



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra slovanských jazyků a literatur

Diplomová práce

# K problematice čtenářské gramotnosti žáků 2. stupně ZŠ

Vypracovala: Bc. Kristýna Zákostelská  
Vedoucí práce: PhDr. Milena Nosková, Ph.D.

České Budějovice 2018

## Prohlášení autora

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

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

V Českých Budějovicích dne 10. července 2018

.....

## **Poděkování**

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí práce PhDr. Mileně Noskové, Ph.D. za laskavost a užitečné rady, které mi po celou dobu psaní mé práce udělovala. Dále bych rovněž chtěla poděkovat Mgr. Elišce Langrové, která ochotně souhlasila se zavedením čtenářských dílen do výuky českého jazyka a kvůli které jsem mohla značnou část výzkumu realizovat. Taktéž chci poděkovat všem vyučujícím, které mi dovolily účastnit se jejich čtenářských dílen i těm, které mi poskytly rozhovory a potřebné informace při zpracování této práce.

## **Anotace**

Diplomová práce se zaměřuje na téma čtenářské gramotnosti žáků na druhém stupni základních škol. Stěžejní částí práce je reflexe vybraných čtenářských dílen. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části práce jsou charakterizovány základní pojmy související s tématem. Tato část zahrnuje vymezení pojmu gramotnost, čtenářská gramotnost a popisuje metodu dílna čtení. Součástí teorie jsou rovněž mezinárodní výzkumy zabývající se čtenářskou gramotností a metody, které se užívají k jejímu rozvoji.

Praktická část popisuje realizaci a průběh vybraných čtenářských dílen prostřednictvím přímého pozorování a reflexi jejich vlastního vedení. Poslední část práce se zabývá uskutečněnými rozhovory vedené s pedagogy.

## **Klíčová slova**

gramotnost, čtenářská gramotnost, čtenářská dílna, čtení, žák, výzkum, pozorování, polostrukturovaný rozhovor

## **Annotation**

The diploma thesis focuses on the topic of reading literacy of pupils at the second period of elementary school. The focus of the thesis is a reflexion of chosen literacy workshops. The thesis is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part deals with the basic terms connected to the topic such as literacy, reading literacy and it also describes the method of literacy workshop. The theoretical part includes also the international researches dealing with the reading literacy and with the methods used to develop the literacy.

The practical part describes the realization and the proces of chosen literacy workshops based on direct observation and on reflexion of their development. The last parti of the thesis offers the real interviews with the teachers.

## **Keywords**

literacy, reading literacy, literacy workshop, reading, pupil, research, observation, semi-structured interview

# OBSAH

ÚVOD .....	7
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>9</b>
<b>1 GRAMOTNOST</b> .....	<b>9</b>
1.1 Pojem gramotnost.....	9
1.1.1 Matematická gramotnost .....	11
1.1.2 ICT gramotnost.....	11
1.1.3 Finanční gramotnost .....	12
1.1.4 Přírodovědná gramotnost.....	12
1.2 Funkční gramotnost .....	12
<b>2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST</b> .....	<b>16</b>
2.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost .....	16
2.2 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti.....	18
2.2.1 Výzkum PISA.....	18
2.2.2 Výzkum PIRLS .....	19
2.3 Dovednost čtení, čtenářství .....	21
2.4 Vývoj čtenářské gramotnosti .....	23
2.5 Činitelé rozvíjející čtenářskou gramotnost.....	25
2.5.1 Rodina .....	25
2.5.2 Škola .....	26
2.6 Metody užívané k rozvoji čtenářské gramotnosti.....	27
2.6.1 Čtení s otázkami .....	28
2.6.2 Čtení s předvídáním .....	29
2.6.3 Řízené čtení .....	29
2.6.4 I.N.S.E.R.T. ....	30
2.6.5 Volné psaní.....	31
2.6.6 Podvojný deník.....	31
2.6.7 Pětílístek.....	32
<b>3 DÍLNA ČTENÍ</b> .....	<b>33</b>
3.1 Pravidla dílny čtení .....	34
3.2 Průběh dílny čtení .....	34
<b>VÝZKUMNÁ ČÁST</b> .....	<b>38</b>
<b>4 METODIKA VÝZKUMU</b> .....	<b>38</b>
4.1 Cíl výzkumu .....	38

4.2 Výzkumné otázky .....	38
4.3 Metoda výzkumu.....	39
4.4 Metody sběru dat.....	40
4.5 Výzkumný soubor.....	42
<b>5 REFLEXE ČTENÁŘSKÝCH DÍLEN .....</b>	<b>44</b>
5.1 Pozorování I.....	44
5.2 Pozorování II.....	46
5.3 Pozorování III.....	51
5.4 Pozorování IV. ....	54
5.5 Pozorování V. ....	56
5.6 Pozorování VI. ....	58
5.7 Pozorování VII. ....	60
5.8 Pozorování VIII. ....	61
5.9 Pozorování IX.....	63
5.10 Pozorování X.....	64
5.11 Pozorování XI.....	65
5.12 Pozorování XII.....	67
5.13 Pozorování XIII.....	68
5.14 Pozorování XIV. ....	70
5.15 Pozorování XV. ....	71
<b>6 VLASTNÍ VEDENÍ ČTENÁŘSKÝCH DÍLEN .....</b>	<b>73</b>
6.1 Dílna čtení číslo 1 .....	73
6.2 Dílna čtení číslo 2 .....	74
6.3 Dílna čtení číslo 3 .....	75
6.4 Dílna čtení číslo 4 .....	76
6.5 Dílna čtení číslo 5 .....	78
6.6 Dílna čtení číslo 6 .....	79
<b>7 POLOSTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY S UČITELI.....</b>	<b>82</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>89</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>91</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>96</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>97</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>98</b>

## ÚVOD

Čtenářská gramotnost je v poslední době jednou z nejvíce diskutovaných témat současné společnosti, se kterou se denně setkává každý z nás. V českém školství mají na tyto diskuze velký vliv mezinárodní šetření spojené s výzkumem čtení a čtenářské gramotnosti. Výzkumy ukazují, že žáci českých škol nejsou na příliš vysoké úrovni, co se čtenářské gramotnosti týká a v některých oblastech zkoumání (výzkum PISA) dosahují, oproti ostatním zemím, i výsledků podprůměrných. Největší problémy v testech čtenářské gramotnosti se ukázaly při posuzování textu z obsahového a formálního hlediska. Jak vyplývá z výzkumných šetření, pro třetinu českých školáků je četba knih dokonce ztrátou času, což je dost alarmující zjištění.

Na rozvoj čtenářské gramotnosti dětí má vliv v první řadě rodina, která určuje čtenářské návyky dítěte a pozitivním směrem může ovlivnit jejich čtenářství. Znevýhodňujícím faktorem pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků je v dnešní době především rozmach moderních technologií. Děti tráví čím dál tím víc času na internetu a čtení knih, jako prostředek hodnotného trávení volného času, se stává spíše opomíjenou aktivitou. Vedle rodiny má na vývoj čtenářství značný vliv i škola, která prostřednictvím práce s četbou v hodinách českého jazyka podněcuje zájem žáků o čtení. I přesto, že si české školství klade za jeden z nejdůležitějších cílů rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků, v mnoha případech, se kterými jsme se mohli osobně setkat, se četba knih stává při výuce mateřského jazyka spíše okrajovou činností.

V diplomové práci se budeme zabývat nejenom čtenářskou gramotností jako takovou, ale i jednou z metod kritického myšlení – dílnou čtení. Tato metoda, která se zaměřuje na práci s knihami a pomáhá rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků, je v českém školství neustále hodnocena jako poměrně nová a každým rokem se s ní seznamuje stále více pedagogů. Důvodem ke zkoumání této problematiky byl zejména vlastní popud seznámit se a blíže prozkoumat tuto metodu, o které v poslední době často slyšíme, a které se začíná hojně využívat v hodinách českého jazyka a literatury.

Cílem práce je zhodnotit a porovnat realizaci vybraných čtenářských dílen na druhém stupni základních škol. Práce je koncipována do dvou částí – teoretické a praktické a skládá se celkem ze sedmi kapitol. Teoretická část je rozdělena na tři

velké kapitoly. V první kapitole se zabýváme teoretickými východisky zkoumané problematiky. Vysvětlujeme pojmy gramotnost a její různá pojetí, matematická gramotnost, ICT gramotnost, finanční gramotnost, přírodovědná gramotnost a gramotnost funkční. Ve druhé kapitole se věnujeme čtenářské gramotnosti, jejímu vývoji, mezinárodním šetřením, která ji zkoumají, a v neposlední řadě také činitelům rozvíjející čtenářskou gramotnost. V poslední části druhé kapitoly popisujeme metody, které pomáhají podporovat čtenářskou gramotnost žáků. Třetí kapitola se zaměřuje na popis samotné metody, kterou jsme zvolili pro náš výzkum. Přibližujeme její pravidla, průběh a nejdůležitější součásti.

V praktické části práce se nejprve zabýváme metodikou výzkumu, popisujeme zde cíl výzkumu, stanovujeme výzkumné otázky, metodu výzkumu, způsob sběru dat a výběrový soubor. Vzhledem k povaze výzkumu jsme zvolili metodu kvalitativního výzkumu. Sběr dat bude probíhat prostřednictvím pozorování průběhu čtenářských dílen na druhém stupni základních škol. Rovněž využijeme polostrukturovaných rozhovorů vedených se zvolenými respondenty. Do výzkumu jsme vybrali školy, které nějakým způsobem realizují čtenářské dílny v rámci výuky českého jazyka a byly ochotny s námi spolupracovat. Výzkumu se zúčastnilo celkem pět škol a tři respondentky, které nám poskytly rozhovor. Formou rozhovorů byly zjištěny postřehy a názory na zkoumanou problematiku z pohledu pedagogů a i my jsme tak mohli lépe proniknout do výzkumného problému.

Pátá kapitola práce se zabývá reflexí vybraných čtenářských dílen, kterých jsme se jako tiší pozorovatelé účastnili v průběhu osmi měsíců. Charakter reflexe je nejen popisný, ale také hodnotící a porovnávací.

V šesté kapitole diplomové práce se věnujeme popisu vlastního vedení zvolených čtenářských dílen, které se uskutečnilo v paralelních třídách šestého ročníku základní školy ve Vlašimi. Kvůli nadšení a vstřícnosti vyučující jsme si tak sami mohli prakticky vyzkoušet způsob realizace čtenářské dílny a seznámit se hlouběji s touto metodou.

Závěrečná, sedmá kapitola diplomové práce se zabývá polostrukturovanými rozhovory vedenými s vybranými respondenty. Součástí práce jsou také materiály, které vznikly v průběhu pozorování a vlastní realizace dílen čtení.



# TEORETICKÁ ČÁST

Teoretickou část diplomové práce jsme rozdělili celkem na tři kapitoly. V první části práce budeme definovat pojem gramotnost z nejrůznějších hledisek a charakterizovat základní druhy gramotnosti. Ve druhé části se budeme zabývat již samotnou čtenářskou gramotností. Vymezíme si pojem čtenářská gramotnost, přiblížíme mezinárodní výzkumy zabývající se touto problematikou a zaměříme se na pojmy čtení a čtenářství. Rovněž se budeme věnovat vývoji čtenářské gramotnosti, a to z hlediska činitelů, které ji rozvíjejí, a metod užívaných k její podpoře a rozvoji. Závěrečná, třetí kapitola bude přibližovat metodu dílny čtení, její podstatu, pravidla a průběh.

## 1 GRAMOTNOST

### 1.1 Pojem gramotnost

Pojem gramotnost se ve všeobecném povědomí váže především ke čtení a psaní. Člověk, kterého můžeme považovat za gramotného, je takový, u kterého lze najít dovednost číst a psát. Negramotný člověk tyto dovednosti nemá, čtení a psaní tudíž neovládá. Pokud bychom srovnali názory odborníků, převážná část z nich se shoduje v tom, že gramotnost souvisí se čtením a psaním. Někteří z nich však podotýkají, že souvisí i s počítáním, ale k přesnému vymezení toho, co je hlavním obsahem gramotnosti a v jaké míře, se zatím nedospělo (Rabušicová, 2002).

Pedagogický slovník definuje gramotnost jako dovednost číst a psát, kterou si člověk osvojuje zpravidla již na počátku školní docházky. V zemích vyspělých je výše gramotnosti obyvatelstva téměř 100%. Oproti tomu v nerozvinutých zemích dosahuje gramotnost 60 % i méně (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

K vysvětlení pojmu gramotnost se vztahují i jeho negativní formy (negramotnost – analfabetismus), které využívají charakteristiky osob disponující nebo nedisponující příslušnými duševními schopnostmi. Avšak i v tomto případě je proměnlivost obsahu gramotnosti závislá na teritoriální příslušnosti (Doležalová, 2005). V zemích rozvojových je negramotný – analfabet člověk, který si neosvojil schopnost čtení a psaní. Ve vyspělých zemích, ve kterých jsou na člověka kladeny vyšší nároky, je za

negramotného člověka považován ten, kdo neumí pracovat s textem ze života (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

V roce 1956 byly organizací UNESCO<sup>1</sup> schváleny definice, které jsou platné dodnes: Osoba negramotná je taková, která umí pouze číst a psát jednotlivá písmena (znaky, číslice) a své vlastní jméno, zároveň se do této skupiny řadí i osoba, která je schopná číst a psát pouze rituální texty (Rabušicová, 2002). Člověk gramotný je ten, kdo dovede přečíst a napsat jednoduchý text, který se vztahuje k jeho každodennímu životu, a dokáže mu náležitě porozumět. Pologramotný je takový člověk, který dokáže sice číst, neovládá však psaní (Kujal, 1965).

Pojem gramotnost je z obecného hlediska téměř novým jevem rozšířeným nerovnoměrně ve světě. Do konce 15. století byla prakticky vyhraněná pouze pro elity ve společnosti. K rozšíření gramotnosti v Evropě docházelo podle mnohých autorů až v 19. století, přičemž nejpozději postihla jižní Evropu, kde negramotnost upadla až s koncem 2. světové války (Doležalová, 2005).

Maříková, Petrusek a Vodáková (1996) ve svém slovníku uvádějí tyto příčiny pro masové šíření gramotnosti: a) sociální a kulturní příčiny (dodržování lidských práv, nástup povinné školní docházky), b) ekonomické důvody (gramotnost se vyvíjela spolu s hospodářským růstem, ale působila i opačně), c) politické příčiny (boj za svobodu a zrovnoprávnění žen). K rozšíření gramotnosti však přispěly i další faktory: objev a šíření knihtisku, národní a jazyková hnutí, značný vliv reformace a její snahy o přímý kontakt člověka s biblí, průmyslová revoluce, nástup humanistických myšlenek – svoboda člověka, demokratizace společnosti.

Uplatnění tohoto pojmu můžeme najít především tam, kde se důraz klade na praktické využití znalostí, dovedností a postojů v různých souvislostech spojených se životem člověka. Podle NÚV<sup>2</sup> se v současnosti rozlišuje gramotnost čtenářská, matematická, digitální (ICT<sup>3</sup>), finanční a přírodovědná. Se zvyšováním dovedností v oblasti těchto základních gramotností se vytváří podmínky k úspěšnému

---

<sup>1</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (= Organizace OSN pro vzdělávání, vědu a kulturu)

<sup>2</sup> Národní ústav pro vzdělávání

<sup>3</sup> Information and Communication Technology (= Informační a komunikační technologie)

celoživotnímu učení. Žáci a mladí lidé si zároveň utváří předpoklady k tomu, aby prožívali úspěchy jak ve škole, tak i v profesním životě (NÚV, 2017).

### **1.1.1 Matematická gramotnost**

Matematická gramotnost je schopností člověka poznávat a chápat úlohu, kterou zaujímá matematika ve světě, vyvozovat dobře podložené úsudky z matematiky tak, aby naplňovala jeho životní potřeby jako produktivního, zaujatého a přemýšlivého občana (VÚP, 2011).

Straková a kol. (2002) rozděluje myšlenkové dovednosti používané při řešení matematických úloh do tří kategorií. První zahrnuje schopnost konat jednoduché výpočty a použít jednoduché matematické vzorce a definice. Druhá kategorie je charakteristická propojováním a sjednocováním různých matematických prvků při řešení úloh samotnými žáky. Třetí třída obsahuje nejvyšší stupeň matematizace, pro kterou je typické rozpoznání matematických prvků v situacích, kde bychom je na první pohled neidentifikovali, rozbor a interpretace výsledků a předkládání matematických argumentů spolu s důkazy a zobecnění.

### **1.1.2 ICT gramotnost**

Touto gramotností rozumíme gramotnost ve sféře informačních a komunikačních technologií. Definujeme ji jako soubor kompetencí, které jedinec potřebuje, aby byl schopný se rozhodnout, jak, kdy a za jakým účelem využít přístupné ICT, a poté je správně použít k řešení nejrůznějších situací při učení i v každodenním životě v neustále se měnící společnosti. ICT gramotnost zahrnuje následující složky: praktické dovednosti a vědomosti umožňující porozumět a užívat jednotlivé ICT; schopnost shromažďovat, analyzovat, kriticky hodnotit a využívat informace ICT; užívat ICT v různých situacích a k nejrůznějším účelům s ohledem na porozumění pojmům, konceptům, systémům a operacím z oboru ICT; vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty přispívající k odpovědnému a bezpečnému užívání ICT; způsobilost reflektovat nové podněty v oblasti ICT a kriticky je hodnotit, porozumět prudkému vývoji technologií, jejich významu pro rozvoj člověka a jejich vlivu na společnost (VÚP, 2011).

