

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kamila Holfeuerová

**Rozvoj čtenářské gramotnosti v rámci literární výchovy na 2. stupni základní
školy**

České Budějovice 2013

Vedoucí diplomové práce:

doc. PhDr. Daniel Bína, Ph.D.

THE UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA
The Education College
The Department of Czech language and literature

DIPLOMA DISSERTATION

Kamila Holfeuerová

**The development of literacy included to the literary education for the 2nd grade
(level) of primary school**

České Budějovice 2013

The Diploma dissertation Work Supervisor:

doc. PhDr. Daniel Bína, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce na téma „Rozvoj čtenářské gramotnosti v rámci literární výchovy na 2. stupni základní školy“ je mým autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně s pomocí docenta Daniela Bíny. Literaturu a další zdroje, ze kterých jsem při zpracování čerpala, v práci cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v plném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce.

Dále souhlasím 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.

V Českých Budějovicích dne

Jméno autorky: Kamila Holfeuerová

Vlastnoruční podpis:

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Danielu Bínovi, Ph.D. za vedení diplomové práce, dále za jeho cenné rady a připomínky při odborném vedení mé práce. Děkuji za jeho vstřícnost a laskavost.

Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Michaele Nováčkové za cenné rady, které jsem získala a využila při přípravě praktické části, a především za možnost praktického využití svých námětů.

Anotace:

Holfeuerová, K.: *Rozvoj čtenářské gramotnosti v rámci literární výchovy na 2. stupni základní školy*. Diplomová práce, České Budějovice 2013

Teoretická část diplomové práce je věnovaná především problematice čtenářské gramotnosti na základní škole. Dále je diplomová práce zaměřená na čtení a na pubescentního čtenáře. Tyto dva pojmy jsou v práci konfrontovány ze dvou pohledů, a to zejména z pohledu samotného čtenáře a z pohledu vyučujících literatury. Část teoretické práce se také zabývá názory vyučujících a žáků na výuku literární výchovy. Práce obsahuje klasifikaci vybraných druhů moderních výukových metod.

Praktická část je zaměřená zejména na konkrétní využití moderních výukových metod a využití moderní technologie v rámci literární výchovy. Hlavním cílem praktické části je zejména sada výukových materiálů, které byly vyzkoušeny v praxi. Jednotlivé scénáře mají sloužit především jako pomůcka pro začínající učitele. Tato část práce je věnovaná zejména na rozvoj čtenářské gramotnosti, rozšiřování znalostí literárních žánrů, rozvoji aktivit, komunikace, ale také sebehodnocení a spolupráce.

Klíčová slova:

Moderní výukové metody, kritické myšlení, metodická příručka pro začínající učitele, nové pojetí literární výchovy, čtenářská gramotnost, čtenář pubescent.

Abstract:

Holfeuerová, K.: *The development of literacy included to the literary education for the 2nd grade (level) of primary school*. Diploma dissertation, České Budějovice 2013

The theoretical part of the thesis is devoted to the issue of literacy at the Elementary school. Furthermore the thesis is focusing on reading and a pubescent reader. These two concepts are confronted in this work from two points of a view - especially from the reader's perspective and from the view of personnel teaching literature. Part of the theoretical work is focusing on the views / opinions of the teachers and the students for teaching of a literary education. The work includes the classification of selected modern methods and styles of the teaching.

The practical part is focused mainly on the specific use of modern teaching methods and use of modern technologies in lessons of literary education. The main aim of the work is mainly a set of training materials that have been already tested in practice. The scenarios are primarily intended as a tool for teachers "beginners". This part is devoted to the development of literacy, increasing of a knowledge of literary genres, a development of activity, communication, but also self-esteem and a cooperation.

Keywords:

Modern methods of the teaching, a critical thinking, a methodical handbook for new teachers, new concepts of literary education, literacy, pubescent reader.

OBSAH:

I	TEORETICKÁ ČÁST	11
1	ČTENÍ.....	11
1.1	ČTENÍ A POROZUMĚNÍ.....	14
2	ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
2.1	ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST V ČR RVP ZV	16
2.2	ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST V ZAHRANIČNÍM ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
3	NÁVRH NA ZLEPŠENÍ POSTAVENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V RVP ZV V ČR	21
4	VÝZKUMY ZABÝVAJÍCÍ SE ČTENÁŘSKOU GRAMOTNOSTÍ A JEJICH VÝSLEDKY	22
4.1	VÝZKUMY.....	22
4.1.1	Výzkum IEA PIRLS	23
4.1.2	Výsledky výzkumu IEA PIRLS 2001.....	23
4.1.3	Výzkum OECD PISA.....	24
4.1.4	Výsledky OECD PISA	25
5	POJEM GRAMOTNOST	27
5.1	GRAMOTNOST.....	27
5.2	FUNKČNÍ GRAMOTNOST	29
5.3	ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	30
6	ČTENÍ - ČINNOST PRO DĚTI.....	32
6.1	HLEDÁNÍ CESTY K ČETBĚ ANEB SOCIALIZACE DOBRÉHO ČTENÁŘE	32
6.2	NEZDAŘILÉ OSVOJENÍ ČETBY	34
6.3	TYOLOGIE LITERÁRNÍ ČETBY U MLADISTVÝCH.....	34
7	ČTENÁŘI NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	37
7.1	OBDOBÍ PUBESCENCE.....	37
7.2	DNEŠNÍ PUBESCENTNÍ (NE)ČTENÁŘI	38
7.3	POHLEDEM ŽÁKA PUBESCENTA	40
7.3.1	Hodnota četby pro dospívající žáky.....	41
7.3.2	Čtenář podle pubescentů	42
8	ČTENÁŘSTVÍ PUBESCENTŮ Z POHLEDU UČITELŮ.....	43
8.1	DOSPÍVAJÍCÍ ŽÁK A HODINA LITERÁRNÍ VÝCHOVY	44
9	CÍL LITERÁRNÍ VÝCHOVY NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY	46
10	ZÁBAVNĚJŠÍ HODINA LITERÁRNÍ VÝCHOVY	48
10.1	VYUČOVACÍ METODY	48
10.2	KATEGORIZACE VÝUKOVÝCH METOD	49
10.3	VÝBĚR VÝUKOVÝCH METOD.....	50
10.4	REJSTŘÍK VÝUKOVÝCH METOD	52
10.4.1	Klasické výukové metody	52
10.4.2	Aktivizující výukové metody.....	55
10.4.3	Komplexní výukové metody.....	58
11	LITERÁRNÍ DRUHY, LITERÁRNÍ ŽÁNRY	61

12	ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI	66
13	PLÁNOVÁNÍ A REALIZACE PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	68
14	NÁMĚTY HODIN LITERÁRNÍ VÝCHOVY 2. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	72
14.1	NÁMĚTY HODIN PRO 6. ROČNÍK ZÁKLADNÍ ŠKOLY	72
	NÁVRH HODINY 1.....	72
	NÁVRH HODINY 2.....	74
	NÁVRH HODINY 3.....	77
	NÁVRH HODINY 4.....	78
14.2	NÁMĚTY HODIN PRO 7. ROČNÍK ZÁKLADNÍ ŠKOLY	79
	NÁVRH HODINY 1.....	79
	NÁVRH HODINY 2.....	82
14.3	NÁMĚTY HODIN PRO 8. ROČNÍK ZÁKLADNÍ ŠKOLY	83
	NÁVRH HODINY 1.....	83
	NÁVRH HODINY 2.....	84
	NÁVRH HODINY 3.....	86
14.4	NÁMĚTY HODIN PRO 9. ROČNÍK ZÁKLADNÍ ŠKOLY	87
	NÁMĚT HODINY 1.....	87
	NÁVRH HODINY 2.....	88
15	SEZNAM A POPIS POUŽITÝCH METOD	92
	<i>ŘÍZENÉ ČTENÍ (ČTENÍ S PŘEDVÍDÁNÍM).....</i>	<i>92</i>
	<i>PĚTILÍSTEK.....</i>	<i>92</i>
	<i>BRAINSTORMING</i>	<i>93</i>
	<i>BRAINWRITING.....</i>	<i>93</i>
	<i>KLÍČOVÉ POJMY.....</i>	<i>93</i>
	<i>VOLNÉ PSANÍ.....</i>	<i>93</i>
	<i>MYŠLENKOVÁ MAPA</i>	<i>94</i>
	<i>ZPŘEHÁZENÉ VĚTY</i>	<i>94</i>
	<i>UČÍME SE NAVZÁJEM.....</i>	<i>94</i>
	<i>UKONČENÍ PŘÍBĚHU</i>	<i>95</i>
	<i>DOPIS POSTAVĚ, AUTOROVI</i>	<i>95</i>
	<i>HRA NA ROZVOJ EMPATIE</i>	<i>95</i>
	<i>FILMOVÁ OPORA</i>	<i>96</i>
	<i>AZ KVÍZ.....</i>	<i>96</i>
	<i>SKUPINOVÁ PRÁCE</i>	<i>96</i>
	<i>DISKUSE</i>	<i>96</i>
	<i>SHRNUTÍ.....</i>	<i>96</i>
	<i>ŘÍZENÉ PSANÍ POZNÁMEK.....</i>	<i>97</i>
16	SEZNAM LITERATURY A DALŠÍCH PRAMENŮ	98

I ÚVOD

Čtenářská gramotnost byla, je a bude vždy aktuálním tématem, které se vždy bude těšit pozornosti odborníků. Čtenářská gramotnost je jednou z velmi důležitých činností, kterou si musí každý z nás osvojit a přijmout ji za vlastní. Čtení je jednou z cest, na které kráčíme hlouběji do světa poznání. Čtenářská gramotnost v sobě nese pouze fakt, že umíme text přečíst, nese v sobě mnohem hlubší činnosti, jako je textu porozumět, umět přečtené informace aplikovat a využít v dalších činnostech, umět si je spojit dohromady s dalšími informacemi, a to se žákům II. stupně základní školy nedaří. Samozřejmě nemůžeme hledat nedostatky pouze ve školách, nýbrž je nutné obrátit se k rodinám, odkud si nesou žáci své vybavení do školy. Značné množství rodičů své děti k četbě nevede, na dnešní děti stále více působí televize a počítače. Všimám si, že děti čekající na autobus, ale i cestu v autobuse tráví hraním her na mobilu, ale žádné z nich tuto chvíli nevěnuje četbě, neboť technika i přes snahu učitelů vést žáky k četbě, knihy drtí. Je jasné, že čtení každého textu, a nejen toho literárního, je důležité. Stále se však zvyšuje počet žáků, kteří pomalu nevědí, jak taková kniha vypadá. Chyba ale není pouze u žáků, myslím si, že na školách není ani dnes věnovaná dostatečná pozornost četbě. V literární výchově se stále dává přednost „biflování“ autorů a jejich děl. Proto by se měl každý pedagog zamyslet nad svými technikami vedení hodin. Budoucí učitelé by si měli stanovit své priority, co chtějí žákům předat a jakým způsobem, neboť existuje celá řada technik a metod vhodných do výuky. Některým z těchto metod je věnovaná praktická část, ve které jsou tyto metody popsány a vysvětleny.

Práce také popisuje čtenáře na základní škole, tedy čtenáře pubescenta. Toto téma je v práci řešeno zejména z psychologického hlediska. Neboť tento pohled pedagogům umožní žákům porozumět po stránce fyzické i psychické a pedagogové díky tomu mohou žákům nabídnout takovou literaturu a žánry, které by je bavily a do kterých by se začetli. Pro dívky to může být milostný román, pro chlapce sci-fi. Zároveň je důležité jim nabídnout v hodinách takovou četbu, která je baví a kterou chtějí číst.

Samozřejmě si uvědomuji, že žáci musí znát naše národní spisovatele, a proto je velmi vhodné do hodin literatury zavést dílnu čtení, ve které žáci alespoň jednou do týdne budou číst, co chtějí, to také učitelé umožní s texty pracovat jinak než v běžných hodinách literatury.

Práce také nabízí stručné vysvětlení a popis, jak vybrat do výuky vhodnou metodu a techniku, která by v hodinách splnila to, že žáci budou nad tématem přemýšlet, sami hledat vhodné řešení, vytvářet vlastní závěry a tím rozvíjet čtenářskou gramotnost.

Diplomová práce nabízí několik námětů vyučovacích hodin, které hodiny literární výchovy oživí a zapojí všechny žáky do výuky. Tato práce obsahuje také náměty hodin, ve kterých je využita interaktivní tabule, která je vhodná pro všechny fáze vyučujícího procesu. Přesto je důležité, aby interaktivní tabule nebyla „nadvyužívaná“, protože by žáky mohly bolet oči, nebo dokonce narušit samotné čtení.

Cílem práce je, vznik námětů, které jsou ověřeny v praxi. Práce konfrontuje pohled žáků na literární výchovu s pohledem učitelů na žáky a jejich čtení, neboť je velmi důležité, aby vztah učitelů a žáků byl kladný a pozitivní. Přesto dnes většina vyučujících na své žáky hledí jako na nečtenáře, místo aby na ně pohlíželi jako na čtenáře. I díky tomuto hledisku by pro ně práce byla mnohem snazší a zábavnější.

K práci je přiložené CD, které obsahuje ty hodiny, ve kterých je právě využita interaktivní tabule.

V závěru práce jsou uvedeny veškeré zdroje, ze kterých jsou v práci využity zejména odborné informace, náměty, ale také inspirace.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Čtení

Čtení má v životech lidí velmi významné a neodmyslitelné místo, protože je to nástroj lidské kultury, který nám neslouží pouze jako technika k tomu, abychom získali určité informace a vědomosti, ale má v sobě ukryto také řadu zjevných a skrytých složek, jako jsou postoje, hodnoty a zkušenosti. Čtení patří k základním dovednostem, které se u každého z nás rozvíjí od dětství. V dnešní době si neumíme představit, že bychom si neuměli přečíst text, který je v knize, na cedulích nebo napsaný křídou na chodníku. Čtení je základní a nutná dovednost člověka pro život, neboť nám umožňuje rozvoj dalších kompetencí, např. kompetenci k učení. Mohli bychom si tedy myslet, že je čtení jasná jednoduchá činnost, které je náš mozek přizpůsoben, ale není tomu tak. Právě v dnešní době je čtení stále více ohrožováno a více než kdy jindy je nutné rozvíjet u dětí čtenářské návyky a dovednosti, neboť děti sice dokáží přečíst text, ale ve většině případů přečtenému textu nerozumí. Čtení již není chápáno jako dekodování grafických znaků, ale dnes je čtení vnímáno jako složitý, mimořádně komplexní a dynamicky se měnící psychologický proces. (Zápotočná, Pupala, 2001 IN: SIWEK, Božetěch. *Řeč, lateralita, vizuomotorika a čtení u dětí na počátku školní docházky*. Praha, 2010. Disertační práce.)

Pro dnešní moderní svět je typické, že četba a knihy mizí z povědomí dětí, ale i dospělých. Knihy jsou v této technické době nahrazovány velmi úspěšnými elektronickými médii. Díky těmto médiím dochází k rychlejšímu získávání a přenosu informací. Neustále nás tato média překvapují svými novými a novějšími možnostmi, kterými nám umožňují získat informace, které se nám zdají být úplně a odborné. „Přesto ale již před více než třiceti lety Synek (1978) hovoří o tom, že jsme zavaleni téměř nezvládnutelným přísunem informací, především prostřednictvím audiovizuální techniky, a že každý se musí této informační akceleraci nezbytně přizpůsobovat. Je si ale jist, že primárním nástrojem k získání vzdělání zůstane četba. Také další autoři říkají, že s novými informacemi se člověk seznámí především v psaném textu. Také podle Zielkeho je čtení nejdůležitější a nejzákladnější zdroj našeho poznání. Přesto většina lidí neumí číst tak, aby se mohla všestranně a úspěšně vyrovnat se současným tempem vědeckotechnického vývoje.“¹ Technologie dostává stále častěji přednost před

¹ SIWEK, Božetěch. *Řeč, lateralita, vizuomotorika a čtení u dětí na počátku školní docházky*. Praha, 2010. Disertační práce. Karlova univerzita v Praze. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc. SYNEK, F. Poruchy čtení z hlediska logopéda. In LIŠKA, J. a kol. *Logopedický zborník 6*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1978.

knihami, a díky tomu se dostává do popředí jako zdroj získávání informací a komunikace. Přesto ale řada odborníků zastává názor, že kniha je a zůstane i nadále přes rozvoj technologie nejvýznamnějším zdrojem informací a udržuje si své základní postavení ve vývoji dětí.

Čtení je činnost velmi důležitá, protože nám slouží k získávání poznatků a také k rozvoji sebe sama, ale je to také činnost velmi náročná. Čtení je náročné v tom smyslu, že po čtenáři žádá aktivní zapojení myšlení, trpělivosti a soustředění. Bez těchto aktivit nelze dosáhnout správného porozumění textu. (Altmanová, 2011) Čtení je složité, neboť čtenář je závislý na své vlastní představivosti. Proto je důležité, aby dětem byla poskytnuta dostatečně dlouhá doba na soustředění při čtení. To jsou možná některé z důvodů, proč mezinárodní výzkumy ukazují, že čtení žáků na našich školách není moc uspokojivé. Čtení je proces, který se velmi často odehrává mimo společnost a mimo dynamické děje. A protože je to činnost spíše nespolečenská, děti raději tráví svůj volný čas u počítače. Je velmi důležité, aby děti byly ve čtení podporovány i ze strany rodičů, což je v dnešní době také velmi vzácný jev, neboť dospělí jsou jasným „vzorem“ v trávení času u počítačů. Přesto má ale rodina na dítě značný vliv, neboť v ní dítě tráví čas od narození. Proto rodina hraje klíčovou roli ve vztahu ke čtení a čtenářským dovednostem dětí. Následně tuto roli převezme škola, kde jsou podmínky o něco těžší než v rodině. Přesto je vliv školy také značný, neboť žáci mezi sebou mohou hovořit o knihách, knihy si vzájemně doporučovat a také vzájemně reflektovat své jejich pochopení s ostatními dětmi. Je velmi důležité, aby pro děti byla četba pozitivní aktivitou, ať už se jedná o čtení samostatné nebo předčítání, např. učitelem nebo rodinnými příslušníky. U většiny dětí se projeví pozitivní naladění nad textem, ale u těch, kteří četbu považují za ztrátu času, je to velmi těžké. (Altmanová, 2011)

Jestliže čtení není v základech dostatečně osvojeno, projeví se tato skutečnost nadále v jeho životě. Takovému dítěti je omezen přísun informací, jelikož není schopno prostřednictvím čtení nové informace a poznatky získávat. Tím pádem není schopné přiměřeně se učit, což je zase jedním z předpokladů pro základní vzdělání. Dále se tyto nedostatky ve čtení projevují v ostatních předmětech a nadále v získání zaměstnání a začlenění se do společnosti. Lebeer (2006) říká, že čtení je důležité jak pro rozvoj a kultivaci každého člověka, tak také k poznání sebe sama. Díky čtení se žákům rozvíjí představivost, paměť, ale také myšlení. „Protože kdo se nenaučí číst nebo se naučí číst jen nedokonale, nemůže v plné míře rozvinout svoje potenciální vlohy a schopnosti,

čímž ochuzuje nejen sebe, ale i celou společnost.“² Čtení je neopomenutelné v rozvoji výslovnosti a rozšiřování slovní zásoby. Díky tomu se také u žáků zlepšuje komunikace a schopnosti vyjadřování. Čtení je složitá aktivita, stát se čtenářem je náročné a děti potřebují velmi často pomoci. Při čtení se dětem rozvíjí také morální cítění, ale také začnou vnímat krásu možnosti zastavit se v textu, přemýšlet a představovat si. (SIWEK, 2010)

Čtení je aktivita, kdy člověk pomocí zraku vnímá napsané znaky. Proto se čtením úzce souvisí psaní. Psaní slouží především k zaznamenávání myšlenek a předávání informací. Při čtení si čtenář uvědomuje význam těchto znaků. Jedná se o techniku verbální komunikace, ke které slouží psaný text. (Homolová, 2008). „Čtení a psaní tvoří základ gramotnosti člověka, je základní podmínkou i prostředkem, umožňujícím rozvoj dalších intelektuálních schopností člověka.“³ Dovednost psaní a čtení je nutnou součástí života jedince a společnosti, která se rozvíjí již od počátku zavedení školní docházky, kdy čtení a psaní bylo a neustále je považováno za základní úkol školního vzdělávání. Ani v dnešní době se význam čtení nezjednodušuje, naopak, v dnešní době čtení a psaní dostávají stále větší rozměr. Čtení není považováno pouze za aktivitu pro trávení volného času, ale především je bráno jako schopnost naučit se komunikaci a práci s informacemi. Komenský ve svých „Počátcích“ na žákovu otázku, proč si máme vážit znalosti písma, odpovídá učitel: „Poněvadž tato znalost je velice podivuhodná, krásná a příjemná, užitečná a nutná.“⁴ Proto je i dnes stále více na čtení a psaní kladen důraz, neboť – i přes rozvoj technologií a internetu – je kniha stále neopomenutelným zdrojem informací a intelektových podnětů.

² SIWEK, Božetěch. *Řeč, lateralita, vizuomotorika a čtení u dětí na počátku školní docházky*. Praha, 2010. Disertační práce. Karlova univerzita v Praze. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

³ JEDLIČKA, J. *Úvod do metodiky elementárního čtení a psaní*. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1972.

⁴ KOMENSKÝ, J. A. *Počátkové čtení a psaní*. Praha: SPN, 1946.

1.1 Čtení a porozumění

Čtení můžeme definovat jako: „Činnost, v níž si při zrakovém vnímání slov a vět napsaných nebo natištěných vytváříme představy a znovu vytváříme myšlenky, které měl na mysli autor textu. Čtení je tedy činností, při níž si vytváříme představy a vybavujeme si myšlenky na základě smluvených znaků, které se nemusí podobat věcem a obsahům, o kterých znaky vypovídají.“⁵ Pro budoucnost žáků je důležité, aby si čtení co nejlépe osvojili, neboť čtení a práce s textem mohou být v budoucnu jejich zaměstnáním, a tedy nutnou součástí praktického života. Aby žáci textu dobře rozuměli, tak musí umět číst, neboť oboje představuje základ pro učení a vzdělávání. Čtení a porozumění přečteného textu je od sebe neoddělitelné a prakticky nutné. Pedagogický slovník o procesu porozumění hovoří následovně: „Jedná se o první schopnost jedince pochopit význam obsahu sdělení, ať už je prezentováno ve slovní, obrazové nebo symbolické podobě. 2. Zpracovat jej do podoby, která je pro něj smysluplná, nebo je mu výslovně zadaná. 3. Využít zpracovaný obsah. Následně porozumění pak dělí do různých úrovní: A. jednodušší je převod do jiného jazyka, do jiné podoby (vysvětlení metafory, ironie, matematického symbolu, grafu); B. složitější je interpretace (vyjádření obsahu vlastními slovy, odlišení podstatného a nepodstatného, shrnutí řečeného); C. nejsložitější je extrapolace (formování toho, co je v poznacích či textech obsaženo pouze implicitně, domýšlení důsledků obsažených v souboru tvrzení).“⁶ Tedy i když člověk umí číst a přečtené umí hlasově reprodukovat, neznamená to ještě, že mu rozumí. Je nezbytné, aby u žáků bylo porozumění rozvíjeno stejně důkladně jako čtení, aby byli schopni vnímat význam textu a dokázali v něm najít odpovědi na otázky. Je důležité, aby žáci rozuměli textu jako celku a nadále ho uměli uplatnit, formulovat obsah a umět odpovědět na otázky ohledně textu a umět v textu odpovědi najít. Pokud není čtení s porozuměním zvládnuto, pak mají žáci potíže i v dalších předmětech. Proč by učitelé měli věnovat čtení a porozumění textu větší pozornost? Když se zamyslím, tak jedním z prvotních důvodů je takový, že ve škole se začaly velmi preferovat referáty. Příprava referátu znamená práci s textem a je více či méně „jedno“, zda se jedná o text z odborné, umělecké knihy, z novin nebo internetu. Fakt zůstává takový, že žáci ve většině případů text opíší nebo zkopírují a radují se z rychle odvedené práce bez námahy. Výsledkem takto odvedené práce je takový, že žák úkol splnil, ale zadaný úkol nesplnil svůj účel. Žáci text následně před tabulí umí přečíst bez jediného zádrhelu, ale odpovědět na dotazy spolužáků už nedokáží. Což nasvědčuje tomu, že žáci textu vůbec

⁵ KRIVÁNEK, Zdeněk, WILDOVÁ, Radka a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: PdF UK, 1998.

⁶ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. vyd., Praha, Portál, 2009.

nerozumí a neumí zformulovat vlastní myšlenky a už vůbec neumí vyvodit nějaký závěr z přečteného textu. Proto mnozí odborníci doporučují, aby vyučující po žácích více vyžadovali jejich vlastní názory na daný problém. G. Petty říká: „Četba by měla být aktivním procesem, při kterém žáci zkoumají text, aby si mohli vytvořit osobní verzi toho, co chtěl autor sdělit.“⁷

Naučit se číst není vůbec jednoduché, neboť je to pro lidský mozek méně přirozené než mluvení. Ale dnes, díky kvalitním a pokrokovým výzkumům mozku, jsou odborníci schopni klasifikovat, jaké nároky jsou spojeny se získáním schopností číst, ale i psát.

- oblast kognice – je spojená s procesy identifikace slov a vět; jde o schopnost vytvářet věty a ty pak spojovat do různých textových druhů, dále také vnímat záměr textů a užívání výrazových prostředků v textech a jejich užití.

- oblast motivace – v této oblasti jde o snahu najít důvod, proč číst, a tento důvod dále rozvíjet, najít motivaci k četbě.

- oblast reflexe – jde přímo o aktivitu našich reflexí při četní, dále pak o způsobilost hovořit o textu po jeho dočtení.

⁷ GEOFFERY, P., *Moderní vyučování*, Praha, Protál 2002

2 Čtenářská gramotnost v základním vzdělávání

2.1 Čtenářská gramotnost v ČR RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je dokument, který je tvořen na základě zkušeností a tradice v oblasti základního vzdělávání. V tomto dokumentu jsou zahrnuty a vypsány především požadavky a záměry, které jsou kladeny na žáky základní školy. Základním požadavkem dokumentu je, aby žáci své získané informace uměli uplatnit v praxi. RVP ZV klade důraz na rozvoj klíčových kompetencí. Stanovuje vždy určitou úroveň, kterou by žáci měli zvládat na konci daného školního roku. Je zde vymezeno, co je považováno za nepostradatelné a důležité, tedy to, co by měl každý žák základní školy zvládat po ukončení daného ročníku. Stanovuje také odpovědnost pedagogů za vzdělání svých žáků, ale již nenařizuje, jakými metodami nebo způsoby tak má činit. K tomu, aby byly klíčové kompetence - kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní, správně pochopeny a rozvíjeny během celého procesu, je důležité, aby se jednotlivé kompetence prolínaly se vzdělávacím obsahem, průřezovými tématy a aby žáci své vědomosti dovedli prakticky využít.

