala čtenářsky gramotného člověka. V publikaci Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka (Košťálová 2010) se objevil výčet těchto podmínek, které mají vést k rozvíjení čtenářství.

1. Nikdo ve škole nepovažuje čtení za ztrátu času, dospělí jsou modelem čtenáře.
2. Čas – dostatek, pravidelnost, četnost: Žáci mají dostatek času na čtení přímo ve škole, čas je čtení věnován pravidelně a s dostatečnou frekvencí.
3. Předčítání: Žákům se ve škole často předčítá i tehdy, když už sami umějí číst.

4. Dostupnost knih a textů: Prostředí je naplněné různorodými knihami a texty, které jsou snadno dostupné (včetně jednoduchého výpůjčního systému).
5. Vlastní volba: Žáci si mohou vybírat knihy a texty podle vlastní volby.
6. Četba celých textů: Žáci čtou celé knihy, ne jen ukázky nebo úryvky.
7. Příležitost pro čtenářskou odezvu a sdílení: Žáci mohou bezprostředně sdílet osobní dojmy z četby.
8. Čtení je propojeno se psaním: Žáci písemně reagují na přečtené (osobní záznamy z četby). Žáci se učí textům rozumět i tím, že je sami vytvářejí (produktivní psaní).
9. Učitelé umějí čtení vyučovat: Ovládají čtenářské strategie pro porozumění textu, umějí je modelovat a vyučovat, ovládají metodu hlasitého přemýšlení, poskytování popisné zpětné vazby a korektivní zpětné vazby, umějí vést žáky k výběru textu.
10. Učitelé čtou: Učitelé znají knihy, které mohou zaujmout jejich žáky. Umějí každému žákovi doporučit vhodnou knihu. Sledují novinky. (Košťálová 2010, s. 12)

Z výše uvedených deseti bodů je patrné, že období školního vzdělávání, kdy je rozvíjena čtenářská gramotnost, má velice významný vliv na utváření čtenářsky gramotného člověka.

5 Mimočítanková četba

K rozvoji čtenářské gramotnosti ve školním prostředí napomáhá četba co nejrozmanitějších textů. Ukazuje se, že největší vliv má četba beletrie. Žáci se s četbou uměleckých textů setkávají v hodinách literární výchovy, prostřednictvím textů v čítankách. Nicméně, zde jsou jim předkládány pouze vybrané části textů. S celou knihou se pak většinou setkají pouze ti žáci, kteří projeví o dané téma zájem. Klademe-li si ale podmínku, aby četba textů nebyla jen krátkodobá, je nutné, aby se žáci setkávali s četbou uměleckých textů i mimo školní prostředí.

Četba, která je žáky realizována mimo školu, v jejich volném čase, ale je jistým způsobem školou usměrňována a v určitém rozsahu i požadována, bývá označována jako mimočítanková, individuální, povinná nebo doporučená.

„Mimočítanková četba je zastřešující pojem, ve vzdělávacích dokumentech druhé poloviny 20. století se hovoří o soustavě mimočítankové četby, do té je zahrnuta souvislá četba vybraných děl, s kterými se pracuje v hodinách literární výchovy jako s celkem, a individuální četba žáků realizovaná ve volném čase (mimo výuku).“ (Gejgušová 2011, s. 15)

Podle průzkumů, realizovaných mezi učiteli prvního i druhého stupně základní školy, se většina z nich snaží o rozvoj pozitivního postoje žáků k četbě. Na prvním stupni se využívá především souvislá četba konkrétních titulů, které volí sám vyučující. Nejčastěji jde o díla z okruhu české i světové klasické literatury. Na souvislou četbu navazuje mimoškolní četba, jejíž realizaci si učitelé kontrolují tzv. čtenářskými deníky, či jinak vedenými záznamy o přečtených knihách a jiných materiálech.

Mimočítanková četba vyhovuje požadavku souvislé četby, kterou rozvíjíme čtenářskými dílnami.

5.1 Dílny čtení

Koncepce dílen čtení vychází z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT). Jedná se o celoroční systém práce, který napomáhá žákům stát se skutečnými čtenáři. Jde o způsob jako rozvíjet čtenářské dovednosti a třídní čtenářské společenství.

Dílny čtení jsou založeny na žákově vlastním výběru knihy, kterou bude číst. Proto je důležité zajistit, aby žáci měli k dispozici množství pro ně zajímavých knih tak, aby si každý mohl vybrat, co ho bude bavit. Žáci jsou vedeni ke čtení celých textů, nikoliv jen ukázek. Každému je tedy umožněno číst knihu podle svého zájmu a čtenářské úrovně.

Dobře zorganizovaná dílna čtení napomáhá vytvořit čtenářské společenství, žáci se naučí sdílet své emoce a myšlenky, vyměňovat si knihy, naučí se při čtení myslet a o přečteném hovořit. Při dílnách čtení musí být žákům nabídnut prostor pro samostatné tiché čtení, ale i prostor pro sdílení informací. Abychom v tomto směru žáky rozvíjeli, musí mít možnost při hodinách českého jazyka alespoň jedenkrát týdně po dobu 20 – 30 minut samostatně souvisle číst.

Cílem dílen čtení je dosáhnout toho, aby žáci četli s porozuměním přiměřeně náročné texty, vybírali si přiměřeně náročné knihy přinášející jim zážitky z četby, sdíleli své prožitky a pochopení textu s jinými čtenáři, vyslechli si druhého a byli schopni vyslechnuté zopakovat vlastními slovy a interpretovat a formulovat získané myšlenky a informace vlastními slovy.

Zjednodušeně bychom mohli činnosti při dílně čtení rozdělit na aktivity před čtením, vlastní čtení a po čtení.

Zavádíme-li dílny čtení do výuky, je potřeba seznámit žáky s pravidly, která je nutné dodržovat, aby vše fungovalo. Vyzveme žáky, aby si vzali svoji knihu a přišli se s ní posadit do kruhu. Máme předem připravená a vytištěná pravidla, která jim ukážeme a společně si je objasňujeme. Zadáme si, co budeme při čtení sledovat – zpočátku vybíráme jednodušší zadání, jako například, že si vybereme jednu postavu

a budeme ji sledovat, co se s ní děje, co prožívá. Nesmíme zapomenout zapsat zadání na tabuli. Nutnou součástí této části je modelování. Předem si připravíme příklad na základě naší čtené knihy a modelujeme, jak by žáci mohli odpovídat na zadaný problém.

Následuje fáze vlastního čtení. Žák si najde místo kdekoli ve třídě, kde se cítí pohodlně a usadí se. Čte samostatně. Zpočátku začínáme na osmi minutách a čas prodlužujeme až na dobu 30 minut. Učitel si také čte knihu.