### **1.1.3 Finanční gramotnost**

Finanční gramotnost je souhrnem postojů, znalostí a dovedností člověka, které jsou předpokladem toho, že občan je schopen zabezpečit sebe a svou rodinu v dnešní společnosti a aktivně se podílí na trhu finančních produktů a služeb. Člověk finančně gramotný se dokáže vyznat v problematice peněz a cen a je schopný se dostatečně dobře starat o osobní nebo rodinný rozpočet a spravovat finanční aktiva a závazky v závislosti na změně životních podmínek (VÚP, 2011).

### **1.1.4 Přírodovědná gramotnost**

Straková a kol. (2002) vymezuje přírodovědnou gramotnost jako schopnost užívat získané vědomosti z oblasti přírodních věd, klást si otázky a na základě důkazů vyvozovat závěry směřující k pochopení přírodního prostředí a činit rozhodnutí týkající se přírody, jejich procesů a přetváření, které v ní nastávají v důsledku lidské činnosti.

Doležalová (2005) ve své publikaci vymezuje dvě základní skupiny gramotnosti. Do první skupiny řadí gramotnost, která je charakteristická pro chudé lidi a hospodářsky zaostalé rozvojové země, ve kterých není míra vzdělávání na tak vysoké úrovni. Jde o elementární gramotnost, která zahrnuje získání základní dovednosti čtení a psaní. Druhá skupina gramotnosti je příznačná pro země s vyspělým hospodářstvím, rozvinutou kulturou, technikou a rozsáhlým přístupem obyvatel ke kvalitnímu a dlouhodobému vzdělávání. Takové země jsou charakteristické velkým úsilím o vyšší úroveň gramotnosti. Mimo základní dovednost čtení a psaní si musejí obyvatelé těchto zemí osvojit i další operace s textovými informacemi. Pro tuto úroveň gramotnosti se užívá pojem funkční gramotnost.

## **1.2 Funkční gramotnost**

Průcha, Walterová, Mareš (2013) vymezují funkční gramotnost, na rozdíl od gramotnosti v obvyklém významu, jako vybavenost člověka pro uskutečnění nejrůznějších činností, které jsou nezbytné pro život v současné civilizaci. Jde o gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické, tedy schopnost nejen číst, ale také pochopit složitější texty, umět vyplnit formulář, porozumět grafům a tabulkám atd. Překvapující jsou zjištění výzkumů, která ukazují, že je značný podíl funkčně negramotných lidí i v ekonomicky nejrozvinutějších zemích.

Třemi složkami funkční gramotnosti se podrobněji zabývá Doležalová (2005):

a) textová (literární) gramotnost – zahrnuje vědomosti a dovednosti, které jedinec potřebuje k pochopení a použití informací v textech souvislé povahy např. úvodníky novin, zprávy, komentáře apod.

b) dokumentová gramotnost – tvoří vědomosti a dovednosti, které jsou důležité pro porozumění informacím v různých typech nesouvislých nebo krátkých, ale bohatě strukturovaných textech, např. ve formulářích, jízdních řádech, mapách, nálepkách na výrobcích, pokynech, oznámeních, diagramech, schématech, reklamních prospektech a dalších.

c) numerická gramotnost – představuje vědomosti a dovednosti nutné pro vykonávání operací s číselnými údaji, které nacházíme v textech a dokumentech jako jsou tabulky, grafy, účty, bankovní formuláře, objednávky zboží podle katalogu, oznámení banky o úrocích z vkladu apod.

První jasnou definici funkční gramotnosti, ve které bylo poprvé mezi gramotnostní dovednosti zařazeno kromě čtení a psaní také počítání, přineslo 20. zasedání Valného shromáždění UNESCO v roce 1978. Mezinárodní skupina navrhla znění definice takto: *„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.“* (Rabušicová, 2002, str. 18).

Poprvé pojem funkční gramotnost použil William Scott Gray v roce 1956, ale používán začal být až v 80. letech 20. století. V 70. letech minulého století byl funkční analfabetismus hodnocen jako výchovně vzdělávací problém, který souvisí s mechanismy sociální diskriminace. V této době byl definován v mnoha zemích různými způsoby. Koncem 80. let 20. století se stává tento pojem klíčovou záležitostí ekonomických diskusí. V souvislosti s analfabetismem jsou zeměmi vydávány velmi vysoké výdaje. Negramotnost zapříčiňuje rovněž oslabení konkurenční schopnosti země na světovém hospodářském trhu. Na mezinárodní konferenci ministrů školství v Teheránu v roce 1965 bylo vyhlášeno 8. září Dnem boje proti nigramotnosti. Rok 1990 byl kvůli neustále rostoucímu nebezpečí, které plynulo z nigramotnosti,

prohlášen OSN<sup>4</sup> Mezinárodním rokem boje proti negramotnosti. Stále jsou přijímána rozhodnutí a uskutečňovány programy na snižování a odstraňování negramotnosti ve světě. Tato rozhodnutí mají cíl sociální, výchovný, ekonomický a rovněž humanitární, jelikož se ve světě objevují snahy rozdělit společnost na dvě části. První skupina využívá nadměrného pokroku, druhá, sice menší, ale významná, je donucena ke strádání na okraji společnosti a odkázána na sociální příspěvky, protože neumí dobře nebo vůbec číst, psát a počítat (Doležalová, 2005).

William Scott Gray<sup>5</sup> definoval funkční gramotnost v roce 1956 následovně: *„Člověk je funkčně gramotný, pokud získal znalosti a dovednosti ve čtení a psaní, které mu umožňují efektivně se zapojit do všech aktivit, ve kterých se obvykle s gramotností počítá v jeho kultuře nebo skupině.“* (UNESCO, 1957, str. 20).

Existují různá vymezení funkční gramotnosti, přičemž si můžeme všimnout odlišností od klasického vymezení pojmu gramotnost v podobě schopnosti číst a psát. Rabušicová (2002) přinesla výčet odlišností v těchto deseti bodech:

1. Funkční gramotnost (dále jen FG) se modifikuje podle kultury, ve které se jí užívá. Tato kultura koresponduje s obsahem a náročností gramotnostních dovedností.
2. FG předpokládá existenci rozdílu mezi individuální a funkční gramotností. Pro fungování jedince ve společnosti nemusí být individuální gramotnost uspokojivá.
3. FG v sobě zahrnuje dovednosti, které jsou náročnější než jen osvojení si základních technik čtení a psaní.
4. FG bývá všeobecně označována za schopnost komunikovat.
5. FG není dvojčlenným jevem, ale jde o souvislosti.
6. FG musí být měřena a objasněna jako kontinuum.
7. FG lze měřit přímo.
8. FG se nemusí shodovat s pojmem „školní gramotnost“. Zvládnutí školního vzdělání ještě neznamena správné řešení úkolů v běžném životě, při kterých je FG zapotřebí.
9. FG je označována výhradně gramotnost dospělých lidí, tedy populace starší 15 let.
10. FG je typická pro vyspělé země.

---

<sup>4</sup> Organizace spojených národů

<sup>5</sup> autor studie L'enseignement de la lecture et de l'écriture (= Výuka čtení a psaní)

Jak jsme již nastínili, pojetí funkční gramotnosti vychází z myšlenky funkčního užívání gramotnostních dovedností. Nejde tedy jen o to, jestli člověk umí číst, psát a počítat, ale zda tyto dovednosti umí uplatnit ve svém každodenním životě. Například tím, že si občas přečte knihu, jednou za čas napíše dopis, nebo si dokáže spočítat jednoduché početní úkony. Důležitá je v první řadě schopnost plnit požadavky, které jsou na člověka kladeny v profesi, již vykonává, v souvislosti se zacházením s nejrůznějšími psanými informacemi (Rabušicová, 2002).

I přesto, že je již několik staletí zavedena v hospodářsky vyspělých zemích povinná školní docházka, bylo cca v 70. letech 20. století zjištěno, že skupina dospělé populace neumí využívat čtení a psaní jako nástroj k získávání nových poznatků a není schopna informace z textu dále zpracovat. Neuspokojivý stav funkční gramotnosti můžeme přisuzovat nízké úrovni vyučování obecně i ve vztahu k rozvoji čtenářských dovedností. K faktorům, které mají negativní dopad na funkční gramotnost, patří: mechanické osvojování informací z učebnic bez dostačujícího porozumění; lhostejnost vůči tomu, jestli žák dokáže využít učivo i v jiných situacích než v těch, které se naučil ve škole; nízká kvalita výuky primárního čtení, které je v pozdějších letech příčinou výukových obtíží; nevyužívání spolehlivých textů; velké množství čtení souvislých textů místo vyhledávání informací, syntézy informací nebo přeměny informací do schémat (Doležalová, 2005).

S funkční gramotností také souvisí pojem čtenářská gramotnost. Dle Doležalové (2005) nejsou v používání tyto dva pojmy vhodně ujasněny. Společná oběma gramotnostem jsou stejná teoretická východiska a koncepty, kterými jsou teorie informací a pojetí celoživotního učení, přičemž oba jsou pojímány jako základní výbava moderního člověka. Obsahově jsou tyto kategorie téměř shodné, označují se však různě. Obě vycházejí ze stejného základu, ve čtenářské gramotnosti je však více vyzdvihována funkce myšlení a rozvojové hledisko.

## 2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

### 2.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

V posledních letech se v českém školství setkává s pojmem čtení a čtenářská gramotnost stále více pedagogů. Značný vliv na to mají mezinárodní výzkumy, které probíhaly a stále probíhají na českých školách, a rovněž prezentace jejich výsledků. Pro pojem čtenářská gramotnost není stanovena přesná definice, a to proto, že se neustále mění s tím, jak se proměňuje společnost, ekonomika a kultura. Čtenářskou gramotnost není možné chápat jen jako jednoduchou dovednost číst, kterou lidé získávají již v dětství, a schopnost dekodovat či porozumět psanému textu. Aktuální pojetí chápe čtenářskou gramotnost jako schopnost porozumět mnoha různým typům textu, které se zaměřují na různé situace ve škole i mimo školu, zamýšlet se nad jejich smyslem a umět je interpretovat (Procházková, 2006).

Při zpracování odborného panelu VÚP ke čtenářské gramotnosti dospěli čeští učitelé základních škol a vědečtí pracovníci k vymezení obsahu pojmu čtenářská gramotnost. Definice podle PISA<sup>6</sup> a PIRLS<sup>7</sup> berou v úvahu jen určité složky čtenářství, hlavně ty, které můžeme testovat (VÚP, 2011).

Vymezení čtenářské gramotnosti podle mezinárodního šetření PISA 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.“* (Straková a kol., 2002).

Pro výzkum PIRLS je čtenářská gramotnost pojímána jako *„schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů a pro zábavu.“* (Česká školní inspekce, 2017).

---

<sup>6</sup> Programme for International Student Assessment (= Program pro mezinárodní hodnocení studentů)

<sup>7</sup> Progress in International Reading Literacy Study (= Pokrok ve studiu mezinárodní čtenářské gramotnosti)



Pracovní skupina VÚP zdůrazňuje i netestovatelné složky a přináší komplexnější vymezení čtenářské gramotnosti, které se stalo také základem ke zkoumání pozice čtenářské gramotnosti v RVP ZV (VÚP, 2011).

*„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. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná:“* (VÚP, 2011).

Tyto roviny čtenářské gramotnosti ve svém článku popsala Košťálová (2010):

- 1) vztah ke čtení – k rozvíjení čtenářské gramotnosti je nutné těšit se ze čtení a pociťovat vnitřní potřebu číst;
- 2) doslovné porozumění – pro čtenářskou gramotnost je podstatná schopnost dekódovat psané texty a porozumět jim na doslovné úrovni v souvislosti s dosavadními znalostmi a zkušenostmi;
- 3) vysuzování a hodnocení – člověk, který je čtenářsky gramotný by měl zvládat odvozovat závěry z přečteného, kriticky hodnotit texty ze všech možných úhlů pohledu a sledovat úmysly autora;
- 4) metakognice – se čtenářskou gramotností souvisí i schopnost seberegulace, tedy dovednost uvažovat o záměru svého čtení a v souvislosti s ním vybírat texty, volit způsoby čtení, reflektovat a posuzovat vlastní porozumění čtenému textu a vybírat strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu a složitosti vyjádření;
- 5) sdílení – člověk čtenářsky gramotný je schopen podílet se s ostatními čtenáři o své zážitky, porozumění a pochopení četby, dokáže porovnávat text se svými sdílenými hodnotami, všimnout si rozdílů a shod, přemýšlet o nich;
- 6) aplikace – čtenářsky gramotnému jedinci je četba prostředkem k vlastnímu seberozvoji i konání a dokáže ji využít v průběhu svého dalšího života.

Problematikou rozvoje čtenářství a čtenářskou gramotností se začali lidé zabývat ve druhé polovině 20. století, kdy náhlý hospodářský vývoj a informační exploze začaly klást vysoké nároky na úroveň gramotnosti každého člověka a zároveň i na úroveň jeho

schopnosti práce s textem. Tento nezastavitelný vývoj přinesl i úsilí o to zaznamenat úroveň gramotnosti a mezinárodně ji porovnávat. Připomeneme nyní mezinárodní šetření, do kterého se zapojila i Česká republika a které zjišťovalo úroveň čtenářské gramotnosti žáků v letech 1994 a 2000. Byla to právě tato šetření, která přinesla nová zjištění, že čeští žáci sice z hlediska techniky čtou dobře, ale neumějí čtení využít pro práci s informacemi (tedy i čtenářské gramotnosti). Důvody byly mimo jiné hledány i ve školní výuce čtení v období povinné školní docházky (Wildová, 2004).

## **2.2 Mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti**

Dovednosti, schopnosti a zájmy žáků sleduje v současné době mnoho různých organizací a institucí. Už během posledních 50 let byly uskutečňovány výzkumy nejrůznějších kompetencí žáků na národní i mezinárodní úrovni. Jejich organizátory byly Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA<sup>8</sup>) nebo Mezinárodní hodnocení pokroků ve vzdělávání (IAEP<sup>9</sup>). První výzkumy na českých školách proběhly v roce 1995. Týkaly se Třetího mezinárodního výzkumu matematického a přírodovědného vzdělávání (TIMSS<sup>10</sup>) a Mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti (RLS<sup>11</sup>). V roce 1991 se stala Česká republika členem Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání a od té doby se zapojuje do srovnávacích výzkumů na mezinárodní úrovni. V oblasti čtenářské gramotnosti se v posledních letech v České republice realizovaly dva důležité mezinárodní výzkumy: výzkum organizace OECD<sup>12</sup>/PISA a výzkum PIRLS (Metelková Svobodová, 2008).

### **2.2.1 Výzkum PISA**

Cílem výzkumu PISA je sledovat vědomosti a dovednosti patnáctiletých žáků v mateřském jazyce, v matematice, v přírodovědných předmětech a v dalších vybraných oblastech. Zároveň také podává informace o faktorech, které ovlivňují tyto vědomosti a dovednosti v souvislosti s osobností, zázemím žáka a školou, kterou navštěvuje. První šetření zaměřené na oblast čtenářské gramotnosti se uskutečnilo v roce 2000 ve 32 zemích včetně České republiky. Výzkum probíhal prostřednictvím

---

<sup>8</sup> The International Association for the Evaluation of Educational Achievement

<sup>9</sup> The International Assessment of Educational Progress

<sup>10</sup> Trends in International Mathematics and Science Study

<sup>11</sup> Reading Literacy Study

<sup>12</sup> Organisation for Economic Cooperation and Development (= Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)

dotazníků a písemného testování. Vybraní žáci, kteří byli testováni ve svých školách, strávili nad jedním testem 120 minut a dalších 45 minut jim zabralo vyplňování dotazníku. Ředitelé škol vybraných do výzkumu PISA vyplňovali cca 30 minut dotazník, ve kterém podávali informace o své škole. Další výzkum zaměřený na čtenářskou gramotnost se uskutečnil v roce 2009, do kterého se zapojilo 65 zemí z celého světa a z České republiky se zúčastnilo 290 škol. Pro prezentaci výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti byly využity tři škály. První zahrnuje dovednost získávat informace z textu, druhá dovednost interpretovat přečtený text a třetí určuje dovednost přečtený text posoudit z hlediska obsahového a formálního a dát ho do souvislostí s poznatky z jiných zdrojů (Straková a kol., 2002).

Výsledky patnáctiletých žáků v oblasti čtenářské gramotnosti se v roce 2009 ukázaly jako podprůměrné. Výsledky českých žáků jsou srovnatelné s výsledky například rakouských a slovenských žáků, naopak žáci z Polska, Německa a Maďarska dopadli lépe. Žáci z českých škol byli zařazeni také mezi pět zemí OECD, ve kterých došlo od roku 2000 k výraznému zhoršení výsledků. Žáci z České republiky mají největší problémy s posouzením textu z obsahového a formálního hlediska. Rovněž se ukázalo, že pro třetinu českých žáků je četba ztrátou času a v rozmezí devíti let (2000-2009) se významně zmenšil i počet žáků, kteří uvedli, že denně po určitý čas čtou pro radost (Česká školní inspekce, 2010).