Je nezbytné, aby u žáků byla rozvinuta především čtenářská gramotnost, protože čtenářská gramotnost přispívá k tomu, aby žáci kompetence získali, nadále je rozvíjeli a upevňovali. Čtenářská gramotnost bývá označována jako kompetence, ale mezi kompetence, které jsou doloženy v RVP ZV, zařazena není, protože: „Čtenářská gramotnost zaujímá mezi ostatními kompetencemi zvláštní postavení. I když bývá někdy oprávněně pokládána za samostatnou klíčovou kompetenci, je navíc branou k osvojení mnoha dalších kompetencí a objevuje se v učebních dokumentech zemí EU jako jedna ze složek klíčových kompetencí, ať už v podobě důrazu na rozvoj porozumění a reprodukce složitých písemných sdělení, kritické posuzování a využívání různých zdrojů informací, tak v podobě samostatného získávání nových poznatků.“⁸

Pro výchovu a vyučování je velmi důležité, aby byla úroveň jazykového vzdělání na základní škole co nejkvalitnější, neboť žáci svůj mateřský jazyk, byť ve formě psané či mluvené, budou vždy využívat. Jejich vyjadřování a užívání spisovného jazyka, jejich schopnost vyjádřit své vědomosti, názory a reakce jim zajistí získání lepšího postavení

⁸ <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/447/CTENARSKA-GRAMOTNOST-KLICOVE-KOMPETENCE-A-SOUCASNE-CILE-VZDELAVANI.html>/ Autor: PROCHÁZKOVÁ, Ivana., března 2013-03-06

v pracovním životě. Jestliže se žákům podaří osvojit si učivo svého mateřského jazyka, literatury a slohu, budou mít větší předpoklad pro srozumitelnější a logické vyjadřování, které jim umožní rozšiřovat a upevňovat další kompetence, které jsou pro jejich budoucí život neméně důležité. Nabízí se nám ovšem otázka, zda jsou takto vytvořené RVP ZV a jejich obsah postačující k tomu, aby bylo možné nějakým způsobem zlepšit výkon ve čtenářství, který se posléze ukáže v mezinárodních měřeních, jež neustále probíhají ve všech vyspělých zemích. Realizace RVP ZV a následně také ŠVP ZV na daných základních školách je zcela v rukou učitelů. Je možné, že učitelé „nebudou pracovat s texty právě proto, že žáci mají se čtením potíže, čtou pomalu a nedokáží informace ze čtených textů dobře získávat. Proti soustavnosti v rozvoji čtenářské gramotnosti však projdou také organizační podmínky vzdělávání a přetíženost učitele dalšími povinnostmi (mnohdy formálními nebo nevyužívajícími jeho vysoké kvalifikace).“⁹ Důležité poslání pedagogů českého jazyka a literatury spočívá především v tom, že žákům pomáhá k osvojení a zdokonalení schopností komunikovat. Především jim však umožní poznat sebe sama, získat sebedůvěru při rozhovorech a vyjadřování. Přesto čtenářské gramotnosti není v RVP ZV věnováno tolik, kolik by si zasloužila. Moderní společnost je stále více zahlcována informacemi a nejednomu z nás dělá potíže, jak se v nich správně orientovat. S tímto nárůstem informací a technologie souvisí také nárůst funkční negramotnosti. To neznamená, že se zmenšuje čtenářská gramotnost, lidé samozřejmě umí číst, psát, ale další úkony s textem, jakými jsou schopnost a dovednost textu porozumět a dále v něm vyhledávat informace, jsou již na nižší úrovni. Proto by se pozornost autorů RVP ZV měla obrátit především na tento zvětšující se problém, a tím je práce se čteným textem a především jeho porozumění. Je nutné si uvědomit, že nyní se vyžadují specifické nároky na kvalitu čtenářské gramotnosti, která se odráží právě v kompetencích a studiu žáků. Je důležité, aby žákům byla poskytnuta pomoc při rozvoji gramotnosti, neboť čtení a rozvoj čtenářské gramotnosti jsou velmi náročné a vyčerpávající, proto je ohrožen rozvoj funkční gramotnosti. Stejně jako odborníci, tak i učitelé si uvědomují, že učení se nemůže obejít bez aktivního čtení, které je spojeno s porozuměním na vyšší úrovni. Nejde jen o čtení na úrovni dekodování textu, ale především o schopnost naučit se z textů získávat nové poznatky, které žák bude moci v budoucnu využít. „Jde nám hlavně o platnou funkčnost obousměrného vztahu: čím víc toho člověk ví, tím snáze rozumí novým a složitějším textům. A čím lépe umí číst, tím snáze si osvojuje nové myšlenky i poznatky. Odborný panel pro čtenářskou gramotnost

⁹ *Gramotnost ve vzdělávání: soubor studií*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. ISBN 978-80-87000-74-8.

při VÚP po analýze RVP ZV dospěl k závěru, že současná podoba RVP ZV neklade na rozvoj čtenářské gramotnosti takový důraz, jaký odpovídá jejímu významu pro úspěšný život žáků a současně je kritický k varovným výsledkům našich patnáctiletých žáků v mezinárodních srovnávacích šetřeních. Za zvlášť závažné zjištění je považován fakt, že čtenářská gramotnost (nebo její složky) nefiguruje jako významný cíl na žádné úrovni v RVP ZV. RVP ZV nepožaduje její systematický rozvoj u žáka. Není integrována na úrovni obecných závazných cílů vzdělávání. Není postavena vedle klíčových kompetencí. Očekávané výstupy jednotlivých vzdělávacích oborů požadují zvládnutí některých ze složek čtenářské gramotnosti převážně jen v oborech, které tradičně chápeme jako čtenářsky vhodné a kde je čtení a čtenářství do značné míry vlastním obsahem oboru (jazyková a komunikační průprava a také literatura). Ani tady není čtenářská gramotnost v moderním chápání pokryta systematicky. Ostatní vzdělávací obory a průřezová témata v současném pojetí kurikula přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti sporadicky, ačkoli jejich role může a má být mnohem zásadnější.¹⁰ I když tedy čtenářská gramotnost není přímo v RVP ZV zmíněna jako samostatná kompetence, je na její rozvoj kladen velký důraz a je považována za základní pilíř, který je nezbytný pro rozvoj těchto kompetencí. A na tomto základě je tedy možno RVP ZV interpretovat tak, že žádá rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářství všude tam, kde si jen lze představit jakékoli využití textu.

RVP ZV sice výslovně nebrání učitelům, aby u žáků rozvíjeli čtenářskou gramotnost, ale také nezaručuje, že by žákům byla během školní docházky poskytnuta systematická průprava ve všech složkách již několikrát zmíněné čtenářské gramotnosti.

Závěrem je dobré znovu zdůraznit, že rozvoj čtenářské gramotnosti je v současnosti jednou z priorit vzdělávacích politik všech vyspělých zemí. Zpráva Evropské komise z roku 2001 říká: „Zajištění toho, aby všichni občané dosáhli dostatečné úrovně čtenářské a matematické gramotnosti, je nezbytným předpokladem kvalitního učení. Čtenářská a matematická gramotnost jsou klíčem ke vší následné způsobilosti k učení i k pracovnímu uplatnění.“¹¹ Proto je nezbytné, aby všem žákům i těm, kteří pocházejí z nepodnětné rodiny, byla poskytnuta možnost čtenářskou gramotnost osvojit. Na závěr této kapitoly je ale nutné připomenout, že na rozvoj nemá vliv ani tak RVP ZV, ale především pedagog a samotná snaha žáka. Pedagog si musí

¹⁰ *Gramotnost ve vzdělávání: soubor studií*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. ISBN 978-80-87000-74-8.

¹¹ ŠVEJDA, Jiří. *Čtenářská gramotnost – postoje ke čtenářství na střední škole*. Brno 2010. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Petra Horňáčková.; <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/447/CTENARSKA-GRAMOTNOST-KLICOVE-KOMPETENCE-A-SOUCASNE-CILE-VZDELAVANI.html>/ Autor: PROCHÁZKOVÁ, Ivana 6.března 2013-03-06

stanovit priority, co chce svým žákům předat a jakým způsobem tomu chce učinit. Proto je důležité si uvědomit, že nám nebude stačit texty jen číst a brát je pouze jako zdroj informací a zdroj pro získání znalostí. Musíme žáky naučit pracovat s různými typy textů a naučit je s nimi pracovat, rozvíjet u nich čtenářské dovednosti a probudit v nich čtenáře. (Altmanová, 2011) Proto je velmi důležité, aby pedagogové neztráceli naději a snažili se umožnit všem žákům podle jejich možností rozvíjet čtenářskou, ale i technologickou, matematickou ad. gramotnost, aby mohli najít lepší uplatnění na trhu práce, a tím se dostali do zaměstnání s vyšším finančním ohodnocením. Neboť pokud by se jim nepodařilo dostatečně rozvinout tuto gramotnost, bylo by pro ně mnohem těžší, aby se začlenili do společnosti a plnili úkoly s tím vším spojené.

2.2 Čtenářská gramotnost v zahraničním základním vzdělávání

Čtenářská gramotnost a její rozvoj se řeší ve všech zemích, především těch vyspělých. Největší pozornosti je jí věnováno především v oblasti povinného školního vzdělávání. Proto bylo vytvořeno srovnání kurikulárních dokumentů na státní úrovni v zemích, ve kterých mají žáci již dlouhodobě dobré výsledky v mezinárodních šetřeních. Jedná se především o ty země, které v posledních letech prováděly reformy svých školských dokumentů. Jedná se např. o Anglii, Slovensko a Ontario. Autoři, mezi kterými jsou i PhDr. Ondřej Hausenblas, Mgr. Jitka Altmanová nebo Mgr. Jan Berki (2011) zjistili, co se týče čtenářské gramotnosti v zahraničí následující fakta:

- v **Anglii** před sedmi lety vyšel dokument Gramotnost napříč kurikulem. Tento dokument měl posloužit především k tomu, aby si žáci mohli více vylepšit proces učení. Gramotnost napříč kurikulem je mostem mezi předměty zasazené v kurikulu a ostatními oblastmi vzdělávání, které jsou pro žákovu budoucnost nezbytné k tomu, aby si prohloubil své znalosti, schopnosti a dovednosti. Hlavním cílem tohoto dokumentu bylo vylepšit a zajistit očekávané výstupy žáků na konci vzdělávacího ročníku a především měla rozšířit motivaci k učení.

„Učení se a výuka gramotnosti (Learning and teaching literacy) napříč předměty má tři hlavní cíle:“

- nabídnout žákům široké spektrum kontextů, ve kterých budou čtenářskou gramotnost zlepšovat, procvičovat a tím budou zlepšovat své čtenářské dovednosti;
- přesně definovat, jakým způsobem se gramotnost bude vyučovat;
- změnit přístup a způsob žáků učení“¹²

¹² <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk>.

- **ve Skotsku** je čtenářská gramotnost na národní úrovni obsažena v kurikulární oblasti „Gramotnost napříč učením.“ Tato kurikulární oblast je považovaná za součást národního kurikula s názvem „Kurikulum pro nejvyšší kvalitu.“ Toto kurikulum je nadále rozděleno do tematických celků. Tyto tematické celky se nadále dělí do určitých výstupů, kterých má být dosaženo v daném věkovém období dítěte v povinné školní docházce. Co je nanejvýš důležité a nelze to nezmínit, je, že výstupy, které mají být výsledkem toho, co se žáci v daném stupni naučili, mají být tvořeny z jeho pozice, tedy mají být tvořeny z pozice žáka daného školního věku. Povinností učitelů ve Skotsku je, aby naplnili cíle a obsah zavedeného kurikula na všech úrovních vzdělávání a ve všech kurikulárních oblastech. Ve Skotsku se s tímto pojmem slučují také aktivity, jakými jsou poslech nebo mluvené a psané slovo.¹³

- naši sousedé **na Slovensku** se tomuto tématu věnují v projektu Milenium, což je Národný program výchovy a vzdelania. Ti čtenářskou gramotnost zahrnují pod gramotnost funkční, kam dále řadí čtení, psaní, počítání, znalost cizích jazyků nebo informační technologie.¹⁴

- **Kanada** – provincie Ontario, která představuje neevropskou zemi, ve které mají žáci velmi dobré výsledky v mezinárodních výzkumech, které se týkají rozvoje čtenářské gramotnosti. V této provincii je gramotnost jako taková považována za nezbytnou část celého vzdělávacího procesu žáků. Upřednostňují zde také její rozvoj mimo školu a školní prostředí. Zajímavostí je, že se zde objevila také nová strategie pro rozvoj čtenářské gramotnosti, která je věnována pouze chlapcům. Nehledejme v tom genderový rys, ale důvodem vzniku této strategie je, že chlapci zde mají horší výsledky ve čtení a projevují se velkým nezájmem o četbu.¹⁵

¹³ <http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/index.asp>.

¹⁴ www.cpk.sk/web/dokumenty/npvv.pdf.

¹⁵ <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/>.

3 Návrh na zlepšení postavení čtenářské gramotnosti v RVP ZV v ČR

Čtenářská gramotnost je velmi populárním tématem nejednoho odborníka v poslední době. Stále více se apeluje na to, aby se na základních školách této problematice celorepublikově věnovalo mnohem více času. Jak už bylo několikrát zmíněno výše v textu, tato potřeba je stále více aktuální a je to především odraz potřeby moderní společnosti, ve které je mladý člověk nucen umět posuzovat texty, vyvozovat závěry a umět argumentovat. Jinak by se mohlo stát, že by nezapadl do potřeb a prosperity společnosti. A kde jinde, než ve škole by se tomuto namáhavému úkolu měly děti naučit? Je jisté, že malé základy si přinesou už z domova, ale ty ucelené informace získá většina až ve škole. Počátek, jak zajistit rozvoj čtenářské gramotnosti, někteří vidí v inovaci kurikula. Dále je vyžadováno i zajištění metodických pomůcek pro učitele, kurzů a seminářů, které jsou mimochodem již na trhu.

Při reformě kurikula se mají podle autorů PhDr. Ondřeje Hausenblase, Mgr. Jitky Altmanové nebo Mgr. Jana Berlino (2011) nejdříve stanovit obecné cíle čtenářské gramotnosti pro jednotlivé stupně povinné školní docházky. Jednotlivé cíle musí být v souladu s cíli dlouhodobými a musí být postupně standardizované. Při této „rekonstrukci“ je dále zapotřebí, aby si autoři RVP ZV i autoři ŠVP ZV předem stanovili, jakým způsobem má být tato problematika do jednotlivých dokumentů zařazena. Čtenářská gramotnost má být zanesena do všech oblastí a různých oborů. Dále je důležité, aby se při této rekonstrukci dbalo také výsledků výzkumů, které podávají informace o tom, které metody co nejlépe umožňují rozvíjet čtenářskou gramotnost.

Je ale také důležité, aby si rozvoj čtenářské gramotnosti získal zásadní postavení rovněž v mysli učitelů, jejich profesním vzdělání nebo sebevzdělání a následně jejich přípravách do vyučovacích hodin. Je důležité, aby učitelům byla poskytnuta průprava pro rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků, neboť učitelé musejí sami rozumět tomu, co má čtenářská gramotnost žákům poskytnout, v čem jim má být ve škole, ale i v životě dobrá a jak ji mohou využít. Proto je nezbytné, aby učitelé byli jak profesně, tak finančně i metodicky při této revizi v RVP ZV podporováni. Příprava by měla zahrnovat metodickou podporu, která bude snadno využitelná v praxi a bude jak nápomocná učitelům, tak i přínosem žákům.

4 Výzkumy zabývající se čtenářskou gramotností a jejich výsledky

4.1 Výzkumy

Pojem čtenářská gramotnost, čtení či čtenář je v posledních letech značně pozorované téma, kterým se začala zabývat řada pedagogů a odborníků. O zvýšení zájmu o tuto problematiku se zasloužily mezinárodní výzkumy, které probíhaly v mnoha školních institucích u nás i v zahraničí. Tyto výzkumy, resp. jejich zveřejněné výsledky, zapříčinily vášnivou debatu nad RVP ZV, ale i klíčovými kompetencemi.

Česká republika se mezinárodních srovnávacích výzkumů světových organizací účastní pravidelně již od poloviny 90. let 20. století.

Na počátku těchto výzkumů stála studie organizace IEA (Mezinárodní organizace pro hodnocení výsledků vzdělávání). Od tohoto startu se začaly výzkumy rozrůstat, následovníkem IEA byly výzkumy OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), na úrovni mezinárodního výzkumu stál výzkum RLS z organizace IEA, který byl v roce 1995 historicky jako první ze série mezinárodních srovnávacích výzkumů, který hodnotil výsledky vzdělávání i v naší republice. V dalších letech (1997 ad.) proběhl mezinárodní výzkum gramotnosti dospělých IALS. Mezi poslední a velmi významné výzkumy nesmíme zapomenout zařadit výzkum IEA PIRLS a OECD PISA (Procházková, 2008). Podle jednotlivých výzkumů se také mění jednotlivé definice čtenářské gramotnosti a mění se také její chápání celkově. Mění se názor, co by měli žáci základní školy umět a co by měli ovládat nebo čím by jim měl rozvoj čtenářské gramotnosti ve finále přinést.

Výzkumům jako takovým je věnována velká a příznivá pozornost, neboť pedagogům, ředitelům, ale i žákům samotným vypovídají o tom, jak jsou úspěšní. Tím, že jde o mezinárodní výzkumy, tak se jedná o velmi široké spektrum srovnávaných technik v jednotlivých zemích. Tyto výzkumy pak umožňují vytvořit lepší vzdělávací systémy, metody a techniky, které budou moci školy využít pro přípravu mladé generace do společnosti a pro uplatnění se na trhu práce.

4.1.1 Výzkum IEA PIRLS

Výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je organizovaný Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), který proběhl v roce 2001 v České republice. Jedná se o výzkum, který je zaměřen na čtenářskou gramotnost u žáků 4. ročníků. V roce 2001 se projektu zúčastnilo 35 zemí. Tento projekt probíhá každých pět let, ale v druhém cyklu testování se Česká republika již nezúčastnila. V prvním cyklu výzkumu žáci vyplňovali testy, součástí tohoto výzkumu byly podrobné dotazníky pro učitele, aby bylo možné zmapovat, jaké materiály a metody vyučující ve výuce čtení uplatňují, neboť způsoby výuky mají na rozvoj čtenářské gramotnosti značný vliv. Tento test obsahoval vždy dva texty, ke kterým bylo vždy deset úkolů, na které měli žáci cca. 80 minut. Odpovědi buď žáci vybírali nebo tvořili sami. Podstatným aspektem také byly dotazníky, které byly jak pro rodiče, žáky, tak i učitele. Zde výzkumníci získali odpovědi, jak rodiče dětem pomáhali ve čtení a jeho rozvoji a také podmínky rozvoje gramotnosti ve škole.

Ve výzkumu PIRLS 2001 byla čtenářská gramotnost definována takto: „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, účastnili se čtenářského života a také pro radost. V návaznosti na tuto definici vznikly tři aspekty čtenářské gramotnosti, které byly ve výzkumu testovány – čtenářské záměry, procesy porozumění, čtenářské chování a postoje.“¹⁶

4.1.2 Výsledky výzkumu IEA PIRLS 2001

Výsledky jsou prezentovány obdobně jako ve výzkumu PISA na celkové škále a dále pak na dílčích škálách.

Jednotlivé škály pro vyhodnocení byly stanoveny takto:

- celková škála
- škála čtení pro literární účely
- škála čtení pro informační účely
- škála pro získávání informací a vyvozování přímých závěrů
- škála interpretace, integrace a hodnocení

¹⁶ KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Jak (se) učí číst*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělání, 2005. ISBN 80-211-0486-4.

Z hlediska celkové škály čeští žáci měli lepší výsledky než mezinárodní průměr. Celkově výzkumem lépe prošla děvčata než chlapci.

4.1.3 Výzkum OECD PISA

V nadpisu zmíněný mezinárodní projekt byl u nás poprvé realizován v roce 2000 v programu PISA (Programme for International Student Assessment), který je zaštitěný Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Tento projekt je zaměřen především na čtenářskou gramotnost patnáctiletých žáků. Kromě čtenářské gramotnosti sleduje také znalosti v oblastech matematiky a přírodovědy. Tento výzkum se nejvíce soustředil na rozšíření dovedností o textu přemýšlet a myšlenky nadále uplatňovat. Definice čtenářské gramotnosti z tohoto prestižního výzkumu zní: „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.“¹⁷

Co se týče sběru dat, tak probíhá vždy jednou za tři roky. V každém roce je ve výzkumu vždy více preferovaná jedna oblast, pro podrobnější informace. V první etapě bylo více pozornosti věnováno čtenářské gramotnosti, nadále pak matematické a v poslední etapě přírodovědné. V cyklu roku 2009 byla opět preferována čtenářská gramotnost. Jedná se o reprezentativní šetření, ve kterém se účastní pouze vybrané školy (v ČR z roku 2006 245 škol a 9 016 žáků).

Co se pak dále týče testování znalostí a dovedností, k tomu používá tento projekt písemné testy a jako doplnění informací jsou použity dotazníky jak pro žáky, tak učitele a ředitele. Na vypracování testů měli žáci 2 hodiny. Test byl různorodý, obsahoval od tří do šesti otázek, které se vztahovaly k textům. Testovací sešity měly dva různé druhy úkolů. První z typů byl takový, kde žák mohl vybrat odpověď a druhý typ, kde měl žák vytvořit odpověď vlastní. Na dotazník měli žáci půl hodiny. Dotazník se zaměřuje především na názory žáků ohledně školy, výuky a rodiny.

¹⁷ Sborník příspěvků z Mezinárodních portálů: www.rvp.cz. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. ISBN 978-80-87000-18-2.; <http://www.rvp.cz/clanek/74/446>- V textu budou dále uvedeny další definice pojmu.

4.1.4 Výsledky OECD PISA

Tím, že byl tento projekt prvním ve svém cyklu, byla mu věnována přemíra energie a pozornosti odborníků. Tento cyklus byl věnován čtenářské gramotnosti.

Medializace výsledků byla rozlišena podle těchto škál: 1. škála – získávání informací z textů, 2. interpretace textů, 3. posouzení textů – obsahové a formální hledisko a umět tyto informace dát do souvislostí s jinými informacemi a poznatky, které žák již má z jiných zdrojů. Celková škála čtenářské gramotnosti je 500. Průměr pro naši republiku byl 492. Každá dílčí škála je rozdělena na pět úrovní a žák musí splnit úkoly, aby jednotlivých úrovní dosáhl. V těchto úrovních žáci demonstrují své znalosti. Pátá úroveň je nejtěžší. Žáci, kteří dosáhnou na tuto způsobilostní úroveň, umí řešit náročnější a více komplikované čtenářské úlohy. Žáci na této úrovni se umí vyrovnat se složitým textem, se kterým umí nadále pracovat a umí z něj využívat informace a další data pro kritické posouzení a vytváření hypotéz. Naopak žáci na první úrovni umí řešit pouze základní a jednoduché texty a úkoly s nimi spojené – pochopí hlavní myšlenku a umí si ji spojit s praktickým životem. Žáci na této úrovni umí číst a dešifrovat text, ale další nadstavba práce s textem je pro ně velmi náročná a mnohdy nezvládnutelná. „Co se týká celkové škály čtenářské gramotnosti, podíly žáků, kteří se nacházejí na jednotlivých úrovních způsobilosti, byly na základě výsledků PISA 2000 v České republice blízké mezinárodnímu průměru. Při bližším pohledu na dílčí škály je pak možné sledovat, že v případě škál vyjadřujících výsledek pro *získávání informací* a pro *posuzování* je výsledek našich žáků spíše pod průměrem.“¹⁸ Do první fáze výzkumu bylo zařazeno 32 zemí: 28 členských zemí OECD: Austrálie, Belgie, Česká republika, Dánsko, Finsko, Francie, Irsko, Island, Itálie, Japonsko, Kanada, Korea, Lucembursko, Maďarsko, Mexiko, Německo, Nizozemsko, Norsko, Nový Zéland, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Řecko, Španělsko, Švédsko, Švýcarsko, Velká Británie, USA a 4 nečlenské (Brazílie, Čína, Lotyšsko, Rusko). Výsledek tohoto průzkumu je následující:

- žáci na jednotlivých úrovních – čeští žáci se procentuelně blíží mezinárodnímu průměru. Na nejvyšší úrovni se u nás nachází 7 % žáků. Jedná se především o žáky gymnázií. Naopak na úrovni nejnižší a pod touto úrovní je v České republice na 17,5 % žáků, jedná se především o žáky ze zvláštních škol, nematuritní obory a 1/5 základních škol. U takto „umístěných“ žáků je největší problém v získávání informací.

¹⁸ BASL, Josef. *Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti a výsledky žáků v ČR*. Čtenář – měsíčník pro knihovny. Vydává Středočeská vědecká knihovna v Kladno. ISSN 1805-4064 (Online) 2013-03-07

- celkový výsledek žáků ČR – čeští žáci mají významně nižší než průměrný výsledek zemí OECD. Jsme statisticky lepší než žáci v Řecku, Rusku, Brazílie atd., ale naopak žáci z Austrálie, Nového Zélandu, Francie atd. jsou statisticky na vyšším žebříčku než žáci naši. Na celkové škále jsme z 31 zemí na 19. místě. (Straková, 2002)

„Žákům našich škol nedělá žádný problém interpretace textu, neboť v drtivé většině hodin literatury po nich vyučující chce hlavní myšlenku díla a o čem dílo je, ovšem získávání informací jim dělá značné potíže. Žákům se daří řešit situace lépe, když je mají zasazené do osobních situací. Celý tento projekt potvrdil již dávno zjištěná fakta, že čeští žáci umí lépe pracovat s nesouvislým textem – graf, mapa, tabulka, než s ostatními typy textů.“¹⁹

¹⁹ Z výzkumu čtenářské gramotnosti z roku 1995

5 Pojem gramotnost

5.1 Gramotnost

„Gramotnost představuje osvojení dovednosti čtení, psaní a počítání alespoň na úrovni základní školy.“²⁰ Definice Doležalové (2005) je bez pochyb pravdivá, podle mého názoru gramotnost dnes ale neznamená pouze umět si něco přečíst a spočítat. Moderní doba očekává, že s nabytými informacemi a znalostmi budeme umět dále disponovat a využívat je k svému prospěchu a dalšímu vzdělávání. Gramotnost je vybavení člověka, bez kterého by nebyl člověkem – zvyšuje naši inteligenci, a tím je nám umožněno také lepší uplatnění na trhu práce. Musíme se jí naučit a ve svůj prospěch využívat. Na gramotnost působí řada podmínek a jevů – výchova, vzdělávání, kulturní a sociální prostředí. Gramotnost je chápána jako celoživotní proces. Doba vyžaduje, aby se člověk neustále vzdělával, protože nám mnohdy vědomosti získané ze základní školy nestačí. Vzdělání má stále větší úlohu, protože moderní společnost se vyznačuje rozmachem technologií, mění se také společnost sama o sobě, jakož i kvalita a úroveň vzdělání a vzdělávání. To, co dříve bylo považováno za základní vzdělání, je pro dnešní společnost nedostačující, proto také nastaly velké změny v obsazích vzdělávání. Značný posun nastal v chápání vzdělání ve vztahu ke společnosti. I dnes se setkáváme s problémem nízké gramotnosti nebo i negramotnosti vůbec. Obecně byla gramotnost chápána jako umět číst a psát, takovému člověku se říkalo gramotný, kdo to neuměl, byl považován za negramotného.

Rabušicová (2002) gramotnost označuje za sociokulturní fenomén, který se vyvíjí spolu s kulturou společnosti a je chápána jako prostředek tzv. akulturace jedince, který ovlivňuje vzdělávání jedince. To znamená, že můžeme sledovat značný posun významu tohoto pojmu – ještě v 19. století znakem gramotnosti bylo to, že se člověk uměl podepsat, v 1. polovině 20. století stačilo umět přečíst či napsat text, ale ve druhé polovině 20. století je požadavek mnohem vyšší. Jde zejména o aktivní práci s textem. Sama autorka říká, že gramotnost je „využívání tištěných a psaných informací potřebných k fungování ve společnosti v zájmu toho, aby jedinec dosáhl svých cílů a aby se rozvíjely jeho znalosti a potenciál.“²¹ Nadále podotýká, že různorodost definic je závislá na úhlu pohledu na toto téma. Ale potvrzuje, že veškeré definice vycházejí ze společnosti.

²⁰ DOLEŽALOVÁ, J. Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.

²¹ WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

Gramotnost („literacy“) v původním významu znamenala schopnost číst a psát. Ale v postupném vývoji se význam rozšiřuje. Rozšířená definice gramotnosti z Pedagogického slovníku: „dovednost číst a psát, získaná obvykle v počátečních ročních školní docházky.“²² Ve dvacátém století se do gramotnosti začínají vnášet i jiná témata než čtenářství, jak tomu bylo až dosud. Proto je gramotnost na základě ontogenetického hlediska rozlišována na: **pregramotnost** („pre-literacy“) – od 1. roku života do školní výuky čtení a psaní., **čtenářská gramotnost** („reading literacy“) – období povinné školní docházky, **funkční gramotnost** („functional literacy“) – po ukončení povinné školní docházky, tzv. gramotnost dospělých. Každá tato klasifikace má na základě pedagogického hlediska své odlišnosti v cíli, obsahu, metodách podněcování, výuce a také metodách zjišťování dosažené úrovně. (Wildová, 2005)

Wildová (2005) se v tomto ohledu obrací na Gavoru (2002), který upozorňuje, že z pedagogického pohledu je nezbytná gramotnost základní a funkční. Ten je definuje následovně: „Základní gramotnost – získání základů čtení a psaní. Funkční gramotnost – využití základní gramotnosti pro práci s informacemi a komunikaci. Považujeme ji za vyšší etapu, která má také vyšší kvalitu oproti základní gramotnosti.“²³ V roce 1958 vypracovalo definici UNESCO, která zní: „Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života.“²⁴ Tuto definici zmiňuji z toho důvodu, že je to historicky poprvé, kdy se mezinárodní společenství shodlo na definici gramotnosti. Je ale zřejmé, že od té doby vznikla řada definic, ale vypisovat je ve své práci nebudu, neboť komparace definic gramotnosti nepředstavuje hlavní část této práce.

Na závěr tohoto tématu využiji shrnující citaci o tom, co je gramotnost: „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.“²⁵ Termín gramotnost, tak jak ho chápeme dnes, se u nás objevil až v 90. letech 20. století díky Mezinárodnímu roku

²² PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

²³ WILDOVÁ, Radka. *Rovzřížení počáteční čtenářské gramotnosti*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

²⁴ RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita filozofická fakulta & Nakladatelství Georgetown, 2002. ISBN 80-210-2858-0.

²⁵ DOLEŽALOVÁ, J. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.

gramotnosti. To, že se tento pojem u nás začal objevovat, také zapříčinily výzkumy, které se jej týkaly. Tyto výzkumy, např. výzkum IRS z roku 1995, odborníky upozornily na gramotnost, která u nás nebyla až tak pozorována jako jinde ve světě, protože až do této doby byla považována za nedůležitou. První pozornost jí začal věnovat časopis *Pedagogika*, kde byl otisknut článek o nigramotnosti od Morkese. Představit a seznámit ostatní s tímto problémem se zasloužila také Rabušicová.

5.2 Funkční gramotnost

Dějiny funkční gramotnosti nejsou jednoduché a nejsou dlouhé. Rabušicová (2002) se o vzniku funkční gramotnosti vyjádřila tak, „že vědci spojili dohromady dvě pojetí gramotnosti, tedy relativitu a kontinuitu a z tohoto pohledu pak vzniklo nové uvažování o gramotnosti, které urychlilo vznik funkční gramotnosti.“²⁶ Přesto ještě v roce 1968 není v Mezinárodní Encyklopedii o tomto termínu žádný záznam. Definice funkční gramotnosti podle mezinárodních expertů zní: „Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje.“²⁷ Do této definice bylo poprvé také zahrnuto kromě čtení, psaní také počítání. Důležité je, že gramotnost začala být vnímána jako využívání dovedností a schopností při řešení určitého problému.

Funkční gramotnost lze tedy chápat jako práci s textem a využívání informací k budoucí práci. Představuje schopnosti a dovednosti, kdy se člověk umí orientovat v médiích, nejen v písemných, ale i zvukových. Jde o to, že člověk s touto gramotností umí zpracovat informace a dále je využívat. Což je také cílem rozvoje funkční gramotnosti. Jak už bylo v práci několikrát zmíněno, nejde pouze o samotné čtení a psaní, ale také o schopnost vyhledávat informace v textu a nadále s nimi pracovat a využívat je aktivně v každodenním životě. Funkční gramotnost můžeme rozdělit do tří oblastí: literární, dokumentovou, numerickou.