Po čtení vylosujeme (osvědčily se losovací kartičky se jmény) dvojice. Žáci se ve svých dvojicích pohodlně usadí kdekoli ve třídě a vzájemně si sdělí název knihy, kterou četli a sledovaný jev. Oba žáci by měli dostat stejný prostor, např. 30 vteřin a tento prostor by měli plně využít. Následně přejdeme znovu do kruhu, kde vylosujeme jednoho (pokud máme čas i více) žáků. Žák má za úkol uvést, s kým byl ve dvojici a co se od druhého dozvěděl.

Po této aktivitě následuje část zhodnocení samotné četby. Každý z žáků uvede, kolik stran přečetl a jak by bodově ohodnotil přečtenou část. Pokud je bodování nižší než sedm, je dobré si s žákem pohovořit, buď ho motivovat, aby v knize ještě jednou zkusil pokračovat, nebo mu doporučit jinou knihu.

Každá z dílen čtení je realizována podle obecného schématu.

1. Úvodní minilekce, zaměřená na jev, který budeme sledovat
2. Zadání sledovaného jevu
3. 20 – 30 minut samostatného čtení
4. Rekce na četbu ve dvojicích či individuální (ústní, písemná)
5. Společná práce v kruhu – sdělování, prezentace, vyvozování
6. Proces čtení – zabývání se průběhem a významem samotné četby (Altmanová 2011, s. 15)

Předpokládá se, že žák přečte za rok minimálně pět knih. Každý si vede seznam přečtených knih a graf přečtených stran. Obě tyto činnosti vedou k tomu, že žák může sledovat postup svého čtenářství. Žák si také vede zápisy z četby.

S postupujícím věkem je stále těžší žáky k četbě motivovat. Průzkumy ukazují, že na druhém stupni základní školy se řada žáků odklání od četby a věnuje svoji pozornost jiným zájmům. Proto je potřeba se v dílnách čtení odklonit od zavedených schémat, která jsme opakovali při práci s četbou na prvním stupni. Nutné je provést změnu v několika oblastech.

- 1) Zvyšování náročnosti výukových cílů – sledujeme abstraktnější jevy v textu, vytváříme složitější zadání, zkoumáme texty z hlediska autorských záměrů, můžeme využít i „nová čtení“ už dříve přečtených knih (např. staré řecké báje se mohou číst nově z hlediska psychologického či mocenského).
- 2) Náročnější zadání pro stěžejní hodnocení činnosti – referáty a zápisy z četby.
- 3) Výběr povinných žánrů směřující k obtížnější a náročnější četbě a spolu s tím zajištění zajímavých náročnějších knih pro tyto věkové skupiny. (Altmanová 2011, s. 17)

Vzhledem k tomu, že se pokročilé dílny čtení vztahují ke druhému stupni základní školy, větší pozornost jim v této práci věnovat nebudeme, protože se netýkají našeho tématu.

5.2 Metody práce s mimočítankovou četbou

Při práci s mimočítankovou četbou využíváme metody rozvíjející čtenářské dovednosti. Tyto metody byly vybrány na základě zkušeností pedagogů zabývajících se rozvíjením čtenářské gramotnosti a čtenářstvím v programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Metody se dají použít v různých fázích (před čtením, při čtení, po čtení).

5.2.1 Čtení s otázkami

Při této metodě pracují žáci ve dvojicích. Text, který dostanou, si rozdělí na dvě části. Nejprve si každý přečte první část. Po jejím přečtení se jeden z žáků ptá toho druhého na různé otázky. Nemusí jít jen o otázky, na které se dají najít odpovědi v textu, ale i o ty, které sahají za jeho hranice, propojují ho s jiným textem. Když jsou všechny otázky zodpovězené, přečtou si žáci druhou část a role si vymění. (Šlapal 2012, s. 15)

5.2.2 Čtení s předvídáním

Tato metoda je založena na tom, že žáci odkrývají text postupně. Při tichém čtení si přečtou vždy jen část textu. Po přečtení části textu žák samostatně předvídá, o čem se bude dále číst. Následně svoje předpovědi probere ve dvojici, ve skupině nebo v celé třídě. Následuje čtení další části textu a znovu objasnění, zda se text vyvíjel podle předpovědí. Nutno říci, že nejde o hádání, ale o vyvozování ze stop v textu, z vlastní čtenářské zkušenosti. Variací této metody je čtení s tabulkou předpovědí, kam si žáci v průběhu čtení zapisují své předpovědi tempem, které jim vyhovuje. K zhodnocení s celou třídou dojde až na konci celého čtení. (Košťálová 2010, s. 25)

5.2.3 Řízené čtení

Tato metoda je vhodná pro četbu společného textu. Učitel rozdělí text do několika částí, ke kterým si připraví otázky nebo úkoly a v průběhu čtení je zadává žákům. Snaží se tak přimět žáky k práci s předloženým textem a vyhledávání obsažených informací. (Šlapal 2012, s. 17)

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

Tato metoda je vhodná nejvíce pro naučné texty. Žáci (již) v průběhu čtení nového textu si výběrově značkují informace čtyřmi značkami, „fajfkou“ informaci, která potvrzuje, co už věděli, „plusem“ informaci, která je pro ně nová a zároveň důvěryhodná, „minusem“ informaci, které nedůvěřují, protože je v rozporu s tím, co sami vědí, nebo s dalšími informacemi v samotném textu, „otazníkem“ informaci, kterou si potřebují ještě ověřit, doplnit informací novou nebo jí nerozumějí. Značkami neoznačují všechny informace v textu, vybírají je v předem zadaném počtu (např. 2 značky na odstavec). (Šlapal 2012, s. 18)

5.2.5 Literární dopisy

Tato metoda je vhodná pro osobní zápisy z četby. Metoda umožňuje žákům formou krátkých osobních dopisů sdělovat své zážitky a úvahy z četby. Můžeme tuto metodu zařadit po přečtení části knihy nebo po dočtení celého textu. Je možné vést vícedílnou korespondenci po dobu četby celé knihy. (Košťálová 2010, s. 19)

5.2.6 Podvojný deník

Další metoda, která je vhodná pro osobní záznam z četby. Žák si doslovně vypisuje (cituje) důležitá místa z textu a ke každé z citací přidává vlastní komentář. (Havel 2011, s. 84)

5.2.7 Poslední slovo patří mně

Tato metoda je vhodná pro samostatnou četbu stejného textu. Všichni žáci si čtou text, každý si udělá poznámku k závažnému místu v textu a zapíše osobní komentář. Po dočtení jednotliví žáci ukazují svou poznámku a ostatní odhadují, proč si vybral zrovna tuto část. Nakonec žák přečte svůj komentář. (Košťálová 2010, s. 20)