### **2.2.2 Výzkum PIRLS**

Mezinárodní šetření čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku PIRLS je projektem, který organizuje Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA). V České republice šetření proběhlo v roce 2001, 2011 a 2016. Šetření PIRLS určilo pro tvorbu testových nástrojů celkem tři aspekty čtenářské gramotnosti. Prvním aspektem jsou účely čtení, druhým postupy porozumění a třetím čtenářské chování a postoje. Účely čtení a postupy porozumění jsou odhalovány prostřednictvím písemného testu. Žákovským dotazníkem je zjišťován třetí aspekt – čtenářské chování a postoje (Krampolová a kol., 2012).

Výzkum PIRLS se úmyslně soustředí na monitorování věkové skupiny dětí 4. ročníků základních škol, kterou považuje za klíčovou ve vývoji dítěte jako čtenáře. Devítiletí žáci už většinou zvládají techniku čtení a používají ho jako prostředek

pro další vzdělávání. V roce 2001 se šetření zúčastnilo 35 zemí včetně České republiky, kterou reprezentovalo přibližně 4000 žáků. Na celkové škále dosáhli čeští žáci lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr. V porovnání se zeměmi Evropské unie však Česká republika skončila s průměrnými výsledky (Metelková Svobodová, 2008).

Na jaře roku 2011 se do šetření PIRLS zapojilo 45 zemí. Z České republiky to bylo cca 4500 žáků 4. ročníku základních škol, kteří se od roku 2001 výrazně zlepšili ve čtenářské gramotnosti. Rozdíl mezi dívkami a chlapci patřil v České republice k nejmenším (Krampolová a kol., 2012).

V roce 2016 se do šetření PIRLS zapojilo 50 zemí světa spolu s 11 ekonomickými regiony. Z České republiky se do výzkumu zapojilo více než 5500 žáků a jejich rodičů, 270 učitelů a 157 ředitelů škol. Celkově čeští žáci docílili v testu čtenářské gramotnosti PIRLS nadprůměrného výsledku srovnatelného například s výsledky žáků z Itálie, z Rakouska či z Německa. V uplynulých 15 letech (od roku 2001 do roku 2016) došlo u českých žáků ke statisticky výraznému zlepšení průměrného výsledku žáků, ale v porovnání s předchozím šetřením z roku 2011 výsledek českých žáků spíše stagnuje, což dokládá následující tabulka. Přibližně 3 % českých žáků svými dovednostmi nedostála ani nízké úrovni čtenářské gramotnosti. V porovnání se zeměmi OECD a EU má Česká republika poměrně nižší podíly slabých žáků, ale rovněž málo žáků na nejvyšší úrovni čtenářské gramotnosti (Česká školní inspekce, 2017).

Obrázek 1 Změny ve výsledcích vybraných zemí mezi roky 2001, 2006, 2011 a 2016

Země	Průměrný výsledek ve čtenářské gramotnosti				Rozdíl		Rozdíl
	2016	2011	2006	2001	2011–2016	2001–2016	
Litva	550	528	537	543	22 ▲	7	
Bulharsko	552	532	547	550	20 ▲	2	
Austrálie	544	527	---	---	17 ▲	---	
Irsko	567	552	---	---	15 ▲	---	
Maďarsko	554	539	551	543	15 ▲	11 ▲	
Španělsko	528	513	513	---	15 ▲	---	
Švédsko	555	542	549	561	13 ▲	-6	
Rakousko	541	529	538	---	12 ▲	---	
Rusko	581	568	565	528	12 ▲	53 ▲	
Slovinsko	542	530	522	502	12 ▲	41 ▲	
Norsko (4) <sup>9</sup>	517	507	498	499	10 ▲	18 ▲	
Singapur	576	567	558	528	9	48 ▲	
Anglie	559	552	539	553	7 ▲	6	
Itálie	548	541	551	541	7 ▲	7 ▲	
Severní Irsko	565	558	---	---	6	---	
Slovensko	535	535	531	518	0	17 ▲	
Nizozemsko	545	546	547	554	-1	-9 ▼	
<b>Česká republika</b>	<b>543</b>	<b>545</b>	<b>---</b>	<b>537</b>	<b>-2</b>	<b>6</b>	<b>▲</b>
Finsko	566	568	---	---	-2	---	
Hongkong	569	571	564	528	-2	41 ▲	
Německo	537	541	548	539	-4	-2	
Kanada	543	548	---	---	-5 ▼	---	
Malta	452	457	---	---	-5 ▼	---	
Dánsko	547	554	546	---	-7 ▼	---	
USA	549	556	540	542	-7 ▼	7	
Nový Zéland	523	531	532	529	-8 ▼	-6	
Belgie (frankofonní)	497	506	500	---	-9 ▼	---	
Francie	511	520	522	525	-9 ▼	-14 ▼	
Izrael	530	541	---	---	-11 ▼	---	
Portugalsko	528	541	---	---	-13 ▼	---	
Lotyšsko <sup>10</sup>	558	---	541	545	---	13 ▲	
Belgie (vlámská) <sup>11</sup>	525	---	547	---	---	---	

Průměrný výsledek země v roce 2016 se

- ▲ statisticky významně zlepšil oproti srovnávanému roku
- ▼ statisticky významně zhoršil oproti srovnávanému roku

Zdroj: Česká školní inspekce, 2017

### 2.3 Dovednost čtení, čtenářství

Čtenářství je dle Trávníčka (2008, str. 35) „pojem, který se používá zejména v souvislosti s dětskou populací; plánovitě a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí; rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi.“

Statistika UNICEF<sup>13</sup> prokázala, že až 100 milionů dětí na světě nenavštěvuje žádnou školu a přibližně miliarda lidí na planetě Zemi ani neumí číst. Výzkumy psychologů uvádějí, že četbu jako dovednost převádět vizuálně předkládaný text do klasické řeči je možné rozvíjet i bez toho, aniž bychom porozuměli textu, jeho významu a pochopili jeho myšlenku. Tím pádem existuje možnost, že i když dítě poměrně rychle čte, neznamená to, že je schopno reprodukovat přečtené, takže mnohdy ani neví, co čte (Opravilová, 2004).

Chaloupka (1982) vymezuje četbu jako proces, při kterém čtenář udává přečtenému určitý specifický význam. Jako příklad udává estetické prožívání textu, jeho hlubší sémantické přijetí, interpretace textu, ale i otázky, které se přímo netýkají psychofyziologického aktu čtení. K nim řadí emoční prožívání, přemýšlení nad čteným textem, ale také složité psychické procesy a projevy sociálního chování, ke kterým text čtenáře vede, například čtenářská nápodoba a identifikace.

Dovednost číst nahlas, číst potichu, umět uchovávat v paměti soukromé knihovny přečtených slov, to jsou schopnosti, které člověk získává nejistými metodami. Než čtenář tyto dovednosti získá, musí si nejprve osvojit základní schopnost rozpoznávat společné znaky, které si jeho společnost zvolila k dorozumívání. Jinak řečeno: pokud chceš být čtenářem, musíš se naučit číst. Claude Lévi-Strauss<sup>14</sup> ve svém díle popisuje, že když ho viděli Indiáni při jeho cestách po Brazílii psát, půjčili si jeho tužku a papír a snažili se kresbou klikatých čar jeho písmo napodobit. Když následně chtěli, aby si přečetl, co napsali, čekali, že mu to bude dávat smysl, stejně jako to, co napsal Lévi-Strauss sám. Najednou mu přišla nesmyslná představa, že systém dorozumívání určitého společenství by měl být okamžitě srozumitelný i komukoliv jinému. V souvislosti s gramotností (předáváním informací, hierarchií vědění a moci) zvyky naší společnosti podmiňují metody, kterými se učíme číst. Zároveň ale ovlivňují a redukuje způsoby, jak dovednost číst dokážeme využít (Manguel, 2007).

Schopnost mluvit se malé dítě naučí tím, že mluví, číst se naučí tak, že bude číst. Samostatnosti se naučí tím, že ji začne projevovat. Tuto jednoduchou frázi je však potřeba upřesnit. Dítě se naučí mluvit, ale jen pokud někdo bude opravovat jeho

---

<sup>13</sup> United Nations Children's Fund (= Dětský fond Organizace spojených národů)

<sup>14</sup> francouzský antropolog, zakladatel strukturální antropologie

zkomolenou, nepřesnou výslovnost a bude mít možnost slyšet kolem sebe nová slova. Číst se rovněž naučí, ale ke čtení ho musí někdo vést, musí vidět čtenáře kolem sebe. Pojednáváme-li o čtenářství, samotná rozhodování v procesu čtení jsou u dítěte stejná jako u dospělých. Jde především o samostatné zvolení četby a vlastního čtenářského prožitku. Dětské čtenářství je však ve svých projevech jiné než čtenářství dospělých. Rozdíl je v tom, že děti si k četbě vybírají jiné knihy, jinak k nim přistupují, jinak je zvnitřňují. Jejich celkový dojem z přečtené knihy obvykle není celistvý, často se opírá pouze o několik zajímavých pasáží. Své pocity z přečteného často redukuje jen na líbí – nelíbí. V podstatě je ale desetiletý dětský čtenář tím samým čtenářem, jako je dospělý, kniha je pro něho tím, čím je pro dospělého. Někdy poučením, poznáním, mnohdy zábavou či rozptýlením, často vlastním životem. Dětský čtenář s pohádkou, patnáctiletá dívka nad milostným příběhem, otec nad detektivkou, jakoby si byli všichni před knihou rovni. Při čtení se mění okolnosti, přístupy, druh, hloubka prožívání, mění se i samotné knihy, nemění se však podstata čtenářství. Čtenářství by nemělo být primárně nástrojem, především by mělo být příjemným prožíváním něčeho, co dává smysl samo o sobě a přináší do života pocit libosti a uspokojení (Chaloupka, 1995).

## **2.4 Vývoj čtenářské gramotnosti**

Rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti se u dítěte rozvíjí už v předškolním vývoji, v období takzvané pregramotnosti. Už od prvního roku života se dítě setkává s řečí v podobě tištěných obrázků a postupem času si uvědomuje rozdíl mezi znakem a písmenem. Počáteční vztah k písmu u dítěte tedy vzniká mnohem dříve, než na něj začne škola soustavně působit. Již v předškolním období tak u dětí přirozeně vzniká chůtí poznávat psanou řeč prostřednictvím písmen a slov. Děje se tak právě tím, že dítě zkouší zapisovat svá první vlastní sdělení a zkouší je číst (Wildová, 2004).

Pokud bychom hledali počátek dětského čtenářství a jeho vstupní předpoklady, musíme konstatovat, že zde působí mnoho podnětů, které se navzájem sčítají nebo odčítají, podporují či stojí proti sobě. Během života, od narození dítěte nebo možná již před ním, zesilují nebo oslabují. Vývoj, kterým dítě předškolního věku projde, je tak rychlý jako už nikdy v jeho pozdějším životě. Rozvoj dítěte se orientuje směrem dopředu, a to nejen tělesně, ale i duševně. U dítěte probíhá vývoj citový, rozumový, zvyšuje se jeho slovní zásoba, samostatnost, zájmy, činnosti, odpovědi na svět, který

ho obklopuje. Nyní zmíníme několik podnětů, které pozitivně působí na vytváření předpokladů čtenářství u předškolního dítěte. Tyto podněty jsou záměrné, cílevědomé, kulturně zaměřené připravující půdu budoucímu dětskému čtenářství. Patří mezi ně předčítání, vyprávění pohádek a povídaní o nich, večerníček v televizi, obrázkové knížky s minimem textu, písničky, říkanky a další. Takovéto podněty hrají velmi důležitou roli, jelikož u malého dítěte vytvářejí ze slovesnosti součást jeho života, něco co k životu neodmyslitelně patří (Chaloupka, 1995).

Wildová (2004) připomíná, že významnou úlohu při rozvoji čtenářské gramotnosti sehrávají i předškolní zařízení, ve kterých se paní učitelky pokouší probudit u dětí pocházejících z různého sociokulturního prostředí zájem o čtení.

Celoživotní hodnotová kompetence čtení a čtenářství je dlouhodobým formativním procesem a podmínky pro jeho počátek jsou existencí předškolního vzdělávání velice příznivé. Kniha a práce s ní má v mateřských školách v České republice již dlouholetou tradici. Vzdělávací program uskutečněný roku 1978 se zasloužil o zavedení literární výchovy do mateřských škol. Jejím významem bylo od začátku přimět děti k chápání knihy jako jakési hodnoty, které by si měly vážit a podle toho se k ní také chovat. Učit děti naslouchat umělcům dob minulých i současných a podílet se na citovém a mravním vývoji, stejně jako na socializaci. Otevírat nové obzory do světa knih i lidí a tím připravovat na čtenářskou výchovu na základní škole (Opravilová, 2004).

Na výběr četby dětí v mladším školním věku mají také vliv pracovníci veřejných knihoven. Oddělení pro děti a mládež, které najdeme dnes již téměř v každé knihovně, disponuje obvykle velmi bohatým, pestrým a aktuálním knižním fondem. Knihovny jsou pro dětské návštěvníky společensko-kulturním centrem s elektronickými zdroji informací i zábavy. I sami pracovníci a pracovníci knihoven se dobře orientují v současné literatuře pro děti a mládež a rovněž uspokojují požadavky školy k literární výchově. Úspěšně také provozují aktivity spojené se zájmovými kluby dětských čtenářů a v neposlední řadě jsou žákům poskytovateli informací (Toman, 2007).

Dle Wildové (2004) se na období rozvoje pregramotnosti váže období rozvoje čtenářské gramotnosti. Tato doba bývá vymezena věkem žáka v období povinné školní



docházky a klade si za cíl kromě osvojení si základů schopnosti čtení rovněž rozvíjení dovednosti čtení ve smyslu čtenářské gramotnosti. Období školní výuky čtení je z pohledu rozvoje čtenářské gramotnosti a čtenářství pokládáno za problematické. Přesto, že se české školství zaměřuje na rozvoj čtenářské gramotnosti jako jednoho z významných vzdělávacích cílů, trůfáme si tvrdit, že rozvoj čtení se mnohdy děje za pomoci neefektivních činností a způsobů práce. V některých případech se přechází smysluplnější uplatnění čtení jako prostředku komunikace, nástroje pro získání a zpracování informací a v neposlední řadě jako prostředku hodnotného trávení volného času. Zájem o rozvoj čtení a tím i rozvoj vlastní čtenářské gramotnosti lze v žácích probudit takovými metodami práce, které pro ně budou zajímavé, nadchnou je a budou založeny na řešení smysluplných aktivit využívajících tvořivost, kritické myšlení a vzájemnou spolupráci žáků. Zmíníme-li některé aktivity, které pomáhají rozvíjet čtenářskou gramotnost, musíme připomenout například psaní vlastních prvních knih žáky, hry na knihkupce, nejrůznější projekty, při kterých žáci pracují s různými texty, i přes to, že třeba jejich čtení není na tak vysoké úrovni a především různé podoby čtenářských dílen, při kterých žáci vzájemně kooperují, diskutují o knihách nebo je dramatizují apod. Tyto činnosti mohou být využity ve čtenářsky podnětném prostředí školní třídy, v knihovně, ale i v prostředí mimo školu, například v přírodě, divadle, na výstavách.

Období čtenářské gramotnosti je zpravidla ohraničeno věkem konce povinné školní docházky (v České republice dovršením 15 let) a v souvislosti s rozvojem gramotnosti se na něj váže období tzv. gramotnosti funkční, které bývá označováno také jako období vývoje gramotnosti u dospělých (Wildová, 2004).

## **2.5 Činitelé rozvíjející čtenářskou gramotnost**

### **2.5.1 Rodina**

Základní a nejvýznamnější složkou z pohledu možnosti získat dítě pro čtení a rozvíjet tak jeho čtenářské dovednosti je především rodina. Nejrůznější analýzy ukazují, že vliv rodiny pro rozvoj čtenářství je dvojnásobně vyšší než vliv školy. Rozsah dětského čtenářství pozitivně ovlivňuje dobré čtenářské zázemí rodinného prostředí, klima rodiny, komunikace v rodině a společné trávení volných chvil. Na rozvoj čtenářství mají také vliv socioekonomické aspekty rodiny, například vyšší vzdělání

rodičů, vyšší příjem a jejich pozice v zaměstnání. Ukázalo se rovněž, že pokud rodiče tráví společným čtením knih s dětmi svůj čas v jejich raném věku, má to velmi dobrý vliv na čtenářské návyky dětí. Podle výzkumu věnovanému dětskému čtenářství na přelomu roku 2002 a 2003 až 70 % dětí, kterým jejich rodiče pravidelně v dětství předčítali, čte denně již samostatně. Oproti tomu ne-čtenáři jsou především děti, kterým rodiče četli jen občas nebo vůbec nikdy, když byly malé (Václavíková-Helšusová, 2004).

V současnosti můžeme slyšet i o pozitivním vlivu na dítě ještě před jeho samotným narozením v souvislosti s poslechem hudby nebo hlasitým předčítáním literárních děl (Bartošová, 2009).