- literární – práce se souvislými texty, vyhledávání informací a práce s nimi

²⁶ RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita filozofická fakulta & Nakladatelství Georgetown, 2002. ISBN 80-210-2858-0 podle UNESCO

²⁷ RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita filozofická fakulta & Nakladatelství Georgetown, 2002. ISBN 80-210-2858-0 podle UNESCO : Revised Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. Paris, 1978

- dokumentová – práce s dokumenty, které se vyznačují s jasně stanovenou strukturou
- numerická – práce s čísly (Matulová, 2011)

5.3 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost („reading literacy“) je považovaná za jednu z etap funkční gramotnosti. Jedná se o „komplex znalostí a dovedností, které umožňují lidem pracovat s písemnými texty, které se vyskytujícími v praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu apod.“²⁸ Podobně zní i další definice od J. Strakové, která definuje čtenářskou gramotnost jako „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“²⁹ Když porovnáme tyto dvě zmíněné definice, můžeme si všimnout, že pro obě definice je typické, že upozorňují na psaný text a na čtení. Čtení zde není chápáno pouze jako schopnost dešifrovat písmena, ale využívat text v kontextu a najít si v něm informace, které potřebují k další práci. V tom spočívá také funkčnost čtenářské gramotnosti. V každé definici je kladen důraz především na porozumění přečteného textu. Není tedy důležitá kvantita čtenářských výkonů, ale jeho kvalita a umění využít přečtený text. V českém prostředí definuje čtenářskou gramotnost panel pro čtenářskou gramotnost VÚP: „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.“³⁰ Čtenářská gramotnost v sobě obsahuje několik rovin, které jsou pro její rozvoj velmi důležité. Jedná se o roviny:

- vztah ke čtení
- doslovné porozumění
- vysuzování
- metakognice
- sdílení

²⁸ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

²⁹ WILDOVÁ, Radka. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

³⁰ KOŠTÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ a HAUSENBLAS. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010.

- aplikace

Ani jednu z těchto rovin nelze opomenout. Stručně řečeno, úspěšnost rozvoje čtenářské gramotnosti závisí také na postoji čtenáře k četbě. Jde zejména o to, jak dítě četbu vnímá. Jestli dítě vnímá četbu jako činnost, která je povinná nebo četbu vnímá jako činnost, ze které má potěšení a touží číst. Rozvoj čtenářské gramotnosti závisí na schopnosti dítěte text rozšifrovat a porozumět mu. Když je rozvoj čtenářské gramotnosti úspěšný, tak žák dokáže z přečteného textu vyvodit závěry, o textu umí hovořit a mít na text vlastní názor a dát si text do kontextu. Žák umí uvážit cíl svého čtení, sám si volí texty, umí si utvořit názor na čtený text a volit strategie, které mu toto porozumění usnadní. Při rozvoji žák umí diskutovat o prožitcích z četby a je schopný o nich mluvit s ostatními čtenáři. Umí si svoji interpretaci srovnat s dalšími a přemýšlí o rozdílech. Porovnává úhly pohledu se svými. Čtenářsky gramotný žák čtení nemá pouze pro zábavu, ale čtení chápe jako aktivitu, díky které se rozvíjí a díky které získává nové informace a znalosti. Díky výše uvedeným informacím lze čtenářskou gramotnost vyjádřit následující definicí: „Čtenářská gramotnost je schopnost jedince porozumět textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určených cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života lidského společenství.“³¹

³¹ Národní strategie podpory základních gramotností v základním vzdělávání. v 2012_06_04, s. 1-17. [online www.vzdelavani2020.cz/.../strategie-zakladnich-gramotnosti.pdf]

6 Čtení - činnost pro děti

6.1 Hledání cesty k četbě aneb socializace dobrého čtenáře

„Naučit se mluvit, číst a psát je náročnější než vystudovat univerzitu.“

Jean Piaget

„Čtení je tou nejnepřirozenější činností mozku.“ Je výrok německého fyziologa, psychologa a neurologa prof. Ernsta Pöppla. Pöppel říká, že: „evoluce nepočítala se čtením písmen. Vyjádřit jazyk písmem bylo jedním z největších duševních výkonů člověka. Mozek využívá pro činnosti spojené se čtením a psáním část, která měla původně jiné úkoly, a musí se v průběhu namáhavého procesu naučit nesmírné abstrakci, která je nutná k tomu, aby bylo možné všechno vyslovitelné převést do systému 25 až 30 písmen. Podle Pöppela a jiných vědců je mozek pouze v prvních deseti letech života schopen naučit se číst tak, aby tuto činnost zvládal bez námahy.“³²

Podle tohoto výroku, můžeme tedy usoudit, že žáky ke čtení přimějme pouze tehdy, pokud je u nich probuzena angažovanost k četbě – tj. motivace, emoce, potěšení, ale i identifikace s četbou. Z toho vyplývá, že v hodinách literární výchovy je důležité, aby pedagogové rozvíjeli především ochotu ke čtení a naučili žáky propojit potřebu četby a s jejími možnostmi. Je tedy nesporně důležité, aby se hodiny literatury nestaly pouze „biflováním“, ale aby byly z větší části zaměřeny na četbu samotnou.

Budování, rozšiřování a udržení si motivace ke čtení je celoživotní proces. Získání motivace a kompetence k četbě je v úplném počátku přenecháno podpoře dospělých (rodiče, učitelé v mateřské školce). Je to zejména proto, že ostatní média, která děti využívají, nepotřebují takovou pomoc dospělých jako je právě četba. V období, kdy se dítě naučilo mluvit a komunikovat s okolím, tak je možné těmto dětem pustit pohádku nebo je nechat poslouchat hudbu, protože kompetence vnímání, jako je vidění a slyšení, získáváme v průběhu života mnohem dříve, než je schopnost číst. Tedy takové děti nelze posadit samotné před knihu, aby si četli, neboť tento způsob vnímání se vyvíjí déle. (Čtenářství, jeho význam a podpora: Výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo. 2008) Stejně jako rodiče, tak i pedagogové by si měli uvědomit, tedy pokud chtějí u svých dětí a žáků rozvíjet čtenářství, že stabilní čtenářství je ovlivněno podporou ostatních. Na počátku je to především rodina, později vrstevníci a jejich pedagogové. Proces během kterého se z dětí stávají čtenáři, vyžaduje trpělivost a zejména podporu blízkých, neboť existuje řada vnějších a vnitřních faktorů,

³² Čtenářství, jeho význam a podpora: Výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo. Svazek 24. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008. Aktuality Skip. ISBN 80-85 851-18-0.

kteře ovlivňují tento proces vývoje, kdy se děti stávají čtenáři. Mezi vnitřní faktory patří zejména vývoj jedince, do kterého odborníci zařazují sebesocializaci a socializaci s ostatními – např. s vrstevníky.

Podle odborníků jako jsou Werner Graf, Erich Schön je vývoj čtenářů ovlivněn dvěma kritickými fázemi. V těchto fázích probíhá utváření ustálené motivace, které je ovlivněno vnějším okolím. Sám Werner Graf tyto fáze označil za primární a sekundární literární iniciace. Poprvé, kdy se dítě začne o knihu zajímat jinak než o hračku nastává zpravidla v raném období, tedy před povinnou školní docházkou. V tomto období si dítě samo knihu nepřečte, ale texty vnímá především díky předčítání nebo vyprávění rodičů nebo osob, ke kterým má vytvořený kladný emoční vztah. Tato fáze je velmi důležitá, protože ve chvíli, kdy je dítěti předčítáno, je mu umožněno vstoupit do fiktivních světů. Toto dítě vnímá jako potěšení a jako nový druh trávení času, seznamování se s novými příběhy, získávání nových zkušeností, poučení a informací.³³ V tuto chvíli si dítě osvojuje čtenářské kompetence. Po prvních letech strávených ve školních lavicích si žáci osvojí dovednosti čtení a začínají si číst knihy sami. Tudíž u aktivních čtenářů přichází fáze, kterou Graf označil „potěšení.“ V tento okamžik čtení plní úlohu potěšení, přináší radost a aktivuje fantazii. Fáze potěšení začíná někdy ve věku osm – devět let a přetrvává do konce dětství (konec I. stupně ZŠ a orientační 6. třídy ZŠ), věkově cca. do dvanácti let. V této době nejčastěji děti čtou triviální žánry s látkami dětské literatury. V tomto okamžiku je nezbytné, aby dítě mělo k dispozici dostatečné množství knih, aby mohlo čtení rozšiřovat o nové knihy, ale především o nové žánry. Po této fázi velmi často nastává čtenářská krize, která obvykle přichází s nástupem puberty. V tomto období děti dávají přednost jiným a pro ně lepším aktivitám a zájmům než je četba, např. hudba, druhé pohlaví, diskotéky, přátelé. Pro tuto chvíli je důležité, aby si dospívající v četbě našel opět zalíbení a potěšení. Protože se v tomto okamžiku mění způsob četby díky rozvinutějším literárním kompetencím, je bezesporu nutné, aby volili jiné žánry než dosud, protože neustále se opakující schematičnost je začíná nudit. V této fázi je bezesporu nutná značná rozmanitost textů. Tato krize rozhodne o dalším čtenářském vývoji dítěte. Krize může skončit buď tak, že se z dřívějšího čtenáře stane nečtenář, občasný čtenář nebo se vrátí k aktivní četbě.

V okamžiku, kdy se dítě opět vrátí k četbě a stane se z něj čtenář, dojde ke změně způsobu četby. To může vést ke konkrétnějšímu zaměření četby – např. pouze četba odborných knih, literatura faktu nebo různé formy beletrie.

³³ Každodenní předčítání před spaním, je spojeno s intimní komunikační zkušeností – je zde spojeno čtení s fyzickými prožitky, neboť dítě je zachumlané v peřinkách a cítí se v bezpečí.

V procesu sekundární čtenářské iniciace (v období adolescence) jsou také jako v dětství a pubertě důležité podpory a impulzy k četbě, které v této fázi poskytují převážně vrstevníci nebo učitelé.

6.2 Nezdařilé osvojení četby

Pravdou je, že když se učitelům nepodaří u žáků probudit oblibu v četbě jako formu mediálního osvojování znalostí, tak se tyto žáci uchýlí k jiným médiím a ke knihám se stěží v budoucnu vrátí. Tento problém je více reflektován u chlapců, protože u nich je osvojování četby větším problémem než u dívek. V dnešní době se chlapci zabývají raději počítači, televizí a různými herními aktivitami. „Mnoho výsledků aktuálních mediálních studií naznačuje, že u děvčat se jedná spíše o **doplňující užívání** „starých“ tištěných médií a „novějších“ audiovizuálních a digitálních médií, u chlapců jde však stále více o **nahrazení** tištěných médií obrazovkovými.“³⁴ Velkou pravděpodobností je, že tyto chlapci pak budou vyrůstat jako nečtenáři a z toho důvodu i jejich čtenářská gramotnost bude omezena. Proto je nezbytně důležité, aby se čtenářství a motivace rozvíjeli od nejnižšího věku, tzn. i v době, kdy jsou děti ještě negramotné. Odborníci upozorňují na fakt, že děti předškolního věku, které ještě nebyly seznámeny s krásou četby, mají menší slovní zásobu, neumí se vyjadřovat, nedokáží popsat časové pořadí dějů, ale i učení se čtení jim jde hůře. Psychologové, ale i pedagogové varují rodiče před faktem, že jejich děti, pokud vyrůstají bez knih, bývají ve škole značně znevýhodněni.

6.3 Typologie literární četby u mladistvých

Budování, rozšiřování a udržení si motivace ke čtení je dlouhý proces. Proto za čtenáře není považován pouze ten, kdo právě čte, ale je za čtenáře považován každý, kdo četl, čte a číst bude. (Homolová, 2008) Není tedy pravdou, že čtenář je pouze ten, kdo má četbu rád, ale i takový člověk, který s touto aktivitou nesympatizuje, ale přesto ji používá a čte. Literární teoretikové považují za čtenáře pouze ty, kteří přečtou knihy, články, texty a co je důležité, přečtenému rozumí. Opakem k názoru literárních odborníků je takové tvrzení, které říká, že čtenář je ten, kdo umí přečíst text a je jedno, zda přečtenému rozumí nebo dokáže svými slovy převyprávět děj. Čtenář je i ten, kdo „přečte“, ale už si z přečteného nic neodnese – nedokáže říci, co mu kniha přinesla, proč

³⁴ Čtenářství, jeho význam a podpora: Výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo. Svazek 24. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008. Aktuality Skip. ISBN 80-85 851-18-0.

ji vůbec četl a neumí vyjádřit názor na přečtenou knihu. Stejně jako u řady pojmů neexistuje jednoznačná definice či jednoznačné vysvětlení, kdo je nebo kdo není čtenář.

V devadesátých letech byla pozornost věnovaná především třem typům literární četby, kdy výsledkem byly vždy čtenářská motivace a kompetence.

- koncepční čtenář – u takového čtenáře se vytrácí počáteční radost z četby. Takový čtenář si bere za své koncepce ze školy a ty prohlubuje a vytváří si pomocí těchto koncepcí své čtenářské chování. Koncepční čtenář se pak rozhodne pro určitý žánr literatury, kterému bude věnovat svoji pozornost.

- pocitový čtenář – takový čtenář se neustále snaží, aby měl z četby potěšení jako v dětství. Četba tohoto čtenáře je omezena na jednoduchou, triviální nebo mírně náročnou. Přednost dává zábavné literatuře, ale klasická literatura, která je náročnější, takovým čtenářům není po chuti, neboť takovou literaturu nemůže čtenář pochopit, pokud od ní stejně jako takový čtenář očekává pouze radost.

- estetický čtenář – je považován za ideální typ čtenáře. Takový čtenář si ponechává potěšení z četby, které je ale více esteticky zaměřeno než dříve. (GRAF, 1995 IN aktuality SKIP, svazek24)

Podobné členění typů čtenářů uvádí Homolová ve své knize, které je inspirováno Lesňákem. Ten rozlišuje šest typů čtenářů: racionální/kritický, estetický, utilitární, sociativní, etický, emocionální. Některé z nich jsou obdobné s typologií uvedou výše v textu.

- racionální/kritický typ – tento typ čtenáře hledá v četbě především poznání a nové informace

- estetický typ – ten ve své četbě hledá a oceňuje především umělecké hodnoty

- utilitární typ – pro tento typ čtenáře je důležité, aby informace nabyté z četby mohl prakticky využít

- sociativní typ – se nechává četbou ovlivnit natolik, že se promítá i do jeho společenského chování

- etický typ čtenáře – se na četbu dívá a hodnotí především z mravního úhlu

- emocionální typ – takový čtenář v knihách hledá postavy sobě podobné a citově a postojově se s nimi ztotožňuje.

Jiří Trávníček charakterizuje čtenáře jako někoho, kdo využívá četbu k rozvoji sociální komunikace. Ve svém výzkumu čtenáře dále klasifikuje podle toho, kolik knih přečte během roku. Podle něj je čtenář ten, kdo za rok přečte minimálně jednu knihu. Výsledkem výzkumu bylo zjištění, že 83% občanů starších 15 let přečte za rok knih.

Užší škála (4-členná):

nečtenář: žádná přečtená kniha za rok (17 %);

čtenář sporadický: 1-6 přečtených knih za rok (39 %);

čtenář pravidelný: 7-12 přečtených knih za rok (16 %);

čtenář častý: 13 a více přečtených knih za rok (29 %).

Širší škála (6-členná):

nečtenář: žádná přečtená kniha za rok (17 %);

čtenář sporadický: 1-6 přečtených knih za rok (39 %);

čtenář pravidelný: 7-12 přečtených knih za rok; (16 %);

čtenář stálý: 13-24 knih přečtených za rok (14 %);

čtenář silný: 25-49 knih přečtených za rok (9 %); *čtenář častý* (29 %)

čtenář vášnivý: 50 a více přečtených knih za rok (6 %).

7 Čtenáři na 2. stupni základní školy

7.1 Období pubescence

Protože má práce je směřovaná na II. stupeň základní školy, zaměřím se tedy i na čtenáře tohoto věku. Do této kategorie spadá vývojové období pubescence. Období pubescence nebo také dospívání je charakteristické období, kdy dolní věková hranice je mezi 11. až 13. rokem a horní věková hranice, kdy končí toto období, je mezi 14. až 15. rokem života. Samozřejmě nesmíme zapomínat, že každý z nás je individualita, tudíž intenzita, ale i průběh jsou u každého z nás odlišné. V období puberty dochází u jedinců k velkým změnám, se kterými se musí vypořádat. Každý si vytváří svoji identitu a přijímá nový „titul“ dospělý. Samozřejmě dochází také k hormonálním změnám, které souvisí s pohlavním dospíváním a růstovému spurtu. Tyto hormonální výkyvy s sebou přinášejí neovladatelnou lavinu emocí, úzkostí, odporů a nepochopení. V drtivé většině dívky trpí úzkostí a mají problém se sebezpřijetím a ztrácí pocit jistoty. Typické pro tento věk je, že se každý cítí být sám, nemající oporu ve svých rodičích a dospělých, protože ti jim nerozumějí. Toto období je provázeno negacemi, uzavřeností, vztahovačností a vzniká také pocit méněcennosti. Chování „pubertáků“ je velmi často odborníky nazýváno Obdobím vulkanismu = hormonální bouře a období vzdoru (odpor k autoritě). Toto období dospívání je velmi náročné jak pro dospívajícího, tak i pro jeho okolí. Jedinec v této životní fázi opouští dětství, ale do dospělého jedince mu také pár let ještě zbývá, a proto hledá svoji identitu a místo, kam by se mohl zařadit, kam by patřil. Pro poznání a pochopení sebe sama je typické bouřlivé chování doprovázeno psychickými změnami. Jedinci se snaží svoji nejistotu a pochybnosti maskovat svým suverénním a sebevědomým vystupováním, kritikou a odmítáním okolí a autority. Nakonec přicházejí kognitivní vývojové změny a procesy, kdy se rozvíjí především abstraktní přemýšlení, kdy jedinec (sebekriticky) přemýšlí sám o sobě (kdo jsem a kdo bych chtěl/a být), rozvíjí se také intelekt a vědecké myšlení, kdy uvažuje o realitě, o svých názorech, které se velmi často proměňují. V tomto období je pro pubescenta více důležité okolí – parta, které dává přednost před rodinou a domovem, neboť parta poskytuje oporu, porozumění a vytváří si společný styl. Pro tuto vývojovou fázi je neodmyslitelný pocit výjimečnosti, kdy má dospívající člověk pocit, že jedinečně on má pravdu a jedinečně jeho názory a úmysly jsou správné a jedinečné. S tímto věkem také přichází zájem o druhé pohlaví. Tento věk s sebou přináší mnohé změny v osobnosti, jak jsem naznačila výše – změny psychické, fyzické, ale nese s sebou také změny v oblasti zájmů a změny zaměřené k určitým

aktivitám. Těmito aktivitami mám na mysli zejména zájem o četbu. Protože se z dítěte pomalu stává dospělý jedinec, tak i orientace četby prochází změnou. Mění se totiž čtenářský postoj ve smyslu od dětského čtenářství ke čtenářství dospělého člověka. Může se stát, že v tomto období se čtenářství aktivizuje a pubescent začne více číst, ale typičtější je spíše opak, kdy se zájem o četbu spíše utlumí. Potřeba čtenářství se snižuje a zaniká, místo toho vítězí zájem o média, kdy se na prvním místě ocitá počítač s internetem a rozrůstající se sociální sítě a hry. (Lederbuchová, 2008) O. Chaloupka tento moment označuje jako křižovatku čtenáře. Homolová naznačuje, že čtenářství velmi často bývá ohrožováno saturační četbou a bohužel velmi často také nečtenářsky vedenou literární výchovou. Přesto je četba i v tomto věku neopominutelná aktivita, protože četba každému čtenáři nabídne vhled do jiného světa, než ve kterém se nachází čtenář. V tomto období je to především vhled z dětské četby do četby a světa dospělých. Pubescent se velmi často díky četbě může ocitnout všude tam, kde touží být a dovoluje mu přirovnat se nebo i ztotožnit se s hlavním hrdinou a veškeré dobrodružství může prožívat ve své mysli a fantazii, protože v realitě mu to zatím není umožněno – láska, sex, dobrodružství. Četba v tomto věku ale neznamená pouze únik do světa fantazie, představ a relaxace, ale má mnohem širší pole působnosti. Čtení má velký podíl na rozvoji paměti, ale i rozvoj dovedností, jako je rozvoj slovní zásoby, gramatiky, porozumění textu, schopnost interpretace informací, fantazie, emoční inteligence, rozšiřuje celkový kulturní rozhled). To, že je čtenářství v životech lidí nezbytné, dokazuje také fakt, že se využívá v klinické praxi. Biblioterapie je jedna z možností při léčbě psychických onemocnění.³⁵

7.2 Dnešní pubescentní (NE)čtenáři

Z minulé kapitoly je evidentní, že pubescenti prochází velmi složitým obdobím, které je plné změn. Změny v tomto období se týkají jeho potřeb a zájmů, mezi které patří také četba. V tomto období, jak je v práci výše naznačeno, se dětský čtenář vyrovnává s utvářením dospívajícího čtenářství, kdy se také vyvíjejí jeho kompetence a zkušenosti v této oblasti. Dnešní doba je všem známá svým technologickým rozmachem a hromaděním se informací, se kterými se lidé vyrovnávají. I mladí lidé se s touto informační a technologickou vlnou musí vyrovnat, a proto se u mladých čtenářů četba vyskytuje jako oddechová, relaxační aktivita. S čím je spojováno především čtení zábavné a saturační literatury. Samozřejmě výběr knihy je závislý na pohlaví čtenáře.

³⁵ <http://kisk.phil.muni.cz,ke> dni 21. března 2013

Oběma pohlavím se připisuje stejný zájem o dobrodružnou, detektivní a cestopisnou literaturu. Co se týče chlapců, tak ti nejvíce upřednostňují knihy, ale i časopisy z oblastí techniky a věd. Dále je u chlapců zvýšený zájem o válečnou, detektivní a sci-fi literaturu. Dívky naopak dávají přednost knihám, které jsou založené na citu, lásce. Jejich pozornosti se těší také životopisné, sociální a historické příběhy. Literární četba v tomto období podněcuje a uspokojuje touhu po dobrodružství mezi mužem a ženou, ale také jejich fantazii. Pozornosti se v tomto období také těší četba časopisů a magazínů, které mohou souviset s dalšími zájmy dospívajících, jako je třeba modelování, sběratelství, chovatelství. (Homolová, Lederbuchová 2008)

Proto se toto období těší značnému rozkvětu a touze po četbě, i když je v dnešní době velmi ovlivňovaná médii, která mají čím dál větší vliv, ale také pozornost. Než učitelé literární výchovy označí své studenty za nečtenáře, měli by se snažit poznat jejich čtenářské potřeby, zájmy, ale také postoje. Protože čtenář není ten, kdo přečetl nejvíce titulů, ale čtenáře poznáme podle přístupu ke knize, četbě a literatuře vůbec. Vždyť čtenářství je aktivita, kterou má každý člověk v sobě a která souvisí s přístupem každého žáka k literatuře. Čtenářství v sobě nezahrnuje pouze četní a jak číst, nese v sobě také přístup ke knihám, chuť číst, číst dobrovolně ve volném čase, a zvláště pak v sobě nese touhu nechat se knihou ovlivnit a nechat ji na sebe působit a uvažovat nad přečteným textem. (NE)čtenářem je označovaná dospělými (rodiči, učitelé, prarodiči) v podstatě celá generace dospívajících. Tato generace pod slovem nečíst nebo nečtenář nevidí pouze nelibost k této činnosti, ale tato slova chápe ve smyslu nečíst nic. Dospělí si sami k tomuto záporu zaškatulkovali také představy o tom, že do nečtenářství také spadá literatura pokleslá, braková (dobrodružné romány, fantasy, horory, atd). Tudíž v tomto smyslu dospělí za nečtenářství považují také to, že se nečte vysoká a kritiky doporučovaná a oceňovaná literatura. Proto celá generace pubescentů nečte, neboť mezi jejich oblíbené knihy patří právě časopisy, články o autech a laciné romány z červené knihovny. Nelze tuto problematiku zjednodušovat, ale když se ohlédneme zpět, tak každá mladá generace byla označovaná za generaci nečtenářskou, proto tento jev můžeme označit za určité stigma mladé generace.

Následující kapitola práce tento problém řeší z pohledu pubescenta a upozorňuje na fakt, že pubescenti čtou mnohem více než si dospělí myslí. Dále pojednává o tom, že s četbou do budoucna žáci počítají. Závěrem pro někoho citát, pro někoho spíše zamyšlení: „nemusí se nám to snad líbit, můžeme s tím vnitřně nesouhlasit, ale je to asi

tak to jediné, co se proti tomu dá dělat. Je to zároveň to první, co bychom dělat neměli, chceme-li čtení mladých poznávat, kultivovat, vychovávat, měnit.“³⁶

7.3 Pohledem žáka pubescenta

Až do této chvíle práce pojednávala o čtenářích pubescentech a o tom, jak je vidí jejich okolí – odborníci, učitelé. Nyní je čas, aby byla tato problematika konfrontovaná z úhlu samotných žáků II. stupně základní školy.

Informace o tom, jak vidí žák sám sebe jako čtenáře, byly získány dotazníkovou formou, která byla zaměřena na kvantitu a kvalitu tohoto fenoménu (Homolová, 2009). Čtenáři věkové hranice, která nás zajímá je 11 – 15 let, tito žáci čtou knihy nepravidelně a ve většině případů se jedná o jednu knihu za měsíc. Ovšem pozornosti se těší časopisy, které jsou dospívající čtenáři ochotni přečíst více jak dva tituly za měsíc. Je nutné také konstatovat, že knihovna je pro pubescenty také poměrně známým místem. „Specifickou povahu jejich čtenářství určují čtenářské potřeby a zájmy projevující se v postojích, preferencích a motivacích. Pubescenti čtou rádi. Nejraději mají zábavné časopisy, beletrii upřednostňují před literaturou naučnou a odbornou. Žánrově nejbližší jsou jim povídky, pak i romány a básně. Tematikou je přitahují nejvíce dobrodružné knihy a sci-fi nebo fantasy příběhy, dále humoristické povídky a knihy o přírodě a zvířatech. Nejraději čtou pro pobavení a odpočinek, méně již pro poučení a poznání něčeho nového.“³⁷ Dále Homolová ve svém výzkumu uvádí, že dospívající čtenáři si o přečteném textu ve většině případů velmi rádi i z vlastní potřeby popovídají s ostatními. A to zejména z toho důvodu, že si mohou porovnat vlastní zážitky, ale také z důvodu, že jim diskuse pomáhá uvědomit si, co vlastně přečetli a o čem kniha byla. To, že si žáci mezi sebou o textech povídají je velmi pozitivní a důležité. Díky takovému rozboru čtenáři získávají nový úhel pohledu na přečtený text. Při takovém rozboru si čtenáři mezi sebou mohou vysvětlit data, kterým nerozuměli a tak zalepit možné díry, které při četbě vznikly. Ovšem obdobné procento žáků si o četbě nerado povídá a to zejména ve škole v hodině literatury. Na otázky odpovídají jen z toho důvodu, že se jich učitel táže. Jedním z důvodů může být jednoduše nechuť z četby. Dalším důvodem, proč žáci nechtějí diskutovat nad přečtenou knihou, může být strach. Strach z toho, že se jejich názory na přečtenou knihu budou lišit od ostatních názorů ve třídě a že jejich názor by ostatními žáky nemusel být akceptován. Tak by se mohl žák stát terčem posměchu. Je

³⁶ HOMOLOVÁ, Kateřina. K tobě se vzdalují dětský čtenáři. *Knihovnický zpravodaj Vysočina* [online]. roč. 2009, č. 2 [cit. 2013-03-22]. ISSN 1213-8231.

³⁷ HOMOLOVÁ, Kateřina. Pubescentní čtenář-jeho výzkum a modelování. Dostupné z: [online]. [cit. 2013-03-21] <http://ctenar.svkk1.cz/clanky/2009-roc-61/10-2009/tema-pubescentni-ctenar-jeho-vyzkum-a-modelovani-62-493.htm>

důležité se nad tímto strachem pozastavit a zamyslet se nad ním, protože nikomu by se nelíbilo být středem posměchu. Proto je zvlášť důležité těmto žákům dát větší prostor a šanci vyjádřit se. Ukázat jim, že mít vlastní názor není špatné, ale naopak. Je důležité, aby pedagog těmto žákům pomohl strach překonat a naučil je své názory prosadit, ale také vysvětlit a najít vhodnou argumentaci pro své myšlenky.

Stejně je to také při četbě knih, které jsou žákům doporučeny ve škole učitelem. Žáci se tak poměrně rovnoměrně dělí dvě skupinky. Na ty, kteří četbě rozumějí, baví je a na ty, které četba nebaví a nerozumí ji. Takoví žáci přestanou číst, protože je četba pro ně namáhavá. Takoví žáci volí jiné strategie jak by splnili četbu, aniž by se dotkli knihy. V horším případě si stáhnou obsah knihy na internetu, v tom lepším případě si zjistí, zda kniha byla zfilmovaná a raději si „ji“ pustí v televizi. Ostatně, tento problém se netýká pouze povinné četby, celkově totiž dospívající čtenáři dávají přednost svému žánru zpracovanému v podobě filmu, než knize. Výhoda filmu je spatřena v možnosti vše přímo vidět a slyšet a žáci tak nemusejí obtěžovat svoji fantazii a představivost. Stále ještě ale existují žáci, kteří raději sáhnou po knize a vychutnávají si tu možnost vytvořit si v hlavě svůj vlastní film, přiřazovat obličejům svým hrdinům a dávat nejrůznější barvy a podoby dějům příběhu. Pozitivní byl také fakt, že žáci sami sebe považují za čtenáře, zároveň i za diváky, ale především to, že počítají s četbou i v budoucím životě a považují ji za samozřejmou. (Homolová, 2009)

7.3.1 Hodnota četby pro dospívající žáky

Velmi pozitivním výsledkem výzkumu, který projektovala Homolová bylo zjištění, že dospívající žáci základní školy smýšlejí o čtení poměrně pozitivně a v mnohém přikyvují odborníkům. Souhlasí s odborníky např. v tom, že čtení je důležité a že sečtělý člověk má výhody v životě. Dále souhlasí s tvrzením, že pomocí četby se rozvíjí jejich osobnost a další dovednosti. Sami žáci přiznávají fakt, že čím více budou číst, tím více budou mít informací a rozšíří si tak své dosavadní vědomosti. Na druhou stranu zůstávají sebekritičtí, protože sami říkají, že celkově jejich vrstevníci čtou málo. Zdůvodňují to především tvrzením, že číst nepotřebují. Dalším jejich argumentem bylo také to, že co potřebují vědět ne vždy najdou v knihách, ale také tím, že informace, které potřebují najdou velmi rychle na internetu, než listováním v knihách, které je zdlouhavé. (Homolová, 2009) Žáci sice chápou, že čtení je nepostradatelná činnost v jejich životech, ale přesto je v naší republice tato aktivita nejméně oblíbená. Čtení baví jen 45% žáků a 23% žáků čtení nebaví. Celkově se dá říci, že čtení v České republice preferují spíše dívky než chlapci.