5.2.8 Pětilístek

Žáci shrnují témata do předem daného schématu. Tato metoda je jedním z typů grafických organizérů. Žáci strukturu znají, případně ji mají napsanou ve třídě. Pětilístek má pět řádků. První řádek, jedno slovo, téma. Druhý řádek, dvě slova, jaké téma je. Třetí řádek, tři slova, co téma dělá, co se s ním děje. Čtvrtý řádek, čtyři slova, věta vztahující se k námětu. Pátý řádek, jedno slovo, synonymum

shrnující téma. Metodou rozšiřující pětilístek je diamant, který přidává ještě negativní stránku vybraného tématu. (Šlapal 2012, s. 24)

5.2.9 Skládankové učení

Metoda kooperativního učení vhodná především pro naučné texty. Žáci jsou rozděleni do domovských skupin. Z domovských skupin se přesunují do expertních skupin. Každá expertní skupina čte jiný text. Žáci v každé expertní skupině si přečtou daný text a domluví se, jaké informace předají ve své domovské skupině. Po návratu do domovské skupiny žáci postupně učí ostatní o informacích z jejich textu. (Košťálová 2010, s. 21)

5.2.10 Literární kroužky

Žáci ve skupině samostatně zpracovávají každý svůj úkol k textu (pro skupinu nebo pro celou třídu), a to podle role, kterou si vybrali z nabídky (např. výběrčí úryvků, vykladač slov, ilustrátor, vedoucí diskuse). Po samostatném vypracování úkolu se skupina sejde a diskutuje o textu a jeho smyslu podle toho, co členové skupiny v rolích vypracovali. (Košťálová 2010, s. 20)

5.2.11 Grafické organizéry různých typů

Jsou nástroje grafického uspořádání informací. Myšlenková mapa, pojmová mapa, pětilístek, diamant, Vennův diagram, T-graf. Utříděním informací v grafických organizérech žák rozpoznává odlišnosti, podobnosti, shody, rozdíly, hlavní a vedlejší údaje, příčiny či důsledky. (Šlapal 2012, s. 25)

Praktická část

6 Metodologie praktické části

Cílem praktické části je představit náměty práce se čtyřmi vybranými tituly četby pro 1. stupeň základní školy. Po konzultaci se zkušenými pedagogy, kteří využívají četbu těchto knih, byly vybrány čtyři knihy, pro každý ročník (s výjimkou 1. ročníku) jedna. Pro 2. ročník byla vybrána kniha Petry Braunové Kuba nechce číst, pro 3. ročník poezie Pavla Šruta Příšerky a příšeři, pro 4. ročník kniha netradičních pohádek Lilly Eisenschimlové Co svět neviděl a pro 5. ročník byla zvolena kniha komiksů Jiřího Černého a Jaroslava Veise Obrázky z československých dějin.

Praktická část by měla sloužit jako doplňkový materiál, jako inspirace pro učitele, kteří hledají způsoby, jak pracovat s různými typy textů. Texty byly voleny tak, aby odpovídaly věku čtenářů a metody práce s texty tak, aby směřovaly od jednodušších k obtížnějším.

Ke každé knize jsou vytvořeny pracovní listy, opatřené metodickým komentářem, ve kterém je popsán průběh lekce. V hlavičce listu jsou uvedeny základní údaje, název ukázky, jméno autora a zdroj, třída a časová dotace dané lekce. Čtenářské dovednosti, které lekce rozvíjí, jsou popsány pod základními údaji. Pokud je možno najít v lekci mezipředmětové vztahy, jsou zde také uvedeny.

Lekce počítají se 45 minutovými bloky. Začátek lekce motivuje žáky k práci s textem. Při práci s textem plní žáci rozličné úkoly, rozvíjející čtenářské dovednosti. Lekce je zakončena reflexí, individuální, skupinovou nebo celotřídní.

Některé z lekcí byly realizovány na ZŠ a MŠ Šindlovy Dvory. Pokud byla lekce realizována, je reflexe pedagoga zaznamenána v metodickém komentáři. Reflexe na odzkoušené pracovní listy byly sepsány na základě nestrukturovaného rozhovoru.

Materiály, na kterých žáci v průběhu lekce pracují, si nechávají, zařazují si je do svých portfolií a mají tak šanci se k nim kdykoliv vrátit.

Tento soubor pracovních listů je sestaven na základě moderních vyučovacích metod, které jsou představeny v této práci. Pracovní listy jsou vymyšleny tak, aby je mohli využívat, případně modifikovat i ostatní pedagogové.

6.1 Mimočítanková četba – 2. ročník

Petra Braunová – Kuba nechce číst (Edice První čtení)

Knihu Petry Braunové Kuba nechce číst z Edice První čtení nakladatelství Albatros nalezneme i v seznamu literatury, kterou doporučuje program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Kniha je uvedena v seznamu vhodné literatury pro žáky 2. ročníku Mgr. Kateřiny Sládkové ze ZŠ Za Nádražím v Českém Krumlově, která je lektorkou zapojenou do programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Seznam doporučených knih je možné nalézt na www.kritickemysleni.cz v sekci Materiály – Dílny čtení. Petra Braunová se s touto knihou v roce 2006 umístila na třetím místě v kategorii Cena dětí SUK 2006.

Petra Braunová (*31. ledna 1967 v Praze)

Petra Braunová je česká spisovatelka knih pro děti i dospělé. Narodila se v Praze a má ještě dvě sestry. Je matkou tří dětí, syna Olivera a dcer Marie a Johany. Vystudovala střední ekonomickou školu. Po maturitě pracovala jako sekretářka, au-pair, průvodkyně Prahou, účetní, redaktorka nebo obchodní zástupce. Vztah ke knihám si vybudovala díky otci, který měl velikou knihovnu. Po tom, co vyzkoušela několik zaměstnání, se dopracovala ke své tvůrčí spisovatelské činnosti. Inspirací pro napsání prvotiny Rošťák Oliver byl právě spisovatelčin syn.

Petra Braunová byla za svoji tvorbu pro děti i pro dospělé odměněna několika cenami. Za knihu České služka aneb Byla jsem au-pair získala v roce 2004 cenu Zlatá stuha a Cenu učitelů. V roce 2007 následovala Výroční cena Albatrosu za knihu Pozorovatelka a také třetí místo v anketě SUK 2007 za knihu Ztraceni v čase. Kniha pro děti Ema a kouzelná kniha si vysloužila 1. místo za nejlepší knihu roku v anketě SUK 2010 v kategorii Cena dětí, 2. místo v téže anketě v kategorii knihovníků a výroční cenu nakladatelství Albatros za rok 2010.