### **2.5.2 Škola**

Kromě rodiny má velký vliv na získání dětských čtenářů neodmyslitelně škola. Ta podněcuje dítě zvláště pomocí práce s četbou v hodinách, domácími úkoly a zúročením vlastní četby při výuce. I přesto, že značná část škol je celkově činná, co se týká práce s knihou, mnoho škol stále nepřináší dětem vhodné podněty k aktivnímu čtenářství, čímž nepřímě přenáší jeho budování na rodinu. Větší podpora četby a jejího zhodnocení by však mohla vést ke zlepšení vztahu dětí k výuce a škole samotné. Zkušenosti s knihami mohou děti přece jen využít i v dalších předmětech a oblastech výuky, nejen ve výuce českého jazyka. Škola přece jen disponuje prostředky, kterými může zlepšovat čtenářské návyky a potlačovat nerovnosti v rodinném původu dětí v souvislosti s dopadem na jejich čtenářství. Školy však často bohužel tyto nerovnosti v sociálním prostředí staví na odív vyzdvihováním schopností dětí nadprůměrně čtenářsky vybavených, než aby je tlumily (Václavíková-Helšusová, 2004).

Školy jsou považovány za základní kámen čtenářské gramotnosti a rozvoje čtenářství. Postavení školy a rodiny má nezastupitelnou roli v rozvoji čtenářství a pro spoustu žáků je školské zařízení jediným zdrojem a podnětem pro jeho rozvoj. Na čtenářství ve škole mají vliv následující faktory: celkové klima třídy, klima školy, vzájemné vztahy, kooperace, rozsah a obsah činností, osobnost vyučujícího, struktura činností, jejich metody, formy i vybavenost školy, kterou se míní například knihovna, pracovní texty, didaktické pomůcky. Podstatná je rovněž motivace dětí a spolupráce

s jejich rodiči, aby nedocházelo ke snížení úsilí ve čtení a v rozvíjení čtenářských dovedností (Bartošová, 2009).

Košťálová (2010) přinesla souhrn deseti primárních podmínek pro rozvoj čtenářství ve školním prostředí.

- 1) Ve škole není nikdo, kdo by si myslel, že čtení je ztráta času, dospělí jsou vzorem čtenáře.
- 2) Přímo ve škole je žákům vyhraněn čas ke čtení, kterému se mohou věnovat pravidelně a dostatečně často.
- 3) Žákům se ve škole předčítá i přesto, že už umějí sami číst.
- 4) V prostředí školy je žákům zajištěna dostupnost nejrůznějších knih a textů včetně možnosti jejich snadného vypůjčení.
- 5) Žákům je umožněno vybírat si knihy a texty výhradně podle jejich vlastního uvážení.
- 6) Žáci nečtou pouze úryvky nebo ukázky z knih, ale čtou knihy celé.
- 7) Žáci jsou vedeni k tomu, aby bezprostředně sdíleli své čtenářské dojmy a odezvy z přečtených knih.
- 8) Žáci si zaznamenávají své reakce z četby a učí se textům porozumět i vlastní tvorbou – produktivním psaním. Četba knih se propojuje s psaním.
- 9) Čtení vyučují kompetentní učitelé, kteří ovládají čtenářské strategie pro porozumění textu, ovládají modelování, hlasité přemýšlení nad texty, poskytují podnětné zpětné vazby a vedou žáky k vhodnému výběru knih.
- 10) Vyučující sledují novinky v oblasti literatury pro děti a mládež, dokáží poradit žákům, jaké knihy mají zvolit a znají knihy, které jejich žáky mohou zaujmout.

## **2.6 Metody užívané k rozvoji čtenářské gramotnosti**

V roce 1997 byl v USA Konsorciem pro demokratické vzdělávání vytvořen program RWCT<sup>15</sup>, který se v České republice objevil už o rok později. Od té doby je tu rozvíjen občanským sdružením Kritické myšlení a nese název Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Program přinesl do českých škol řadu metod, které pomáhají žákům rozvíjet jejich čtenářské dovednosti (Šlapal a kol., 2012).

---

<sup>15</sup> Reading&Writing for Critical Thinking

*„Tento vzdělávací program přináší učitelům na všech stupních vzdělávání konkrétní praktické metody, techniky a strategie sestavené v otevřený, ale provázaný celek, efektivní systém velmi snadno použitelný přímo ve škole. Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literární teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, ale zdůrazňuje přímé prožití učebních činností a jejich následnou analýzu.“ (Kritické myšlení, 2017).*

Program si klade za hlavní cíl vychovávat takové žáky, kteří se stanou samostatnými mysliteli a čtenáři, dokážou na věci nahlížet z různých hledisek, mají touhu se něco dozvědět, pociťují lásku k vědě a cítí zodpovědnost za svět, v němž žijí (Kritické myšlení, 2017).

Kritické myšlení je pojem charakteristický pro starodávné snahy o kvalitnější výuku a zároveň je syntézou poznatků o myšlení už od dob Sókrata<sup>16</sup>. Toto myšlení můžeme chápat jako nástroj, který žákům umožňuje přejít od povrchního učení k hloubkovému, odhalovat souvislosti a porozumět učivu. Myslet kriticky značí uchopení nějaké myšlenky, pochopení jejího obsahu, její prozkoumání, skeptické posouzení, porovnání s názory jiných a s tím, co je o dané problematice už známo, a nakonec zaujetí vlastního stanoviska (Maňák, Švec, 2003).

### **2.6.1 Čtení s otázkami**

Podstatou této metody je, že žáci pracují ve dvojicích s textem, který si pro sebe sami potichu čtou. Následně jeden z žáků pokládá druhému otázky, na které lze v textu najít přímo odpověď. Takové otázky se nazývají kontrolní otázky, ale lze se ptát i na kontext, souvislosti mezi čteným textem a jinými texty, nebo mezi textem a zkušenostmi žáka. Po zodpovězení otázek žáci čtou další pasáž textu a vyměňují si role. Tento postup se opakuje až do přečtení celého textu. Žáci tak mohou vytáhnout z textu podstatné informace, se kterými můžou v hodině dále pracovat. Úkolem metody je učit žáky formulovat otázky, hledat na ně správné a logické odpovědi v textu a nacházet rozpory mezi odpověďmi (Šlapal a kol. 2012).

---

<sup>16</sup> slavný řecký filosof, který položil základy kritického myšlení

## 2.6.2 Čtení s předvídáním

Žáci čtou tiše a samostatně postupně po částech společný text. Ke každé části vždy žák sám předvídá, jak asi bude text pokračovat a své předpovědi probere ve dvojici, ve skupině nebo v celé třídě. Po dočtení textu si žáci společně sdělí, jak se text rozvíjel a zda se navzájem shodují či rozcházejí se svými předpověďmi. Může se zdát, že jde o hádání, ale podstatou je vyvozování odhadu z textu, vlastní znalosti, čtenářské a životní zkušenosti (Hausenblas, Košťálová, 2010).

Variantou této metody je čtení s tabulkou předpovědí, při které žáci vyplňují tabulku buď samostatně, nebo ve dvojici, a to rychlostí, kterou si sami zvolí a která jim vyhovuje. Po zpracování textu sdílí své poznatky s celou třídou. Smyslem metody je, aby se žáci učili odlišovat podstatné informace od nepodstatných, hledali v textu náznaky pro předvídání jeho pokračování a formulovali své myšlenky (Šlapal a kol., 2012).

Tabulka 1 Tabulka čtení s předvídáním

Část textu	Jak se podle vás bude příběh vyvíjet? (Piště v celých větách, ne jen v bodech.)	Proč si to myslíte?	Co se opravdu dosud stalo? (Shrňte celými větami, ne jen body.)
Předvídání před textem			
První část textu			

Zdroj: Šlapal a kol., 2012.

## 2.6.3 Řízené čtení

Každý žák čte po částech sám a potichu společný text. Učitel, vždy po přečtení každé části textu, pokládá žákům otázky, nebo zadává úkoly, kterými žáky vede k objevování významů a vyjadřovacích prostředků. Žáci se tak naučí lépe chápat text a jeho výstavbu autorem. Při řízeném čtení je dobré, když žáci sedí například v kruhu,

tak aby na sebe všichni viděli, což napomáhá i diskusi o odpovědích na učitelovy otázky. Kvalitní žákovská diskuse se rozvine tak, že učitel odpovědi žáků nijak nemodifikuje, snaží se na ně nereagovat jako první, ale zpravidla čeká, až se ujme slova jiný žák. Dobré je, pokud učitel povzbuzuje mlčenlivé žáky ke sdílení jejich názorů. Význam metody spočívá v tom, že se žáci učí hledat odpovědi na otázky, porozumět smyslu a výstavbě textu a především reagovat v diskusi na názory ostatních žáků (Šlapal a kol., 2012).

#### 2.6.4 I.N.S.E.R.T.<sup>17</sup>

Cílem výukové metody je, aby se žáci naučili aktivně a uvědoměle třídit data, zařazovat je do poznámkových struktur, analyzovat je, porovnávat, hodnotit informace z textu a tím se učit samostatnosti a tvořivosti. Metoda především umožňuje žákům zaznamenávat vlastní postoje k informacím v textu (Neužilová, Pavlovská, 2011).

Během čtení si žáci zaznamenávají informace v textu pomocí čtyř značek:

Tabulka 2 Tabulka metody I.N.S.E.R.T.

✓	„fajfkou“ takové informace, které již znají
Dalšími značkami zaznamenávají informace, které jsou pro ně nové:	
+	„plusem“ informaci, která je nová a zároveň jí věří
-	„mínusem“ informaci, která je rozporuplná s informacemi v textu, s tím, co znají, nebo které nevěří
?	„otazníkem“ informaci, kterou si musí doplnit, ověřit nebo jí dostatečně nerozumí

Zdroj: Šlapal a kol., 2012.

Smysl metody spočívá v rozvíjení schopnosti porozumět odbornému textu, učit žáky práci se slovníky, s odbornou literaturou popřípadě internetem. Žáci si rovněž osvojují schopnost naslouchat a respektovat svého spolužáka při vysvětlování textu. Kladem metody nepochybně je, že pozorně čte každý z žáků, vyhledává a přesně formuluje informace z textu. Metodu je vhodné použít při tvorbě přehledu učiva nebo zápisu probrané látky do sešitu (Neužilová, Pavlovská, 2011).

<sup>17</sup> Interactive Notting System for Effective Reading and Writing (= Interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení)

### 2.6.5 Volné psaní

Podstatou metody je, že žáci píší po dobu minimálně tří minut na předem oznámené téma. Psaní může být uvozeno i neúplnou větou nadiktovanou učitelem, který píše společně s žáky. Důležité je, aby žáci psali běžným tempem pořád dál a pokud nevědí, jak pokračovat, zapisují, co je právě napadne a snaží se k tématu vrátit. Během psaní není důležitá jazyková úprava textu, žáci píší zcela automaticky a k již napsanému textu by se neměli vracet nebo ho nějak opravovat či vylepšovat. Metoda se blíží brainstormingu<sup>18</sup> obzvláště tím, že je třeba zapsat co nejvíce myšlenek bez hlubšího přemýšlení o tématu. Po dokončení práce si žáci čtou své texty nejprve ve dvojicích a ti, kteří chtějí, mohou i před celou třídou. Touto metodou se žáci učí formulovat a uspořádat své myšlenky a začleňovat nové do myšlenkových struktur (Šlapal a kol., 2012).

### 2.6.6 Podvojný deník

Žáci si čtou samostatně text a přitom si zapisují na papír rozdělený na dvě části.

Tabulka 3 Podvojný deník

Citát	Komentář

Zdroj: Šlapal a kol., 2012.

Do levé části žáci doslovně opisují vybrané pasáže z textu, které chtějí nějak komentovat. K citátu, který zapisují, uvádějí vždy i číslo stránky a popřípadě i řádku. Do pravého sloupce pak souvisle píší, proč si vybrali zrovna tento citát, a zaznamenávají své reakce na přečtené. Například co jim text připomněl z jejich života, co je při čtení napadlo, s čím souhlasí/nesouhlasí, co je zaujalo atd. Lze se setkat i s tzv. trojitým deníkem, který obsahuje ještě třetí sloupec, kam zapisuje své reakce na žakovy komentáře někdo další, třeba spolužák nebo učitel. Žákovi se tak dostane zpětné vazby na jeho čtenářské odezvy. Smyslem metody je hlavně naučit

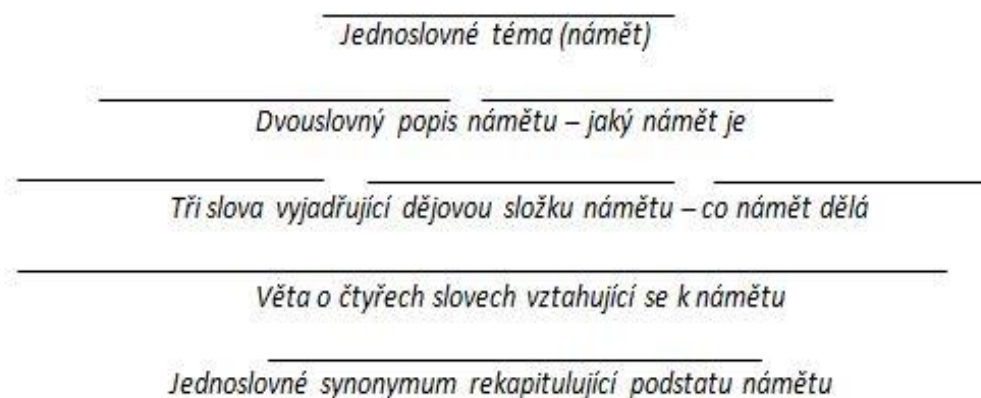
<sup>18</sup> technika rozvíjející tvořivé myšlení, z angl. doslova „bouření mozků“

žáky odhalovat v textu pasáže, které v nich vyvolávají čtenářskou odezvu a umět na ně formulovat čtenářské reakce (Šlapal a kol., 2012).

### 2.6.7 Pětilístek

V pětilístku žáci shrnují informace a své názory do slov či výrazů, které popisují předem daný námět. Metoda je velmi jednoduchá, nenáročná na čas a pomáhá u žáků rozvíjet kritické myšlení. Pětilístek lze využít pro otevření, shrnutí nebo uzavření nového tématu. Je dobré navázat na pětilístek i následnou diskuzí. Jde o aktivitu složenou z pěti řádků, přičemž úkolem žáka je sloučení informací a názorů do stručných výrazů popisujících námět. Každý žák píše samostatně a nehodnotí se, zda to, co napsal, je správně nebo špatně. Smyslem metody je učit žáky shrnout ve stručnosti nastolené téma, názor nebo jejich postoje (Altmanová a kol., 2014).

Obrázek 2 Pětilístek



Zdroj: Šlapal a kol., 2012.



### 3 DÍLNA ČTENÍ

Dílna čtení je vyučovací metoda, která ve větší míře obsahuje nejen tiché čtení neboli čtení v duchu, ale vyzdvihuje především skupinové sdílení žakových myšlenek a reakcí na čtený text, a to systematickými a propracovanými postupy. Čtenářská dílna, která zdůrazňuje porozumění procesům čtení, je stěžejní pro efektivní aplikaci a rozvoj čtení ve všech předmětech, nejen pro výuku českého jazyka a literatury. Tato metoda, kterou vyvinuli učitelé čtení a literatury, slouží k rozvíjení čtení s porozuměním v širokém slova smyslu, tedy podporuje rozvoj nejrozmanitějších čtenářských dovedností. Smyslem a cílem dílny čtení je dostat čtenářské dovednosti žáků z doslovného porozumění psanému textu k hlubšímu a komplexnějšímu pochopení četby jako nástroje sloužícího k povzbuzování promýšlet věci na vyšší úrovni. Dílna čtení v sobě zahrnuje mnoho dílčích metod, kterými tvůrci dílny odpovídají na výzkumy o čtení a myšlení (Steelová a kol., 2007).

Tuto metodu je dobré zvolit pro individuální četbu knih. Předpokladem pro funkční dílnu čtení je její pravidelné zařazení do hodin českého jazyka minimálně jednou týdně. Podstatou dílny čtení je samostatné tiché čtení zvolené knihy po stanovený čas a následný záznam vlastních reakcí na četbu. Dílna čtení v sobě zahrnuje i sociální složku, kterou představuje diskuze nad knihami s ostatními spolužáky, sdílení dojmů z četby a konzultace žáků s učitelem. Dílna čtení může skýtat mnoho podob a může se v ní odehrávat spousta aktivit v závislosti na vyspělosti žáků, organizačních možnostech školy apod. (Hausenblas, Košťálová, 2010).

Dílna čtení je celoročním systémem práce, který umožňuje žákům, aby začali opravdu číst a stali se z nich skuteční čtenáři. Metoda vychází z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) a je jedním ze způsobů, jak u žáků rozvíjet jejich čtenářské dovednosti a vytvářet ve třídě společenství čtenářů (NÚV, 2011).