7.3.2 Čtenář podle pubescentů

Čtenářem podle pubescentů je každý, kdo pravidelně a hodně čte knihy. Převážná většina žáků považuje označení za čtenáře jako nelichotivé. Zdůvodňují to tím, že každý kdo pravidelně čte knihy, je určitým způsobem divný a vymyká se svým vrstevníkům a nezapadá tak do party. Žáci přiznali, že se jako čtenáři netitulují a ani se tak navenek neprojevují, protože by před kamarády a celkově před vrstevníky vypadali trapně. Podle drtivé většiny žáků 2. stupně základní školy být označen za čtenáře, je nemoderní a podezřelé. (Homolová, 2009)

8 Čtenářství pubescentů z pohledu učitelů

Učitelé literární výchovy by měli za základ svých hodin považovat fakt, že žáci se čtenářstvím počítají i do budoucna. Velmi důležité je, aby učitel pozitivně vnímal čtenářství svých dospívajících žáků. Homolová podstatné hledisko vidí v tom, zda vyučující pohlíží na svého žáka jako na čtenáře nebo naopak nečtenáře. Tento bod chápe jako klíčový k tomu, aby výuka literatury byla efektivní a aby se stala výukou, která povede k rozvoji čtenářství. Učitelé mnohdy své žáky v četbě podceňují a podceňují také fakt, že žáci knihy čtou rádi. Tato skutečnost upozorňuje na nedostatky, že učitelé znají málo své žáky. Učitelé správně předpokládají, že žáci z literárních forem preferují časopisy, ale to, že žáci mají zájem také o beletrii a naučnou literaturu, to už zpozorují jen zřídka. Faktem také zůstává, že učitelé nepřipisují motivaci žáků ke čtení tu skutečnost, že by žáci četli z důvodu poznání a získání nových informací. Učitelé ze svých hodin cítí, že žáci se o četbě neradi hovoří, ale už nepátrají z jakého důvodu. Raději si vytvoří svůj závěr, tedy že žáci neradi čtou a tím pádem také o četbě neradi hovoří nebo že jsou žáci líní. Ale z předchozích kapitol je zřejmé, že důvodů je více. Pokud se najde učitel, který vezme za své, že se žáci chtějí bavit o četbě, tak se pak povrchně domnívá, že si tím žáci chtějí zopakovat obsah toho, co přečetli. Učitelé, kteří pohlížejí na pubescenty jako na čtenáře celoživotní, tvoří jen minimální procento. „Učitelské vnímání pubescentních žáků jako čtenářů je jiné než žákovské čtenářské sebepojetí.“³⁸ Závěrem jednoduché a pesimistické shrnutí – učitelé se na své žáky nedívají jako na čtenáře a nevnímají je ani jako čtenáře budoucí.

„Čtenářství je znakem člověka, jeho osobnosti, zaměření, je jeho neoddělitelnou součástí na jeho životní cestě.“³⁹ „Podle psychosociálních aspektů je čtenářství soubor postojů a motivací konkrétních projevů čtenářského chování.“⁴⁰

Kateřina Homolová se zabývá nejnovějšími výzkumy, které jsou zaměřeny na dospívající čtenáře z jiného úhlu než doposud. Tyto výzkumy jsou „zacíleny na osobnostní a hodnotový rozměr faktu čtení a sociální role čtenáře.“⁴¹ Tyto výzkumy, na které se autorka obrací ve svých knihách, upozorňují na fakt, že dospívající žák se řadí do role čtenáře, která je interpretovaná jako implicitní. Takový pubescent své čtenářství před okolím tají, protože se za četbu stydí a má obavu z posměchu. Dále se pak řadí mezi čtenáře selektivní. Selektivní čtenáři si vybírají četbu podle svých momentálních

³⁸ HOMOLOVÁ, Kateřina. Pubescentní čtenář-jeho výzkum a modelování. Dostupné z: [online]. [cit. 2013-03-21] <http://ctenar.svkk1.cz/clanky/2009-roc-61/10-2009/tema-pubescentni-ctenar-jeho-vyzkum-a-modelovani-62-493.htm>

³⁹ http://is.muni.cz/th/75066/ff_m/3-ctenarstvi.txt

⁴⁰ <http://K21.fpf.slu.cz/wp-content/uploads/2012/09/Sbornik-K21-2012.pdf>

⁴¹ <http://duha.mzk.cz/clanky/alter-ego-ctenar>

zájmů. A emocionálního čtenáře, který si četbu vybírá podle toho, jak je v literatuře zobrazena realita, s čím sympatizují a s čím nikoli. V tomto věku jsou systémy a hodnoty velmi složitě propletené a neustále se mění. Proto se v tomto období většina pubescentů sama řadí mezi implicitní čtenáře a to jen z toho důvodu, že jejich kamarádi nebo okolí čtení neuznávají. A tady také shledáváme rozpory mezi dospělými, rodiči, učiteli a pubescenty v pohledu na hodnoty čtenářské role. Dospělý, rodič, učitel se dívá na čtení a na to být čtenářem jako na důkaz vyzrálosti člověka, který čtení nezatajuje, naopak se jimi pochlubí. Problém je takový, že to samé dospělý vyžaduje také od dospívajícího čtenáře, žáka. Dospívající nechápe čtenářství stejně jako dospělý, nehlásí se k němu, snad jen těm, kteří to z jeho party ocení.

Četba dospívajících se liší od četby pro dospělé. „Četbou žáka rozumíme proce komunikace dítěte s textem umělecké literatury, v němž aktivně a tvořivě přijímá informace v textu, které jsou kódované.“⁴² Dospívající si vybírají takové žánry a tituly, které jim zrovna vyhovují v jejich životní etapě a které jsou v souladu s jejich emocemi, které potřebují. Především čtou knihy, které se jim líbí. Dávají přednost takové četbě, která jim přinese přesvědčivý důvod, proč být aktivním čtenářem. Protikladem oproti dospělým pro dospívajícího člověka není čtení a čtenářství vyznání úspěšnosti, připadá jim, že kdyby se na čtenářství dívali jako dospělí, znamenalo by to, že jdou vstříc společenským normám, které dospělí uznávají a oni by jim tímto vyhověli jejich diktátu, co se má a nemá dělat, co je správné a co nikoli. A to pubescenti nechtějí

8.1 Dospívající žák a hodina literární výchovy

Čtení u pubescentů je aktivnější a intenzivnější tehdy, když je četba baví. To je bez pochyb také jedna z motivací, proč žáci čtou. Další motivací, byť méně příjemnou, je také nutnost knihu přečíst, neboť je to zadáno jako školní úkol a tím pádem jejich povinnost. Demotivující je naopak fakt, když je učitel snaží k četbě nalákat tím, že si rozšíří svojí slovní zásobu nebo že se seznámí s významnými literárními poklady naší kultury. Vztít knihu je nedonutí ani učitelovo opěvování hodnot a krás jazyka a důležitost spisovatelů. Pro žáky je spíše přitažlivější časopis, kde se dovědí o nových stylech a o tom, co teď frčí a jak být in. „Bichle“, která má několik desítek stránek, je prostě otrava a nuda. Většina pubescentů zastává stejný názor, který lze shrnout: Není třeba číst knihy, na internetu najdu všechno. (Homolová, 2009)

⁴² LEDERBUCHOVÁ, L., *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. ZČU –Pedagogická fakulta, 1995

Motivací k tomu, aby žáci začali číst, je to, že je kniha zaujme a baví je. Ovšem problém nastává v hodinách literární výchovy, kdy mají žáci číst zadané knihy. Ve většině případů se jedná o knihy, které je nelákají, ale spíše odrazují. Málokdy dospívající žák čte knihy, které jsou probírány v hodinách literární výchovy. Většinou jsou hodiny literární výchovy nezáživné a většina je bere jako hodiny oddechové. Nezáživné a nudné je žáci vidí z toho důvodu, že drtivá většina učitelů vede své hodiny tím způsobem, že vyloží v hodině výklad o důležitých autorech, nadiktuje seznam knih, které autor napsal. Pak si přečtou krátký úryvek, který je v čítance, se kterým krátce pracují.

Z výzkumů, které Kateřina Homolová uskutečnila, je překvapivé zjištění, že pubescentům chybí diskuse o přečtených knihách. Podle žáků je to velká škoda. Samozřejmě tento názor je individuální, neboť ne všichni žáci mají potřebu o knihách diskutovat. Dospívající čtenáři by ocenili a určitě by se změnil i názor na hodiny literatury, kdyby se v hodinách hovořilo také o autorech, které preferují sami žáci, neboť žáci by o nich hovořili velmi rádi. Ve většině hodin se mluví o autorech, kteří jim nic neříkají a kteří jim nejsou nijak blízcí. Co je opravdu velmi pozitivní, ale také překvapující, že žáci sami otevřeně potvrdili to, že kdyby se v hodinách literární výchovy hovořilo o těch knihách a autorech, které rádi čtou, hodiny by je více bavily a také by se více nadchli do čtení knih. Velký problém vězí v tom, že drtivá většina pedagogů se na své žáky nedívá jako na čtenáře. Důvodem je příčina, že učitelé neumí rozšířovat nedokončenost čtenářského názoru a výběru knih svých žáků.

9 Cíl literární výchovy na 2. stupni základní školy

Žáci si s sebou na druhý stupeň nesou určité základní kompetence jako své základní kameny, na kterých budou dále stavět. Žáci by měli mít vytvořené určité čtenářské návyky a neměl by pro ně být problém soustředit se na příběh textu. Na druhém stupni se hodiny literatury nezaměřují pouze na děj, ale činnosti jsou zaměřeny na další a hlubší činnosti, které žákům umožní rozkrýt další zvláštnosti literárních textů (estetické prvky, jazykové vyjádření). Důležitým cílem literární výchovy není pouze vést žáky k četbě, ale především, aby hodiny literatury měly vliv na rozvoj jejich osobnosti a to v oblasti citové, rozumové, ale i mravní. Podstatou literární výchovy je, aby se zlepšily a prohloubily čtenářské návyky a rozšířily znalosti o literatuře. Hodiny literární výchovy nemají být pouze informativní a nemají sloužit pouze k tomu, aby žákům daly přehled autorů a děl. Jde především o rozvíjení jejich estetického vnímání a vzbuzování zájmu o literaturu a kulturu vůbec. Jak uvádí Martínková (1996), nepostradatelným cílem těchto hodin je, aby se žák naučil analyzovat a interpretovat rozličné texty, se kterými bude umět dál pracovat. „Výklad uměleckého textu má různou motivaci. Za výklad literárního textu je považováno čtenářské nalézání významovosti znakových struktur textu v jejich vzájemných vztazích. Literární interpretace může být buďto literárněvědná nebo didaktická. Literárně vědná interpretace je zaměřena převážně na text a slouží k poznání jeho smyslu, sociálních hledisek, ve kterých se aktualizují hodnotící kritéria estetických, ale také mravních a dalších norem. Didaktická interpretace textu využívá literárněhistorického poznání textu. Tato interpretace je zaměřena zejména na osobnost čtenáře, na rozvoj jeho komunikaci s textem. Komunikační situace mezi textem a žákem je cílem pro rozvoj komunikačních schopností a dovedností žáka. Komunikační model přispívá k motivaci žáka k četbě, protože klade důraz do popředí vlastní individualizované čtení žáka. Toto komunikační pojetí literární výchovy záleží zejména v tom, jaké místo a funkci získá četba žáka ve vyučování. Komunikační literární výchova musí četbu stavět do samotného centra pozornosti, ale zároveň bude respektovat žákovské kompetence. Učitel v tomto ohledu žákovi pomáhá poradit, co zajímavého číst a pomáhá mu s náročnějším textem. Společně pak hledají různé možnosti výkladů textu.“⁴³ Učitel má žáky vést k tomu, aby je naučil porozumět textům. Každému učiteli literární výchovy by mělo jít především o to, aby u žáků vzbudil trvalý zájem o četbu a pomohl jim vytvořit jejich čtenářský vkus,

⁴³ LEDERBUCHOVÁ, L., *Didaktická interpretace uměleckého textu jako metoda literární výchovy na občanské a střední škole*. Západočeská univerzita: 1995 ISBN 80-7043-170-9

kdy žáci budou schopni ocenit literaturu a budou schopni rozpoznat literaturu kvalitní od literárního kýče.

Literární výchova by ale neměla být zaměřena pouze na psaný text a psanou kulturu, měla by žákům poskytnout celkový přehled, tudíž do literatury musíme zahrnout také divadlo, film. (Cenek, 1979) „Prostřednictvím esteticko-výchovných činností, jako je čtení a přednes, poslech a všechny formy reprodukce (ústní i písemnou formou) i vlastní tvořivá činnost žáků, dochází ke splnění výchovně vzdělávacích cílů literatury. K modernizaci obsahu literární výchovy přispívají metody směřující k aktivizaci celé žákovy osobnosti. Patří k nim např.: skupinové a samostatné práce, problémové úkoly, didaktické a situační hry.“

10 Zábavnější hodina literární výchovy

10.1 Vyučovací metody

Učení je pro žáky namáhavé a náročné. Aby učitelé usnadnili žákům učební proces, musí před vyučováním stanovit cíle, jejich obsahy, ale také jejich realizaci. Musí se rozhodnout jaká metoda bude nejvhodnější k tomu, aby splnila stanovené cíle a zároveň usnadnila žákům osvojení učiva.

Vyučování = činnost učitele, učení = činnost žáka. Tyto dvě činnosti tvoří základ pedagogické komunikace ve školním prostředí, a to zejména ve školní třídě při vyučovací hodině. Cílem vyučování je, aby se podařilo učiteli v žácích vyvolat učební aktivitu, která bude v souladu s výukovými cíli. „Učením si žáci pod vedením učitele osvojují vědomosti, dovednosti, návyky, ale i postoje, a rozvíjejí své schopnosti.“⁴⁴ Jedná se o velmi složitý proces, na kterém se účastní jak pozornost, tak představitost a paměť s myšlením. Velmi důležité je, že nedílnou součástí jsou také emoce.

Všeobecná se vysvětluje pojem metoda jako: soustavný postup, který v dané oblasti vede k cíli. Definice pojmu metoda z Pedagogického slovníku zní: „Postup, cesta, způsob vyučování. Charakterizující činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených cílů,“⁴⁵ .

„Metoda je plánovitý, promyšlený a účelný postup činnosti, objektivně – pokud možno exaktně – zdůvodněný. Cílem metody je dosáhnout úspěchu. Volba nejvhodnější metody závisí na mnoha podmínkách a předpokladech. Pokud se jedná o vyučování, je bezpodmínečně nutno přihlížet především ke všem individuálním zvláštnostem žáků; svůj význam však nesporně má také osobnost učitele“⁴⁶ Výukové metody tvoří celek vyučování a učení, které se využívají pro dosažení stanovených cílů. Ve výukových metodách se velmi často odrážejí postoje a názory vyučujících, kteří se díky jejich využívání rychleji a pohodlněji přizpůsobí aktuálním potřebám ve výuce. Ve vyučovací jednotce tyto metody slouží především k udržení rytmu a dynamiky hodiny, kdy je vyučující střídá a mění dle potřeb a okolností. Metody jsou přizpůsobeny především k tomu, aby v hodině splnily výukový cíl. Výukové metody jsou prvkem výchovně-vzdělávacího systému, ale nejsou hlavním činitelem výuky. Přesto je výuková metoda považovaná za adekvátní nástroj vyučujících, protože umožňuje, ale i zajišťuje dosažení

⁴⁴ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-039-5.

⁴⁵ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2008.

⁴⁶ SIWEK, Božetěch. *Řeč, lateralita, vizuomotorika a čtení u dětí na počátku školní docházky*. Praha, 2010. Disertační práce. Karlova univerzita v Praze. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc. Podle Synka 1978

edukačních cílů, které usnadňují žákům osvojit si důležité části výukových obsahů. „Výukové metody určitým způsobem transponují, zprostředkovávají žákům učivo a umožňují jim poznávat a chápat obklopující je realitu, v níž žijí a která se postupně stává dějištěm jejich občanských a profesních aktivit. V této souvislosti vystupuje do popředí vztah metody k obsahu výuky a k cílům, k nimž edukační proces směřuje.“⁴⁷ Metodu/y může vyučující používat samostatně nebo je různě kombinovat, popř. lze využít pouze její část. Metoda je nástroj, který má učitel ve svých rukou, aby dosáhl stanovených výukových cílů a především slouží k osamostatnění žáků. Učitel si musí dát pozor, aby výukové metody nebyly příliš nadužívány ve výuce, protože cílem výuky není dělat metody, ale pomocí metod pomoci žákům dosáhnout lepších výsledků v učení. Metody a snaha učitele nestačí, pokud žáci s vyučujícím nespolupracují. Z hlediska didaktického můžeme metody posuzovat jako specifické uspořádání činností ve vyučovací hodině, která pomáhá rozvíjet a utvářet žákům jejich učební styl. Výukové metody by měly vždy splňovat kritéria, která zajistí, aby byla výuka efektivní. Pro orientaci nastiňuji některá kritéria, která zmiňuje také Mojžíšek:

- informační -) musí zaručit nezkrácené a plnohodnotné informace a zdroje
- formativní -) zaručují poznávací procesy
- racionální a emotivní -) dokáže zaujmout pozornost žáků a aktivizovat je k činnosti
- výchovná
- použitelná v praxi
- přiblížit realitu života

10.2 Kategorizace výukových metod

Existuje množství metod a řada jejich variant, které může pedagog ve svých hodinách využívat, aby výuka byla efektivnější, modernější a zábavnější. Aby je mohl využívat, co nejlépe, je nutné, aby se v nich orientoval a měl je logicky uspořádané, specifikované. Dnes už má pedagog toto uspořádání usnadněné, neboť dělení výukových metod rozpracovala řada odborníků podle různých kritérií, hledisek. Už J. A. Komenský dělil metody na analytické, syntetické a metodu synkritickou, kterou upřednostňoval. V didaktikách se objevuje třídění dle logického postupu na metody: analytické, syntetické, induktivní, deduktivní, genetické. Z fází výukového procesu se dělí na: motivační, expoziční, fixační, diagnostické, aplikační, což upřednostňuje Mojžíšek. Podle počtu žáků jsou metody: hromadné, skupinové, individuální,

⁴⁷ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-039-5.

individualizované. Při klasifikaci jednotlivých metod např. Lerner upřednostnil kritérium aktivity a heurističnosti žáků během vyučování. Proto metody dělí na: informačně receptivní, reproduktivní, problémového výkladu, heuristické a výzkumné. Zcela odlišné dělení poskytl Winkel, kterému jde zejména o komplexnost, zaměřenost, komunikativnost během výuky, a proto upozorňuje na vztahy, které během výuky vznikají, U – učitel, Ž – žák, S – spolužáci, O – obsah, TU – tým učitelů.

A. metody dvoupólové (Ž – A) – individuální práce, programová výuka, písemná práce, domácí práce.

B. metody třípólové (Ž – S – O) – partnerská výuka, malé skupiny, velké skupiny a simulativní postupy.

C. metody čtyřpólové (U – Ž – S – O) – výklad, aktivita žáka, experimentování, rozhovor, dotazování žáků, diskuze, porada, debata.

D. Metody pětípólové (U – TU – Ž – S – O) – týmová výuka. V dnešní době podobnou klasifikaci poskytují autoři Maňák a Švec, kteří metody dělí následujícím způsobem: 1. klasické výukové metody, 2. aktivizující výukové metody a 3. komplexní výukové metody. Jedná se o třídění, které je zaměřeno především z didaktického hlediska.⁴⁸

10.3 Výběr výukových metod

To, že má vyučující přehled ve výukových metod, je malý krůček k tomu, aby jeho hodiny byly nevšední a nápadité, aby žáky zaujaly a hodiny nebyly stereotypní. Vždy je důležité, aby z palety metod byla vybraná vždy taková, která je nejvhodnější k tomu, aby splnila svůj účel v hodině. V hodinách se metody většinou prolínají, a proto je důležité, aby učitel metody nevybíral jen tak ledabyle, ale aby vycházel logicky z analýzy edukační situace, cíle hodiny, obsahu výuky, ale důležitým kritériem jsou také jeho žáci, tudíž vyučující také metody musí přizpůsobit tak, aby vyhovovaly žákům. Proto odborníci doporučují, aby se učitelé při přípravě hodiny a volbě metody orientovali dle následujících kritérií:

- zákonitosti výukového procesu, jak logické, tak speciální (logické, psychologické, didaktické)
- cíle a úkoly výuky, se vztahují k práci, interakci, jazyku
- obsah a metody daného oboru zprostředkovaného konkrétním vyučovacím předmětem
- úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků, aby žáci zvládali zadané požadavky
- zvláštnosti třídy, skupiny žáků, etnika, pohlaví a vztahy mezi nimi

⁴⁸ Podrobný přehled viz. příloha

- vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce, s čímž souvisí vybavenost školy, okolní prostředí – silnice, hluk

- osobnost učitele, jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti (Maňák, Švec, 2003) S těmito kritérii se ztotožňují také Nelešovská a Spáčilová. Ovšem odlišný názor mají autorky Grecmanová a Urbanovská, které upozorňují na další kritéria, která by měl vyučující zohlednit. Upozorňují jako ostatní na to, aby byly naplněny cíle a obsahy vzdělávání ve výuce. Dále upozorňují na časovou náročnost a přiměřenost a formu výuky. Velmi podstatné, na co by vyučující měl určitě myslet při své přípravě a volbě metod, je prostor, který má ve škole k dispozici, samozřejmě s tím souvisí také materiální vybavení. Pak je důležité, aby znal své žáky a pozornost věnoval také jejich vlastnostem a schopnostem. Také je důležité, aby zohlednil klima třídy a vztahů v ní, ale také klima školy. A v neposlední řadě by měl učitel znát sebe a měl by odhadnout své schopnosti a vztahy s žáky, protože průběh hodiny je z části na učiteli, ale z větší části záleží na žácích. Také je důležité, aby žáci měli metody zažité, protože v počátcích dochází ke zmatkům a záleží na schopnostech učitele, jak tyto počáteční zmatky a nepochopení ustojí a zda práci s metodami vzdá, nebo bude s žáky trénovat a osvojovat si je i za cenu, že první dvě hodiny budou nezdařilé, protože kdyby tomu tak nebylo, znamenalo by to, že učitel málo experimentuje. A proto si zapamatujme jednu radu od sira A. Baxe: „Všechno byste měli jednou vyzkoušet – kromě incestu a lidového tance.“ Ve výuce je třeba metody zkusit minimálně třikrát, abychom zjistili, zda se metoda osvědčila nebo ne.

Výběr správné metody není jednoduchý. Vyučující by měl výběr metody vždy zohlednit podle výše stanovených kritérií. Nikdy by neměl učitel zapomínat také na zájmy, ale i na potřeby žáků. Do svých vyučovacích hodin by měl každý učitel vždy zahrnout aktivity, které budou podporovat žákovskou samostatnost a rozvíjet jejich tvořivost. Je důležité, aby vyučující měl v sobě kapku odvahy, protože když začínáme s něčím, co nemáme vyzkoušené, tak jsou obavy vždy na místě. Ale odvaha, vytrvalost a trpělivost si dovoluji nazvat synonymy pro slovo učitel. Aby ale tréma při nové metodě nebyla tak velká, musí se s ní učitel dobře seznámit a připravit se na ni – materiálně, prostorově. Samozřejmě musíme vybírat takové metody, na které máme dostačující předpoklady. Ale z vlastní zkušenosti vím, že začít je důležité a trénink dělá mistry. Na nový styl výuky si musí zvykonut jak učitel, tak žáci. Nakonec však námaha přinese ovoce. Nikdy nemůžeme s jistotou tvrdit, že ta či ona metoda je kvalitní či nekvalitní. Záleží jen na nás, jak se jí chopíme a jak ji uvedeme do praxe. Při rozhodování jakou metodu vybrat doporučují Grecmanová a Urbanovská, aby si

vyučující položil některé z následujících otázek, které mu mohou být při rozhodování nápomocny.

- Jaké zvláštní dovednosti se předpokládají u učitele? Zvládne postup?
- Kolik času zabere jejich aplikace?
- Kolik prostoru a jakého je třeba, aby se mohly použít?
- Jaké pomůcky je nutné zajistit? Jsou přístupné?
- Jsou vhodné pro žáky? Odpovídají jejich očekáváníí?
- Povedou k dosažení bezprostředních cílů?
- Vyžadují vyšší/nížší stupeň znalostí, dovedností nebo postojů (přístupů k učení), než jakým disponují žáci?
- Přispějí k prohloubení znalostí, dovedností a směřují ke změně přístup k učení?
- Mohou vyvolat učení ve více úrovních a ovlivnit více složek osobnosti?
- Vyvolávají u žáků pasivní, nebo aktivní přístup k práci?
- Udávají pomalé či rychlé tempo?
- Jsou vhodné pro učitele, odpovídají stylu jeho práce?

10.4 Rejstřík výukových metod

Tato část práce nabízí stručný přehled výukových metod, které má učitel k dispozici. Jelikož cílem práce není podat analýzu metod a není v mých silách popsat všechny výukové metody, vyberu proto jen některé a krátce se o nich zmíním. Zaměřím se na metody klasické a aktivizační, které bych v další části práce chtěla porovnat s metodami kritického myšlení, neboť některé z metod využiji v praktické části práce.

10.4.1 Klasické výukové metody

A. metody slovní – řadíme mezi nepoužívanější a nejstarší metody, protože řeč nám umožňuje předávat informace, komunikovat, je základem pro naše myšlení a zobecňování. Původně řeč znamenala vyjadřování pouze v ústním podání, dnes díky písmu, také v podobě písemné. V dnešních školách se apeluje na rozvoj komunikačních dovedností a zlepšení komunikačních kvalit žáků. Aby žák uměl vyjádřit své myšlenky, argumentovat. K častým metodám tohoto druhu jsou řazeny metody monologické a dialogické (projev učitele, otázky, odpovědi), ale také práce s textem, neboť komunikace není pouze verbální, ale i písemná.

- **vyprávění** – metoda monologická směrem od učitele k žákům, i když žáci mohou mít dotazy nebo do výkladu vstupovat a žádat vysvětlení nebo je také možnost, aby příběh vyprávěli žáci. Bez výkladu se ve škole neobejdeme, ale měli bychom mít na paměti, že

při výkladech mnohdy žáci ani neposlouchají a nudí se. Z toho důvodu by vyprávění mělo být přiměřeně dlouhé, poutavé, dynamické a neuškodí ani dramatické zpracování (gesta, mimika, intonace, barva hlasu, proxemika), vždyť učitel je poloviční herec. Text nesmí být čtený, musí být napínavý, aby žáci vydrželi naslouchat, protože je tato metoda velmi náročná na soustředění. Tuto metodu můžeme využívat pro motivaci žáků, protože zapůsobíme na fantazii. Podle výběru příběhu můžeme žákům efektivně podat nové informace, podporovat kreativitu, sociální učení. Aby metoda byla efektivnější může vyučující využít řadu pomůcek – obrazy, loutky, hudbu na podkreslení. Naopak také může sloužit k uvolnění a k ukončení hodiny.

- vysvětlování/ výklad – byl je a bude vždy součástí školního vyučování. Bývá spojován s frontální výukou a je směrem od učitele k žákům. Je důležité, aby výklad dovedl žáky k jádru věci. Vždy by měl směřovat od abstraktního ke konkrétnímu, od lehčího ke složitějšímu, od podstatného k doplňujícímu. Při výkladu je důležité s žáky udržovat kontakt – dávat jim otázky, psát záznamy, řešit problémy, které jasně problém ilustruje. Při této metodě mohou být klíčové informace na tabuli a žák si dle výkladu dopisuje sám. Důležité je, aby výklad byl srozumitelný, aby učitel navázal na dosavadní znalosti svých žáků. Učitel může používat názorné pomůcky. Je výborné, když se při výkladu učiteli podaří žáky zaujmout a vzbudit v nich zájem o látku, kterou vysvětluje. Tato metoda se zdá být velmi jednoduchá, ale opak je pravdou. Je dobré, aby žákům byla dána možnost vlastního tvoření zápisů a aby učitel nelpěl na svých slovech při zkoušení, protože fakt je, že většinou se žáci naučí pouze to, co učitel nadiktoval, ale to není cílem výuky.

- práce s textem – jedná se o práci s jakýmkoli textem – učebnice, odborná kniha, časopis, noviny, krásná literatura. Dnes sem také řadíme texty, které jsou čtenářům poskytnuty na internetu. V této metodě dominuje především žákovo učení, jde o zpracování informací z textu během kterého se uplatňují další aktivity. Jde o metodu, ve které se má žák naučit zacházet s textem a informacemi, které získá. Jde o to, aby žák porozuměl a uměl s textem dále pracovat. Žák se při práci s textem nejen učí, ale také zdokonaluje své myšlení, představivost, paměť, ale projevují se také emoce.