Knihy pro děti: Rošťák Oliver, Rošťák Oliver a korále pro mořskou vílu, Rošťák Oliver a Marica čarodějka, Kuba nechce číst, Kuba nechce spát, Kuba nechce prohrávat, 3333 km k Jakubovi, Nela Malá, co nechtěla být malá, O chlapci, který

spadl z nebe, Tramvaj plná strašidel, Neuvěřitelné září, Prázdniny za všechny prachy, Ztraceni v čase, Ema a kouzelná kniha, Jak se Vojta ztratil, Nejhorší den v životě třetáka Filipa L.

Kuba nechce číst

Kniha z Edice První čtení nakladatelství Albatros vypráví o malém chlapci, který před sebou má nástup do první třídy základní školy. Do školy se mu nechce, bojí se, že se nic nenaučí. Je to obyčejný kluk, kterému škola dělá problémy. Na sedmdesáti třech stranách, ve dvanácti kapitolách se seznámíme s Kubovými obavami a s tím, jak chlapec prožívá své školní úspěchy i neúspěchy.

Prvním velkým Kubovým překvapením je zjištění, že paní učitelka je mladá a hezká skoro jako jeho maminka, a ne stará s brýlemi. Po usednutí do lavice pak očekává, že paní učitelka bude děti zkoušet. Ona místo toho usedne ke klavíru a zpívá s dětmi známé písničky. Když pak chce, aby se jí děti představily a řekly jí, co mají rády, všechny děti tvrdí, že mají rády školu. Až na Kubu, který se přiznává, že má rád vdolky a tím si vyslouží jednotku do notýsku, protože jako jediný odpověděl pravdivě.

Po prvním úspěšném dnu se ale začínají u Kubu objevovat obtíže. Nejprve nechce psát, nedaří se mu vypracovat domácí úkol. Tatínkovi řekne, že si úkol udělal a místo toho si jde hrát s kamarády. Když se pak večer uloží, přeci jen mu nedá spát to, že nemá úkol hotový a pustí se do jeho vypracování. S přibývajícím časem a vzrůstající únavou ale ubývají stránky v sešitě, protože je Kuba vytrhává. Nakonec přijde maminka, která pošle Kubu spát s tím, že potíž s paní učitelkou vyřeší další den sama.

Jenže Kubovi nejde ani čtení. Protože bývá doma často jen s tatínkem, který mu dovolí ledacos, ale příliš se s ním neučí, dostane Kuba ve škole pětku ze čtení. Pletou se mu písmena. Maminka mu ale vysvětlí, že se musí naučit číst a tak se Kuba rozhodne, že už žádnou jinou pětku nikdy nedostane.

Při hodině matematiky se Kuba setká s posměchem svých spolužáků. Nedává totiž pozor na to, co povídá paní učitelka a přemýšlí nad tím, co mu dala maminka k svačině. Když si ho paní učitelka zavolá k sobě k tabuli, že budou počítat společně, stydí se a má strach. Když dostane za úkol namalovat domeček, neví jaký, chce se paní učitelce zvděčit. Společně tedy nakreslí dva domečky a na oknech si ukážou, jak se sčítá. Kuba má radost, že je počítání tak jednoduché a rozhodne se, že už bude pořád dávat pozor.

Jenže to není tak jednoduché. Nedokáže udržet pozornost delší dobu a vyruší ho každá maličkost, nad kterou potom přemýšlí, a neposlouchá paní učitelku. Proto paní učitelka vyhlásí soutěž o nejsnaživějšího žáka. A hlavní výhra? Úplně nový fotbalový míč, ten musí Kuba mít. Začne se snažit, procvičuje si čtení, psaní a počty, škola je na prvním místě. Ve škole Kuba zjistí, že má ještě jednoho velkého soupeře spolužáka Pavla, který usiluje o míč. Rozhodne se o něj bojovat. Snaží se, pomáhá ve třídě, plní si svoje úkoly, je aktivní. Až přijde den, kdy se s Pavlem rozhodnou, že míč vyzkouší. Kopou si s ním ve třídě a rozbijí zarámovanou fotografii prezidenta republiky. Tím se oba dva připraví o možnost míč vyhrát. Získá ho chlapec, který ale neumí hrát fotbal a místo míče si zvolí jinou odměnu. Paní učitelka tedy rozhodne, že se o míč bude hrát znovu v dalším školním roce.

Kniha Kuba nechce číst velice hezky ukazuje potřebu motivace u dětí na prvním stupni základní školy i to, jak je pro některé z nich obtížné vypořádat se s nástrahami, které nástup do školy pro některé děti přináší. Kuba nakonec své obtíže díky píli překoná a stane se z něj úspěšný žák.

6.1.1 Pracovní listy Kuba nechce číst

Autor knihy – Petra Braunová

Název knihy – Kuba nechce číst

Název ukázky – Kubovi je špatně (str. 12 – 18)

Informace o knize – BRAUNOVÁ, Petra. *Kuba nechce číst*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2006, 72 s. První čtení (Albatros). ISBN 80-00-01742-3.

2. třída – časová dotace 45 minut

Průběh čtenářské lekce

1. V kruhu na koberci – povídání o tom, co jsme se dozvěděli o Kubovi v předchozí (první) kapitole knihy. (5 minut)

2. Čtení kapitoly má dvě části – společné čtení (čtení s předvídáním) a samostatné čtení. (celkem 25 minut)

Společné čtení – při společném čtení použijeme metodu čtení s předvídáním. Již nadpis kapitoly Kubovi je špatně nabízí otázky, nad kterými mohou žáci přemýšlet. Proč je Kubovi špatně? Co mu je? Co ho bolí? Vzhledem k předchozí rekapitulaci, kde jsme si připomněli, že se blíží den, kdy půjde Kuba poprvé do školy, by měli žáci předvídat, že mu nebude dobře, protože má strach z prvního školního dne. Z vlastní zkušenosti by měli dojít k tomu, že ho nejspíš bolí břicho nebo hlava. Po části předvídání si společně přečteme část, která na otázky odpovídá, a následně si zhodnotíme své předpovědi. Pokračujeme dalšími předpověďmi u otázky „Tak pojedeme k doktorovi?“ Pojede Kuba k lékaři? Proč ano, proč ne? Část společného čtení ukončíme u části, kde se budeme předvídat, proč se Kuba tak moc bojí školy a proč je mu špatně. (10 minut)

Žáky, kteří budou předvídat, vybereme pomocí losování z lístečků se jmény.