Pro zavedení dílny čtení do výuky je velmi podstatné mít k dispozici velké množství různorodých knih. Knihy představují pro žáky čtenářskou výzvu, a proto by neměly ve škole chybět knihy rozličných žánrů a autorů. Je dobré, když mají školy svůj vlastní knižní fond, který se snaží pravidelně doplňovat například za pomoci spolupráce s obecními nebo městskými knihovnami, které jsou schopné poskytnout větší zápujčku

knih na předem dohodnuté období. Dostatek knih ve škole u žáků rozvíjí schopnost vybrat si samostatně knihu, která jim může poskytnout čtenářský zážitek (Šlapal a kol., 2012).

### 3.1 Pravidla dílny čtení

Tato metoda, která rozvíjí čtenářské dovednosti, má svá vlastní základní pravidla, jež by měl dodržovat každý žák. Pravidla dílny čtení jsou následující:

*„1) Musíte číst po celou dobu.*

*2) Nikoho nevyrušujte.*

*3) Žádné přestávky na toaletu a pití.*

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

*5) Během minilekcí naslouchejte.*

*6) Můžete sedět pohodlně kdekoli.“* (NÚV, 2011, str. 27).

### 3.2 Průběh dílny čtení

Aby dílna čtení plnila svou funkci, měli by mít žáci pravidelně alespoň 1x týdně přímo v hodinách českého jazyka prostor na 20-30 minutové souvislé čtení vlastních vybraných knih. Během dílny čtení vznikají ve třídě čtenářské reakce neboli hovory o knihách a s nimi související aktivity. Obecné schéma, jak probíhá dílna čtení, se skládá z jednotlivých kroků před čtením a po čtení, které musí mít učitel při plánování na paměti:

- 1) Minilekce na úvod, která se zaměřuje na určitý jev, který budou žáci sledovat;
- 2) Vlastní zadání sledovaného jevu;
- 3) Čas pro samostatné čtení – 20 až 30 minut;
- 4) Ústní nebo písemná reakce na četbu (samostatně, ve dvojicích);
- 5) Společná aktivita v kruhu – sdílení, prezentace, vyvozování;
- 6) Připomenutí významu četby, shrnutí průběhu čtení (Šlapal a kol., 2012).

Minilekcí je myšlen přesný, stručný a srozumitelný výklad učitele zaměřený na téma či myšlenku, které jsou aktuálně pro žáky důležité v procesu učení. Většinou je minilekce řazena na úvod hodiny. Učitel jí věnuje zpravidla deset až patnáct minut. Pro vhodnou volbu tématu učitel může využít mnoho zdrojů. V dílně čtení můžeme

sledovat dva typy minilekcí. První se označuje jako procedurální, která se věnuje vlastní práci v samotné dílně. V tomto typu minilekce učitel žákům přibližuje strukturu dílny, se kterou se budou setkávat po celý školní rok. Rovněž stanovuje pravidla čtenářské dílny, která budou muset žáci respektovat a vyvozuje poučení jak užívat knihovnu popřípadě internet. Vhodné je seznámit žáky i s hodnocením jejich práce ve čtenářské dílně a v neposlední řadě získat informace o tom, jaký vztah ke čtení noví žáci mají, co si o četbě myslí, jaké povědomí mají o knihách a spisovatelích. S tímto typem minilekce se žáci setkávají na začátku školního roku, když se s dílnou čtení teprve seznamují nebo po prázdninách, kdy slouží pro oživení. Druhý typ minilekce se zabývá literárním a jazykovým obsahem v dílně čtení. V minilekci se řeší důležité myšlenky či složky čtení a psaní, na které se v průběhu dílny narazilo. Minilekce může být zaměřena na literární útvary, jejich strukturu a význam, dále například na funkci adjektiv, rozbor míst, kde dochází k dějovým zvrátům, na vývoj postav atd. Další minilekce lze orientovat na to, jak si vybrat vhodnou knihu podle žákových zájmů, na debatu o spisovatelích či konkrétním autorovi (Steelová a kol., 2007).

Před čtením samotných knih učitel vyzve žáky, aby si vzali svou knihu a vytvořili kruh, do kterého si všichni přisednou. Následuje zadání sledovaného jevu, které se napíše na tabuli, a zároveň by měl učitel sledovaný jev nejprve modelovat na konkrétním příkladu, například z jeho vlastní četby. Po zadání toho, čeho si mají žáci při čtení všimnout, si mohou najít pohodlné místo ke čtení kdekoliv v místnosti. Poté přichází samostatné čtení, pro které se vymezuje zpravidla 20-30 minut (Šlapal a kol., 2012).

Zájem o četbu knih u žáků nejlépe podpoříme tím, že jim umožníme dostatečné množství nerušeného času na tiché čtení. Žáci by si měli začít vážit toho, co oceňujeme i my. Neměli by považovat čtení za jakousi nadbytečnou činnost, která se odkládá na později a provádí se mimo školu a mimo učení. Dílna čtení poskytuje prostor pro pravidelné a především nerušené tiché čtení. Důležité je, aby žáci věděli, kdy bude probíhat četba knih, měli by být na čtení připraveni a měli by si zvykat na celou vyhrazenou dobu pro čtení. Zprvu může samostatné čtení probíhat po dobu asi patnácti minut. Postupem času je dobré tuto dobu prodlužovat až na třicet minut či více (Steelová a kol., 2007).

Do doby vyhrazené pro tiché čtení může učitel zařadit i čtenářskou konzultaci, tedy rozhovor mezi učitelem a žákem o četbě. Měla by zahrnovat povídání o knize a o tom, jak na žáka kniha zapůsobila. Žák může učiteli přečíst nahlas (ale tak, aby nebyli rušeni ostatní žáci) kousek nové knihy, aby posoudili, zda je kniha náročná, nebo pokud chce zjistit, jak plynule žák čte. Diskusí nad knihou ukazuje učitel žákovi zájem nad tím, co čte, lze také každého čtenáře individuálně povzbudit nebo mu vysvětlit prvky literárního díla. Vyučující rovněž zjišťuje, zda žák čtené knize rozumí. Porozumění můžeme zjišťovat i kladením vhodných otázek k textu. Návrh takových otázek může být následující:

„1) Proč sis vybral/a právě tuto knihu?

2) Jak se ti čte?

3) Pověz mi něco o té knize. Která část se ti líbí nejvíc? Proč?

4) Pověz mi o uvedené části víc. Přečti mi pasáž, která je nejpůsobivější.

5) Je v knize něco, čemu nerozumíš?

6) Co jsi cítil/a, když se tohle stalo?

7) Co sis pomyslel/a, když se to stalo?

8) Jak by ses mohl/a o tomto tématu dozvědět něco dalšího?

9) Co ses dozvěděl/a z této knihy?

10) Jaké problémy jsi měl/a při četbě? Máš nějaké problémy s obsahem knihy nyní?

11) Jaký máš vztah k této knize?

12) Chtěl/a by ses na něco zeptat? Čím ti mohu pomoci?

13) Jakou má tato kniha zápletku, jaký problém se v ní řeší a jak to dopadne?

14) Znáš ještě další knihy od stejného autora?

15) Obsahuje kniha nějaká neznámá slova? Poradil/a sis s nimi?“ (Steelová a kol., 2007, str. 14).

Samotný rozhovor učitele s žákem trvá tři až pět minut, aby vyučující docílil diskuse se třemi až pěti i více žáky během jedné čtenářské dílny. Diskuse by měla být ve své podstatě neformální a uvolněná. Žák by neměl získat pocit, že je zkoušen či že prochází testem. Stejně je zaujmout k žákovi rovnoprávnou pozici z očí do očí. Cílem čtenářské konzultace je utvářející se hlubší vztah a porozumění čtenému. Učitel získá informace o zájmech žáků, zjistí si jejich čtenářské potřeby a postoje a porozumí specifickým zálibám a požadavkům jednotlivců (Steelová a kol., 2007).

Reakce čtenáře na četbu v jejím průběhu i po dočtení shrnuje nejen dojmy čtenáře z četby, vzpomínky, nápady, které čtení vyvolalo, ale i pocity účasti, lítosti, radosti a otázky, které žáky při četbě napadaly. Čtenáři však musí na reflexi textu dostat čas pro přemýšlení o svém čtenářském zážitku i k jeho ohodnocení. Tato fáze je velmi důležitá nejen pro četbu beletrie, ale také pro čtení v oborech, kdy vyučující spoléhá na zdroj informací jako na prostředek, kterým chce u žáků prohloubit jejich znalosti o nějakém tématu, případně působit na jejich postoje (Steelová a kol., 2007).

Šlapal a kol. (2012) ve své metodice uvádí aktivitu po čtení, kterou lze realizovat při čtenářských dílnách. Po čtení si žáci vylosují dvojici, za pomoci losovacích kartiček se jmény spolužáků, a najdou si místo ve třídě, kde si navzájem předávají informace o svých knihách a sledovaném jevu. První z žáků sděluje své postřehy druhému v předem nastaveném čase, například 30 vteřin, následně se vystřídají a druhý čtenář mluví taktéž stejný čas. Po vzájemném sdílení všichni společně přejdou do kruhu a postupně se losují dvojice, přičemž vylosovaný vždy sdělí, s kým pracoval ve dvojici a co se od spolužáka dozvěděl. Když zbyde čas, lze se zabývat i samotnou spoluprací žáků. Jak se jim ve dvojicích pracovalo, co jim vyhovovalo a naopak, apod. Ve zbytku vyučovací hodiny postupně každý žák po kruhu ostatním sdělí, kolik stran dnes přečetl a na kolik bodů by přečtenou část knihy obodoval (0-10). Pokud se najde žák, který obodoval přečtenou část knihy na méně než 7 bodů, je na jeho uvážení, zda dá knize ještě šanci, nebo mu vyučující může doporučit výměnu knihy za jinou. Cílem v první řadě je, aby žáci četli knihy, které je budou bavit a zajímat.

## VÝZKUMNÁ ČÁST

V teoretické části diplomové práce jsme, mimo jiné, popsali dílnu čtení – jednu z vyučovacích metod, která slouží k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků a která bude předmětem zkoumání ve výzkumné části této práce. Zabývat se budeme způsobem realizovaného výzkumu, popíšeme cíl výzkumu, výzkumné otázky, výzkumný soubor, metody získávání dat a techniky výzkumu. Pro uskutečnění výzkumu jsme zvolili metody a techniky kvalitativního výzkumu. Používanou metodou sběru dat bude kombinace zúčastněného pozorování a polostrukturovaný rozhovor.

## 4 METODIKA VÝZKUMU

### 4.1 Cíl výzkumu

Výzkum si klade za cíl sledovat, zhodnotit a porovnat realizaci vybraných čtenářských dílen na 2. stupni základních škol. Bude se tedy zaměřovat na žáky 6. - 9. tříd základních škol a paralelních tříd na gymnáziích. Každý vyučující bude vést čtenářské dílny jinak, svým vlastním specifickým způsobem. Realizace čtenářských dílen se proto bude lišit v závislosti na osobě učitele/realizátora, na žácích, se kterými bude vyučující pracovat a na školním zázemí, ve kterém budou dílny čtení probíhat.

### 4.2 Výzkumné otázky

Na počátku výzkumu jsme si stanovili výzkumné otázky, na které budeme v průběhu výzkumu hledat odpovědi. Výzkumné otázky byly stanoveny na základě získaných teoretických poznatků a taktéž vyplývají z cílů našeho výzkumu a zvoleného tématu diplomové práce. Položili jsme si následující výzkumné otázky:

1. Jakým způsobem ovlivňuje realizace dílen čtení zájem žáků o čtení?
2. Jak vnímají metodu čtenářských dílen učitelé českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol?
3. V čem spatřují učitelé největší přínos metody čtenářské dílny pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků?

### 4.3 Metoda výzkumu

S ohledem na povahu cílů výzkumu a výzkumné otázky, jež jsme si vytyčili na počátku výzkumného šetření, jsme zvolili metodu kvalitativního výzkumu.

Creswell (1998, str. 12) definoval kvalitativní výzkum jako „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“

Tento typ výzkumu lze označit jako nenumerické šetření, který interpretuje sociální realitu a jehož cílem je odhalit význam předkládaných informací a vytvářet nové hypotézy, nová porozumění a teorie. Pro kvalitativní výzkum je charakteristické, že je sděleno mnoho informací o velmi malém počtu jedinců. Velmi obtížné a mnohdy až nemožné je zobecnění na celou populaci. Pro tento typ výzkumu je typická nízká reliabilita (spolehlivost) a vysoká validita (platnost), protože forma otázek a odpovědí, která je v zásadě volná, nevynucuje taková omezení, jako je tomu u kvantitativního výzkumu. U kvalitativního výzkumu je užívána induktivní logika. Celý proces začíná sběrem dat a z výsledků výzkumu mohou vzniknout nově formulované hypotézy či nová teorie (Disman, 2000).

Dle Hendla (2005) si kvalitativní výzkumník nejprve zvolí téma a stanoví základní výzkumné otázky. Otázky lze v průběhu výzkumu měnit nebo doplňovat. Proto se tento typ výzkumu označuje také za pružný typ výzkumu. Během výzkumu může výzkumník činit nová rozhodnutí, modifikaci zvoleného výzkumného plánu a volit způsoby, jak pokračovat při sběru dat i jejich analýze. Podstatné je nahlížet na zkoumaný jev, problém v jeho kontextu. Sběr dat a jejich analýza probíhá v delším časovém úseku. Výzkumník pracuje přímo v terénu, seznamuje se s novými jedinci, které sleduje v různých časových okamžicích. Závěry svého pozorování často diskutuje s účastníky výzkumu a jejich názory zohledňuje ve výsledné zprávě.

Výsledků kvalitativního výzkumu se nedosahuje pomocí statistických postupů. Může se jednat o výzkum života lidí, chování, příběhů, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů mezi lidmi (Strauss, Corbinová, 1999).

Kvalitativní výzkum je pohledem do jádra zkoumaného problému. Lze ho označit jako podrobný rozbor již napsaného ke zkoumanému tématu. Cílem je hlouběji porozumět informacím, které nám poskytli respondenti. Dotazování probíhá zpravidla v prostředí, které je pro respondenty příjemné, nebo si ho sami určili. Účelem kvalitativního výzkumu je zjistit, jak se lidé v daném prostředí dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají daným způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce. Výzkumník vytváří jakýsi obraz, který získává kontury v průběhu sběru dat a poznávání jeho částí. Ve svém hledání významů a snaze porozumět aktuálnímu dění utváří podrobný popis toho, co zaznamenal a pozoroval. Snaží se nic neopomenout, co by pomohlo objasnit situaci (Hendl, 2005).

Stěžejní pro tento typ výzkumu je doširoka rozprostřený sběr dat bez úvodního stanovení základních proměnných. Samotný výzkum se nikterak neohlíží na teorii, která je již předem vybudována a nejsou ani předem stanoveny hypotézy. Jde především o to do hloubky a kontextuálně prozkoumat určitý široce definovaný jev a získat o něm maximální množství informací. Hlavním logickým postupem kvalitativního výzkumu je indukce. Až po získání dostatečného množství dat výzkumník pátrá po pravidelnostech vyskytujících se v datech a vytváří předběžné závěry, pro které hledá oporu v datech (Švaříček, Šedřová a kol., 2007).

Cílem kvalitativního výzkumu je probádat sociální skutečnosti odkrytím subjektivních významů (Loučková, 2010).

#### **4.4 Metody sběru dat**

Pro výzkumnou část naší práce jsme získávali data prostřednictvím zúčastněného pozorování v průběhu hodin dílen čtení a pomocí polostrukturovaných rozhovorů vedených se zvolenými respondenty.

Zúčastněné neboli participantní pozorování je jednou z nejdůležitějších metod kvalitativního výzkumu. Umožňuje popsat, co se děje, kdo, nebo co se dění přímo



účastní, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč. Výzkumník se účastní dění přímo v sociální situaci, ve které se předmět zkoumání projevuje, a sbírá data v přirozených podmínkách. Přístup do terénu a vytvoření kontaktu s účastníky situace je stěžejní při zúčastněném pozorování. Pozorování si klade za cíl zachytit co největší spektrum situací v dané skupině. Cílem je vybrat situace, ve kterých budou činní relevantní aktéři a budou probíhat zajímavé aktivity. Zúčastněné pozorování patří k metodám kvalitativního výzkumu, jelikož ho nelze plně standardizovat. Nepředepisuje žádnou specifickou metodu, která zaznamenává získaná data. Záznam informací by měl zahrnovat všechny detaily. Poznámky, které si výzkumník pořídí při pozorování, zároveň slouží při pozdějším zpracování průběhu děje k připomenutí důležitých aspektů a událostí dění. Hlavním prostředkem záznamu jsou terénní poznámky, které zahrnují vše, co pozorovatel slyšel, viděl, prožil, o čem uvažoval při schraňování a reflektování dat (Hendl, 2005).

Jelikož pozorování nikterak zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a edukačních procesů ve škole, je pozorování přijatelné pro studium školní třídy. Pozorování umožňuje pochopit celý kontext, ve kterém se situace odehrává. Dovoluje také pozorovateli být otevřený vůči problémům a nespoléhat na koncepty, které popisují sledovaný jev v teoretické rovině. Výzkumník může vlastním pozorováním objevit nové jevy, kterým se doposud nikdo nevěnoval nebo dát do souvislosti jevy, které předtím nikdo do vztahu nedal. Pozorování slouží k popisu jednání aktérů, oproti rozhovoru, který zachycuje to, co respondenti říkají a co si myslí (Švaříček, Šedová a kol., 2007).