- rozhovor – tato metoda se praktikuje pomocí otázek a odpovědí, které mají stanovený cíl a má nějaké zaměření. Ve školách převažuje výukový rozhovor. Při této metodě se očekává aktivní účast žáků. Klady této metody jsou především v tom, že učitel získává neustále zpětnou vazbu. Důležité je, aby do rozhovoru bylo zapojeno co nejvíce žáků. Důležitou roli hraje otázka, protože ta by měla žáky vést k zamyšlení, k získání nových informací, k prohlubování vědomostí, ale i k opakování. Je důležité, aby žák dostal

dostatečný prostor k rozmyšlení odpovědi a zodpovězení. Existuje řada variant rozhovoru: metoda dialogu, řízeného rozhovoru, žákovský rozhovor, atd.

B. metody názorně-demonstrační – tyto metody jsou ve školní výuce nepochybně velmi nutné, protože jsou jedny z neefektivnějších a především neúčinnějších. Je podstatné, když učitel při výkladu nebo vysvětlování nového problému působí také na jiné žákovy smysly než je sluch. Už J. A. Komenský stanovil pravidlo pro učitele. “Proto budiž učitelům zlatým pravidlem, aby všechno bylo předváděno všem smyslům, kolika možno. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu; a může-li něco být vnímáno najednou více smysly, budiž to předváděno více smyslům.” Díky následujícím metodám se učitelé podaří působit na všechny žákovy smysly a tím zvýší také jejich zájem a zpestří výuku. Názornost učitelé ulehčí různé grafy, obrazy, plakáty, schémata, předměty, apod.

- předvádění a pozorování – je metoda, která by neměla ve vyučovací jednotce chybět. Je nutné, aby byla hodina s touto metodou pečlivě připravená, neboť je důležité, aby si vyučující připravil potřebné pomůcky, které žáci budou při předvádění pozorovat. Je důležité, aby se žáci aktivně zapojili, aby během předvádění byl podán logický a systematický výklad nebo aby žáci vznášeli otázky či dotazy. Na konci ukázky by žáci měli sami zkusit vyvodit fakta, závěry nebo co postřehli. Metoda by je měla podnítit k přemýšlení, rozvoji fantazie. Při této metodě lze využít různých druhů pomůcek jako např: a) reálné předměty (přírodniny, preparáty, výrobky), b) modely, c) zobrazení – obrazy, statická projekce, dynamická projekce, d) zvukové pomůcky (hudební nástroj, magnetofon, počítač, interaktivní tabule), e) dotykové pomůcky, f) literární pomůcky, atd.

- práce s obrazem - jde o znázornění problému nejrůznějšími prostředky, které mají žákům usnadnit pochopení daného problému nebo vytvořit představu o řešeném problému. Lze využít různých maleb, obrazů, map, piktogramů, grafů, zvláštnost tvoří myšlenkové a pojmové mapy, které mají žákům znázornit vazby a souvislosti. Tyto mapy žákům umožní logicky utřídit problémy, fakta, ale také jim umožní zachytit strategii a postupy usuzování a usnadní jim orientaci v řešeném tématu.

- instruktáž – jedná se o metodu, která se používá především v praktických předmětech nebo u praktických činností, které mají žáci vykonat. Žákům jsou dány instrukce, pokyny pomocí vizuálních, audiovizuálních nebo hmatových podnětů, podle kterých realizují praktickou činnost. V instruktáži jsou žákům popsány dílčí kroky, které mají splnit, důraz je kladen na složitější kroky. Ve škole se velmi často používá slovní

instruktáž, která může být poskytnuta žákům jak verbálně, tak písemně. Písemná instruktáž je výhodnější z prostého důvodu – žáci se mohou vrátit k jednotlivým bodům.

C. metody dovednostně-praktické – většina učitelů se snaží o to, aby jejich hodiny byly činnostně zaměřené. Jedná se o takový druh výuky, který žákům zprostředkuje přístup jak k předmětu, tak k učivu pomocí praktických činností. Psychologové zdůrazňují, že myšlení vychází z jednání a naopak. Výzkumy dokazují, že nejlépe si člověk zapamatuje, když provádí činnost sám. Důležitou součástí této metody tvoří rozvoj dovedností.

- napodobování – velmi často se setkáváme s definicí, kde je napodobování vysvětleno jako osvojení si určitého chování od jiných lidí. Většinou se snaží lidé napodobovat ty osoby, ke kterým mají určité sympatie nebo ke kterým má jedinec respekt. Nemusí to být ale vždy osoba z okolí, napodobovat a přebírat chování lze také od literárních postav. Tato metoda se ve vyučování využívá především kdy se učivo procvičuje nebo k zapamatování, kdy učiteli nejde o pochopení a k užívání látky v praxi.

- vytváření dovedností – dovednosti jsou jednou z klíčových kompetencí, které mají být u žáků podporovány. Dovednost je podle odborníků připravenost k určité činnosti a shodují se, že rozvoj dovedností není nikdy u konce. Rozvoj dovedností je založen na zkušenostech a upevňují se a zdokonalují časem, při praktických činnostech.

- produkční – tato metoda je zaměřená na činnosti, při kterých žák vytváří nějaký produkt, vzniká výtvar nebo podá určitý výkon. Užívá se hlavně v tělesné výchově, pěstitelských pracích, rýsování v matematice, hra na hudební nástroj.

10.4.2 Aktivizující výukové metody

„Předat lidem informace, které potřebují znát, lze velmi rychle. Oni je však zapomenou ještě rychleji. Lidé snáze pochopí to, k čemu se sami dopracují, než to, co vymyslíme za ně.“⁴⁹

Inovace ve výukových metodách měla dlouhou cestu, ale nakonec se podařilo do tradiční výuky vnést inovativní metody, které jsou zaměřeny především na žáky. Aktivizující metody se ve školách používají zcela běžně, i když je někteří učitelé nemusí pod tímto názvem znát. Jde o různé hry v hodinách, filmové ukázky, ale také exkurze, apod. Tyto metody učitelé využívají zejména proto, aby rozbili tradiční stereotypy ve svých hodinách. Snaží se pomocí těchto metod své hodiny oživit a lépe stimulovat aktivitu svých žáků. Z tohoto pohledu se tyto metody vymezují jako „postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně

⁴⁹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-7315-039-5.

na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.⁵⁰ Tyto metody podporují nejen tvořivost žáků, ale také tvořivost učitelů. Metody přispívají k rozvoji osobnosti žáka, zdokonalit jejich myšlení, zvýšit jejich samostatnost, naučit je odpovědnosti, protože velkou část aktivit žáci řeší sami a dále své poznatky transformují do praxe. Učí se o svých nápadech a myšlenkách hovořit před ostatními a učí se při tom argumentovat své názory. Výuka se pro žáky stává zábavnou a zajímavou, protože se tímto způsobem přiblíží reálnému životu. Důležité je, že se během těchto metod mění také třídní klima, kde se žák cítí lépe, uvolněněji, neboť může spolupracovat se spolužáky, diskutovat s nimi, což u žáků podporuje rozvoj komunikační, ale také kreativitu a učitel díky těmto metodám může své žáky lépe poznat. Učitel ale musí dbát opatrnosti, aby se např. práce ve skupinkách nezvrhla ve volnou zábavu, a proto musí neustále sledovat a usměrňovat dění v hodině. Nutné je připomenout, že tyto metody nenahrazují výklad, ale doplňují jej nebo pomocí těchto metod nové zkušenosti předává. Přesto je nutné být obezřetný, aby se i z těchto metod nestal stereotyp a žáci se nenaučili řešit problémy navyklymi způsoby. (Kotrba, Lacina, 2007) Na závěr tohoto úvodu čínské přísloví. „Řekni mi a já zapomenu, ukaž mi a já si zapamatuji, nech mě to dělat a já pochopím.“ Členění těchto metod je různé autoři Kotrba, Lacina nám nabízejí následující praktické členění:

- dle náročnosti na přípravu
- dle časové náročnosti v hodině
- dle kategorie
- dle cílů a účelu ve výuce
- dle požadavků na studenty

A- metody diskusní – patří mezi náročné metody, na které je potřeba ze strany učitele pečlivá příprava a především je potřeba tuto metodu s žáky trénovat, aby si ji osvojili. Pro tuto metodu je obzvláště důležité, aby učitel společně se žáky stanovil určitá pravidla, která se budou dodržovat všemi zúčastněnými. Při této metodě je důležité téma a také vedení a korigování diskuse. Smyslem této metody naučit se argumentovat, rozvoj myšlenek a vystupování, umět přijmout kritiku, ale také kritizovat. Umět naslouchat, dát prostor dalšímu, ovládnání emocí. Očekává se aktivní účast všech.

B. metody heuristické/ řešení problémů – pro tuto metodu je charakteristické, že učitel žákům přímo nesděljuje poznatky, ale vede je k činnostem, radí a pomáhají jim, aby žáci sami informace našli a sami si poznatky získali a našli. Škola má tímto způsobem vychovat aktivní osobnosti. Problém je, že tato metoda není v našich školách

⁵⁰ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

využívána. Od žáků se očekává aktivita, samostatnost, kreativita myšlení. Žáci si mají osvojit schopnosti vyhledávat a využívat informace, dávat si je do souvislostí, třídit si je, hromadit a využívat pro skutečnost.

C. metody situační – jedná se o metodu, ve které mají žáci řešit didaktický problém, který vychází z reálného života. Tato metoda má několik variant jako: metoda rozboru, řešení konfliktní situace, incidentu, dynamická situační metoda, td. U této metody se předpokládá mezipředmětové propojení a také znalosti žáků z jiných předmětů. Situaci/problém může vyučující prezentovat různými způsoby: písemná prezentace, slovní, obrázková, hudební, filmová, atd. Metodický postup: prezentace případu, získání dalších informací, řešení, rozbor variant řešení a diskuse, závěr.

D. metody inscenační – tato metoda bývá nazývána také jako metoda dramatická, hraní rolí, scénické hry, tato synonyma mají „společnou podstatu a to přijímání a ztvárňování rolí osob zúčastněných v určité simulované situaci.“⁵¹ Podstatou také je, že žáci jsou sami aktéři v předváděných situacích. V těchto simulovaných situacích žáci mohou předvádět lidské typy, reálné životní situace. Důležité je, aby si žáci osvojili učivo, pochopili lidské vztahy a to především díky vlastnímu prožívání během hraní. Existují různé druhy: strukturovaná inscenace, nestrukturovaná inscenace, dramatická výchova, hraní ve dvojicích. Při hraní mohou žáci zobrazovat sami sebe nebo někoho jiného, výhodou je, že žáci neřeší problém pasivně, ale mohou si ho vyzkoušet nanečisto ve škole a sami si mohou zahrát více různých rozuzlení situace. Do hrané role se promítne velká část žáka, takže si snadno vyzkouší své reakce, pocity. Tyto metody pomáhají rozvinout všestranně žákovu osobnost. Ze strany učitele je nutná pečlivá příprava, aby žáci hraní nepodcenili nebo jej nepovažovali za volnou hodinu, důležité je žákům správně vysvětlit problém a nemotivovat je. (Kotrba, Lacina,2007)

E. didaktické hry – hry jsou jednou z přirozených činností lidí, a proto by se měla tato činnost uskutečňovat také ve vyučovacím procesu. Důležité je, aby měl učitel hru důkladně naplánovanou a připravenou, aby splnila všechna vytyčená kritéria – čas, cíl a účel hry (naučit, zopakovat, upevnit), pravidla, pomůcky. Pomocí her si učitel zajistí určitou míru aktivity od žáků, rozvíjí u nich tvořivost, respektování pravidel a utužuje vztahy ve třídě. Paleta didaktických her je rozmanitá a nápadům učitele se meze nekladou: otázkové hry, pexeso, skrytá slova, přesmyčky, křížovky, atd. (Kotrba, Lacina, 2007) Velmi důležité je také žáky seznámit s hodnocením hry (časový limit, délka, kvalita, množství). (Maňák, Švec,2003)

⁵¹ HORKÁ, H. *Inscenační metody*. In Maňák, J. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno : MU, 1997. ISBN 80-210-1549-7.

10.4.3 Komplexní výukové metody

Jedná se o metody, které rozšiřují výukové metody o organizační formy, ale také o didaktické prostředky. Dále jsou tyto metody zaměřené více na výchovně-vzdělávací cíl. Maňák (2003) vidí rozdíl komplexních metod od předchozích v tom, že „jde o složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejich účinnost a životnost potvrdila praxe.“

A. frontální výuka – stejně jako v minulosti, tak i dnes se jedná o nejpoužívanější metodu, i přes své zápory. Tato metoda je typická pro práci s celou třídou, kdy má učitel dominantní postavení a vede monolog a koriguje práci žáků. Komunikace žáků je při této metodě značně omezena a poznatky jsou žákům předkládány, takže se nerozvíjí jejich samostatné myšlení a často tento typ metody vede k jejich pasivitě. Průběh hodiny: zahájení, opakování, výklad, procvičení a upevnění, zadání domácích úkolů, ukončení. (Maňák, Švec, 2003)

B. skupinová a kooperativní výuka – tato výuka se vyznačuje tím, že jsou žáci rozděleni do skupin, kritéria rozdělení jsou různá – výkonnost žáků, podle sociálních vztahů nebo náhodné rozdělení. Důležité při této výuce je, žáci mezi sebou spolupracují, komunikují, vyučující do řešení zasahuje pouze když je skupinkou požádán. Důležitá je spolupráce, zodpovědnost jednotlivců, ale i celé skupinky a nadále ocenění skupin. Důležité fáze: přípravná, realizační a velmi důležitá je prezenční, kdy všechny skupinky prezentují svůj výsledek ostatním. (Maňák, Švec, 2003)

C. partnerská výuka – výuka ve dvojicích - tato výuka může být považovaná za trénink ke skupinové výuce. Žáci se učí spolupráci, komunikaci, výměně názorů, opravují si chyby, procvičují. Učí se obhajovat názory, přijímat zodpovědnost za své rozhodnutí, shromažďují informace, připravují si otázky nebo naopak odpovědi na otázky, vysvětlují si látku.

D. individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků – Maňák a Švec za samostatnou práci považují takovou činnost žáků, při které žáci sami svojí aktivitou, úsilím, získávají informace, poznatky. Jde o takové učení, kdy jsou žáci nezávislí na pomoci učitele. Žáci se tak sebevzdělávají. Žáci vynaloží vlastní úsilí a využijí již vše, co umí k tomu, aby získali, co potřebují, to jim pomáhá formovat svoji osobnost, identitu. Žáci jsou zodpovědní za své výsledky, učitel jim na jejich požádání pomáhá při řešení problémů, úkolů, jinak je během práce žáků pasivní a do práce nezasahuje.

E. kritické myšlení – jedná se o techniku, která je založena na třífázovém modelu učení E-U-R = EVOKACE, UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU – REFLEXE. Evokace je první fáze, ve které si žáci sami vybavují, co o tématu ví, co si o něm myslí. Podstatou je, aby žák sám přemýšlel. Uvědomění si významu je druhá fáze, ve které se žáci setkávají s novými informacemi. Tyto nové informace se žáci sami snaží zpracovat, porovnávat. Reflexe je poslední fáze modelu, ve kterém žáci sami rekapitulují, co se naučili nového, upevňují si a dotvářejí si představu o probírané tematice. Žák získané informace dokáže shrnout vlastními slovy. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

F. brainstorming – primárním smyslem této metody je vymyslet co nejvíce nápadů a následně je zhodnotit. Podstatné je, aby ve třídě byla jasně stanovená pravidla, která budou všichni dodržovat. Pravidla musí být stanovena nejen pro brainstorming, ale také pro následné hodnocení nápadů. (většinou se hodnotí využitelnost v zadaném problému) Obdobou je brainwriting – jedná se o individuální zaznamenávání nápadů na papír, který koluje po třídě. Tyto metody mohou být jak ve skupinkách, tak se všemi žáky. (existuje několik variant této metody: metoda Philips 66, metoda 365). (Maňák, Švec, 2003)

G. projektová výuka – tato metoda slouží žákům řešit komplexní problémy. Tato metoda je specifická v praktické realizaci, kdy žáci za svůj projekt nesou zodpovědnost. Při této výuce dochází k prolínání více předmětů. Cílem je řešit skutečný reálný problém. Tato metoda zvyšuje motivaci a iniciativu žáků, učí žáky spolupracovat, upevňuje vytrvalost, učí žáky sebekritičnosti, sebehodnocení.

H. výuka dramatem – dramatická výchova je systém řízeného a aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí. Využívá postupy dramatu a divadla. Tato metoda bere zřetel převážně na kreativně-umělecké a pedagogické požadavky. Metoda spočívá v hraní rolích ve fiktivních dramatických situacích. (Valenta, 2008)

CH. otevřené učení – pozornost je věnovaná především individualizaci žáků - odlišné pracovní tempo jednotlivých žáků, jejich unavitelnost, podpora jejich zájmů. Tato metoda respektuje jejich potřebu – pohybu, komunikace. Charakteristikou tohoto učení je společné plánování výuky. Typické pro tuto metodu je: komunikace v kruhu; možnost volby místa, kde bude žák pracovat; volné přestávky; práce ve skupině; atp.

I. učení v životních situacích – jedná se o učení, kdy se žáci snaží řešit problémy a úkoly, které se bezprostředně týkají reálného života. Žáci se učí konfrontovat své vlastní zkušenosti se zkušenostmi druhých a vyvozovat závěry. Jedná se o nejrůznější exkurze, výlety, návštěvy divadel, ale také navození reálného problému ve škole. (Maňák, Švec, 2003)

J. televizní výuka – tato metoda nám slouží jako pomůcka, kdy žákům můžeme ukázat jevy, které jsou těžko dostupné. J. Gaudilhon rozlišuje výuku realizovanou prostřednictvím televize, výuku doplněnou televizním médiem a výuku, v níž televize asistuje jako didaktický prostředek při demonstraci jevů. Využití televize nebo dnes interaktivní tabule žáky namotivuje, zvýší jejich pozornost a výuka se pomocí těchto médií změní v netradiční. Aktivita žáků se zvýší. Ovšem při práci s těmito médii je důležité, aby žákům byly zadány nějaké úkoly, protože někteří by mohli puštěný dokument považovat za odpočinek či volnou zábavu. Je nutné volit takové výukové materiály, které žáky zaujmou a nebudou je nudit, což se velmi často děje při puštění dokumentů.

K. výuka podporovaná počítačem – počítač a jiná média bývají při výuce čím dál více využívaná, nejenže zpříjemní a zpestří výuku, ale nabízí různé možnosti vzdělávacích účelů – opakování, procvičování, didaktické hry, elektronické učebnice, atd. Rozvíjí se zde žákova samostatnost. Učitel ale i v tomto případě má velmi důležité postavení, neboť žákům pomáhá v orientaci velkého množství informací, které žáci na internetu nacházejí.

L. sugestopedie, superlearning – tuto metodu lze ve výuce používat k pobídnutí k činnosti, k vymyšlení nápadů. Maňák upozorňuje na tři principy této metody ve výuce: radost a dobré třídní klima, žádné napětí, stres; jednota vědomého a podvědomého učení; příjemná atmosféra, dobré vztahy.

M. hypnopedie – jedná se o metodu, kdy výuka probíhá ve spánku. Tato metoda u nás není rozšířena.

11 Literární druhy, literární žánry

Diplomová práce je zaměřená na literární výchovu na druhém stupni základní školy a také na rozvoj literární kultury žáků, zejména znalostí žánrového rozpětí. V hodinách literární výchovy by se žáci měli seznamovat s pojmy, které neznají, aby si rozšířili svůj obzor, ale především by se měli blíže seznámit s těmi pojmy a literárními žánry, které by je mohli v budoucnu zajímat a které je budou bavit číst. V hodinách bychom měli začínat od jednoduchých žánrů a jednodušších textů a postupně se tak dostat k žánrům a textům složitějším. Neznamená to ale, že se musíme striktně držet čítanek, které máme k dispozici. Záleží jen na vyučujícím, jaké priority si do svých osnov zařadí a jaké texty bude využívat. Hodiny literární výchovy by měly být zaměřeny na četbu takových žánrů, které žáky lákají a baví je. Hodiny literární výchovy mají žákům přinést nabídku různých literární žánrů, ale také žánrových variant. Měli bychom jim nabídnout širokou škálu možností toho, co mohou číst a oni sami ať si vyberou, co se jim zalíbí a co chtějí zkusit číst. Proto můj cíl do budoucna a především v praxi je takový, že bych chtěla své hodiny literární výchovy zaměřit dle literárních žánrů a proudů, abych žákům poskytla souhrnný přehled. „Koncepce čítanek vychází ze struktury *literárních druhů (epika, lyrika, drama)*, které představují základní způsoby vytváření literárně estetické skutečnosti. Výuka v rámci literárních druhů se prolíná všemi čtyřmi ročníky základní školy a odpovídajících ročníků gymnázií, a to od základních poučení a reprezentativních vzorů každého z těchto literárních druhů přes uvědomění si žánrové a tvarové pestrosti až k reflexi útvarů metaliterárních, nacházejících se na pokraji literárnosti (literatura faktu, biografie apod.). Vlastní struktura čítanek je vybudovaná na principu *geneologickém (žánrovém)*, a to tak, že všemi exponovanými ročníky se prolíná zřetel *literárně druhový (epika, lyrika, drama)*, který je v každém ročníku naplněn výukou konkrétních literárních žánrů.

„Pořadající princip literárního procesu představuje literární proud a později zejména literární směr. Podobnou funkci při sledování vnitřní organizace literárního díla má kategorie literárního druhu a literárního žánru. Těmto pojmům je v literární teorii přikládán zvláštní význam, což také dokazuje to, že této problematice je věnovaná zvláštní disciplína v rámci teorie literatury – geneologie.“⁵² Hledisko literárně druhové a geneologické vychází ze základní struktury literární tvorby (literárního procesu), postihuje základní způsoby vytváření literárně estetické skutečnosti. Představuje základní schéma literárních a literárně vědních poznatků a dovoluje učiteli, aby základní

⁵² PETRŮ, Eduard. *Úvod do studia literární vědy*. Olomouc: Rubico, 2000. ISBN 80-85839-44-X.

učivo obohacoval dalšími vědomostmi (biografickými, literárně historickými apod.). V rámci výuky jednotlivých žánrů má učitel možnost vybrat z nabídky textů v čítance to dílo, které bude se žáky analyzovat. Důraz se klade na postžení základních charakteristik žánru (tzv. znaky čistého žánru) a po jejich zvládnutí může učitel vést žáky k pozorování žánrových zvláštností, zvláštností autorského stylu v rámci určitého žánru, rozvíjení žánru o další aspekty tvarové, námětové, historické, přístupové apod.⁵³

Literární druhy a žánry jsou vytvářeny během celých našich dějin. Je sice pravdou, že geneologie je moderní vědou od 30. let 20. století, literární žánry, druhy, znaky existují bezmála více jak dvě tisíciletí. V kontextu romantické doby do povědomí vstoupilo a také zůstalo klasické rozdělení – lyrika, epika, drama. Dnešní sémiotika a odborníci toto rozdělení chápou podle kódů a intertextových vztahů. Dílo, které se řadí k určitému žánru, se tak řadí k určitému typu psaní k tzv. architextu, nikoli k pretextům daného žánru. „Žánrový kód je čtenáři avizován zřetelnými signály, někdy již názvem, podtitulem, typickými formullemi, přítomností či absencí příběhu, verše, apod., implikuje určité tvůrčí kompetence, určitého čtenáře, ovlivňuje čtenářskou orientaci i výběr textu.“⁵⁴ Literární druhy podle Peterky (2001) neoznačují vždy ten samý jev. „Pojetí literárních druhů podle Wellka a Warnera můžeme chápat jako modely, které reálně existují v povědomí autora i v povědomí vnímatele. Autor, který volí určitý literární druh a v jeho rámci konkrétní literární žánr, zachovává na jedné straně strukturu toho žánru, existující v jeho povědomí, ale na druhé straně může usilovat také o to, aby žánrový model aktualizovat tím, že některé ze strukturálních vlastností žánrového modelu vymění.“⁵⁵ Tím, že je možné aktualizovat žánrový model, umožňuje se tím do jisté míry možnost proměnit model jednotlivých žánrů. Literární druhy = LYRIKA, EPIKA, DRAMA. Literární žánry = román, povídka, novela, atd., Žánrové varianty = psychologický román, historický román, milostný román, Žánrové formy = deník, korespondence, kronika, atd. (Peterka, 2001)

Podle Peterky (2001) jsou literární druhy ideální typy literární tvorby, které umožňují všeobecné třídění literárních děl celé historie a v literatuře fungují jako základní orientační signály. Nejčastěji v novodobé literatuře bývají literární druhy děleny : a) lyrika, epika, drama, b) próza, poezie, drama. Základní znaky tohoto rozdělení literárních druhů teoretikové považují veršovanost, dějovost, určení k percepci x neveršovanost, bezdějovost, určení k inscenaci. V klasické triádě (lyrika, epika,

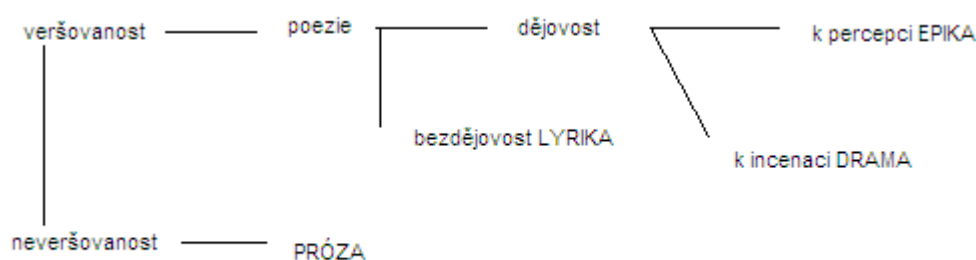
⁵³ <http://littera.uhk.cz/index.php/cestina/> ke dni 3. dubna 2013

⁵⁴ MOCNÁ, Dagmar, PETERKA, Josef a Kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha – Litomyšl: Paseka, 2004. ISBN: 80-7185-669-X

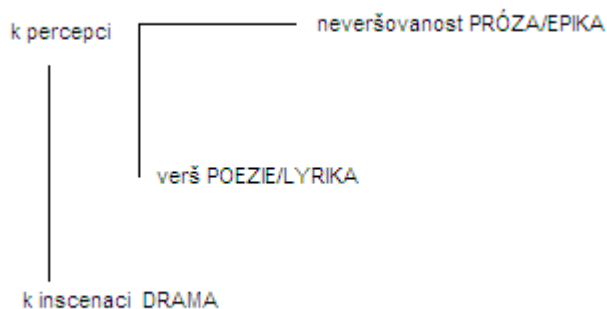
⁵⁵ PETRŮ, Eduard. *Úvod do studia literární vědy*. Olomouc: Rubico, 2000. ISBN 80-85839-44-X.

drama) je společný znak básnických druhů forma verše, kterým se tak odlišují od prózy. Dalším odlišením je pak obsah. Básnické druhy se dělí na nedějové (lyrika) a dějové (epika, drama). Dějové se dělí na možnost vyprávění (k percepci) a možnost k inscenaci (drama).

Klasická triáda literárních druhů



Neklasická triáda literárních druhů



Toto rozdělení je mladší a z pohledu jak sémantického tak pro nás důležitého pohledu didaktického složitější. Ve výše znázorněném schématu je literární slovesnost rozdělena dle druhů, které jsou určeny na čtení a na podívanou (próza/ epika, poezie/ lyrika, text na podívanou/ básnické drama). Toto rozdělení vzniklo z transformace původního dělení a dostalo novou formu. Nová typologie odhaluje také fakt, že postavení verše v nové literární kultuře se změnilo. Verš již není garantem literárnosti básnických druhů. Literární druhy jsou pak realizovány v několika rovinách: 1) v literárních žánrech, 2) žánrových variantách, 3) žánrových formách. Literární žánry na rozdíl o literárních druhů jsou více dobově proměnlivé a jsou pevněji vázané k adresátovi a tématickým okruhům. Někdy bývají literární žánry sdružovány do širších škál jako 4) žánrové oblasti. Změny v žánrových formách jsou dvojího typu divergentní,

konvergentní. E. Petru zjistil, že v epice jde o divergentní – množství nových útvarů, v lyrice jde o vyhasínání a upadání žánrových forem a stírání rozdílů mezi nimi. Z pohledu historické poetiky se střetávají dvě tendence, kdy literární směr jako klasicismus preferuje řád, rozum, čistotu a rozdíly považuje za umělecký nedostatek, opakem je romantismus, postmoderna a směry, které dávají přednost citu, energii a tudíž i míšení literárních žánrů a druhů považují za atraktivní. Atraktivita a prestiž se mění v historických kontextech a souvislostech. Stejně jak literární směry, tak také celé historické periody si vždy vytváří své vlastní žánrové systémy, kdy jsou opět dva extrémy – na jedné straně favorizované žánry a na periferii méně významné a neuznávané žánry. (Peterka,2001)

Do svých výukových scénářů jsem zvolila literární žánr pohádka, román a jeho žánrovou variantu existenciální román, válečné povídky, literární žánr komiks a z epiky jsem zvolila lyrickoepickou báseň a literární směr romantismus.

„POHÁDKA – jedná se o zábavný prozaický žánr folklórního původu s fantastickým příběhem.

KOMIKS – intersémiotický narativní žánr, líčící událost či příběh prostřednictvím série kreseb zpravidla doplněných textem.

ROMÁN – dlouhé fiktivní vypravování v próze, nejuniverzálnější žánr novodobé epiky, zaměřený na čtenáře, jenž se v něm uplatňuje také jako téma a hledisko. Jedná se o žánr, který je flexibilní vůči jiným žánrům. Třídění románových typů/ žánrových forem není a variant není systematizováno a ani ustáleno. Do hodiny literární výchovy 9. tříd jsem zahrнула román, který vznikl jako reakce na válku, ovlivněný existencialismem a realitou.

POVÍDKA – kratší próza ztvárňující v jistém nadhledu zvolený moment lidské existence.“⁵⁶

V osmých třídách jsem si hodiny připravila na téma „romantismus, který je odvozen od slova román. Romantismus k jednotlivým druhům umění představuje klíčový směr konce 18. století a počátku první poloviny 19. století, který ale ovlivnil umění celého 19. a 20. století. Tento směr se prosadil jak hudbě, literatuře, tak v architektuře, dramatice. Vznikaly také romantické programy a školy, které tomuto směru poskytly základ romantickým hnutím a proudkům.“⁵⁷ Dále jsme s žáky devátých tříd hovořili o existencialismu. Jedná se o směr, který se zabývá chováním člověka ve vyhocených

⁵⁶ PETRŮ, Eduard. *Úvod do studia literární vědy*. Olomouc: Rubico, 2000. ISBN 80-85839-44-X.