Při samostatném čtení si každý z žáků najde místo, kde si bude číst. (15 minut)

3. Po dočtení kapitoly si každý z žáků vezme pracovní list, na kterém splní zadané úkoly. (10 minut)

4. Losováním vybereme jednoho či více žáků, od kterých si necháme přečíst jejich řešení úkolu. (5 minut)

Reflexe pedagoga

Četba knihy Kuba nechce číst byla zařazena jako mimočítanková, společná pro celou třídu. Četbě tohoto titulu a plnění úkolů s textem souvisejících byla věnována jedna vyučovací hodina týdně. Čtení se účastnilo zpravidla 19 žáků. Práce s kapitolou Kubovi je špatně se zúčastnilo 18 žáků.

Do úvodní rekapitulace se zapojili ti žáci, kteří si informace z předchozí kapitoly pamatovali. Předali tedy informace všem. Na začátku čtení s předvídáním, tedy všichni věděli, o čem jsme až doposud četli. Na první otázku dokázali odpovědět s větší či menší přesností všichni oslovení žáci. Na druhou otázku, kde čerpali ze své vlastní zkušenosti se strachem či nervozitou, také předvídali s přesností. Hovořili-li o tom, proč se Kuba školy tak bojí, často mluvili spíše o svých pocitech. Projektovali tedy sami sebe do Kubu a jeho prožívání.

Při samostatné četbě se projevily rozdíly v rychlosti čtení a kvalitě soustředění. Zdatnější čtenáři si s textem a s vypracováním pracovního listu poradili poměrně snadno. Děti, u kterých se objevují potíže se čtením a porozuměním textu, měly při vypracování pracovního listu potíže. Především je omezoval časový limit. Těmto žákům paní učitelka dovolila pouze heslovitý zápis do listu.

Paní učitelka hodnotí pracovní list jako přiměřený žákům 2. ročníku.

Čtení s předvídáním

Kubovi je špatně – **Proč je Kubovi špatně? Co mu je? Co ho bolí?**

„Co je ti, Kubíku,“ šeptá maminka a tiskne synka k sobě.

Kuba sedí na posteli, vykoupaný a v pyžamu. Nedaří se mu usnout. Není mu dobře.

Maminka mu položí ruku na čelo. „Horečku nemáš. Co tě bolí?“

Kuba sedí jako hromádka neštěstí. Bolí ho břicho a hlava a oči a snad i celé tělo. Ani nevečeřel. Opírá se o maminku. Ta si ho celá utrápená prohlíží.

„Tak pojedeme k doktorovi?“ zašeptá. – **Pojede Kuba k doktorovi? Proč ano? Proč ne?**

Kuba rychle zakroučí hlavou. K doktorovi ne! Ještě by mu píchl injekci, jako když byl v zimě nemocný. A to Kuba nemá vůbec rád!

„Tak co s tebou?“ Tatínek nad nimi stojí, ruce v bok.

Kuba hledí do země. Rád by to řekl nahlas, ale jak? Je mu špatně, protože se bojí školy. Na stole už leží aktovka s penálem a tužkou. V plátěném pytlíku čekají nové bačkory. Zítra je první školní den!

Kubovi je špatně při pomyšlení, že ... - **Proč je Kubovi špatně? Co ho může tak lekat, při pomyšlení na školu?**

Kubovi je špatně při pomyšlení, že se ho paní učitelka na něco zeptá a on nebude umět odpovědět! Všechny děti se mu budou smát! A co je nejhorší – Kuba neumí číst ani psát! Kdo chodí do školy, musí umět číst a psát! Říkali to přece starší kluci z domu, kde bydlí. A on to neumí. Poznává už některá písmenka, ale strašně se mu pletou. Podepsat se také umí, ovšem jen tiskacími písmeny a velmi ošklivě. Paní učitelka se bude určitě zlobit. Bude si myslet, že je hloupý! Kuba už to nevydrží. Oči ho pálí čím dál víc. Rozpláče se.

BRAUNOVÁ, Petra. *Kuba nechce číst*. 1. vyd. Praha: Albatros, 2006, 72 s. První čtení (Albatros). ISBN 80-00-01742-3.

Samostatné čtení

1. Vypiš z textu Kubovu odpověď na tatínkovu otázku „Proč se tak bojíš?“

2. Představ si, že jsi v Kubově kůži. Jak ti bude poslední den před nástupem do 1. třídy?

Úkol navíc:

☺ Nakresli tři věci, které by sis s sebou vzal/a první den do školy.

6.2 Mimočítanková četba – 3. ročník

Pavel Šrut – Příšerky & příšeři

Kniha třiceti sedmy básní vyšla v nakladatelství Paseka v roce 2005. Ilustrace k těmto básním přidala česká ilustrátorka Galina Miklínová, se kterou Šrut v té době již čtyři roky spolupracoval. Jedná se o soubor rozmarných, jazykově nápadných básniček, založených na nonsensové obraznosti. Tato kniha hravé dětské poezie si vysloužila ocenění Zlatá stuha 2005.

Pavel Šrut (*3. dubna 1940 v Praze)

Český básník, překladatel, prozaik, textař populární hudby, autor televizních a filmových scénářů k pohádkám Autor knih pro děti a písňových textů. Studoval na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy obory anglistiku a hispanistiku. Publikoval například v Hostu do domu nebo Literárních novinách. V období normalizace mohla Šrutova tvorba vycházet pouze v samizdatu. Psal verše pro děti do časopisů Čtyřlístek, Sluníčko a Mateřídouška.

Je nositelem Cena Jaroslava Seiferta ceny a Ceny Karla Čapka. Za knihy pro děti obdržel v letech 2004 a 2005 Zlatou stuhu. V letech 2004, 2005 a 2007 byl nominován na Magnezii Literu, kterou také v roce 2009 získal za knihu Lichožrouti. Tato kniha byla také v roce 2011 vyhlášena Knihou desetiletí. Pavel Šrut byl dvakrát zapsán na Čestnou listinu IBBY (Mezinárodní sdružení pro dětskou knihu). V roce 2010 byl nominován na Cenu H. Ch. Andersena. V roce 2015 obdržel Státní cenu za literaturu za svoji dosavadní tvorbu.

Pavel Šrut píše knihy pro dospělé i pro děti. Z jeho knih pro děti jmenujme například Kočka v houslích, Kočičí král, Dva lelci ve skříni o Karlíkovi nemluvě, Prcek Tom a Dlouhán Tom a jiné velice americké pohádky, Velká kniha českých pohádek, Pohádky bratra Králíka. Od roku 2001 spolupracuje s ilustrátorkou a tvůrkyní animovaných filmů Galinou Miklínovou. Z tohoto spojení vzešlo prozatím osm knih Pavouček Pája, Veliký tůdle, Verunka a kokosový dědek, Příšerky a příšeři, Šišatý

švec a myšut, Lichožrouti, Pan Kdybych hledá kamaráda a Lichožrouti se vracení a Lichožrouti navždy.