Jednou z nejčastěji používaných metod získávání dat v kvalitativním výzkumu je rozhovor. Podstatou rozhovoru (interview) je nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním výzkumníkem pomocí několika otevřených otázek (Švaříček, Šedová a kol., 2007).

Rozhovor je vedený a realizovaný vždy za určitým cílem a je pro něj klíčové pozorování, jelikož je velmi podstatné vnímat pocity a projevy dotazovaných respondentů. Nelze získat kvalitní data, pokud se respondent necítí dobře a otázky, které mu pokládáme, jsou mu z nějakého důvodu nepříjemné. Nejčastěji se užívá polostrukturované interview, které řeší nevýhody nestrukturovaného

a strukturovaného dotazování. Polostrukturované (semistrukturované) interview vyžaduje proti nestrukturovanému složitější technickou přípravu. Výzkumník si tak vytváří určité schéma, které je pro tazatele závazné. Takové schéma je tvořeno okruhem otázek, které budeme respondentům pokládat. Pořadí okruhů zvolených otázek lze zaměňovat a uspořádat podle situace tak, abychom z rozhovoru získali co nejvíce dat. Po kladení otázek je dobré vyjasnit si, zda odpověď respondenta chápou obě strany stejně. Kvalita dat může být ohrožena při ztrátě autentičnosti a přirozenosti. Mezi výhody této metody sběru dat patří možnost kladení doplňujících otázek. Kvůli tomu můžeme dosáhnout větší přesnosti (Miovský, 2006).

Specifickou pozornost je nezbytné věnovat začátku a konci rozhovoru. Před samotným dotazováním je nutné prolomit případné psychické bariéry a zajistit souhlas se záznamem. Závěr rozhovoru je také velmi důležitý, neboť při něm můžeme ještě získat důležité informace (Hendl, 2005).

#### **4.5 Výzkumný soubor**

Kvalitativní výzkum a jeho vzorkování má jiná pravidla než kvantitativní výzkum. Stěžejní je, aby reprezentoval určitý problém, nikoli určitou populaci. Je konstruován teoreticky, s ohledem na náš výzkumný problém (Švaříček, Šedřová a kol., 2007).

Před začátkem výzkumu je dobré položit si otázku, koho budeme vlastně zkoumat, kde respondenty najdeme, jaké mají vlastnosti a kolik jich má být. Není určeno žádné pravidlo, které říká, kolik osob má být zkoumáno. Nicméně v kvalitativním výzkumu pracujeme s malým počtem lidí. Rozhovory je třeba vést s malým počtem osob, pronikat do hloubky a tak odkrývat nové aspekty života lidí a prostředí. Je nutné dobře zvážit výběr vzorku, který přinese něco nového (Gavora, 2000).

Výzkumnou strategií, kterou využijeme v našem výzkumu, bude případová studie. Jejím smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů. Nemůžeme se tedy spolehnout na náhodný výběr. Při volbě případů se tak jedná o záměrnou volbu. Ta je nezbytná především proto, aby vybrané případy měly vlastnosti, které jako výzkumník chci sledovat. Důležitým faktorem výběru jsou výzkumné cíle a otázky (Švaříček, Šedřová a kol., 2007).

Podle Miovského (2006) je metoda záměrného výběru vzorku nejrozšířenější metodou, se kterou se setkáváme při aplikaci kvalitativního výzkumu. Jde o postup, při kterém účastníky výzkumu vyhledáváme záměrně podle jejich určitých vlastností. Kritériem výběru je zvolená vlastnost, její projev či stav, například příslušnost k určité sociální skupině. V souvislosti s tímto kritériem cíleně vybíráme jedince, kteří toto kritérium splňují a jsou ochotni se do našeho výzkumu zapojit. Tento způsob volíme zejména v případech, kdy jsou osoby poměrně snadno dostupné.

To platí i pro námi zvolenou skupinu informantů. Do výzkumu jsme si vybrali takové školy, respektive třídy a učitele, kteří realizují čtenářské dílny v rámci výuky předmětu český jazyk a literatura. Jde rovněž o školy pro nás, jako pro výzkumníka, dostupné, jež jsme oslovili a které byly ochotné s námi spolupracovat. Tedy ve kterých jsme se mohli takové dílny čtení sami zúčastnit jako pozorovatelé. Konkrétně šlo o školy v Českých Budějovicích, Vlašimi, Čechticích a Chotýšanech. Charakter reflexe čtenářských dílen bude nejen popisný, ale i hodnotící a porovnávací.

## 5 REFLEXE ČTENÁŘSKÝCH DÍLEN

Nejprve byly provedeny praktické náslechy vybraných dílen čtení během vyučovacích hodin výuky českého jazyka a literatury, při kterých jsme se postupně seznamovali s metodou čtenářských dílen. Pozorování probíhalo po dobu 8 měsíců od října 2017 do května 2018 v různých typech škol, ve kterých se dílny čtení realizovaly. Postupně jsme navštívili celkem 5 škol, ve kterých jsme pozorovali průběh dílen čtení. V nich jsme pořizovali terénní poznámky k reflektování dat sloužící jako doklad pro psaní naší výzkumné zprávy. Nejenom, že jsme pozorovali samotný průběh hodin, ale v některých školách jsme sami tyto hodiny vedli a řídili jejich průběh. Stěžejní pro výzkum se staly dvě paralelní třídy šestého ročníku základní školy ve Vlašimi, kde bylo nejprve provedeno pozorování, následně jsme se však stali sami realizátory čtenářských dílen, jejichž uskutečnění a průběh jsme vždy nejprve konzultovali s vyučující. Měli jsme tak možnost vyzkoušet si „na vlastní kůži“, jakým způsobem lze vést dílny čtení, prakticky jsme se seznámili s touto metodou a hlouběji tak pronikli do výzkumného problému. Dílny čtení na základní škole ve Vlašimi byly realizovány vždy jednou týdně v pátek a byly rozprostřeny do 6 měsíců z důvodu školních prázdnin, nemoci uvádějící vyučující či mé nepřítomnosti.

V následujícím textu nastíníme chronologicky průběh našeho pozorování vybraných dílen čtení a poté popíšeme postup vedení čtenářských dílen v přirozených podmínkách námi zkoumaného jevu. Poznámky, které jsme si pořídili při pozorování, nám posloužili při zpracování průběhu děje.

### 5.1 Pozorování I.

První přímé pozorování průběhu čtenářské dílny jsme absolvovali na nejmenovaném gymnáziu v Českých Budějovicích v říjnu roku 2017. Po domluvě s vyučující českého jazyka jsme navštívili třetí vyučovací hodinu, která probíhala v tercii, tedy v 8. třídě gymnázia. Učitelka nám předem sdělila, že čtenářské dílny realizuje pouze jednou za tři měsíce, a to vzhledem k tomu, že na dílny čtení není na gymnáziu v průběhu výuky českého jazyka čas. Rovněž jsme získali informaci o tom, že se hodlá s žáky v hodině věnovat knize s názvem *Tohle jsem udělal od Ann Dee Ellisové*, kterou dostali žáci za úkol přečíst v průběhu třech měsíců. Jelikož jsme měli

metodu čtenářských dílen prostudovanou pouze teoreticky, očekávání byla poněkud jiná, než následný samotný pozorovaný průběh hodiny. Tím, jak jsme se postupně prakticky seznamovali s metodou dílen čtení, jsme více hodnotili průběh této hodiny spíše jako pouhou čtenářskou lekci, než jako dílnu čtení s jejími důležitými náležitostmi, které jsou pro tuto metodu stěžejní. Nicméně vzhledem k našemu výzkumu je vhodné popsat i tuto hodinu a nastínit její rozdílný průběh oproti klasické dílně čtení, kterou jsme si osvojili v následujících měsících. Pomůže nám to i vymežit rozdíl mezi metodou a běžnou čtenářskou lekcí, či besedou, tak, jak jsme postupně tuto hodinu zhodnotili.

V malé třídě českobudějovického gymnázia se nacházelo celkem 21 žáků – 15 chlapců a 6 dívek. Po vstupu do malé třídy měli žáci již připravený kruh uprostřed třídy, sešity s odpověďmi na otázky, které obdrželi od vyučující v minulé hodině (před 3 měsíci) a knihu, jež měli žáci připravenou ve dvojicích.

První fází, která by se měla uskutečnit ve čtenářské dílně, je takzvaná minilekce, při které se vyučující s žáky zaměří na určitý jev, který se bude v průběhu četby v knize sledovat. Je dobré, pokud samotný jev vyučující napíše na tabuli a modeluje ho na konkrétním příkladu, nejlépe z vlastní četby. Na základě vlastní zkušenosti bychom doporučili rovněž zopakování pravidel čtenářských dílen. Před samotnou hodinou nám vyučující sdělila, že pravidla dílen čtení žákům rozdala na počátku školního roku.

Samotná hodina však nezačala minilekcí, nýbrž se vyučující hned v úvodu hodiny začala věnovat otázkám, které žákům poskytla k přečtené knize již minulou hodinu. Šlo většinou o otázky zaměřené na prověření četby týkající se děje knihy a chování postav. Prvních patnáct minut tak pokládala otázky, na které žáci hledali odpověď. Objevily se otázky typu: Co vás v knize zaujalo? V čem je ti hlavní hrdina sympatický? V čem není? Většina měla odpovědi již předem připravené v sešitě. Vyučující se snažila vyvolávat i introvertnější žáky, ti hlučnější vykřikovali, aniž by se hlásili, nebo vyrušovali ostatní spolužáky. I pro tyto prohřešky by bylo dobré na počátku dílny čtení zopakovat její pravidla.

Další částí hodiny by mělo být samostatné, alespoň dvacetiminutové čtení zvolené knihy každým žákem. V tomto případě byla narušena svobodná volba žáků vybrat si knihu, kterou by chtěli sami číst. Dle slov učitelky byly knihy zakoupeny v rámci

projektu Výzva č. 56<sup>19</sup>. Knihy by však měly sloužit jako námět pro četbu, přičemž si každý žák může libovolně zvolit, co bude číst.

Následovala dvacetiminutová část hodiny, která se podobala dramatizovanému čtení. Vyučující vybrala určitou pasáž z knihy a rozdala role. Poté žáci hlasitě četli vybranou část. Někteří naslouchali a snažili se sledovat text, jiní postupně ztráceli pozornost a dívali se po třídě. Jistou nevýhodou oproti typické čtenářské dílně bylo to, že žáci museli číst nahlas a ostatní poslouchat. Při klasické dílně čtení si každý z žáků volí vlastní tempo četby a čte si potichu sám pro sebe.

Poslední fází hodiny by měla být určitá aktivita po čtení, která probíhá samostatně nebo ve dvojicích, popřípadě se sdílí se všemi žáky ve třídě. Žáci se většinou zaměřují na sledovaný jev, který jim vyučující zadal/a na počátku hodiny během minilekce. Dobré je také shrnout průběh četby, popřípadě obodovat přečtenou část knihy.

Po dočtení zvolené pasáže, posledních deset minut hodiny, vyučující žákům opět pokládala otázky týkající se děje knihy a jejího závěru. Příběh pojednával o introvertním chlapci a školní šikaně. Kdy jde podle vás o šikanu? Jaká pomoc existuje proti šikaně? Tyto otázky vedly žáky k zamyšlení na závěr vyučovací hodiny. Téma šikana by však mohlo být vhodným jevem pro minilekci a sledování během četby.

Jelikož se nejednalo o klasickou dílnu čtení, toto gymnázium jsme navštívili pouze jedenkrát.

## **5.2 Pozorování II.**

Druhé pozorování probíhalo na základní škole ve Vlašimi. Na tuto dílnu čtení jsme se velmi těšili, jelikož jsme na této škole konali souvislou pedagogickou praxi. Žáky jsme tedy znali osobně a rovněž i vyučující, se kterou jsme se v průběhu konání praxe v září 2017 domluvili, že budeme navštěvovat její dílny čtení, které začne realizovat každý pátek v paralelních třídách šestého ročníku, tedy v 6. A a 6. B, během prosince 2017.

---

<sup>19</sup> Jednou z klíčových aktivit Výzvy č. 56 byly čtenářské dílny jako prostředek ke zkvalitnění čtenářství a čtenářské gramotnosti

Výhodu základní školy jsme spatřovali především v tom, že se v jádru budovy základní školy nachází samostatná prosklená knihovna, v níž mají žáci k dispozici velké množství knih, které si mohou zapůjčit nejen domů, ale mohou posloužit i pro účely dílen čtení. Nevýhodou knihovny je však to, že je prosklená a pokud se v ní žáci nachází, nechají se snadno rozptýlit rušivými vlivy zvenčí. Podle slov vyučující děti této základní školy o knihy nejeví moc velký zájem. Návštěvnost knihovny rok od roku klesá a knihy jsou nevyužity. Už jen z tohoto důvodu jsem byla nadšená ze zavedení čtenářských dílen do výuky českého jazyka.

Jelikož šlo o vůbec první dílnu čtení, se kterou se žáci šestých ročníků měli setkat, vymezila vyučující pro úvodní čtenářské dílny rovnou dvě po sobě jdoucí vyučovací hodiny. Celkově tedy každá hodina dílny čtení trvala dohromady devadesát minut. To bylo možné kvůli tomu, že vyučující měla s žáky každý pátek hodinu českého jazyka a následně hudební výchovy, a to v obou paralelních třídách šestého ročníku.

Na počátku první vyučovací hodiny se nejprve cca deset minut řešily organizační záležitosti. Všichni žáci byli předem seznámeni s tím, že si mají do páteční hodiny první čtenářské dílny přinést vlastní knihu. Vyučující jim zdůraznila, že musí jít o beletrii. Tím se vyhnula tomu, aby si děti přinesly například encyklopedie apod. Jelikož děti neměly s dílnami čtení žádné zkušenosti, potom, co se dozvěděly od vyučující, že budou mít dílnu čtení i následující hodinu, jevily zájem spíše o hudební výchovu. Nicméně můžeme potvrdit, že po první dílně čtení se jí příště opět dovolávaly, a to místo hudební výchovy, což sice již nebylo možné, ale velmi nás to potěšilo. Ještě v kmenové třídě 6. B žáci dostali pokyn od vyučující, že se přemístí do knihovny. S sebou si měli vzít knihy, které si přinesli z domova, nebo zapůjčili v knihovně, dále psací potřeby, lepidlo, sešit na literaturu a případně polštářek, který si mohli žáci rovněž donést, aby si v knihovně udělali pohodlí.

Paní učitelka, žáci 6. B a my jsme se společně přemístili do školní prosklené knihovny, která se nachází v jádru školy. Tři žáci, kteří si zapomněli přinést vlastní knihu z domova, dostali ještě možnost vybrat si nějakou podle své obliby ve školní knihovně, kde jich byl dostatek. V knihovně bylo celkem 23 žáků – 13 dívek a 10 chlapců. Prostorná knihovna má tu výhodu, že se v ní nachází nejenom police s množstvím nejrůznějších knih, ale i koberec a prostor pro sezení a odpočinek. Po příchodu do

knihovny tedy dostali všichni žáci pokyn od vyučující, aby se posadili na koberec a vytvořili kruh.

Pro žáky to bylo něco nového, do školní knihovny se v rámci hodin českého jazyka jen tak nepodívají, proto z toho byli mnozí rozčarování a během usazování se hlasitě bavili. Vyučující tedy čekala, až bude v knihovně naprosté ticho a bude se moci začít pracovat. Následně rozdala každému žákovi lísteček, na kterém byla vypsána základní pravidla dílny čtení, která by žáci měli dodržovat.

Pravidla čtenářské dílny:

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

Po přečtení a vysvětlení všech pravidel čtenářské dílny vyučující udala žákům pokyn, aby si nechávali knížky pokaždé ve škole a nenosili je domů, protože by hrozilo, že by je mohli doma zapomenout. Paní učitelka zdůrazňovala především to, aby si během lekcí po četbě žáci vzájemně naslouchali a seděli tak, aby to bylo každému z nich příjemné. Všichni si také mohli sundat obuv, aby se cítili pohodlně. Poté dostali pokyn, aby si vzali sešity na literaturu a otočili je vzhůru nohama. Dozadu do sešitu pak měli napsat velkými písmeny nadpis ČTENÁŘSKÉ DÍLNY. Následně učitelka žáky vybídla k tomu, aby si pod nadpis vlepili pravidla dílny čtení, která dostala předem na lístečku. Ti, kteří lepidlo neměli, si měli lísteček s pravidly nalepit do sešitu o přestávce, popřípadě až doma. Po vlepění tištěných pravidel vyučující ještě znovu přečetla nahlas všechna pravidla, čímž cílila k tomu, aby si je žáci upevnili a zapamatovali. Tato přípravná fáze, vysvětlení a vlepění pravidel dílny čtení trvala cca patnáct minut.