⁵⁷ PAVELKA, J., a POSPÍŠIL, I., *Slovník epoch, skupin a manifestů*. Brno:Georgetown, 1993. ISBN 80-901604-0-9

situacích, protože v běžném životě si člověk neuvědomuje svoji existenci, své bytí. (Pospíšil, Pavelka, 1993)

II PRAKTICKÁ ČÁST

12 ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI

Praktická část diplomové práce je jejím hlavním cílem a vychází z předchozí teoretické části, na kterou také navazuje. Tato část práce se skládá zejména z návrhů jednotlivých vyučovacích hodin literární výchovy pro 2. stupeň základní školy. Tyto hodiny byly prakticky realizovány a ověřeny ve vyučovacích hodinách u Mgr. Nováčkové na Základní škole v Lišově. Při přípravě jednotlivých vyučovacích hodin jsem dbala především na to, aby byly hodiny originální, zábavné a vždy něčím zajímavé. Do příprav vyučovacích jednotek byly využity moderní výukové metody a metody kritického myšlení. Do převážné části hodin byla také využita interaktivní tabule.

Cílem praktické části bylo vytvořit soubor výukových námětů, které by mohli využít jak začínající pedagogové, tak pedagogové s praxí. Při tvorbě námětů jsem dbala především na to, abych žákům ukázala, že je možné texty číst a vnímat různými způsoby (nahlas, potichu, poslouchat, dramatizovat). Dále jsem žákům chtěla ukázat, že čtení textů může být zábavné, ale přitom poučné a zajímavé, protože se na text můžeme dívat z různých úhlů pohledu. Motivací při tvorbě praktické části pro mě byla možnost ukázat žákům, že existuje řada literárních žánrů a textů, které mohou číst a které je mohou bavit. Prioritou při přípravě vyučovacích jednotek pro mě byla snaha žákům čtení nabídnout tak, abych v nich podnítila jejich chuť ke čtení a zamyšlení nad textem. Mým osobním cílem při tvorbě těchto scénářů bylo, aby si žáci uvědomili, že čtení je zábava a relaxace, ale že nám slouží jako zdroj informací, ve kterých se musí umět zorientovat a vybrat si ty nejdůležitější. Chtěla jsem, aby žáci při četbě zapojili nejen fantazii, ale také emoce.

Hodiny byly koncipovány tak, aby žáci nebyli pasivními posluchači, ale aby je aktivity vyprovokovali k činnosti a žáci spolupracovali, komunikovali. Uvědomila jsem si, že k přípravám hodin nemůže mít pedagog laxní přístup, že je zapotřebí určitá míra nadšení, vytrvalosti, trochu fantazie. Ale zejména velká část odvahy, aby své netradiční hodiny realizoval v praxi. Uvědomila jsem si, že se nemohu nechat odradit neúspěchem z hodin, které mi nevyšly tak, jak jsem měla naplánované, ale že si z těchto neúspěchů musím vzít vždy to pozitivní a ponaučení. Pochopila jsem, že každý žák, ale také komplexně každá třída, pracuje jinak a vyžaduje speciální zacházení a tudíž učitel je částečně herec, neboť v průběhu hodin se musí přizpůsobovat a hodiny v průběhu

poupravovat a improvizovat. Z praktického hlediska jsem si uvědomila, že je velmi důležité své žáky dobře poznat, neboť když své žáky bude vyučující znát, bude vědět, jak jim mám připravit hodinu „na míru“ a přípravy hodin budou snadnější a hodiny efektivnější.

13 Plánování a realizace praktické části

Než jsem začala připravovat jednotlivé výukové scénáře, domluvila jsem se s Mgr. Michaelou Nováčkovou na konzultacích ohledně připravovaných hodin. S magistrou jsem se seznámila, když jsem vykonávala asistentskou praxi na MŠ a ZŠ Lišov. Paní učitelku Nováčkovou jsem informovala o své diplomové práci a požádala ji o pomoc s tvorbou, nebo spíše s praktickou realizací svých námětů hodin literární výchovy. S magistrou, ale také s vedoucím práce jsme se domluvili, že by bylo velmi dobré do hodin využít také technologickou oporu v hodinách. Tento fakt pro mě znamenal, že jsem se musela naučit pracovat s interaktivní tabulí a s programem, ve které jsem si připravovala tu část hodiny, při které měla být interaktivní tabule využita. Nejprve jsem si pomocí magistry nahrála do svého počítače program SMART Notebook 11, se kterým na ZŠ v Lišově pracují. Naučila jsem se v tomto programu připravovat hodiny, což mi zabralo nejvíce času a energie, ale do budoucna tuto zkušenost považuji za nesmírnou výhodu, protože tento program mi přípravy do hodin usnadní a urychlí. Je ale jasné, že ne každá základní škola používá stejný program a stejný typ interaktivní tabule. Během praxe jsem zjistila, že děti s tabulí velmi rády pracují a v hodinách jsou aktivnější. Musím přiznat, že až do této chvíle jsem se snažila interaktivním tabulím vyhýbat, protože jsem měla strach z jejich ovládání a z ponížení v hodině, když nebudu vědět, jak mám s tabulí zacházet. Musela jsem se tedy s tabulí naučit zacházet, ale i když jsem si nevěděla rady, žáci mi vždy ochotně pomohli. Než jsem začala své náměty připravovat, dohodla jsem si konzultaci s Mgr. Nováčkovou, abychom se domluvily na postupu a na tématech jednotlivých hodin. I když jsem si mohla plány částečně upravit, musela jsem většinu témat přizpůsobit plánu, který má paní učitelka připravený od počátku školního roku, abych jí ho nenarušila.

Já jsem zatím nikdy takovýto plán nevytvářela, ale chtěla bych a budu se snažit, aby mé hodiny literární výchovy byly vždy více zaměřeny na čtení a byly koncipovány dle jednotlivých literárních žánrů.

Než jsem začala s praktickou realizací svých hodin, tak jsme s magistrou shodly na tom, že by bylo dobré, abych alespoň týden chodila do hodin na náslechy. Magistra žáky na moji přítomnost předem připravila. Já jsem se žákům první hodinu představila a vysvětlila jim, proč jsem u nich ve třídě a co je pak následně se mnou čeká. Zpočátku jsem v hodinách působila spíše jako rušivý element, protože se žáci předváděli. Po několika hodinách si na moji přítomnost zvykli a začali se v hodinách chovat jako dříve. S náslechy jsem souhlasila, neboť jsem věděla, že bude lepší, když se podívám na připravené hodiny magistry, které pro mě mohou být inspirací. Ale podstatnější úlohy

náslechy splňovaly v tom, že jsem mohla žáky pozorovat, dívat se jak pracují nebo nepracují. Mohla jsem sledovat jejich reakce a komentáře. Odpozorovat, co je více baví, co je možná zaujme a pokusila jsem se trochu odhadnout, jaký jsou kolektiv. Díky náslechům jsem si vytvořila představu o aktivitě žáků a jednotlivých třídách a tak trochu jsem si mohla vytvořit představu o tom, co od jaké třídy lze očekávat. Díky tomu, že žáci věděli důvod mé přítomnosti a znali mě z náslechů a byly na moji přítomnost ve třídě zvyklí, tak jim nedělalo žádný problém, když jsem je místo magistry učila já. Vždy jsem se snažila, aby byla ve třídě dobrá atmosféra a nálada, proto jsem do třídy vždy vstupovala s úsměvem a pozitivním očekáváním. Ovšem odchod ze tříd občas tak pozitivní nebyl, protože jsem odcházela spíše s negativním dojmem toho, že mi hodina vůbec nevyšla. V každé z literárních hodin jsem se snažila dát žákům najevo, že nemusí mít obavu z toho, že něco zkazí. Šlo mi především o to, aby se v mých hodinách cítili dobře a neměli z hodin strach. Někdy trocha strachu neuškodí, ale to rozhodně neplatí o hodinách literární výchovy. Snažila jsem se na jejich pocity a obavy brát zřetel, neboť si dosud vybavuji některé hodiny ze základní školy, ale i střední školy, ze kterých jsem měla strach. Teď, když se zamýšlím, proč jsem se hodin bála, tak si uvědomuji, že jsem se bála učitele a jejich přístupu k nám a nebýt dotyčného vyučujícího, tak by mě vlastně i samotné předměty mohly bavit.

Proto jsem žáky na počátku hodiny seznámila s tím, co nás v hodině čeká a na co se mají připravit. Zdůrazňovala jsem jim a opakovala jim, aby se nebáli zeptat nebo projevit svůj názor. Po pár hodinách ostychu se žáci začali ptát a aktivněji se do hodin zapojovat. Věděli, že se jim nikdo nebude smát a zesměšňovat je za jejich názor, kdyby se o to někdo v hodinách pokusil, věděl, co ho čeká.

Praktickou část jsem realizovala na ZŠ a MŠ Lišov, kde mi magistra Nováčková dala prostor k tomu, abych si své náměty literárních hodin odučila a vyzkoušela v praxi. Hodiny jsem měla připravené pro všechny ročníky základní školy druhého stupně, tedy pro šestý, sedmý, osmý a devátý ročník. Některé hodiny jsem odučila v říjnu na souvislé praxi, některé jsem odučila v březnu. Jak jsem se již zmínila výše, musela jsem se trochu přizpůsobit tématickým okruhům, které měla magistra připravené. Zřetel jsem brala na literární žánry, podle kterých chci učit následně já.

Přípravám vyučovacích hodin jsem věnovala notnou dávku času, energie. Musela jsem také zapojit velké množství fantazie, ale důležité je, že jsem přípravy dělala s chutí a elánem. Zároveň také s obavou, jak připravené hodiny budou fungovat v praxi. Přípravy jsem především zpočátku konzultovala s magistrou, aby mě varovala před možným úskalí, posléze jsem si je připravovala sama a společně na konzultaci jsme se o

proběhlé hodině pobavily a hodiny upravily. Do příprav mi dále magistra nezasahovala a nechala mi volnou ruku a prostor k fantazii. Jsem velmi ráda za to, že mi žádným způsobem nezasahovala do průběhu hodin, pokud jsem ji sama nepožádala. Vždy jsem průběh hodiny prodiskutovaly samy po hodině. Vždy mi byla magistra ochotná pomoci a vyhověla mi v mých prosbách. Poskytla mi rady, ale i potřebný materiál do hodin. Při přípravách scénářů hodin jsem se nechala inspirovat knihou 101 Metod pro aktivní výcvik a vyučování od Mela Silbrmana, ale také jsem využila metody z kritického myšlení. Pomocí těchto metod jsem chtěla hodiny oživit, zvýšit aktivitu žáků, ale především jsem se snažila do nich vložit učivo z literární výchovy. Nápomocny mi byly také semináře z didaktiky literární výchovy a především konzultace a rady Mgr. Nováčkové.

Po několika vyučovacích hodinách, co se mi přestaly klepat kolena strachem, jsem si začala uvědomovat a pozorovat, že přípravy na papíře a touha, jak má hodina probíhat a vypadat, se většinou v realitě od papíru lišila. Bylo mi jasné, že i když mám na papíře naplánovanou každou minutu, budu muset improvizovat a přizpůsobovat se žákům. Musím ovšem říci, že když jsem se od své přípravy odchýlila, tak to nebylo na škodu, ale k užítku. Když se přece jen stalo, že to hodině uškodilo, vzala jsem tuto chybu jako poučení a výzvu k eliminování chyb v dalších přípravách a hodinách. Přesvědčila jsem se o tom, že v hodinách není důležitá kvantita cvičení, ale kvalita práce žáků, protože na tom se pozná, zda je hodina zaujala či nikoli. Velkou roli v mých hodinách hrál fakt, že žáky neznám tak dobře jak bych chtěla, i když jsem s nimi trávila i nějaký čas při násleších. A další fakt, který ovlivnil průběh hodin, byl ten, že žáci byli zvyklí na jiný typ hodin a jiný průběh. Tudíž mi drtivou část hodiny v některých námětech zabralo vysvětlování úkolu, protože se mi stávalo, že žáci vůbec nepochopili, co po nich chci nebo co mají dělat. Proto se mi stávalo, že jsem hlavně v počátcích praxe nestíhali, protože jsme velkou část věnovali vysvětlování, které někdy trvalo delší dobu než samotná aktivita, kterou jsem po žácích požadovala. Musím říci, že žáci v nižších ročnících byli aktivnější a více přizpůsobiví. Bylo vidět, že nový styl výuky vítají, práce je baví a nevadí jim, že v některých hodinách musí být aktivnější. Ovšem je velmi těžké zapojit všechny a u všech vzbudit nadšení. Dalo mi spoustu práce u některých jedinců aktivitu probudit, u některých se mi to podařilo jen zřídka kdy. Přímo nechuť pracovat byla v šestém ročníku u dvou žáků. Ovšem ve vyšších ročnících nebyl většinou problém s pochopením mých instrukcí, ale velký problém byla lenivost. Žáci podle mého úsudku nebyli moc zvyklí pracovat a disciplína u nich také pokulhávala. Proto, když jsem po žácích vyžadovala aktivitu, tak jsem mnohdy hodně narazila a

vyslechla si pár nepříjemných poznámek a zhlédla několik párů očí „otočených v sloup“. Žáci sice byli naučení a pozitivně naladěni na interaktivní tabuli, ale ostatní aktivity jim příliš vhod nepřišly. Práci ve skupinkách jsem měla občas problém usměrnit. Některé nedostatky nepřipisuji sobě jako zklamání, nýbrž tomu, že žáci nebyli zvyklí takto pracovat a bohužel jejich chování mnohdy vybočovalo z roviny pochopení. Zvláště z vyšších ročníků jsem slyšela, že toto s paní učitelkou nedělají nebo zase že toto paní učitelka nechce.

Zdá se to být jednoduché, připravit si pár hodin a ty si vyzkoušet v praxi, ale zjistila jsem, že tomu tak není. Pochopila jsem, že je velmi obtížné připravit takovou hodinu, která by byla vhod všem. I když bych o jedné variantě takové hodiny věděla – jít na počítače, kde by žáci byli celou hodinu připojeni na internetu a měli volnou zábavu, to by jim vyhovovalo. Je velmi těžké vstoupit do zažité třídy s danými pravidly a požadavky, které vy chcete najednou na pár týdnů změnit a zrušit a chcete, aby se vám žáci přizpůsobili. V tom vidím velké úskalí. Já osobně chci vést hodiny literární výchovy jinak. Už teď jsem zjistila, že se budu snažit dbát velký důraz na to, aby se v hodinách více četlo, protože všechny hodiny literární výchovy na drtivé většině základních škol jsou jen o úryvcích. Zkusme proto žákům naslouchat a hodiny postavit na tom, co je baví, protože když budeme mluvit o tom, co je baví, tak se i naše hodiny stanou zábavnými.

Velmi mě mrzí, že jsme v rámci diplomové praxe nevyzkoušela techniku dílny čtení a autorského čtení, ale bohužel k tomuto experimentu nebyl prostor a čas. Přesto si myslím, že dílny čtení by měly být zavedené na každé škole a v každém ročníku.

14 Náměty hodin literární výchovy 2. stupně základní školy

Jednotlivé hodiny byly ověřeny v praxi. Aktivity, které jsem použila v následujících hodinách jsou uvedeny a vysvětleny níže v přílohách. Texty, pracovní listy, úkoly a otázky jsou vypálené na přiloženém CD. Součástí textu nejsou z toho důvodu, protože bych překročila stanovený limit stran.

14.1 Náměty hodin pro 6. ročník základní školy

Návrh hodiny 1

Tématický celek: Pohádky

Téma: Rozdělení pohádek

Cíl: Hlavním cílem bylo, aby žáci uměli definovat pojem pohádka a uměli tento žánr rozdělit na různé druhy. Chtěla jsem, aby také znali základní znaky pohádky, které jim pomohou rozeznat pohádku od pověsti. Cílem této hodiny bylo, aby se žáci zorientovali v odborném textu a sami dokázali vybrat důležité informace a dokázali text sami reprodukovat ostatním žákům, což jim dělá velké potíže. Chtěla jsem docílit toho, aby žáci věděli a rozuměli tomu, co čtou. Další cíl, kterého jsem chtěla v této hodině dosáhnout, byla společná práce žáků, aby spolu komunikovali, pomáhali si a respektovali se navzájem.

Ročník: 6.

Počet žáků: 19

Celková časová dotace: 1 hodina

Metody práce: pětílístek, rozhovor, učíme se navzájem, myšlenková mapa, samostatná a skupinová práce

Pomůcky: interaktivní tabule, arch papíru, fix, texty, sešity

Organizace: zasedání do tvaru U

Průběh hodiny:

Do třídy jsem přišla ještě před vyučovací hodinou, protože jsem chtěla změnit uspořádání lavic, které bylo připraveno na klasickou frontální výuku. S žáky, kteří o přestávce byli ve třídě, jsme tedy lavice přemístili do tvaru U tak, aby všichni byli čelem k tabuli. Po zazvonění jsem žáky uklidnila a zapsala do třídní knihy. Protože to byla naše první společná hodina, žákům jsem se ještě krátce představila a nastínila jim obsah naší hodiny. Po stručném úvodu jsme se dali do práce. Žáky jsem si rozdělila do čtyř skupin po čtyřech žácích a jednu skupinu po třech žácích. K rozdělení jsem použila barevné obrázky, které si žáci losovali z obálky. Ti žáci, kteří měli stejný obrázek,

utvořili skupinu. V tuto chvíli jsme na chvíli přerušili proud hodiny, protože nastaly námítky proti rozdělení do skupin. Žáky jsem ale nechala podle vylosovaných kartiček, protože z předchozích náslechl jsem věděla, že někteří chlapci nemohou být ve skupině společně. Žákům ve skupinách jsem rozdala vždy dva listy s předtištěnou křížovkou, ve které se skrývalo dnešní téma. Křížovku jsem zároveň měla puštěnou na interaktivní tabuli. První dvě skupiny, které měly správně vyplněnou křížovku, dostaly kartičku s obrázkem, který mi na konci hodiny vrátila a já si u těchto žáků zaznamenala plus, jak jsou zvyklí se svojí paní učitelkou. Následně žáci chodili k tabuli a doplnili křížovku na tabuli, aby si ostatní skupiny mohli zkontrolovat správné doplnění křížovky. Téma hodiny, které zjistili z křížovky, si žáci zapsali do svých literárních sešitů. Dále jsem jim zadala, aby vytvořili do sešitu Pětílístek na téma „Pohádka“. Stručně jsem jim vysvětlila, co mají dělat. S touto aktivitou nebyl žádný problém. Sama jsem měla vytvořený Pětílístek, který jsem žákům představila, následně jsem žáky požádala, aby nám přečetli své Pětílístky. Tuto aktivitu dělal každý žák samostatně. Díky tomu, že jsem jim představila svůj Pětílístek, žáci se neostýchali a skoro všichni chtěli přečíst svůj návrh. Tyto aktivity jsem do hodiny zařadila, abych žáky aktivovala a rozeběhla. Další aktivita byla znovu ve skupinách, do kterých jsem žáky rozdělila na začátku hodiny. Zadala jsem jim otázky, na které si měli ve skupinkách pohovořit. V tomto okamžiku jsem žákům začala rozdávat texty, se kterými budou ve skupinách pracovat. Na rozhovor jsem jim dala krátký čas, ale i přesto jsem je musela velmi uklidňovat, neboť se začali překřikovat, skákat do řeči a bavit se s žáky v ostatních skupinách, což mi nevadilo, ale byl velký problém, při této aktivitě udržet klid ve třídě. Proto jsem tuto aktivitu ukončila a vyzvala žáky, abychom si všichni společně na otázky odpověděli. Žáci byli aktivní a chtěli mluvit všichni naráz, proto jsem zvolila vyvolávání, aby se žáci trochu uklidnili. Dále jsem žákům zadala pokyny k další práci ve skupině. V této fázi, použiji metodu Učíme se navzájem. Žáci ode mne obdrželi texty ve skupinách, každý dostal svůj text, který je označený číslicemi. Každý z nich si e svůj text, sám potichu. Jakmile všichni ve skupině dočetli text, tak jeden po druhém převypráví, co se v textu dozvěděl. Ostatní ze skupiny se mohou doptávat. Takto se ve skupině vystřídají všichni členové. Jakmile se všichni vystřídají, společně sepíší zápis, na kterém se všichni musí dohodnout. Na základě zápisu pak každý ze skupiny ostatním žákům vysvětlí, co se dozvěděl, každý žák ve skupině měl říci nějakou novou informaci, popř. bude reagovat na otázky ostatních. Takto se vystřídali všechny skupiny a žáci. Během práce jsem žáky usměřňovala a obcházela skupiny a ptala se, čemu nerozumí nebo zda nepotřebují s něčím poradit. Pokud neznali nějaké slovo, mohli se zeptat ostatních žáků

nebo mě, ale mohli také nahlédnout do slovníku cizích slov nebo na internet, protože mají ve třídě počítač. Ve většině případů se mě žáci ptali, co mají dále dělat, protože jsem jim zadala moc úkolů naráz a žáci se v pokynech začali ztrácet. Takže jsem své pokyny musela opakovat. Velký problém ovšem nastal ve třídě 6. B., ve které jsou žáci více neposlušní než v 6. A. Proto hodina v áčku probíhala lépe, svižněji a bez větších zádrhelů, také jsem stihla vše, co jsem měla naplánováno. Naopak v béčku jsme nestihli závěr hodiny, žáci byli neklidní, neposlušní. Jako poslední aktivita byla vytvořit společně ve skupinách na základě informací plakát, který by naše téma shrnul. Měli si tedy vytvořit plakát v podobě myšlenkové mapy. Tyto mapy si žáci rozvěsili po třídě. Jelikož plakáty nestihly všechny skupinky dokreslit, měli za úkol plakát dopracovat doma. Při rozloučení už mě žáci moc nevnímali, protože se těšili na přestávku. Což jsem respektovala, protože jsme z hodiny pár minut překročili až do přestávky.

Hodnocení hodiny:

I když žáci zkusili nový systém, který dosud v hodině literatury nezažili a zpočátku byli trochu zmatení, tak byla celkově tato hodina reflektovaná kladně. Přesvědčila jsem se, že stejná hodina v různých třídách probíhá různě. Lépe se mi pracovalo v 6. A, neboť žáci byli pozorní a pracovali a především naslouchali mým pokynům. Naopak v 6. B, jak jsem se již zmínila, se mi hodina moc nezdařila, neboť žáci neposlouchali a neustále se vyptávali, co mají dělat a rušili se navzájem. Byli zmatení a ve skupinkách zpočátku diskutovali jako by byla přestávka. I když ale použité metody neznali, proběhlo vše relativně bez potíží. Žáci, kteří získali v hodině kartičky, dostali plus za aktivitu v hodině (dle zavedení pedagoga). Musím říci, že žáci šestého ročníku jsou přizpůsobiví a snažili se. Magistra proti této hodině neměla žádné výhrady, jediné na čem jsme se společně shodly, tak že jsem vybrala žákům složité texty, které jim dělali trochu potíže, ale nakonec práci zvládli.

Návrh hodiny 2

Tematický celek: Pohádky

Téma: Pohádky lidové a autorské

Cíl: Hlavním cílem této hodiny bylo, aby se žáci zvládli orientovat v textu a najít v něm odpovědi na otázky, které měli podložené v textu. Dále jsem chtěla, aby se žáci naučili reprodukovat přečtený text a vybrat takové informace, které jsou důležité a podstatné. Aby tyto informace dokázali předat ostatním spolužákům. Dále jsem chtěla, aby se žáci

ve skupinkách naučili pracovat a shodnout se. Chtěla jsem, aby si upevnili znalosti rozdělení pohádek, znaky pohádek a seznámili se s významnými autory.

Ročník: 6.

Počet žáků: 19

Celková časová dotace: 1 hodina

Metody práce: řízené čtení, skupinová práce

Pomůcky: interaktivní tabule, texty, pastelky, sešity

Organizace: umístění lavic do kruhu

Průběh hodiny:

Na počátku naší druhé společné hodiny měli žáci uspořádání třídy nachytané před hodinou. Byla jsem předem domluvená s třídní učitelkou, že třídu s žáky předem připraví. Uspořádání lavic bylo tentokrát do kruhu. Počátek hodiny byl standardní – žáky jsem musela uklidnit, zapsala jsem chybějící žáky a téma do třídní knihy. Hned na počátku hodiny jsem si žáky rozdělila do pracovních skupin. Rozdělila jsem si je podle kartiček. Rozdala jsem žákům kartičky s obrázkem zvířete. Na můj pokyn žáci začali vydávat zvuky, které zvířata na obrázku ve skutečnosti vydávají. Žáci se pohybovali v kruhu i mimo kruh. Jakmile se žáci vydávající stejný zvuk dali dohromady, tak si stoupli mimo kruh a počkali na ostatní. Sice nastal v hodině zmatek a rozruch, ale rozdělení do skupinek bylo rychlé a jednoduché. Žáci se při tom uvolnili a zasmáli. V 6. A toto rozdělení proběhlo relativně v klidu, v 6. B jsem tuto aktivitu upravila, protože jsem měla obavu, že mi zbourají třídu. Proto jsem žákům obrázky nalepila na čelo a žáci se bez komunikace museli dát podle obrázků do skupin. (Jediným pravidlem bylo, že nesmí mluvit). Po rozdělení si žáci sedli vedle sebe podle skupin, mezi skupinami bylo vždy jedno místo volné, aby se navzájem nerušili. Hodinu jsme začali opakováním, abychom si připomněli, co jsme se v minulé hodině naučili. Opakovali jsme pomocí metody Zpřeházené věty. Každá skupinka dostala obálku s větami, ze kterých měli poskládat text. Věty jsem měla také na interaktivní tabuli. I zde byly zpřeházené a žáci je měli dát dohromady podle pravdivosti a sestavit text dle logiky, nejdříve ve skupinkách, pak chodili k tabuli dávali text dohromady. Každý, kdo věděl, šel k tabuli a spojil vždy jednu větu tak, aby dávala smysl. Jakmile byl text úplný, řízeným čtením žáci nahlas přečetli text. Dále si zapsali do sešitu otázky, na které písemně odpovídali. Jednalo se o otázky z právě přečteného a složeného textu. Chtěla jsem zjistit, kolik si z přečteného textu zapamatovali. Text v této chvíli nebyl na tabuli a žáci ho vrátili zpět do obálek. Nadále jsem jim nechala chvíli prostor na dotazy a na konzultaci opakování

ve skupinkách, aby si mohli doplnit informace, které nevěděli. Tento prostor jsem jim zkrátila, protože jej považovali za volnou zábavu. Jakmile jsme zkontrolovali odpovědi, tak jsme pokračovali dále v práci. Dále jsme pokračovali ve skupinkách a pracovali s literárními texty. Při práci s texty jsem využila metody párové čtení. Žáci do skupinek obdrží text, který je rozdělen na několik částí, žáci si přečtou svoji přidělenou část, pak k této části vypracují otázky a zkusí napsat krátké pokračování příběhu. Pak každý ze skupinky svoji část odprezentuje ve své skupince. Po dočtení a vypracování úkolů žáci dostali pár minut na to, aby si přichystali body a informace, které sdělí svým žákům, aby si žáci dokázali vybavit pohádku a získali informace o pohádce. Hovořící skupina vždy stoupla a po jednom hovořili a seznámili ostatní skupiny se svým textem a autorem. Poslouchající žáci si zapisovali do sešitu sami poznámky. Musí mluvit všichni členové skupinky. Menší počet žáků do skupin jsem chtěla proto, aby každý ve skupině měl prostor se vyjádřit. Aby uměli reprodukovat přečtený text. Na závěr jsme si zrekapitulovali znaky a rozdělili autorské a lidové pohádky a rozloučili se. V úplném závěru jsem chtěla žákům pustit hudbu, při které by si namalovali literární postavy z přečtených textů, ale to už jsme nestihli.

Hodnocení hodiny:

Druhá hodina začala zvesela a bylo trošku rušno, ale žáci se rozpohybovali a trochu uvolnili. Jediné úskalí bylo v tom, že párové pohyby využili k požduchování. Opakování proběhlo také velmi dobře, protože informace k opakování měli na tabuli a spojovali správně věty, takže to bylo i rychlé. Během pauzy na konzultaci, kterou jsem jim dala, žáci spíše využili k volné zábavě, jak jsem předpokládala, tudíž jsem tento čas utnula a pokračovala dále v práci. Práci s textem pochopili a pracovali velmi pilně a bez problémů. Když skupinky měli žákům předat informace, které se ve svém textu dočetli, tak jsem zjistila, že spíše převyprávějí text, tudíž jsem je musela spíše směřovat otázkami k tomu, co mají svým spolužákům sdělit. Zápisy jsem žákům také upřesnila a ve stručnosti dodiktovala, protože spíše poslouchali a nestíhali psát. To vyvolalo rozruch a netrpělivost, že nestíhají, ať to zopakují, apod. Rekapitulaci jsem nechala na žácích a musím přiznat, že jsem byla mile překvapena, protože byli schopni sami zopakovat, co jsme dělali a co ví o pohádkách. Mrzí mě, že jsme nestihli malovat obrázek při hudbě, ale kdo chtěl, mohl si obrázek domalovat doma.

Návrh hodiny 3

Tématický celek: Pohádky

Téma: Romské pohádky a ruské pohádky

Cíl: Hlavním cílem bylo, aby se žáci naučili soustředit se na text. Rozvoj fantazie a tvořivosti. Chtěla jsem, aby se navzájem poslouchali a respektovali své názory. Důležité bylo, zamyslet se hlouběji nad textem.

Ročník: 6.