Příšerky & příšeři

Soubor třiceti sedmy básní je sice určen dětem, ale i dospělí si v něm dokážou najít tu svou báseň. Básně plný vtipných narážek a jazykových hříček rozesmějí každého. Kniha je rozdělena do tří částí odlišených textově i graficky.

V první části najdeme básně o zvířatech, nadpřirozených bytostech a věcech, které ožívají a přebírají na sebe lidské vlastnosti. Jedná se například o úvodní báseň, podle které se jmenuje celá sbírka Příšerky a příšeři, Ondatra, Hrabě Drákula a Nováková z 3. C, Humrlec, Straka, Dýň a dýně, Křivoklátská ježibaba aj.

Druhá část knihy se od ostatních dvou odlišuje graficky. Je do knihy jakoby vlepena mimo. Na jiném papíře, pouze s červeno černo bílými ilustracemi. Tato část jako jediná také nese název Péťa Fotka a názvy jednotlivých básní jsou natištěny kolmo k textu. Jedná se o osm básní, například Péťa Fotka, Teta, Lichožrout, ve kterých se seznamujeme s Péťou a jeho rodinnými příslušníky.

Básně Pidilidi, O uctivém zdravení, O rytířském stolování, Nic a jiné jsou součástí třetího oddílu knihy. Třetí část knihy vypovídá o lidech a mnohdy o jejich nedobrých vlastnostech, o jejich chování a prožívání.

V knize básní pro děti Příšerky a příšeři využívá Pavel Šrut rozmanité jazykové prostředky, použití nespisovných výrazů a neologismů dělá z básní něco, co je pro dětského čtenáře atraktivní. Využívá střídavý nebo sdružený rým, což napomáhá čtenáři se v básních lépe orientovat. Spolu s efektními a nápaditými ilustracemi Galiny Miklínové se z knihy poezie stalo něco, co si i děti budou chtít přečíst.

6.2.1 Pracovní listy Příšerky a příšeři

Autor knihy – Pavel Šrut

Název knihy – Příšerky a příšeři

Název ukázky – Dobroun a zloun (str. 12 – 13)

Informace o knize – ŠRUT, Pavel. *Příšerky & příšeři*. Vyd. 1. V Praze: Paseka, 2005, 89 s. ISBN 80-7185-733-5.

3. třída – časová dotace 45 minut

Mezipředmětový vztah – Člověk a jeho svět – naše vlast

Průběh čtenářské lekce

1. Myšlenková mapa – učitel položí otázku? Co jsou České Budějovice? (město), Co je Vltava? (řeka), Co je Karlštejn? (hrad, zámek), Co jsou Krkonoše? (pohoří, hory), Co jsou Šindlový Dvory? (vesnice) – na tabuli zapíše hesla město, vesnice ... Následně položí otázku Jaké jiné názvy znáte? a zapisuje nápady na tabuli. (5 minut)
2. Společné čtení básně Čéče. – Jaká vlastní jména se v básni objevují? Věděli byste, kam (do jakého města) tato slova zařadit? (Praha) (5 minut)
3. Samostatná četba básně Dobroun a zloun. (5 minut)
4. Práce v pracovním listě. Žáci dostanou pracovní list každý pro sebe, ale vypracovávají úkoly ve čtveřicích, které učitel sestavil pomocí losování kartiček se jmény. (25 minut) – Pro vypracování pracovního listu mají k dispozici atlasy České republiky, mapy, encyklopedie, počítače s připojením na internet.
5. Společná kontrola s učitelem. (5 minut)

Dobrou a zloun

Zloun potkal dobrouna
v lese blízko Berouna.

Chudák zloun
šlapal z Loun
do Berouna přes Čerčany,
tak byl zcela vyčerpaný.

A dobroun si ve džbáně
nesl pivo z Třebáně.

On je dobrák od Kostí,
i zlouna rád pohostí.

Má prý chatu u Žebráka –
na to zlouna nenaláká ...

A přece!

Když sluníčko začlo hřát,
přivítal je Křivoklát,
pak šli zkratkou přes Kobylí
a za chvíli doma byli.

Došli domů bosky –
a z chaty jsou Trosky!

Může za to vichřice.
Nejspíš z České Skalice.

Nebo jiný zloun!
Asi ten, co přišel
- ne z Loun –
ale z Pyšel.

Co teď?

Zloun vylezl na hrušku
a uviděl Marušku.
Ta šla na trh do Berouna,
tak do nůše vzala zlouna.

A dobroun vzal prázdný džbán
a šlapal zas na Třebáň.

ŠRUT, Pavel.
Příšerky & příšeři. Vyd. 1. V Praze:
Paseka, 2005, 89 s. ISBN 80-7185-733-
5.

1. Doplňte text nebo vyberte odpověď.

Báseň _____ se skládá ze _____ slok a _____ veršů. V básni
můžeme najít například tyto rýmy _____.
V básni se rýmují vždy 1, 2, 3 verše, které jsou hned za sebou, vedle sebe.

2. Roztřídte vlastní jména. (Použijte atlasy, mapy, encyklopedie, internet.)

města, vesnice	hrady, zámky, zříceniny	jména osob

3. Vyberte si tři názvy z tabulky a pokuste se o daných místech napsat několik vět.

(Například: Kobylí – Takto se může jmenovat buď vesnice na jižní Moravě, nebo část města Bystřice ve středních Čechách.)

*

*

*

6.3 Mimočítanková četba – 4. ročník

Lilly Eisenschimlová – Co svět neviděl

Kniha Co svět neviděl nám předkládá soubor dvaceti moderních pohádek. Pohádek plných fantazie, hry se slovy a významy. Každá z pohádek je doplněna ilustrací Jiřího Jaroslava Janečka. Ilustrace vtipně a efektně doplňují text a vystihují jeho podstatu.

Lilly Eisenschimlová (*1932 v Tlučné u Plzně)

O této autorce se nám nepodařilo najít více životopisných informací. Kromě knihy Co svět neviděl je autorkou dalších knih Barevné hříčky pro předškolní věk a Host.

Co svět neviděl

Již název první pohádky, podle které je pojmenována celá kniha, umožňuje dětem prostor pracovat s fantazií. Každého napadne spousta věcí, které svět neviděl. Z pohádky nakonec zcela nečekaně vyplyne, že kruh je tou věcí, kterou svět nikdy neviděl. Nejprve kruh ze vzpomínek, zážitků, slov, písmen, později zlatý kruh. Existence kruhu je ale pro lidi tak znepokojující, že si neustále pokládají otázku, kde má tento dokonalý tvar začátek a konec.