Nato si žáci měli vzít do rukou své knihy, které si přinesli k četbě. Učitelka jim položila následující dvě otázky: 1. Proč jste si vybrali právě tu knížku, kterou jste si přinesli? 2. Proč je podle vás dobré číst? Na rozmyšlení svých odpovědí žákům ponechala asi 2 – 3 minuty. Mezitím se tři zapomnětliví žáci přemístili k regálům



a vybrali si náhradní knížky ke čtení. Po uplynutí předem domluveného času vyučující vybídla žáky v kruhu, aby každý představil v krátkosti svou knihu – tedy autora/autorku knihy, její název, a aby odpověděl na otázky. Na otázku, proč si žáci vybrali právě tu knížku, kterou si do hodiny přinesli, se objevovaly odpovědi typu: Protože jsem ji dostal/dostala k narozeninám, případně k Vánocům; doporučil mi ji sourozenec/spolužák; jedná se o další díl knížky, kterou jsem již četl/četla; koupil/koupila jsem si ji, nebo mi ji koupili rodiče; líbil se mi obal knížky. Na otázku, proč je dobré číst, zaznívaly od žáků šesté třídy velmi zajímavé odpovědi: Abychom měli dobrou slovní zásobu; nešišlali jsme; abychom četli rychleji; uměli mluvit; dokázali dobře vyslovovat; abychom si rozvíjeli fantazii; neslabikovali jsme a rozvíjeli jsme si slovní zásobu. Po čase aktivity v kruhu panovala dobrá nálada, klima bychom zhodnotili jako přátelské a tolerantní, žáci si navzájem naslouchali a během mluvení se nevyrušovali. Než se vystřídali všichni žáci v kruhu, zbývalo do konce úvodní hodiny čtenářské dílny asi posledních pět minut.

Na závěr hodiny žáci obdrželi od vyučující čtenářskou kartu (viz příloha č. 1), kterou si měli ve zbytku hodiny vyplnit. Někteří měli potíže s vyhledáním ilustrátora knihy. Vyučující tedy demonstrovala, na vypůjčené knize, ve které části jméno ilustrátora lze najít. Pokud si některý z žáků stále nevěděl rady, přišel k vyučující se svou knihou a ta už mu jméno pomohla vyhledat. Po vyplnění čtenářských karet si měli žáci list přeložit a vložit jej do sešitu. Se zvoněním, které ukončilo hodinu, se z kruhu ozývalo, že se žáci již těší na následující hodinu, kdy se budou moci začíst do svých knih.

Druhou vyučovací hodinu učitelka žáky 6. B odvedla do školní knihovny, kde si měli opět zasednout do kruhu. Tentokrát si s sebou měli žáci vzít pouze svoje knihy. Po tom, co se všichni usadili v knihovně do kruhu, následovala krátká minilekce a zadání sledovaného jevu. Jelikož to byla první čtenářská dílna, kterou žáci absolvovali, a vůbec první společné čtení, nezadávala jim vyučující nějaký specifický úkol na sledování konkrétního jevu. Žáci dostali za úkol během následující četby pouze sledovat pozorně děj příběhu, se kterým se teprve seznamují. Během zadávání úkolu vyučující rozprostřela po stole dvojice kartiček s čísly. Každý žák si následně vylosoval jedno číslo a našel si podle něj svoji dvojici s číslem stejným, aby věděl, s kým bude pracovat po četbě.

Po losování dostali žáci pokyn ke čtení. Na čtení vymezila vyučující patnáct minut. Každý žák se tedy chopil své knihy a vybrat si vlastní místo v knihovně, kde v tichosti začínal číst. Druhé hodiny dílny čtení se zúčastnil i žák 6. B s IVP<sup>20</sup>, který čekal na svou asistentku, až mu donese komiks. Pracoval tedy po celou dobu druhé hodiny individuálně s asistentkou. Po začátku čtení byli všichni žáci v naprosté tichosti a četli, bylo slyšet pouze otáčení stránek. Děvčata, která si sedla blízko sebe se asi po pěti minutách čtení začala bavit. Vyučující tak musela zakročit a napomenout je.

Po patnácti minutách intenzivní četby byli žáci upozorněni na konec času vymezeného pro čtení. Žáci byli vybídnuti k tomu, aby dočetli kapitolu nebo odstavec a poté se přemístili opět do kruhu. Někteří z nich se nemohli od svých knížek vůbec odtrhnout. Těm, kteří neměli v knihách vlastní záložku, poskytla vyučující jako záložku malou kartičku. Poté si k sobě sesedli žáci, jež si vylosovali stejná čísla na počátku hodiny. Následovala aktivita po čtení, na kterou zbylo posledních deset minut vyučovací hodiny. Žákům byl vymezen časový limit 2 – 3 minuty na to, aby si navzájem sdělili, co si dnes přečetli, přičemž každý bude vědět, co se ten druhý dnes z knihy dozvěděl. Žáci tak začali vést dialogy. V knihovně to znělo jako ve včelím úlu, kde bzučí včely. Mezitím, co se žáci navzájem seznamovali se svými knihami, vyučující vybírala nazpět kartičky s čísly. Po třech minutách se žáci již přestali bavit. Učitelka se jich ptala, kdo by chtěl začít vyprávět jako první, co se od spolužáka dozvěděl. Žáci nejprve váhali, ale poté se sami hlásili a sdíleli s ostatními počínající děj spolužákovy knížky. Atmosféra v knihovně byla přátelská, žáci si navzájem naslouchali. Ti, kteří začali vyrušovat, vyučující okamžitě vyvolala a ptala se na právě popisovaný děj. Při aktivitě po čtení se stihlo vyměnit asi jen 8 dvojic.

Na závěr hodiny, v posledních dvou minutách, vyučující položila žákům následující otázky: Bylo něco, co vás v knize překvapilo? Něco zajímavého? Žáci se sami hlásili a sdíleli své dojmy a pocity s ostatními. Se zvoněním se z kruhu ozývalo, že by žáci rádi měli více času na čtení a chtěli by čtenářské dílny i místo hudební výchovy. Vzhledem k nadšení, které ze žáků sršelo, jsme vyhodnotili první hodiny čtenářských dílen jako velmi zdařilé a motivující. Čtenářská dílna se žákům, dle jejich reakcí, velmi líbila a rádi by ve čtení pokračovali. Aby se zamezilo zapomenutí knih a polštářků na příští

---

<sup>20</sup> Individuální vzdělávací plán

čtenářskou dílnu, žáci je nechávali v knihovně, kde je vyučující uzavřela do prosklené skříňky.

### **5.3 Pozorování III.**

Jak jsme již zmínili výše, další pozorování průběhu čtenářské dílny se odehrálo v téže základní škole ve Vlašimi v prosinci 2017 stejně jako pozorování číslo II., s tím rozdílem, že šlo o žáky paralelní třídy šestého ročníku – 6. A. V následujícím textu tedy nastíníme průběh první čtenářské dílny s těmito žáky a rozdíly v jejich reakcích oproti třídě 6. B.

Na počátku první hodiny dílny čtení opět nejprve přibližně prvních deset minut řešila vyučující organizační záležitosti v kmenové třídě žáků. Všechny děti byly rovněž předem seznámeny s tím, že si mají na páteční hodinu dílny čtení přinést vlastní knihu, kterou však ještě nikdy nečetly. Tak jako ve vedlejší třídě vyučující žákům zdůraznila, že musí jít o beletrii. Když se žáci dozvěděli od vyučující, že budou mít dílnu čtení i následující hodinu místo hudební výchovy, jevily zájem spíše o hudební výchovu. Ve své třídě 6. A žáci dostali pokyn od vyučující, že se přemístí všichni společně do školní knihovny, tam se vedle sebe posadí na koberec a vytvoří tak kruh. S sebou měli za úkol vzít si své knihy, jež si přinesli z domova, nebo zapůjčili v knihovně, psací potřeby, lepidlo, sešity na literaturu a případně polštářek, který si mohli žáci přinést z domova, aby si v knihovně udělali větší pohodlí.

Po příchodu do školní knihovny se žáci usadili do kruhu, výrazně menšího a sevřenějšího než v 6. B. To může trochu naznačovat to, že mají žáci mezi sebou výrazně lepší vztahy než ve vedlejší třídě. Celkem bylo v knihovně 24 žáků – 15 dívek a 9 chlapců. Po vytvoření kruhu se žáci mezi sebou bavili, a tak vyučující čekala, až bude v knihovně úplné ticho. Následně rozdala každému žákovi lísteček, na kterém byla vytištěna základní pravidla dílny čtení, která by žáci měli dodržovat. Pravidla jsme vypsalí již u pozorování číslo II., není proto potřeba je zde znovu připomínat.

Po společném přečtení a vysvětlení všech pravidel dílny čtení vyučující udala žákům pokyn, ať si navzájem především naslouchají, popřípadě se doptávají tomu, čemu nerozumí. Poté je učitelka vyzvala, aby si vzali sešity na literaturu a otočili je vzhůru nohama. Dozadu do sešitu si pak měli napsat velkými písmeny nadpis

ČTENÁŘSKÉ DÍLNY. Následně vyučující znovu nahlas přečetla pravidla pro čtenářské dílny a rozdala je všem žákům s tím, aby si je vlepili pod nadpis do sešitu. Ti, co si s sebou vzali i nůžky, stříhali a poté lepili lístečky s pravidly dozadu do sešitu. Tato přípravná fáze, vysvětlení a vlepění pravidel dílen čtení trvala přibližně deset minut.

Po vlepění tištěných pravidel vyučující vybídla žáky, kteří si nepřinesli vlastní knihu, aby si ji šli sami vybrat do regálů. Zatímco si čtyři žáci ze třídy vybírali knihy ke čtení, vyučující zadala žákům 2 otázky na zamyšlení: Proč jsem si vybral/vybrala právě tuhle knihu? Proč čteme, co si tím můžeme zlepšovat, proč myslíte, že je dobré číst? Druhou otázku položila vyučující trochu šířeji než v předchozí dílně čtení s 6. B. Na rozmyšlenou svých odpovědí měli žáci dvě minuty. Po uplynutí stanoveného času se učitelka ptala každého žáka v kroužku na jeho odpovědi. Ty byly kupříkladu následující. Na otázku, proč sis vybral/vybrala právě tuhle knihu, se objevovaly odpovědi jako: Protože jsem ji dostal od babičky k narozeninám; zaujala mě; vybral/vybrala jsem si ji, protože jsem viděl/viděla film; mám ráda příběhy se zvířaty; kniha má líbivý/zajímavý název; zaujal mě obal knihy; doporučil mi ji bratranec; slyšel jsem, že jsou v knize dobré nápady. Na druhou otázku, proč čteme, co si tím můžeme zlepšovat, proč myslíte, že je dobré číst, se objevovaly od žáků 6. A velmi pozoruhodné odpovědi: Abychom se naučili písmenka; čtení kvůli gramatice; abychom plynule četli; rozvíjení slovní zásoby; abychom mohli napsat vlastní knihu; odreagování; abychom dokázali správně psát; u čtení se můžeme zabavit; inspiruje nás to do vlastního života; abychom mluvili srozumitelně; rozvíjíme si fantazii; můžeme se z knihy naučit něco nového. Při aktivitě v kruhu, kdy každý žák odpovídal na otázky učitelky, se žáci snažili dodržovat nastavená pravidla, avšak našli se i tací, kteří během mluvení jiného žáka vyrušovali a neposlouchali. Vyučující tedy vyzvala vyrušujícího žáka, aby přečetl pravidla, která má vlepěná v sešitě a řekl, které pravidlo porušil. Než se vystřídali všichni žáci v kruhu, zbývaly do konce první hodiny čtenářské dílny poslední čtyři minuty.

Většina žáků žadonila, že už chce číst, ale byly jim rozdány čtenářské karty, které dostali za úkol vyplnit ve zbytku hodiny. S názornou ukázkou z knížky, kterou si vyučující vypůjčila od jednoho žáka, vysvětlila, kde se nachází jméno autora, ilustrátora a další informace potřebné pro vyplnění karty. Ke konci hodiny už ve třídě panoval hluk. Ten, kdo potřeboval pomoci s vyhledáváním, doptával se individuálně vyučující.

Po vyplnění čtenářských karet dostali žáci pokyn si list papíru přeložit a vložit jej do sešitu. Úvodní hodinu čtenářské dílny ukončilo zvonění.

Po přestávce, počátkem druhé hodiny dílny čtení, učitelka odvedla žáky třídy 6. A do školní knihovny, kde se usadili opět do kruhu. Jelikož věděli, že budou číst, stačilo jim vzít si s sebou do knihovny pouze své knihy. Poté, co žáci vytvořili kruh, a bylo naprosté ticho, následovala krátká minilekce a zadání sledovaného jevu vyučující. Tak jako v předchozí třídě nezadávala vyučující žákům specifický jev, na který se mají zaměřit, ale pouze je směřovala k tomu, aby bedlivě sledovali děj příběhu. Oproti předešlé třídě, kdy si žáci v průběhu minilekce losovali kartičky s čísly tak, aby utvořili dvojice, nyní následovala už druhá fáze – samostatné čtení. Pro vlastní čtení vymezila učitelka patnáct minut. Žáci však prosili o to, aby mohli číst více jak patnáct minut, i přesto však vyučující stanovila maximálně patnáct minut času ke čtení. Následně se žáci již rozprostřeli po knihovně a začali číst. Po chvíli bylo v knihovně už naprosté ticho. Každý se pomalu začel do své knihy, později se však objevily rušivé vlivy zvenčí. Jelikož je knihovna prosklená, žáci byli vyrušeni panem ředitelem a panem školníkem, kteří začali řešit problémy ohledně nástěnky, a to na chodbě hned vedle prosklené knihovny. Žáci byli vytrženi z aktivity a přestali se soustředit na čtení. Netrvalo ale dlouho a v knihovně byl opět klid a každý si potichu četl.

Po čtvrt hodině byli žáci vyzváni k dočtení věty, odstavce anebo kapitoly a k návratu zpátky do kruhu na koberec. Žáci byli překvapeni, že už 15 minut uběhlo a mnozí by chtěli raději ještě číst. Z knihovny se ozývaly i fráze jako: *„Já jsem se úplně zažral do příběhu.“* Po vytvoření kruhu se nejprve vyučující žáků ptala na tyto otázky: Jak se vám četlo? Kolik jste toho přečetli? Myslíte, že vás bude kniha bavit? Žáci vykřikovali různé odpovědi: *„Dobře se mi četlo, ale rušili mě zvenku.“* *„Moc jsem toho nepřečetla.“* *„Ano, myslím si, že mě kniha bude bavit.“*

V průběhu odpovědí žáků učitelka rozprostřela po stole uprostřed knihovny dvojice kartiček s čísly. Každý žák dostal za úkol vylosovat si jeden lístek s číslem a podle něho najít svoji dvojici s číslem stejným. Utvořené dvojice dostaly pokyn sdělit si své pocity z knihy a nastínit si vzájemně počátek děje svých knih tak, aby o nich dokázali na konci hodiny pohovořit. Po zopakování úkolu se žáci už pustili do dialogů. Po chvíli se některé z dvojic už hlásili, že mají hotovo a chtěli by dostat slovo. Asi po

pěti minutách vyučující vyzvala žáky, kteří by chtěli ostatní spolužáky seznámit se svými příběhy. Ihned se hlásilo několik dvojic, které postupně začali vyprávět své pocity a děje knih. Nezbyvalo už však mnoho času a řada se dostala asi jen na pět dvojic. Po zvonění, které ukončilo hodinu čtenářské dílny, vyučující sdělila žákům, aby nechali své knihy v knihovně, kde si je příště zase vezmou a budou z nich číst. Kdyby si je odnesli domů, hrozilo by, že je zapomenou a nemohli by příští čtenářskou hodinu pracovat.

Knihy, které si žáci přinesli k četbě, byly většinou příběhy se zvířecím hrdinou, s dívčími hrdinkami, fantasy nebo dobrodružná literatura. Knihy, které se nejčastěji objevovaly: Deník malého poseroutky – různé díly, Fredy největší strašpytel, Harry Potter – nejrůznější díly, Deník Mimoňky, Tarzanka, Pomsta trapáků, Kůň za dolar, Babička drsňačka, Upíří deníky, Přízrak stadionu, Továrna na sny, Láska přes mobil, ale například se objevila i kniha od George Orwella 1984.

#### **5.4 Pozorování IV.**

Další pozorování čtenářské dílny se uskutečnilo v průběhu prosince na gymnáziu v Českých Budějovicích. Vyučující českého jazyka a literatury nám po domluvě vyšla vstříc a uskutečnila hodinu čtenářské dílny v sekundě, tedy v 7. třídě víceletého gymnázia. Jelikož učitelka s žáky běžně dílny čtení nerealizovala, jednalo se o úvodní hodinu. My jsme si tak mohli porovnat realizaci první hodiny dílny čtení, jak ji pojala vyučující na gymnáziu s pojetím čtenářské dílny vyučující na základní škole ve Vlašimi.

Po vstupu do kmenové třídy měli všichni žáci připravené knihy ke čtení na svých lavicích. Ve třídě se nacházelo 27 žáků – 17 chlapců a 10 dívek. Vyučující je s dostatečným předstihem informovala o tom, aby si každý přinesl knihu, a to takovou, kterou například dostal, nebo si ji koupil, ale ještě ji nečetl, nebo takovou, kterou by si rád přečetl a vypůjčil si ji v knihovně. V této třídě tedy nedošlo k žádné kolizi z důvodu toho, že by některý z žáků zapomněl knihu doma. Na počátku hodiny nejprve učitelka seznámila žáky s tím, co jsou vůbec čtenářské dílny. V čem spočívá tato metoda, jaký je systém práce v dílně čtení, jaké má fáze a jak vypadá její průběh. V poslední řadě jim přiblížila rovněž pravidla, která jsou pro dílnu čtení stanovena a která by měli žáci dodržovat. Pět základních pravidel, která žákům předložila vyučující na gymnáziu, se

lišila od pravidel, která žákům poskytla učitelka na základní škole. Kvůli tomu je vypíšeme v následujícím textu.