Počet žáků: 19

Celková časová dotace: 1 hodiny

Metody práce: hra na empatii žáků, metoda řízeného čtení s předvídání

Pomůcky: interaktivní tabule, sešit, texty, hudba, lepidlo

Organizace: samostatná a skupinová práce, klasické uspořádání třídy

Průběh hodiny:

Ve třetí společné hodině jsem nechala tentokrát lavice v klasickém uspořádání na frontální výuku – tedy tři řady vedle sebe. Žáky jsem ale požádala, aby si sedli do lavic tak, aby v lavici byli vždy dva, lichý žák si mohl vybrat jít do trojice, být sám nebo spolupráci s magistrou (žák si vybral spolupráci ve trojici). Žákům jsem nadiktovala otázky, které se týkaly tématu pohádek a vysvětlila jim, že mají na otázky odpovídat tak, jak si myslí, že na ně odpoví většina spolužáků a nikoli že odpovídají za sebe. Zdůraznila jsem, že se nejedná o žádný test. V tomto okamžiku ale nastal menší problém, protože žáci nemohli pochopit, že nemají odpovídat sami za sebe, ale za ostatní. Po chvíli ale úkol pochopili a začali odpovídat. Žáky jsem musela sledovat a usměrňovat, protože měli tendenci koukat k sousedům a radit se mezi sebou. Během toho, co žáci vypracovávali otázky, jsem zapsala do třídní knihy. Po chvíli jsem žáky přerušila a otázky jsme spolu zkontrolovali, tedy zkontrolovali jsme, kolik žáků by odpovědělo stejně a kolik žáků se trefilo do nejčastější odpovědi. Zpětně jsem z této hry na rozpacích, protože si myslím, že jsem dala jednoduché otázky, na které empatie nebylo moc třeba. Takže příště budu volit tuto hru při jiném tématu. Dále jsem žákům zadala název textu, který budou číst, a požádala žáky, aby se nad názvem zamysleli a zkusili v několika větách vymyslet, o co se může v příběhu jednat, kde se příběh odehrává, o čem by jako autoři psali. Následně jsem žákům rozdala text, který byl rozdělen na několik částí. Žáky jsem vyzvala k tomu, aby si přečetli první pasáž a neřvali se dopředu do textu. Žáci vždy četli všichni zároveň a potichu každý pro sebe. Po přečtení jsem žákům kladla otázky k přečtené pasáži a žáci mi na ně odpovídali

ústně. Snažila jsem se, aby se do diskuze zapojilo více žáků, ale zpočátku to bylo velmi těžké a odpovídali mi neustále stejní žáci. Proto jsem začala vyvolávat, aby odpovídal každý, protože jsem měla obavu z toho, aby zbytek třídy „neusnul na vavřínech“. Po analýze přečteného textu jsem se zkusila dále ptát na to, co by mohlo být v druhé části textu. Žáci mi zkusili v pár větách říci, co si myslí, že se bude dále dít. Jakmile neměl nikdo další nápad, tak žáci pokračovali v druhé části textu. Takto obdobně pokračujeme do přečtení celého textu. Po dočtení textu jsem jim kladla dále otázky a diskutovali jsme o textu. Pak jsem je vyzvala k tomu, aby porovnali svůj text, který napsali, s textem přečteným. Žáci si texty nalepili do sešitu. Dál jsem v hodině žákům pustila hudbu a promítla na tabuli pohádku ve verších. Pohádku jsme si společně nahlas přečetli. Jejich úkol bylo, aby pohádku podle své fantazie přepsali do mluvy dnešních dětí. Texty jsme si pak přečetli a porovnali s originálem. Na úplný závěr jsem žákům pohádku rozdala nakopírovanou, nalepili si ji do sešitu a namalovali si pod ni obrázek.

Hodnocení hodiny:

První aktivita se mi moc nezdařila. Zpočátku jsem z této aktivity měla velmi dobrý pocit, ale zjistila jsem, že jsem volila jednoduché a průhledné otázky, na které by každý odpověděl stejně. Takže příště budu volit otázky, nad kterými se žáci budou muset zamyslet a opravdu využít své empatie vůči ostatním žákům. Také žáci měli zpočátku problém pochopit, že mají odpovídat za ostatní a nikoli za sebe. Do vysvětlování jsem se trochu zamotala, tak mi do hodiny vstoupila magistra a uvedla mé požadavky na pravou míru. Další práce byla již bez velkých obtíží. Problém byl, že se žákům nechtělo přemýšlet nad textem a nad tím, co by mohlo dále v textu následovat. Co bylo v textu, dokázali najít a odpovědět, ale co bude následovat, to jsem je musela pobízet a nutit je do komunikace. V podstatě mi vždy odpovídal stejný žák, kterého jsem posléze ocenila jedničkou za aktivitu a ocenila před třídou, abych je motivovala do dalších hodin. Díky tomuto žákovi hodina tolik nedrhla. Přesto musím ocenit i ostatní žáky, protože bylo vidět, že své spolužáky a jejich nápady poslouchali a nerušili je. Práce s pohádkou byla spíše na odpočinek a uvolnění. Práce mi šla lépe opět v 6. A, kde jsou žáci více ohleduplní a snaživější. Žáci opravdu zapojili fantazii a některé zmodernizované pohádky byly opravdu zdařilé a originální. Při čtení pohádek jsme se zasmáli.

Návrh hodiny 4

Tématický celek: Pohádky

Téma: AZ kvíz, test

Cíl: Cílem této hodiny bylo zjistit znalosti žáků ohledně probíraného tématu pohádek. Dále pomocí hry zrekapitulovat dosavadní probrané žánry – pověst, mýtus, pohádka. A zjistit znalost žáků a popřípadě ji pomocí hry upevnit.

Ročník: 6.

Počet žáků: 19

Celková časová dotace: 1 hodiny

Metody práce: hra, test

Pomůcky: testový list, interaktivní tabule

Organizace: samostatná a skupinová práce, uspořádání třídy klasické frontální

Průběh hodiny:

Na začátku hodiny si žáci napsali krátký test na znalost pohádek. Hned po testu jsme si s žáky řekli správné odpovědi. Následně se žáci rozdělili do dvou týmů, zvolili si svého kapitána a začali jsme hrát hru AZ kvíz na téma pohádky, abychom tuto tematiku společně zakončili. Žáci hru pochopili velmi rychle, protože ji znají z televize. Hru hráli se zapálením a s nadšením. Nakonec jsem všechny žáky ocenila sladkostmi a vítězný tým dostal po dvou plusech do magistřina archu. Žáci byli plní energie a nadšení. Ve třídě panovala velmi dobrá a pozitivní nálada, i když jsme na počátku hodiny psali test, ale tím, že jsme si s žáky řekli správné odpovědi, tak věděli jak test dopadne.

Hodnocení hodiny:

Tato hodina byla velmi zdařilá. Měla jsem obavu ze zmatku, který na počátku trochu panoval, než jsme se do hry trochu dostali. Žáci byli do hry zapálení a byli aktivní. Na hru se soustředili tak moc, že jim tentokrát nevadilo, že jsme přetáhli chvíli do přestávky.

14.2 Náměty hodin pro 7. ročník základní školy

Návrh hodiny 1

Tématický celek: Komiks

Cíl: Cílem této hodiny bylo žáky seznámit s literárním žánrem komiksu. Chtěla jsem, aby se žáci naučili orientovat v textu. Uměli přečtený text reprodukovat, ale také najít odpovědi v textu na zadané otázky. Chtěla jsem, aby si žáci vytvořili vlastní názor. Hodina byla také zaměřena na rozvoj fantazie a spolupráce.

Ročník: 7.

Počet žáků: 21

Celková časová dotace: 1 hodina

Metody práce: skupinová a samostatná práce, čtení s otázkami

Pomůcky: kartičky s pojmy, texty na doplnění, originální texty, pracovní listy, interaktivní tabule

Organizace: uspořádání třídy do U

Průběh hodiny:

Než jsme začali pracovat, zadala jsem žákům úkol do příští hodiny, aby si přinesli časopisy, obrázky nebo jiné komiksy, lepidlo, pastelky. I v sedmých třídách jsem zkusila experimentovat s uspořádáním lavic a hned první hodinu jsme lavice uspořádali do půlkruhu (do tvaru U) ale tak, aby všichni viděli na interaktivní tabuli a mohli se k ní snadno dostat a bychom se mohli pohybovat po třídě. Žáky jsem si rozdělila do dvojic tak, že každý dostal lísteček s pojmem. Poprosila jsem je, aby vstali a chodili po třídě a zkusili pomocí pojmů zjistit, kdo k sobě patří. Při rozdělování platilo jedno pravidlo – nebudou se mě chodit žáci ptát, ke komu patří. Jakmile vznikli dvojice a jedna trojice, tak se žáci dle rozlosovovaných skupin posadili. Následně jsem se pak žáků zeptala, podle čeho poznali, že k sobě patří. Žáci byli schopni celkem pohoťově sdělit, jak se poznali a jak si své rozdělení odvodili. Pak jsme zkusili společně odvodit na základě pojmů téma dnešní hodiny. Žákům jsem sice nemusela moc radit a dávat jim indicie, žáci na téma po chvíli přišli sami. Dále jsem žáky vyzvala, aby ve dvojicích podiskutovali a zapsali do svých sešitů vše, co ví o komiksech, zda nějaký komiks četli, zda se jim líbil, nelíbil, jaké znají autory a příběhy, v čem vidí klady nebo zápory komiksů, co komiks charakterizuje a zkusili zapsat „definici“, která komiks vystihuje. Dále žáci své výtvary prezentovali ostatním spolužákům. Ostatní žáci pak doplňovali ty informace, které ještě nahlas nezazněly. Žáci si pak do svých pracovních listů dopisovali, co jim chybělo. Já jsem pak žákům některé informace promítla na interaktivní tabuli, aby měli zápis kompletní. Dále jsem žákům rozdala text, každý žák dostal do lavice jiný text. Jejich úkolem bylo, aby si text přečetli a odpověděli na otázky, které měli napsané na pracovním listu. Pro své odpovědi museli v textech najít oporu. Po přečtení a vypracování listu si žáci navzájem řekli o textech, které četli. A dokud žáci chtěli, tak jsme o textech hovořili. Jakmile se začali vzdalovat od tématu, tak jsem přešla k další aktivitě. Nechala jsem na žácích, zda prvně přečtou „bubliny“ a pak se podívají na obrázek nebo prvně obrázek a pak text. Na styl čtení jsem se jich zeptala až po práci, když měli vyplněné pracovní listy. Většina žáků prvně prohlédne obrázek, pak čtou

„bubliny“ a následně si ještě prohlédnou obrázek. Dále jsem žákům rozdala komiks s prázdnými bublinami. Úkolem žáků bylo ve dvojicích doplnit do bublin text. Žáci pak svůj vymyšlený komiks představili a porovnali s tou dvojicí, která měla stejný komiks. Dále jsem žákům vyplněný komiks dle originálu pustila na interaktivní tabuli, společně jsme si je prošli a přečetli některé práce. Na konci hodiny jsme zopakovali, co se dověděli o komiksu nového a zhodnotili celou hodinu. Následně jsem žákům poděkovala a rozloučila jsem se s nimi. Jelikož jsem s nimi chtěla na konci hodiny rekapitulovat, tak jsme nestihli přečíst všechny vytvořené práce. Takže kdo chtěl, mohl svůj vytvořený komiks přečíst na začátku druhé hodiny.

Hodnocení hodiny:

Hned od počátku byl v hodině rozruch, protože jsme lavice s žáky stěhovali až po zvonění. Jakmile jsem jim zadal úkol, aby se podle lístečků našli, tak byl ve třídě opravdu velký hluk, až jsem je musela okřiknout, protože tuto kratší aktivitu měli jako volnou zábavu. Přesto se nám rozdělení podařilo. Byla jsem překvapená, ale žáci dokázali sami rozhodnout důvod, proč k sobě patří a dokázali se shodnout, i když někteří žáci používali vulgární slova jako výraz odporu, že k sobě nepatří. Žákům se pracovat moc nechtělo, takže když jsem chtěla, aby mi sami zkusili na základě pojmů odvodit téma hodiny, tak jsem jim musela zpočátku dát pomocné otázky, ale žáci po chvíli debatování na téma přišli sami. Přesto byla aktivita ve třídě nízká. Jakmile jsem ale dala pokyn k možné diskuzi, žáci jakoby ožili, až jsem je musela usměrňovat. Přesto musím říci, že žáci ve dvojicích pracovali a plnili úkoly. Musím říci, že definice a charakteristika žáků komiksu byla zdařilá, ale některé informace jsem jim doplnila. Žáci, a zejména chlapci, mají komiksy rádi a hodnotí je kladně. Žákům dělalo potíže, když jsem chtěla, aby si vstali, když hovoří ke třídě, a najednou se začali před třídou stydět. Někteří žáci stoupnutí v lavici odmítli a chtěli sedět, tyto žáky jsem tedy nenutila. Myslím si, že by žáci měli trénovat mluvení před třídou, protože se stydí a začínou mluvit nesouvislé věty a používat vycpávková slova. Při vymýšlení textů bylo v hodině trochu rušno, jak se žáci domlouvali nad textem. Při čtení komiksů jsme se zasmáli a atmosféra v hodině byla uvolněná a příjemná. Problém byl jen takový, že se jim nechtělo odpovídat na otázky k textu, který měli číst a psali pomalu, i když je text přehledný. Hledali v něm pak dlouho odpovědi, než se zorientovali v textu. Žáci měli potíže s tím, aby vyjádřili rozdíly mezi texty a neuměli definovat, co je překvapilo v textu. Poměrně aktivně se zapojili do rekapitulace hodiny. Mám za to, že tato hodina byla poměrně zdařilá a pěkná. Hodina obsahovala sice hodně aktivit a byla náročná, ale

chtěla jsem, aby žáci pracovali a byli aktivní, i když to za počátku a při odpovídání na otázky moce nešlo. Příště raději zvolím méně aktivit.

Návrh hodiny 2

Tématický celek: Komiks

Cíl: Záměr této hodiny bylo, aby si žáci vyzkoušeli vytvořit vlastní komiks, aby si ho sami namalovali, rozvrhli obrázky a text. Cílem byl rozvoj fantazie, sebehodnocení, sebekritika.

Ročník: 7.

Počet žáků: 21

Celková časová dotace: 2

Metody práce: brainstorming,

Pomůcky: čtvrtky, lepidla, pastelky, fix, časopisy, noviny

Organizace: lavice v kruhu

Průběh hodiny:

Ve druhé hodině jsme stejně jako v šestém ročníku uspořádali lavice do kruhu, aby se žáci lépe cítili a atmosféra byla více uvolněná a příjemná. Hned na začátku hodiny jsme formou brainstormingu zopakovali, co je komiks, co je pro tento literární žánr typické, jak ho poznáme. Dále pak žáci začali vyvářet vlastní komiks na čtvrtku A3. Měli k dispozici různé časopisy, katalogy, noviny, komiksové časopisy nebo mohli svůj komiks namalovat. Jejich úkolem bylo komiks jak namalovat nebo nalepit, zároveň ale také vymyslet příběh. Svoji práci žáci podepsali na zadní stranu čtvrtky a dali jej do středu kruhu utvořeného z lavic. Žáci se pak na své výtvary podívali a měli si jeden vybrat. K vybranému komiksu pak napsali hodnocení, které muselo obsahovat pochvalu, ale také nějaké doporučení na zlepšení nebo nějakou otázku či výtku. Potom si každý vzal svůj výtvar, vyzvala jsem žáky k tomu, aby přečetli vzkaz, který dostali na lístečku. Pokud lísteček obsahoval otázku, tak žák odpověděl a nějakým způsobem na vzkaz reagoval. Dále žáci přečetli nahlas své komiksy, po přečtení ho nechali kolovat a žáci o přečteném komiksu diskutovali a jednotlivé výtvary porovnávali.

Hodnocení hodiny:

Tuto hodinu hodnotím velice kladně, žáci se snažili a pracovali po celou dobu. Ve třídě bylo trochu rušno, ale byla ve třídě příjemná atmosféra a žáci byli hodní a zabraní do práce. Měla jsem výhodu, že jsem místo jedné hodiny měla dvě, protože jsme se

domluvila s vyučujícím jiného předmětu, abych mohla mít v jeho hodině literaturu. Takže žáci měli dostatek času na svoji práci. Práce žáků byla velmi zdařilá. Měla jsem obavu z lístečků, které měli přilepovat na výtvary ostatních žáků s pochvalou a kritikou, ale i tohoto úkolu se žáci chopili velmi dobře. Byli žáci, kteří lísteček přečíst nechtěli nebo naopak chtěli, protože se chtěli pochlubit. Snažila jsem se ale žáky přivést na pravidlo, kruhu – co se stane ve třídě, to v ní také zůstane. Ovšem to chce trénink a vytvořit si důvěru. Při přednesu jednotlivých komiksů žáci poslouchali a když jsem jim dala otázku k textu, tak byli schopni odpovědět. (Samozřejmě hodina žákům byla nahrazena následně další týden místo literatury) Musím říci, že mě tato hodina velmi bavila a myslím, že žáky také. Velmi mě překvapilo, že žáci dokázali naslouchat.

14.3 Náměty hodin pro 8. ročník základní školy

Návrh hodiny 1

Tématický celek: Romantismus

Cíl: V této hodině si žáci měli rozšířit znalosti literárního směru. Měli se naučit vybírat informace z odborného textu a nadále s nimi pracovat a osvojit si je. Dále se měli naučit zformulovat své myšlenky a vlastními slovy interpretovat informace. Práce ve skupinkách měla vést ke spolupráci a komunikaci, k respektování ostatních. Cílem bylo, aby žáci využili a propojili informace z dějepisu.

Ročník: 8.

Počet žáků: 21

Celková časová dotace: 1.

Metody práce: brainwriting, samostatná a skupinová práce

Pomůcky: interaktivní tabule, pracovní list, odborné texty, papíry, fix

Organizace: klasické uspořádání lavic

Průběh hodiny:

Na začátku první hodiny v osmé třídě jsem jako evokaci zvolila obrázky. Na interaktivní tabuli jsem žákům promítla obrázky z doby romantismu, prezentaci obrázků jsem podtrhla také hudební ukázkou romantické hudby. Nechala jsem žáky, aby zkusili odhadnout, co jaký obrázek označuje a od toho zkusili odvodit téma naší hodiny. Pro usnadnění jsem pod obrázky napsala větu, která v sobě ukrývala název hodiny. Dál jsem žáky vyzvala, aby utvořili čtveřice (skupinky). Skupinky jsme vytvořili velmi snadno, protože se žáci vždy otočili v lavicích ke svým sousedům. Do skupinek jsem rozdala

papíry a žáci společně měli zapsat veškeré nápady, které se týkaly našeho názvu, měli zaznamenat vše, co v nich tento název evokuje. Já jsem již měla na interaktivní tabuli napsaný název hodiny, pod který potom žáci ze skupinek chodili zapisovat své nápady. Tímto způsobem jsem zjistila, zda už o tomto tématu něco ví nebo ne. Tak jsme si udělali přehled. Každá skupina dostala text, který si přečetla, a na základě textu si doplnila pracovní list, který souvisel se čteným textem. Potom každá skupinka řekla, co si zapamatovali z textu. Tento list žákům také složí jako zápis do sešitu. Společnými silami jsme dali dohromady světové autory romantismu, které si dopsali do pracovního listu. Dále jsem žákům rozdala literární text. Text si žáci začali ve skupině číst a měli dle své fantazie text dokončit. Konce textů jsme si přečetli, žáci také zdůvodnili, proč zvolili takový konec. Dále jsme si skutečný konec přečetli a o přečteném textu jsme debatovali ústně. Na závěr hodiny jsem využila metodu poslední slovo patří mně. Dále jsem se s žáky rozloučila.

Hodnocení hodiny:

Tato hodina byla spíše diskusní a uvolněná, přesto žáci neměli chvíli na odpočinek. Museli pracovat celou hodinu. Žáci pracovali aktivně a s překvapením o romantismu pár informací věděli, díky hodinám z dějepisu se historicky dokázali orientovat a rozpomenout se na historické události. Uměli si propojit znalosti z dějepisu a využít je při dnešní hodině. Žáci ochotně vedli diskuzi a spolupracovali. Problém pro žáky byla reflexe hodiny, kdy jsem chtěla, aby sami zformulovali informace, co se naučili, co jsme dělali. Neumí vysvětlit, proč si dané informace vybrali jako důležité a neumí pořádně zformulovat myšlenku. Přesto hodina byla zdařilá. Závěr hodiny jsem trochu popoháněla, aby se vystřídali všechny skupiny, ale to se nám nepodařilo, takže reflexi nahlas stihly říci jen dvě skupinky žáků.

Návrh hodiny 2

Tématický celek: Český romantismus

Cíl: Orientace v poetickém textu, seznámit žáky s českým romantismem. Posílit komunikaci a vztahy ve třídě. Zamyšlení žáků nad celkovou básní v kontextu doby. Rozvoj fantazie a umět dešifrovat básnické prostředky.

Ročník: 8.

Počet žáků: 21

Celková časová dotace: 1.

Metody práce: opakování pomocí hry, tiché a samostatné čtení

Pomůcky: interaktivní tabule, texty, pracovní list, zvonečky

Organizace: skupinová práce

Průběh hodiny:

Na začátku druhé společné hodiny jsme s žáky vytvořili čtyři družstva po pěti členech, ve kterých pracovali celou hodinu. Měla jsem pro ně připravené otázky na interaktivní tabuli. Já jsem stála u tabule a přepínala jsem žákům otázky, když někdo z družstva věděl, zazvonil zvonečkem a šel označit odpověď, kterou považoval za správnou. Pokud odpověď byla správná, družstvo získalo bod, pokud odpovědělo špatně, vypadlo z kola a odpovídat mohla zbylá družstva. Body jsem za špatnou odpověď neodečítala. Tato aktivita byla zaměřená na opakování jak z minulé hodiny, tak z hodin předešlých. Hra měla úspěch, žáci se snažili a byli velmi aktivní. Co se týče soutěží a možnosti z výhry získat plus nebo známku, tak je aktivita vždy větší než při běžném opakování. Občas nastal problém, že si žáci nadávali, když odpověděl jejich spoluhráč špatně, prohrávající družstvo mělo dojem, že se mu dějí křivdy, ale to jsme si hodně rychle vysvětlili a žáci rychle pochopili, že když se jim nelíbí hry, tak mohou psát předem neoznamovanou písemku na opakování znalostí z minulé hodiny. A problém jsme tak vyřešili. Dále jsem žákům četla text o českém romantismu a o Karlu Hynku Máchovi. Žáci si během četby dělali poznámky. Společně jsme pak poznámky zrekapitulovali a žáci si dopsali, co jim chybělo. Ale chtěla jsem, aby si žáci zkusili sami zapsat zápis.

Dále jsme pak přešli k četbě textu. Každý žák si sám potichu přečetl celou lyrickoepickou báseň Máj. Společným úkolem družstva bylo vyplnit pracovní list, na kterém měli zadané úkoly a pokyny. Dále pak společnými silami měli zkusit tuto báseň přepsat do jiného literárního žánru. Literární žánr, do kterého měli báseň přepsat, si vylosovali. Tím jsme zopakovali náležitosti dalších literárních žánrů. Dále jsem žákům zadala, aby si do další hodiny připravili jednu pasáž, kterou měli dramaticky znázornit. Na závěr hodiny jsem si jejich pracovní listy vybrala, ale už jsme nestihli diskuzi o textu, takže jsem jim na závěr poděkovala za spolupráci a rozloučila se.

Hodnocení hodiny:

Opakování žáky bavilo, ale problém byl, že si občas žáci nadávali, takže jsem musela usměrňovat jejich vyjadřování k ostatním žákům. Problém prohrávajícího družstva jsme také vyřešili rychle. Sice mě mrzí, že hra v někom vyvolala vztek z prohry, ale podle mě se nepřipravovali a je jejich problém, že pak hru nevyhráli, tudíž výstup této skupinky

neberu za můj nedostatek. Stejný názor na tuto situaci měla Mgr. Nováčková. Doufám, že jsem hrou také žáky namotivovala k lepším přípravám do školy. Bohužel, hodina rychle utekla a 45 minut je příliš krátká doba. Takže jsem musela toto téma českého romantismu rozdělit na dvě hodiny. Text žáci stihli přečíst celý, ale některé otázky z pracovního listu nestihli vypracovat. Jinak žáci pracovali celou hodinu. V hodině byl klid.

Návrh hodiny 3

Tématický celek: Český romantismus

Cíl: V této hodině bylo cílem, aby si žáci upevnili znalosti probírané tematiky. Žáci měli posoudit rozdíl mezi textem a filmovým zpracováním literárního textu. Práce s textem, umět zodpovědět otázky a najít pro své odpovědi oporu v textu. Orientace v textu, pochopení a reprodukce textu.

Ročník: 8.

Počet žáků: 21

Celková časová dotace: 1.

Metody práce: skupinová práce, opakování

Pomůcky: interaktivní tabule, film, pracovní list

Organizace:

Průběh hodiny:

Naše společná třetí hodina navazovala na hodinu předchozí. Na začátku si žáci sesedli do skupinek, ve kterých byli předchozí hodinu. Do utvořených skupinek jsem rozdala jejich pracovní listy z minulé hodiny rubem nahoru, kde měli žáci zapsat vše, co si zapamatovali o autorovi a básni. Po krátkém připomenutí textu měli žáci čas na dopracování pracovních listů. Po uplynutí času žáci své odpovědi prezentovali, postupně každá skupina otázku po otázce, abychom mohli ihned porovnat odpovědi. Při kontrole pracovních listů měli žáci před sebou text. Žáci vždy museli argumentovat, proč takto odpověděli, kde mají oporu v textu. Zpracování básně do jiného literárního žánru bylo zajímavé a poměrně zdařilé. Dále jsem žákům pustila Máj filmově zpracovaný. Žáci si měli zaznamenávat, v čem se lišil text, zda byla ve filmu dodržena textová předloha. Dále jsme všichni společně porovnali text a film. Na konci hodiny jsem se žáky rozloučila a poděkovala za jejich aktivitu.

Hodnocení hodiny:

Na začátku hodiny jsem žáky přivítala a rozdala jim pracovní listy, které si ve svých skupinkách dopracovali. Žáci byli „ukecaní“ a rozjaření, takže chvíli trvalo než se uklidnili a opravdu se pustili do práce. Při prezentaci se hádali, kdo bude prezentovat a tak jsem zadala, aby každý ze skupiny promluvil, protože by to dopadlo tak, že by mluvili jen vybraní a zbytek by povídal a nedával by pozor. Zpočátku žáci neposlouchali ostatní žáky a měli dojem, že mají volnou zábavu, takže jsme práci na chvíli museli přerušit, než se žáci uklidnili. Potom jsme pokračovali v práci. Nejvíce asi žáky bavila filmová ukázka. Po ukázce jsme hovořili o textu v porovnání s filmem. Musím říci, že mě žáci překvapili a debatovali, jejich názory byly zajímavé a zpočátku také k tématu. Pak jsem diskuzi utnula, protože žáci začali samovolně debatovat o jiných filmech a seriálech, které byly mimo téma hodiny. Takže jsme přešli k dalším otázkám, které jsem měla připravené, protože jsem věděla, že žáci se na nic nebudou chtít zeptat. Z hodiny jsem měla smíšené pocity, spíše negativní, ale magistra mi nic závažného nevytkla. Jsem ale ráda, že jsem zvolila film a ne dramatizaci, která byla původně v plánu. Protože dramatizace by zrovna v dnešním rozpoložení žáků nedopadla dobře. I tak byli ve skupinkách hlučnější než v předchozích hodinách. Přesto si myslím, že žáci pracovali pilně, proto jsem si jejich práce vybrala a oznámkovala jejich aktivitu a výslednou práci.

14.4 Náměty hodin pro 9. ročník základní školy

Námět hodiny 1

Tématický celek: Literatura po roce 1945

Cíl: Cílem hodiny bylo, aby se žáci dokázali sami přemýšlet nad tématem a vyvodit závěry. Rozvoj fantazie. Zamyšlení se nad textem, písemná formulace vlastních myšlenek. Mezipředmětové vztahy – dějepis.

Ročník: 9.

Počet žáků: 21.

Celková časová dotace: 1.

Metody práce: pětilístek, volné psaní, dvojité zápisník

Pomůcky: interaktivní tabule, literární texty, papíry, sešity

Organizace:

Průběh hodiny:

S žáky devátého ročníku jsme společnou hodinu začali pětilístkem. Žáci se měli zamyslet nad tématem ROK 1945. Pětilístek jsem jim dala předtištěný a žáci ho doplnili

podle své fantazie, přesto jsem se nevyhnula vysvětlování, ale žáci pochopili rychle, co po nich chci. Po této aktivitě jsme s žáky debatovali o válce, o jejich názoru na válku, co by dělali oni, kdyby žili v té době. S žáky jsme se bavili také o autorech a o jejich osudech. Byla jsem mile překvapená, jak se žáci do diskuse zapojovali a především mě mile překvapili jejich názory a znalosti. Naše hodina je ale zaměřená až na literaturu po roce 1945, a proto jsem žáky vyzvala, aby metodou volného psaní, kdy jsme si stanovili a vysvětlili všechna pravidla, napsali vše, co je napadá, když se řekne „po roce 1945...“ Potom jsme si několik ukázek přečetli a musela jsem některé ukázky ohodnotit, protože byly velmi kvalitní. Po této četbě jsme s žáky debatovali o životě lidí po válce a o válečných dílech, zda čtou válečné texty a jaké. Žáci byli do diskuze zapálení, ale přesto jsem musela diskuzi zastavit, abychom se dostali k četbě. Jejich úkolem bylo, aby zkusili napsat válečnou povídku podle zadaných pojmů: STUDENT, PRAVIDELNÝ TELEFONNÍ ROZHOVOR, PÁTEK 15:00 HODIN, BOMBARDOVÁNÍ 17. LISTOPADU 1939, NÁVRAT DO PRAHY 11. KVĚTNA. Tento úkol v žácích nevyvolal nadšení, takže jsem je zkusila „podplatit“, že zdařilé povídky ohodnotím. Někteří se podělili o své povídky celé třídě, já jsem si všechny na konci hodiny vysbírala, abych je mohla přečíst a ohodnotit. Dále žáci pracovali ve dvojicích. Rozdala jsem jim čisté papíry, které si rozdělili napůl. Do levé části si žáci zapisovali myšlenky, které je zaujaly a také, aby zkusili vybrat důležité informace. Na pravou stranu žáci zapisovali své komentáře k myšlence, k textu. Žáci se musí dohodnout na zápisu do sloupců. Dále každý žák představí, co si zapsal. Tím, že každý přednesl svůj názor na text, tak se ve třídě vyvinula diskuze a zamyšlení nad textem. Také jsem se žáků zeptala, jak by se zachovali oni, kdyby byli na místě hrdinů z textu a proč.