Samotné názvy jednotlivých pohádek v sobě nesou skrytý význam. Můžeme se doptávat, co znamená, když se řekne, že někdo má o kolečko víc, co má společného had, hádka a pohádka, co si představit pod tím, že někdo je pátým kolem u vozu, nebo jak to vypadá, když děláme z komára velblouda, nebo když někdo ztratí rozum, když se říká, že se kozel stal zahradníkem, co znamená, když je něco přede dveřmi. Při četbě pohádek potom získáváme na tyto otázky odpovědi, pravděpodobné i méně pravděpodobné. Skutečnosti nejsou v knize předkládány jednoznačně, ale je potřeba se nad sděleními zamyslet.

6.3.1 Pracovní listy Co svět neviděl

Autor knihy – Lilly Eisenschimlová

Název knihy – Co svět neviděl

Název ukázky – Had, hádka a pohádka (str. 21 - 22)

Informace o knize – EISENSCHIMLOVÁ, Lilly. *Co svět neviděl*. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 2002, 103 s. Jednorozec. ISBN 80-204-0943-2.

4. třída – časová dotace 2 x 45 minut

Mezipředmětový vztah – výtvarná výchova

Průběh čtenářské lekce

1. Pětílístek – téma pohádka – každý z žáků na připravený pracovní list zapíše svoji úvahu ve formě pětílístku na téma pohádka. Losováním učitel vybere tři žáky, kteří svůj pětílístek přečtou. (10 minut)

2. Na koberci učitel položí žákům otázku Co by pohádka dělala, kdyby byla živá? Kam by šla? S kým by se přátelila? Jak by se chovala? (5 minut)

3. Samostatná četba. (10 minut)

4. Příběh se odehrává na pohádkové pasece, kam přijde pyšná pohádka o Pyšné princezně, která svým křikem ruší klid paseky. Vymysli jiné prostředí, do kterého pohádka přijde, a jinou pohádku, která ji bude rušit. (20 minut)

(Například: Pohádka se tedy vydala na cestu. Protože měla ráda děti, zamířila do školy, kde je dětí spousta. Přišla zrovna v době, kdy se děti učily matematiku. Všechny děti se hezky hlásily až do chvíle, kdy do třídy vtrhla pohádka o rozpustilé Pipi Dlouhé punčoše. Nehlásila se, vykřikovala, mluvila nespisovně, neuměla počítat ani psát, zkrátka rušila, jak jen mohla. To se paní učitelce ani Pohádce nelíbilo a tak jim na pomoc přišel Jan Amos Komenský, rozpustilé pohádce domluvil a ta se napravila.)

5. Sdílení vymyšlených pohádek ve dvojicích. Žáci si mezi sebou přečtou svoji pohádku, pokud ji nestihli dokončit, mohou si o jejím konci popovídat. (10 minut)

6. Vylosovat dva žáky, kteří povypráví o pohádce spolužáka, se kterým si v předchozí aktivitě povídali.

7. Vytvoř ilustraci ke své pohádce.

Reflexe pedagoga

Třída, ve které byla čtenářská lekce z knihy *Co svět neviděl* testována, je zvyklá pracovat s některými z metod rozvíjejících čtenářskou gramotnost. Jedná se o třídu s 24 žáky.

První část úkolu zvládli všichni bez větších obtíží, protože jsou zvyklí pětílístek používat. Jak uvádí paní učitelka, pětílístek umožňuje i žákům, kteří nejsou tak úspěšní v českém jazyce, formulovat jejich myšlenky a vyjádřit se k tématu.

Druhá část úkolu se ukázala jako problém. Především v tom, že si žáci sami nedokázali vymyslet vlastní prostředí a „rušivou“ pohádku. U chlapců se objevovaly novodobé „pohádky“ z americké dílny. Nicméně většina žáků se nakonec dobrala nějakého řešení. Jak paní učitelka uvedla, žákům hodně pomohlo modelování výsledku učitelem. Jako svou modifikaci zadání si paní učitelka dodatečně připravila různá místa a různé pohádky, které by se do příběhu hodily. Pokud některý z žáků potřeboval, seznam mu poskytla a on si vybral. Nabídla tím možnost všem dětem dobrat se k výsledku.

Sdílení vytvořených textů se zúčastnili všichni žáci. Nikdo se nebál svou práci prezentovat.

Při hodině výtvarné výchovy pak každý žák svým zvoleným postupem pohádku ilustroval.

Paní učitelka hodnotí pracovní list jako vhodný pro žáky 4. ročníku.

1 .

Pohádky

2. Příběh se odehrává na pohádkové pasece, kam přijde pyšná pohádka o Pyšné princezně, která svým křikem ruší klid paseky. **Vymysli jiné prostředí, do kterého Pohádka přijde, a jinou pohádku, která ji bude rušit. Vyřeš jejich spor.**

3. Nakresli z druhé strany listu ilustraci ke své pohádce.

6.4 Mimočítanková četba – 5. ročník

Jiří Černý, Jaroslav Veis – Obrázky z československých dějin

Tato publikace volně navazuje na Obrázky z českých dějin a pověstí. Formou komiksu přibližuje čtenářům novější dějiny naší vlasti od vzniku republiky po konec druhé světové války. Vyprávění Jiřího Černého a Jaroslava Veise je doplněno obrázky Barbary Šalamounové.

Jiří Černý (*4. dubna 1940 v Hradci Králové)

Píše naučné knihy pro děti a mládež. Můžeme jmenovat například Kolik váží lidská hlava – 101 otázek a odpovědí pro zvědavé mozky, Mají zvířata sny – 1000 otázek a odpovědí pro zvědavé hlavy, Moře otazníků ..., Obrázky z českých dějin a pověstí, Obrázky z dějin zeměpisných objevů.

Jaroslav Veis (*19. dubna 1946 v Praze)

Spisovatel vědeckofantastických povídek, publicista, redaktor a překladatel z anglického jazyka. Publikoval pod pseudonymem Jaroslav Petr. Jeho oborem je především popularizace vědy a techniky. Je autorem těchto knih pro děti ... a sedm trpaslíků, Štěpán a Štěpán.

Barbara Šalamounová (*1964 v Halle/Saale v Německu)

Ilustrátorka, tvůrkyně animovaných filmů. Dcera ilustrátora Jiřího Šalamouna, který je známý svým Maxipsem Fíkem. Jejím vlastním počinem jsou Ropáci ze stejnojmenného filmu Jana Svěráka.

Obrázky z československých dějin

Kniha je rozdělena do dvaceti osmi samostatných kapitol mapujících události v Československu od roku 1918 do roku 1945. Autoři popisují jak příznivé, tak nepříznivé okamžiky z dějin našeho státu. Poutavou formou komiksu přibližují významné osobnosti naší novodobé historie T. G. Masaryka, E. Beneše, M. R. Štefánika, T. Baťu, K. Čapka, J. Voskovce nebo J. Wericha.

6.4.1 Pracovní listy Obrázky z československých dějin

Autor knihy – Jiří Černý a Jaroslav Veis

Název knihy – Obrázky z československých dějin

Název ukázky – 28. říjen 1918 (str. 30 - 34)

Informace o knize – ČERNÝ, Jiří a Jaroslav VEIS. *Obrázky z československých dějin 1918-1945*. 1. vyd. V Praze: Albatros, 2011, 125 s. ISBN 9788000022444.

5. třída – časová dotace 45 minut

Mezipředmětový vztah – Člověk a jeho svět – vznik samostatného československého státu

Průběh čtenářské lekce

1. Učitel napíše na tabuli rozházeně čísla 28, 24, 30, 16, 1, měsíce květen, leden, březen, říjen, prosinec a roky 1946, 1998, 1918, 2010, 1243. Úkolem žáků je přijít na datum (28. října 1918) a jmenovat, s jakou událostí důležitou pro náš stát se pojí. Nakonec napíše učitel na tabuli 28. října 1918 – Den vzniku samostatného Československa. (5 minut)
2. Žáci budou pracovat s tabulkou tvrzení (ano/ne). Před čtením vyplní žáci tabulku, ve které zvažují, zda výpovědi zapsané učitelem jsou pravdivé či nikoliv. Používají k tomu dohodnuté značky nebo slova ano/ne, které zapisují do sloupce před čtením. Při následném individuálním čtení vyhledávají v textu tvrzení, která doloží to, co si mysleli před čtením. Odpovědi si zapisují do sloupečku po čtení. Do sloupečku poznámka vpisují doslovně či indiciemi, co vedlo k jejich odpovědím. (25 minut)
3. Následuje sdílení získaných informací ve dvojicích určených losováním. (10 minut)
4. Na koberci pak celá třída společně vyhodnotí jednotlivá tvrzení a jejich správnost. (5 minut)

1. Vyplň část tabulky ANO/NE před čtením.

Přečti si text a vyhledej odpovědi.

Zapiš si důkaz pro každou svoji odpověď do sloupce poznámka.

Odpovídá tento výrok skutečnosti?	před čtením	po čtení	poznámka
Rašín, Švehla, Soukup a Stříbrný se spolu nemohli scházet.			
Rakouská vláda souhlasila se 14 podmínkami amerického prezidenta Wilsona.			
Národní výbor sídlil Na Příkopě v ulici K Obecnímu domu.			
Demonstrace v ulicích pokračovala pokojně díky Františku Soukupovi.			
28. října 1918 bylo v deset hodin ráno schváleno Provolání o samostatnosti československého státu.			

7 Závěr

Tato závěrečná práce ukazuje souvislosti mezi čtenářskou gramotností a čtenářstvím. Představuje mimočítankovou četbu jako prostor, ve kterém můžeme rozvíjet čtenářskou gramotnost jako jednu z nejdůležitějších složek, které potřebuje ovládat každý čtenářsky gramotný člověk. Na vybraných kapitolách z knih pro děti a mládež ukazuje, jak pracovat s texty s využitím metod programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, který usiluje o rozvoj čtenářství u žáků základních škol.

Hlavní cíl práce, seznámit čtenáře s mimočítankovou četbou a sestavit soubor pracovních listů využívajících metody programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, se podařilo naplnit. Některé z pracovních listů byly použity a ověřeny při vyučování. Reflexe jsou zaznamenány v přílohách u daných pracovních listů.

Tvorba této práce mi napomohla ujasnit a utřídit si poznatky o mimočítankové četbě a o dílnách čtení, které budu od ledna zavádět pravidelně do výuky.

8 Seznam použitých zdrojů

ALTMANOVÁ, J. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011, 65 s. ISBN 978-80-86856-98-8.

BRAUNOVÁ, Petra. *Kuba nechce číst*. Vyd. 1. Praha: Albatros, 2006, 72 s. První čtení (Albatros). ISBN 80-00-01742-3.

ČERNÝ, Jiří a Jaroslav VEIS. *Obrázky z československých dějin 1918-1945*. Vyd. 1. Praha: Albatros, 2011, 125 s. ISBN 9788000022444.

EISENSCHIMLOVÁ, Lilly. *Co svět neviděl*. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 2002, 103 s. Jednorožec. ISBN 80-204-0943-2.

GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství = Non-mandatory reading and goals of literary education at elementary schools: proportion of recommended reading within the children's actual reading*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské university v Ostravě, 2011, 142 s. ISBN 978-80-7464-013-1.

HAVEL, Jiří, Najvarová, Veronika, a kol.: *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 110 s. ISBN 978-80-210-5714-2.

JANOTOVÁ, Zuzana, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, a kol.: *Čteme nejen v hodinách českého jazyka. Úlohy PIRLS 2011* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2013 [cit. 2015-11-29]. Dostupné z www: <http://www.csicr.cz/getattachment/438f60ce-5176-43b9-b4b1-30cb65010ed2>

Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011. (Zkrácený, upravený překlad publikace PIRLS 2011 Assessment Framework vydané mezinárodním centrem výzkumu PIRLS na Boston Collage v roce 2009) [online].

Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010 [cit. 2015-11-29]. Dostupné z [www: http://www.csicr.cz/getattachment/fac58c45-a51d-4ac7-978f-9c394c17d43c](http://www.csicr.cz/getattachment/fac58c45-a51d-4ac7-978f-9c394c17d43c)

KOŠŤÁLOVÁ, H. A KOL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010 [cit. 2015-11-16]. Dostupné z www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a

Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001: Koncepce hodnocení. (Upravený překlad publikace Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001 vydané mezinárodním centrem výzkumu PIRLS na Boston Collage v roce 2000) [online]. Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002 [cit. 2015-11-29]. Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PIRLS/PIRLS-2001/Publikace-Koncepce-hodnoceni-PIRLS-2011.pdf>.

Výsledky mezinárodního šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011. [online] Česká školní inspekce 2015 [cit. 2015-11-29]. Dostupné z: [file:///C:/Users/Admin/Downloads/Tisk_zprava%20TIMSS%20a%20PIRLS-1 .pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/Tisk_zprava%20TIMSS%20a%20PIRLS-1.pdf)

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, 144 s. ISBN 978-80-905036-8 -7.

ŠRUT, Pavel. *Příšerky & příšeři*. Vyd. 1. V Praze: Paseka, 2005, 89 s. ISBN 80-7185-733-5.