Hodnocení hodiny:

Tato hodina byla pro mě inspirující a zajímavá. Musím ale konstatovat, že práce s mladšími ročníky je snazší v tom, že je nadchne každá aktivita a každá změna v hodině. Tato hodina probíhala velmi dobře a bez zádrhelů. Naopak jsem byla překvapená, že žáci diskutovali. S průběhem a s prací žáků jsem byla spokojená. I magistra byla mile překvapena. Žáci se snažili, ale formulovat vlastní názory a psát si komentáře k textu jim dělá velké potíže. Je potřeba tuto aktivitu s žáky více trénovat.

Návrh hodiny 2

Tématický celek: Literatura po roce 1945

Cíl: V této hodině měli žáci konfrontovat literární text s filmem, zkusit najít rozdíly, klady, zápory. Mezipředmětové vztahy – dějepis. Cílem bylo na žáky emotivně zapůsobit a vzbudit v nich určité pocity. Cílem bylo, aby se zamysleli nad sebou, nad životem, nad válkou a celkově mezilidskými vztahy a problémy. Rozvoj fantazie, komunikace, formulace myšlenek, vcítění se. Rozvoj literárních žánrů.

Ročník: 9.

Počet žáků: 21

Celková časová dotace:

Metody práce: pětilístek, volné psaní, dvojité zápisníky

Pomůcky: literární text, film, interaktivní tabule

Organizace:

Průběh hodiny:

Druhou hodinu v devátých třídách jsem zahájila opět pětilístkem, ale tentokrát ústřední téma, nad kterým se žáci měli zamyslet byla VOLBA. Z minulé hodiny žáci věděli, co je pětilístek a jak ho mají utvořit, takže jsme se nezdržovali a žáci začali psát. Posléze jsme si opět přečetli jejich vytvořené pětilístky. A chvíli diskutovali nad tímto slovem, nad tím, zda museli žáci někdy volit, mezi čím volili. Dále, když zvolili, tak proč se tak rozhodli. Dále jsem je navedla na volbu za války, protože naše téma bylo válka a poválečná literatura. Bavili jsme se o tom, zda lidé za války měli možnosti volby a v čem. Jakmile žákům došla slova, přešli jsme k další práci. Každý si přečetl úryvek textu, který jsem zadala, během čtení jsem pustila tiše hudbu. Požádala jsem je, aby se po čtení na chvíli zamysleli a odpočinuli si, zaposlouchali se do hudby. Dalším jejich úkolem bylo, aby napsali dopis postavě z úryvku, jakou postavu si vyberou, jsem nechala na nich. Jakmile dopis dopsali, dali ho do obálky a dali ho mně, obálku si podepsali. Nikdo nesměl promluvit. Dál jsem jim pustila filmovou ukázkou, která se shodovala ukázkou, kterou četli. Jejich úkolem bylo napsat charakteristiku hlavních postav a napsat dvě otázky, na které by se jich chtěli zeptat. Pak jsme utvořili kruh, já jsem zvolila dva žáky, kteří představovali hlavní hrdiny z textu. Jejich úkolem bylo, zkusit se vcítit do jejich postav. Žáci jim potom pokládali otázky, které měli připravené. Po několika otázkách jsme se společně pustili do přečtené ukázkou a zhlédnutého filmu. Bavili jsme o tom, jaké to muselo pro Sophii být, jaké to muselo být pro vojáka, pro děti, bavili jsme se o tom, co by udělali oni na jejich místech, co by jim doporučila. Dále jsem žáky vyzvala k tomu, aby znovu napsali pětilístek na téma VOLBA a aby si každý porovnal své pětilístky a sám řekl, čím se jeho pětilístky liší a proč. Na závěr

jsem žákům přečetla dopisy, které napsali. Dopisy jsem četla anonymně. A hodině jsem nechala otevřený konec, aby si žáci mohli sami urovnat své pocity a zaujmout stanovisko. Pokud chtěli o tématu diskutovat, měli možnost mezi sebou, ale také v další hodině.

Hodnocení hodiny:

Z této hodiny jsem byla nervózní, protože byla velmi namáhavá jak emotivně, tak na práci žáků v hodině. Žáci v této hodině pracovali převážně se svými city, názory a myšlenkami. Velmi jsem ocenila jejich otevřenost a upřímnost. Žáky jsem za jejich výkony velmi pochválila, protože musím uznat, že se nad tématem opravdu přemýšleli a brali ho vážně. Samozřejmě někteří muži nejsou dost vyzrálí na podobnou četbu a práce v hodině byla tragická a provázena rádobou veselými vsuvkami. Přesto si myslím, že tato hodina žáky bavila. I magistře se hodina líbila, jak z mé účasti, tak práce žáků.

III ZÁVĚR

Diplomová práce se skládá z části teoretické a části praktické. Teoretická část je zaměřena zejména na problematiku čtenářské gramotnosti na základních školách druhého stupně. Tato problematika je velmi často a podrobně řešena velkou spoustou odborníků. Práce naznačuje také výsledky výzkumů, které zkoumaly právě čtenářskou gramotnost a kterých se zúčastnila také Česká republika. Dále se teoretická část zabývá žákem jako čtenářem, který je v práci řešen jak z pohledu samotného žáka-čtenáře, tak z pohledu vyučujících. Práce také poskytuje stručný popis čtenáře pubescenta, protože je diplomová práce zaměřena na toto období žáků. Součástí této části je také seznam a rozbor moderních výukových metod, které je vhodné do výuky zařadit, aby se hodiny obměnili a byl rozbořen stereotyp výukových jednotek.

Druhá část, tedy praktická část je přímo zaměřena na tvorbu výukových scénářů do hodin literární výchovy. Tyto náměty jsou koncipovány na rozvoj čtenářské gramotnosti a literárních žánrů. Praktická část obsahuje také seznam metod, které byly v jednotlivých výukových scénářích použity a v hodinách realizovány. Jedná se zejména o metody kritického myšlení. Většina přiložených výukových jednotek je postavena na tomto třífázovém modelu kritického myšlení. Praktická část popisuje podrobně průběh jednotlivých hodin a krátké hodnocení. Součástí této práce je CD, na kterém jsou zaznamenány hodiny, ve kterých jsem při realizaci praktické části využila interaktivní tabuli, dále CD obsahuje seznamy otázek a úkolů k přiloženým textům, se kterými žáci pracovali. Cílem práce bylo právě vytvoření a ověření výukových scénářů, které by mohly sloužit ostatním pedagogům jako zdroj inspirace do svých literárních hodin. Příprava jednotlivých hodin byla značně namáhavá a náročná, neboť jsem se musela naučit pracovat s interaktivní tabulí, což nebylo vůbec snadné. Interaktivní tabule je do hodin zahrnuta pouze do určitých částí výuky, protože jsem nechtěla, aby byla celá hodina postavená na práci s tabulí, protože jsem se chtěla věnovat zejména četbě textů.

15 Seznam a popis použitých metod

ŘÍZENÉ ČTENÍ (ČTENÍ S PŘEDVÍDÁNÍM)

Tato metoda se využívá především pro práci s uměleckým textem a při skupinovém čtení, samozřejmě prožitek četby má každý individuální, tento typ četby může být samozřejmě také individuální. Na začátku této metody učitel většinou sdělí název textu a vyzve žáky, aby se nad názvem zamysleli a zkusili si promyslet, o čem by mohl text být, co by napsali oni – záleží na učiteli, jak tuto aktivitu před samotným čtením textu zvolí. Samozřejmě tento úvod může vyučující vynechat. Četba textu je doprovázena pokyny, které mají aktivně žáky zapojit do hodiny. Zásadní je, že text, který žáci čtou, je rozdělen na několik částí, které se čtou postupně. Učitel vždy vyzve k přečtení části, pak následuje diskuze na přečtenou pasáž – učitel může klást otázky nebo otázky mohou být na pracovním listě nebo učitel může využít tabulku předpokladů, kam žáci budou zaznamenávat, co se v přečtené pasáži stalo, co bude asi následovat, vždy musí najít oporu v textu. Tato metoda žáky nutí, aby se soustředili na obsah čteného, pomáhá rozvíjet fantazii, tvořivost a umocňuje prožívání z čteného textu. Tato metoda také spojuje kolektiv – učí žáky naslouchat, respektovat názory. Z didaktického hlediska tato metoda pomáhá rozvíjet myšlení nižšího a vyššího řádu, protože je tato metoda zaměřena jak na znalosti, porozumění, tak na aplikaci, analýzu, syntézu a hodnocení. (Grecmanová H., Urbanovská E., 2007)

PĚTILÍSTEK

Jedná se o aktivitu, při které mohou žáci pracovat ve dvojicích nebo individuálně. Jedná se o aktivitu, kdy se žáci mají zamyslet nad tématem, které jim učitel sdělí. Oni pak napíší pětiřádkový text, ve kterém se snaží vystihnout podstatu tématu nebo jejich evokaci k tématu, záleží na přesném zadání od učitele. Učitelovo zadání a vysvětlení aktivity musí být přesné a jednoznačné. První řádek – téma, většinou podstatné jméno. Druhý řádek symbolizuje popis tématu a jeho vlastností, vyjádřené přídavným jménem. Na třetím řádku se zapisují slovesa. Ve čtvrtém řádku žáci píší větu o čtyřech slovech, které vyjadřují vcítění do tématu. Jedná se o jejich názor, souhrnný název nebo zobecnění. Poslední pátý řádek rekapituluje, shrnuje, zobecňuje podstatu tématu a je vyjádřený podstatným jménem. Každý žák má pak možnost své dílo prezentovat. Tato

aktivita pomáhá žákům uchopit téma, zorientovat se v tématu. (Grecmanová H., Urbanovská E., 2007 a Ležáková D., Bína D., 2006)

BRAINSTORMING

Jedná se o aktivizující metodu, při které mají žáci najít co nejvíce nových řešení, nápadů a námětů k tématu, které později budou posuzovat. Žáci zapisují do sešitu, na tabuli, arch papíru vše, co je napadne k danému tématu. Práce může být ve skupinkách, samostatná nebo hromadná s celou třídou. Tato metoda je aplikována většinou ústně, kdy žáci vykřikují své nápady a učitel nebo žák tyto nápady zapisuje na tabuli, aby na nápady všichni viděli. Tato metoda vyučujícím usnadňuje zjištění, co už žáci o tématu ví. Jedná se o spontánní navrhování, které ale žáci musí umět vysvětlit a následně své náměty obhájit. Důležité je, aby žáci ostatní nápady nekritizovali a ani nekomentovali, protože výběr a třídění nápadů proběhne po vyčerpání žakovských nápadů. Se zbylými nápady vyučující pracuje dle své přípravy. (Bína, D., Niklesová, E., 2007) Petty G. ve své knize Moderní vyučování zmiňuje následující pravidla:

- zapsány budou všechny nápady
- jde o kvantitu, ne o kvalitu
- zakázáno hodnocení návrhů
- návrhy jsou pro všechny společné, proto je povoleno kombinování nebo vylepšování zapsaných návrhů

BRAINWRITING

Tato metoda je obdobou brainstormingu, ale využívá se především v písemné formě zaznamenávání nápadů. Opět může být skupinové nebo individuální. (Maňák, J., Švec, Š., 2003)

KLÍČOVÉ POJMY

Žáci na základě nadiktovaných cca. pěti pojmů napíší větu, text. Práce je možná ve skupinách nebo individuálně. Tato metoda může být použita před čtením, ale i po čtení textu. Dále s texty pracují dle naplánování učitele, mohou porovnat svůj text s originálním textem. (Grecmanová H., Urbanovská E., 2007)

VOLNÉ PSANÍ

Je technika, kdy žáci po dobu vymezeného času píšou na papír vše, co se jim vybaví k zadanému tématu. Žáci zapisují vše, co se jim během psaní promítá v hlavě, všechny

své myšlenky. Důležitý je obsah textu, proto se nekontroluje gramatika ani styl psaní. Důležité je, aby žáci dodržovali pravidla:

- během vymezeného času musí neustále psát, nesmí psaní přerušit
- nevrací se k napsanému textu a nemění ho
- neopravují a nevšímají si gramatiky
- měli by se držet tématu (Bína, D., Niklesová, E., 2007)

MYŠLENKOVÁ MAPA

Jedná se o techniku, která bývá nejčastěji využívána k evokaci nebo reflexi, žáci se během této metody účastní. Tato metoda slouží k osvojování analyzování, k plánování, k třídění pojmů a umění vytvořit si mezi pojmy souvislosti. Do středu tabule, papíru se zapíše ústřední téma, pojem. Do prostoru kolem tématu žáci zapisují další pojmy, asociace, které souvisejí s tématem. Jednotlivé pojmy jsou vždy spojeny přímkou a jsou umístěny tak blízko, jak si žáci myslí, že s ústředním pojmem souvisí. Pojmy jsou řazeny dle různých hledisek, naznačeny mohou být také různé vztahy mezi pojmy. Existuje celá řada obměn a variací této metody. Pokud v myšlenkové mapě je část, které žáci nerozumí, mohou k ní napsat otazník, aby tak dali najevo, že je potřeba daný pojem upřesnit. (Grecmanová H., Urbanovská E., 2007)

ZPŘEHÁZENÉ VĚTY

Jedná se o techniku, kdy žáci dostanou ústřížky textu. Jejich úkolem je, ústřížky si přečíst a poskládat je tak, jak si myslí, že mají jít za sebou, aby dávaly smysl. Potom porovnájí ústřížky dle originálu. Já jsem k realizaci této metody využila interaktivní tabuli. Tato metoda slouží k rozvoji systematického a logického uspořádání informací, protože než text žáci poskládají, musí přečtené kousky analyzovat, srovnat a především musí hledat souvislosti a návaznosti. Při této činnosti se rozvíjí také tvořivé myšlení. Tato metoda ulehčuje žákům zapamatovat si informace nebo se lépe seznámit s obsahem textu, protože jednotlivé ústřížky několikrát čtou a potom také několikrát pročítají originální text, který zpětně porovnávají se svým poskládaným textem. Při práci s odborným textem je prioritou, aby se co nejvíce přiblížili textu, ale u uměleckého textu můžeme také ocenit originalitu a smysl pro fantazii. (Grecmanová H., Urbanovská E., 2007)

UČÍME SE NAVZÁJEM

Jedná se o metodu, kdy je text rozdělen na několik částí, které se následně rozdají dvojicím, skupinkám. Žáci čtou jednotlivé pasáže textu, pak o nich diskutují, kladou si

otázky a společnými silami hledají oporu v textu. Potom si každý z nich napíše bez pomoci textu obsah, své obsahy si žáci vzájemně mezi sebou přečtou a dohodnou se na jednom znění. Dále se dá v práci pokračovat tak, že žáci na základě textu mohou připravit koláž, plakát. Výtvary se reprezentují před třídou podle posloupnosti textu. Žáci pracují společně, snaží se vysvětlit si text a komunikovat si, pomáhat. Tím, že si žáci vytvoří plakát a budou ho před třídou prezentovat, zapojí do učení také vizuální vnímání. (Grecmanová H., Urbanovská E., 2007)

UKONČENÍ PŘÍBĚHU

Tato metoda podporuje žákovskou fantazii a tvořivé myšlení. Žáci si přečtou text, ale konec textu jim zůstane utajen. Žáci zkusí vytvořit své konce textu. Žáky tato metoda donutí přemýšlet nad textem a hlouběji přemýšlet nad problematikou, která je vyjádřená v textu. Jednotlivé konce pak konfrontujeme s originálním koncem a diskutujeme o vymyšlených koncích žáků, abychom zjistili jejich postoj k příběhu, tématu.

DOPIS POSTAVĚ, AUTOROVI

Po přečtení textu, žáci napíší dopis buď osobě vystupující v textu, nebo samotnému autorovi. Žáci tak nad textem přemýšlí, mohou v dopise vyjádřit nadšení, kritiku, otázky nebo rady. O dopisech se potom můžeme bavit a navázat na ně hrou. Kdy jeden zvolený žák bude v kruhu a bude představovat osobu, které psal dopis. Ostatní žáci mu budou klást otázky a žák v kruhu zkusí odpovídat tak, jak si myslí, že by odpověděla zadaná osoba. Žáci tak přemýšlí nad ústředním problémem textu, ale také na něj nahlíží z různých úhlů. Podstatné ale je, že si vytváří vlastní postoj a názor. Žáci také naslouchají ostatním, respektují názor, doplňují se.

HRA NA ROZVOJ EMPATIE

Tato hra je jednou z mnoha, která je na rozvoj empatie žáků. Učitel třídy klade otázky o daném tématu a žáci na otázky odpovídají podle toho, jak si myslí, že by odpověděli ostatní spolužáci, resp. jak by odpovědělo nejvíce žáků. Žáci tedy mají napsat takové odpovědi, aby jich měli co nejvíce společných s ostatními žáky. Základem je, že se musí snažit vcítit do ostatních a odhadnout, jak by odpověděli ostatní. Pro začátek je lepší, aby žáci tuto hru hráli ve dvojicích. Po zodpovězení všech otázek se čtou postupně odpovědi, ti žáci, kteří měli shodné odpovědi s nejčastější odpovědí získávají např. bod. (Vališová, A., Asertivita v rodině i škole).

FILMOVÁ OPORA

Využití filmu ve výuce je velmi praktické a moderní. Využití filmu musí mít učitel pečlivě promyšlené, protože samotné sledování filmu nepřináší takový užitek jako když jsou k filmu zadané otázky nebo se na základě ukázky dále v hodině pracuje. Dnes je výhodou, že ve většině škol se využívají interaktivní tabule, takže si filmovou ukázkou můžeme najít na internetu a navolit potřebnou část filmu, se kterou budeme pracovat, např. s porovnáním se čtenou ukázkou.

AZ KVÍZ

Tato hra je vhodná pro upevnění, opakování, ale také testování znalostí žáků. Podle účelu hry žáci hrají ve skupinkách, samostatně, ve dvojicích. Učitel má připravené otázky a náhradní otázky, které chce testovat. Na začátku je důležité, aby učitel stanovil pravidla, podle kterých se bude hrát a dodržovat. Správné odpovědi budou zodpovězeny ihned po odpovědích žáků, aby věděli, v čem chybovali a co se mají doučit.

SKUPINOVÁ PRÁCE

Žáci utváří skupiny zásadně na pokyn učitele. Ve skupinkách žáci spolupracují a řeší společně testy a úkoly. Skupinová práce má výhody, ale také nevýhody. Při skupinové práci je většinou problém s udržením kázně. Žáci, kteří nejsou zvyklí pracovat ve skupinách, mívají pocit, že se jedná o volnou zábavu. Výhodou je, že žáci mezi sebou učivo a problém pochopí snáze než od učitele. Další klady skupinové práce je rozvoj sociální dovednosti – kooperace, tolerance, odpovědnost, ale také asertivita, ohleduplnost, schopnost prosadit si vlastní názor, ale názory ostatních akceptovat. K dalším výhodám patří rozvoj rozumových dovedností. Techniky rozdělení žáků do skupin je velká řada (pexeso, štítky, pojmy, provázky) (Ležáková D., Bína D., 2006)

DISKUSE

Žáci při diskusi prezentují své názory na daný problém. Žáci se naučí vyjadřovat, argumentovat, naučí se naslouchat a dívat se na problém z jiných úhlů. Žák se také naučí zamýšlet se nad názory ostatních. Žák se učí usuzovat. Je důležité, aby diskuze měla přesná pravidla, která si s žáky stanoví a někam zapíše.

SHRNUTÍ

Písemné, psané shrnutí hlavních myšlenek. Shrnutí je užitečné zejména pro opakování nebo hodnocení myšlenek, které jsou důležité, méně důležité.

ŘÍZENÉ PSANÍ POZNÁMEK

Při této technice žáci zapisují poznámky do předem připravených pracovních listů.

16 SEZNAM LITERATURY A DALŠÍCH PRAMENŮ

ODBORNÁ LITERATURA

1. ALTMANOVÁ, J., *Gramotnost ve vzdělávání, příručka pro učitele*. Praha: VÚP 2010, ISBN 978-80-87000-41-0
2. BÍNA, D., NÍKLESOVÁ, E., *Hledání nových cest v didaktice slohu a literární výchovy*. České Budějovice: Vlastimil Johanus 2007, ISBN 978-80-7394-059-1
3. CENEK, S., *Úvod do teorie literární výchovy*. 1. vyd. Praha : SPN, 1979.
4. Čtenářství, jeho význam a podpora: Výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo. Svazek 24. Praha: Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2008. Aktuality Skip. ISBN 80-85 851-18-0. Vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha: Česká školní inspekce, 2010.
5. DOLEŽALOVÁ, J. Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5
6. DOLEŽALOVÁ, J. Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-115-5.
7. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2000 ISBN 80-85931-79-6.
8. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex 2007, ISBN 978-8085783-73-5
9. HOLÁ, M. a kol., *Katalog pracovních listů pro výuku literární výchovy*. Vlastimil Johanus 2010, ISBN 978-80-904247-8-4
10. HORKÁ, H. Inscenační metody. In Maňák, J. Alternativní metody a postupy. 1. vyd. Brno : MU, 1997. ISBN 80-210-1549-7.
ISBN neuvedeno
11. JEDLIČKA, J. Úvod do metodiky elementárního čtení a psaní. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1972.
12. KOMENSKÝ, J. A. Počátkové čtení a psaní. Praha: SPN, 1946.
13. KOTRBA, Tomáš; LACINA, Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce* . 1. Brno : Barrister a Principal, 2007. ISBN 80-87029-12-7. IN diplomová práce Mezuáliníková
14. KRAMPLOVÁ, Iveta a Eva POTUŽNÍKOVÁ. Jak (se) učí číst. Praha: Ústav pro informace ve vzdělání, 2005. ISBN 80-211-0486-4.
15. KŘIVÁNEK, Zdeněk, WILDOVÁ, Radka a kol. Didaktika prvopočátečního čtení a psaní. Praha : PdF UK, 1998. s. 28.

16. LEBEER, J., *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: Podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. 2006. vyd. Portál. ISBN 80-7367-103-4.
17. LEŽÁKOVÁ, D., BÍNA, D., *Komunikační kompetence v literární výchově*. České Budějovice: Vlastimil Johanus 2006, ISBN 978-80-7040-935-0
18. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-039-5.
19. MARTINKOVÁ, V. a kol., *Čítanka 1*. Praha: Tripolia 2001, ISBN 80-86448-142
20. MARTINKOVÁ, V. a kol., *Čítanka 2*. Praha: Tripolia 2001, ISBN 80-86448-053
21. MARTINKOVÁ, V. a kol., *Literatura 2*. Praha: Tripolia 2001, ISBN 80-86448-04-5
22. MEZULIÁNIKOVÁ, T., Diplomová práce: *Aktivizující metody v propojení s klíčovými kompetencemi v hodinách literární výchovy*, Vedoucí práce: Paeddr. Jana Škrabánková, Ph.D., Brno 2010
23. MOCNÁ, Dagmar, PETERKA, Josef a Kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha – Litomyšl: Paseka, 2004. ISBN: 80-7185-669-X
24. NEZKUSIL, V. a kol., *Čítanka české a světové literatury po roce 1945*. Praha: Fortuna 2003, ISBN 80-7168-711-1
25. PAVELKA, J., POSTPÍŠI, I., *Slovník epoch, směrů, skupin a manifestů*. Brno: Georgetown, 1993, ISBN 80-901604-0-9
26. PETERKA, J., *Teorie literatury pro učitele*. Praha 2001, ISBN 80-7290-045-5
27. PETRŮ, E., *Úvod do studia literární vědy*. Olomouc: Rubico, 2000. ISBN 80-85839-44-X
28. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
29. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha : Portál, 2009.
30. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2008.
31. RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: Staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita filozofická fakulta & Nakladatelství Georgetown, 2002. ISBN 80-210-2858-0
32. SIWEK, Božetěch. *Řeč, lateralita, vizuomotorika a čtení u dětí na počátku školní docházky*. Praha, 2010. Disertační práce. Karlova univerzita v Praze. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

33. SYNEK, F. Poruchy čtení z hlediska logopéda. In LIŠKA, J. a kol. Logopedický zborník 6. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1978. IN SIWEK, Božetěch. Řeč, lateralita, vizuomotorika a čtení u dětí na počátku školní docházky. Praha, 2010. Disertační práce. Karlova univerzita v Praze.
- VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1
34. VALIŠOVÁ, A., *Asertivita v rodině a ve škole aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli*. Jihlava: H&N 1998
35. WILDOVÁ, Radka. *Rovzříjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8.
36. ZEMAN, M., *Teorie literatury.*, Praha: Fortuna, 1991, ISBN 80-85298-24-4
37. ZEMANOVÁ, D., *Čtení bez cenzury /nejen/ pro žáky 8. a 9. tříd základních škol*. Praha: Fortuna 1990, ISBN 80-85298-00-7

ODKAZY NA LITERÁRNÍ TEXTY

1. HÜBSCHMANNOVÁ, M., *Romské pohádky*. Praha 1999, Fortuna, ISBN 80-8071-658-1
2. KULDA, B., M., *Moravské národní pohádky (Díl 1.)*. Olomouc 1912 IN <http://www.mlp.cz/pohadky>.
3. MARTINKOVÁ, V., *Čítanka 2*. Praha 2001, Tripolia, ISBN 80-86448-05-3
4. MOORE, A., LLOYD, D., *V jako vendeta*. Praha 2005, ISBN 80-7341-690-5 IN HOLÁ, M., NIKLESOVÁ, E., VEJDOVÁ, M., *Katalog pracovních listů pro výuku literární výchovy*. Vlastimil Johanus, ISBN 978-80-904247-8-4
5. NĚMCOVÁ, B., *Mahulena, krásná panna*. [online]. V MKP 1. vyd. Praha : Městská knihovna v Praze, 2012 IN <http://web2.mlp.cz/>
6. STYRON, W., *Sophiina volba*. Praha 2001, Beta – Pavel Dobrovský, ISBN 80-7306-007-8
7. TOLKIEN, J. R. R., *Hobit-komiks*. Praha 2003, Mladá fronta, ISBN 80-204-1027-9
8. WERICH, J., *Fimfárum*. Illustration 1960 IN Atheneum – <http://atheneum.zde.cz>
9. ZEMANOVÁ, D., *Čtení bez cenzury /nejen/ pro žáky 8. a 9. tříd základních škol*. Praha 1990, Fortuna, ISBN 80-85-298-00-7

INTERNETOVÉ ODKAZY

1. BASL, J., *Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti a výsledky žáků v ČR*. Čtenář – měsíčník pro knihovny. Vydává Středočeská vědecká knihovna v Kladno. ISSN 1805-4064 (Online) 2013-03-07
2. HOMOLOVÁ, Kateřina. K tobě se vzdalují dětský čtenáři. Knihovnický zpravodaj Vysočina [online]. roč. 2009, č. 2 [cit. 2013-03-22]. ISSN 1213-8231.
3. HOMOLOVÁ, Kateřina. Pubescentní čtenář-jeho výzkum a modelování. Dostupné z: [online]. [cit. 2013-03-21] <http://ctenar.svkkk.cz/clanky/2009-roc-61/10-2009/tema-pubescentni-ctenar-jeho-vyzkum-a-modelovani-62-493.htm>
4. <http://K21.fpf.slu.cz/wp-content/uploads/2012/09/Sbornik-K21-2012.pdf>
5. <http://atheneum.zde.cz>
6. [http://clanky.rvp.cz-Autor:PROCHÁZKOVÁ, Ivana 6.3. 2013](http://clanky.rvp.cz-Autor:PROCHAZKOVÁ,Ivana6.3.2013)
7. <http://ctenar.svkkk.cz/clanky/2009-roc-61/10-2009/>
8. <http://duha.mzk.cz/clanky/alter-ego-ctenar>

9. http://is.muni.cz/th/75066/ff_m/3-ctenarstvi.txt
10. <http://littera.uhk.cz/index.php/cestina/> ke dni 3. dubna 2013
11. http://web2.mlp.cz/koweb/00/03/34/77/02/mahulena_krasna_panna.pdf>.
12. <http://www.adamek.cz/basne/>
13. <http://www.cpk.sk/web/dokumenty/npvv.pdf>.
14. [http://www.edu.gov.on.ca/Autor: PROCHÁZKOVÁ, Ivana](http://www.edu.gov.on.ca/Autor:PROCHÁZKOVÁ,Ivana) 6.3. 2013
15. <http://www.google.cz> – O neposlušných kůzlátkách (neznámý autor)
16. <http://www.ltscotland.org.uk/curriculumforexcellence/index.asp>.
17. <http://www.mlp.cz/pohadky>.
18. <http://www.pohadkynawebu.cz/jablonova-pann>
19. <http://www.protivanek.cz>.
20. KOŠTÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ a HAUSENBLAS. Čtenářská gramotnost jako vz Národní strategie podpory základních gramotností v základním vzdělávání. v 2012_06_04, s. 1-17. [online www.vzdelavani2020.cz/.../strategie-zakladnich-gramotnosti.pdf]
21. Sborník příspěvků z Mezinárodních portálů: www.rvp.cz. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. ISBN 978-80-87000-18-2. Dostupný z: <http://www.rvp.cz/clanek/74/446-> V textu budou dále uvedeny další definice pojmu.
22. ŠVEJDA, Jiří. Čtenářská gramotnost – postoje ke čtenářství na střední škole. Brno 2010. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Petra Hornochvá.
23. www.google.cz/obrazky