Pravidla dílny čtení:

- 1) Zvol si vlastní knihu ke čtení podle své oblíbenosti.
- 2) Najdi si ve třídě vlastní prostor a udělej si při čtení pohodlí.
- 3) Během dílny čtení buď potichu a nemluv se spolužáky.
- 4) Neruš při čtení ostatní žáky.
- 5) Čti po celou dobu bez přestávky na toaletu a pití.

Poté, co vyučující s žáky prošla vytištěná pravidla, rozdala je každému jednotlivci společně s prázdným dvojlistem papíru velikosti A4. Následně na tabuli napsala velkými písmeny název ČTENÁŘSKÉ DÍLNY a pod to slovo DODRŽUJ. Text z tabule měli žáci za úkol opsat na dvojlist papíru a pod něj vlepít obdržená pravidla. Během lepení se vyučující namátkou ptala žáků na pravidla, která musí dodržovat. Překvapilo nás, že si většina žáků pamatovala zhruba všech pět stanovených pravidel. Tato úvodní fáze hodiny i s nalepením a zopakováním pravidel trvala sedm minut. Bylo znát, že vyučující má za sebou již dlouholetou praxi, a tak hodina již od jejího počátku měla rychlý spád.

Následovala fáze vlastního čtení. Nevýhodou českobudějovického gymnázia, oproti základní škole ve Vlašimi, bylo to, že ve škole se nenacházela žádná knihovna, nebo společenská místnost, kam by mohli jít žáci číst a udělat si tam větší pohodlí. Hodina tedy probíhala v prostorné kmenové třídě s vysokým stropem formou frontální výuky. I přesto vyučující žákům řekla, že si mohou sundat alespoň boty a udělat si v lavici větší pohodlí. Na čtení učitelka vymežila dvacet minut. Všichni žáci se pomalu začali do svých knih a taktéž i vyučující, která si z kabinetu přinesla útlou knihu od Karla Hynka Máchy – Máj. Po celou dobu čtení bylo ve třídě naprosté ticho, nikdo z žáků se nepokusil vyrušovat a všichni dodržovali nastavená pravidla. Oproti základní škole bylo vidět, že úroveň kázně je na gymnáziu na jiném stupni. Svou roli zde hraje určitě i úroveň žáků, autorita vyučujícího a délka praxe. Mladá učitelka základní školy ještě neměla tolikaletou praxi jako starší vyučující z budějovického gymnázia.

Po dvaceti minutách individuálního čtení knih následovala aktivita po čtení, která byla realizována ve dvojicích v každé lavici. Žáci dostali za úkol představit svou knihu

spolužákovi. Při představování knihy se měli držet těchto bodů: Seznámit spolužáka s názvem knihy, autorem a v krátkosti shrnout, co se dozvěděli z dnešního čtení. Na povídání o knihách měli žáci pouhých pět minut, vyučující proto zdůrazňovala, aby sdílení dnešního čtení nebylo příliš zdlouhavé, ať se stihnou vystřídat oba žáci v každé dvojici. Po sdílení postřehů žáků, kteří během povídání vypadali velice zainteresovaně, zbývalo do konce hodiny už jen pouhých pět minut. Na konci hodiny však nepřišlo sdílení každé dvojice s ostatními spolužáky, ale vyučující vyzvala žáky, aby se přihlásili ti, kteří mají podobný příběh. Z celé třídy se přihlásilo asi šest dvojic. Následně se jedné z dvojic zeptala, v čem je jejich příběh podobný. Oba žáci se doplňovali při odpovědi na otázku. Koncem hodiny dostali žáci za úkol napsat název své knihy, autora a počet přečtených stran, pod vlepená pravidla, na dvojlist papíru, který obdrželi na začátku hodiny. Ještě než zazvonilo, zeptala se vyučující žáků na hodnocení jejich první čtenářské dílny. Ze třídy se ozývaly velmi potěšující odpovědi. Dílna čtení se žákům velmi líbila a mnozí z nich vyslovili přání, že by ji chtěli mít znovu. Tento fakt nás i vyučující potěšil, ale kvůli velkému množství učiva, který se na gymnáziu musí v hodinách českého jazyka probrat, vyučující nebyla svolná k tomu, aby dílnu čtení zavedla pravidelně do výuky. Nicméně slíbila nám, že se pokusí navázat na první úspěšnou dílnu čtení v průběhu školního roku. Vzhledem k tomu, že se nám vyučující již neozvala, se jí to bohužel asi nepodařilo.

## **5.5 Pozorování V.**

Pozorování v pořadí již V. průběhu dílny čtení se uskutečnilo na základní škole v Čechtích. Vyučující českého jazyka realizovala dílny čtení nepravidelně v průběhu školního roku. My jsme měli možnost zúčastnit se jedné hodiny v šesté třídě v průběhu ledna 2018. Součástí základní školy nebyla knihovna, ale žáci měli možnost vypůjčit si knihy, které byly k dispozici u vyučující v kabinetu. Jelikož šlo již o několikátou hodinu čtenářské dílny, kterou žáci absolvovali, měli své knihy již rozečtené.

Po vstupu do třídy 6. ročníku nejprve řešila vyučující s žáky organizační záležitosti třídy, jelikož byla jejich třídní učitelka. Ve třídě se nacházelo 19 žáků – 12 chlapců a 7 dívek. Všichni žáci si přinesli z domova své rozečtené knihy. Jak jsem se po hodině dozvěděla, měli žáci možnost číst knihy i během svého volného času mimo školu. Před úvodní minilekcí chtěla vyučující po žácích nejdříve zopakovat pravidla dílny čtení,



kteřá by si již měli pamatovat. Někteří žáci si pamatovali pouze jedno z pravidel, což svědčilo o nepravidelnosti čtenářských dílen v této třídě. Následovalo zadání jevu, který měli žáci sledovat v průběhu čtení. Žáci dostali pokyn, aby se při četbě zaměřili na děj příběhu a vzpomínali na to, co se v knize již odehrálo. Pro větší porozumění demonstrovala vyučující zadání úkolu na vlastní čtené knize Petr a Lucie od Romaina Rollanda. V krátkosti nastínila žákům samotný děj, který si z přečteného pamatovala a s tím, co se dále v knize odehrálo, je seznámila až po dnešním čtení. Po zopakování pravidel a krátké minilekci, která trvala přibližně deset minut, dala učitelka žákům na výběr, zda chtějí zůstat ve třídě a číst v lavicích, nebo se přesunout na chodbu. Ze třídy se ozývalo, že chtějí číst jednoznačně na chodbě. Žáci si tedy vzali své rozečtené knihy a i s vyučující a s námi se přemístili na prostornou chodbu k oknu, kde se nacházeli sedáky sestavené do čtverce rámuující stěny chodby. Žáci i s vyučující tak vytvořili jakýsi čtvercový kruh. Po usazení a utišení všech žáků se začalo číst. Na čtení jim vyučující předem nevynezovala žádný daný čas. Kromě žáků četla svoji knihu i vyučující. Někteří žáci se během četby začali bavit, tak je musela učitelka napomínat. Na chodbě s pohodlnými sedáky, která nabízela možnost většího pohodlí, se žákům četlo zajisté lépe, než kdyby zůstali ve třídě v lavicích. Někteří seděli na sedáku, jiní si posedali na zem a o sedáky se jen opřeli. Po dvaceti minutách četby vyučující upozornila žáky, že mají poslední minutku na to dočíst stránku nebo odstavec. Když už bylo patrné, že mnozí dočetli, ptala se vyučující každého žáka v kruhu, o čem je jeho knížka. Důležité bylo, aby si každý žák rozpomenul na to, co už přečetl. Nejdříve každý z žáků stručně převyprávěl, co se v knize již událo a jaké bylo její pokračování, o kterém se dočetl při dnešním čtení. Když došla řada na učitelku, která seděla mezi žáky v kruhu, rovněž stručně převyprávěla žákům, jak její příběh pokračoval. Vyučující při vyprávění pokládala žákům i doplňující otázky. Žáci byli při popisování děje struční, a proto se tak mohli při mluvení vystřídat úplně všichni. Atmosféra byla příjemná, děti dodržovaly pravidla čtenářských dílen, navzájem si naslouchaly a byly pozorní.

Poté, co každý z žáků stručně nastínil příběh jeho knihy, zbývaly do konce hodiny asi tři minuty. Ve zbytku času se vyučující zeptala znovu každého žáka v kruhu, jak by obodoval svou knihu na škále čísel od jedné do deseti, a proč by ji zrovna obodoval zvoleným číslem. Bodování nejvyšším číslem deset znamenalo – kniha se mi velmi líbí, doporučil/doporučila bych ji spolužákovi, bodování číslem jedna – kniha se mi nelíbí,

nedoporučil/nedoporučila bych ji a raději bych četl/četla jinou. Většina žáků bodovala své knihy pozitivně, nejčastěji zaznívalo bodování čísly osm, devět a deset. Potom, co obodoval svou knihu každý žák, zvonění ukončilo čtenářskou dílnu. Z této dílny čtení bylo patrné, že vyučující má již s dílnou své zkušenosti a ví, kolik času asi bude potřeba na to, aby se každý z žáků dostal ke slovu. Aktivita po čtení měla spád a rychle odsýpala. Svou úlohu zde hrálo i to, že samotní žáci měli s dílnou své zkušenosti a věděli, jaký bude její průběh oproti žákům na základní škole ve Vlašimi, kteří se s dílnami čtení teprve seznamovali.

## 5.6 Pozorování VI.

Další pozorování čtenářské dílny se odehrálo v lednu 2018 opět na základní škole ve Vlašimi, při páteční první vyučovací hodině, s třídou 6. B.

Na počátku hodiny, v kmenové třídě žáků, je nejprve vyučující seznámila s tím, co si s sebou mají vzít do knihovny. Jelikož měli knihy uschované v knihovně ve skříňce, tentokrát žákům stačilo vzít si ze třídy pouze sešit, lepidlo a psací potřeby. Poté, co jsme se všichni přemístili do prosklené knihovny, žáci již bez pokynu vyučující sami utvořili na koberci kruh, do kterého se všichni usadili. Kroužek tvořilo 23 žáků – 8 chlapců a 15 dívek. Nejprve učitelka seznámila žáky s průběhem hodiny, aby si postupně zvykali na to, že dílna čtení se skládá z jednotlivých fází, které je třeba dodržovat. Plán dnešní dílny čtení zněl dvacet minut samostatného čtení a poté promyšlené odpovědi na otázky do diskuze na téma Prostředí (viz Obrázek 3).

Obrázek 3 Téma Prostředí

V jakém prostředí (hlavním) se děj knihy převážně odehrává?

**Otázky do diskuse:**

- Jaká další prostředí jsou pro postavy a děj důležitá?
- V které zemi, oblasti, místě se děj knihy odehrává?
- Jaké předměty, smyslové vjemy (pachy, vůně, zvuky, barvy), živly (voda, vítr, oheň) se v knize často objevují?
- Jaký význam má prostředí pro příběh?
- Připomnělo ti prostředí v knize něco z tvého okolí?

Zdroj: Autorka, 2018.

Na počátku úvodní minilekce dostal od vyučující každý z žáků lísteček celkem s šesti otázkami, které se týkaly tématu prostředí. Otázky nejprve učitelka s žáky prošla, a pokud někteří z nich nerozuměli, měli možnost se individuálně doptávat. Žáci dostali za úkol během četby, nebo těsně po ní, napsat na lístek odpověď na první otázku, tedy v jakém prostředí se odehrává děj jejich příběhu. Nad ostatními otázkami se měli žáci pouze zamyslet, jelikož se s nimi bude pracovat až po čtení ve skupinách. Sledovaný jev vyučující nemodelovala na konkrétním příkladu, ani na vlastní četbě. Po zadání sledovaného jevu, kterého si mají žáci všimnout, je učitelka vyzvala k tomu, aby si vzali své knihy ze skříně a našli si místo k tichému čtení. Tištěné otázky na lístkách, které jim vyučující rozdala, žákům umožňovaly zamýšlet se nad odpověďmi i v průběhu četby. Na čtení jim vymezila časový limit dvacet minut. Trvalo několik minut, než se všichni zcela utišili a začali číst. V průběhu četby si dva žáci přišli do kruhu pro své psací potřeby k vyplnění odpovědi na první otázku.

Po dvaceti minutách tichého čtení vyučující upozornila žáky na zbývající minutu na čtení a znovu upřesnila zadání úkolu. Poté, co se všichni pomalu přesunuli zpět do kruhu, někteří ještě dopisovali svou odpověď. Následovalo vybídnutí žáků, aby každý z nich řekl, v jakém prostředí se odehrává děj jeho knihy. Takto se vystřídali všichni žáci v kruhu. Nejčastěji se objevovala následující prostředí: Škola, město, les, domov, stará chalupa, statek, stáje, tábor. Nato zadala vyučující aktivitu po čtení, která spočívala v tom, že žáci měli samostatně vytvořit skupiny podle shodného prostředí. Ti, kteří se s nikým nebudou shodovat, měli vytvořit jednu velkou skupinu. Žáci se spíše lišili, museli tak vytvořit dokonce dvě skupinky, protože jedna by byla příliš velká. Po vytvoření skupin dostali žáci pokyn k diskusi nad zbývajícimi otázkami, které byly na lístku. Posledních deset minut hodiny se tedy diskutovalo nad otázkami, jež obdrželi na začátku hodiny, nad kterými se mohli zamýšlet i v průběhu četby. Vyučující skupinky, kterých bylo celkem sedm, obcházela a vysvětlovala to, čemu žáci nerozuměli. Skupinky byly živější, působivě se diskutovalo, což bylo dobře. Žáci byli do diskotování „zapálení“. Poslední minutu čtenářské dílny využila vyučující k tomu, že vyzvala jednu ze skupinek, aby stručně některý z žáků popsal, v čem se shodovali nebo v čem se lišili jejich odpovědi při diskusi. V této skupince se dokonce tři žáci shodli v tom, že se jejich příběhy odehrávají v USA ve škole. S posledními dvěma otázkami si žáci této skupinky nevěděli vůbec rady, a tak jim s odpověďmi pomáhala vyučující.

Na konci hodiny měli žáci za úkol vlepít si lístečky s otázkami do svých sešitů na dílnu čtení. Hodinu čtenářské dílny ukončilo zvonění.

## 5.7 Pozorování VII.

Pozorování číslo VII. se odehrálo v téže základní škole, čtvrtou vyučovací hodinu, s paralelní třídou šestého ročníku, s 6. A. Jelikož bylo téma čtenářské dílny totožné, pokusíme se v následujícím textu nastínit rozdíly v průběhu a reakcích žáků oproti předcházející třídě.

V úvodu hodiny nedříve učitelka poučila žáky o tom, co si s sebou mají vzít do knihovny. Tak jako třída 6. B i tito žáci měli své knihy uschované v knihovně. S sebou si měli vzít tedy pouze sešity na dílnu čtení, psací potřeby a lepidlo. Když se všichni žáci usadili v knihovně na koberec a vytvořili kruh, seznámila je vyučující s průběhem hodiny. V kruhu bylo celkem 24 žáků – 11 chlapců a 13 dívek. Během minilekce obdržel každý žák od vyučující lístek s otázkami týkající se tématu prostředí. Poté, co učitelka prošla s žáky jednotlivé otázky, oproti předešlé třídě 6. B, měli žáci několik otázek k pracovnímu lístečku. Například: *„Co když se odehrává příběh ve více prostředích? Co když jsem minule chyběl a nepamatuji se? Co když se v příběhu cestuje a prostředí se mění?“* Někteří žáci dokonce namítali, že se v jejich příběhu neříká nic o tom, v jakém prostředí se děj jejich knihy odehrává. Vyučující tedy zodpověděla žákům jejich otázky a zadala jim následující úkol. *„Během četby, nebo po ní, se pokusíte písemně odpovědět na první otázku.“* Učitelka žákům zdůraznila, že na ostatní otázky nemají žáci odpovídat písemně, ale jen se nad nimi zamyslet. Neseznámila je však s tím, že budou na konci hodiny pracovat ve skupinách. Po zadání sledovaného jevu a úvodní minilekci, která trvala zhruba deset minut, žáci dostali pokyn, aby si v tichosti došli do skříňky pro své knihy, našli si vlastní místečko a pomalu se začeti do příběhu. Na čtení tentokrát nevymezila vyučující žádný časový limit. Třída byla celkově klidnější. Téměř hned se všichni žáci začeti do svých knih.

Po více jak dvaceti minutách individuálního tichého čtení dala žákům vyučující poslední minutu na dočtení odstavce nebo stránky. Znovu rovněž zopakovala úkol, který měli žáci splnit, a vyzvala ty, co již dočetli k usazení zpět do kroužku. Každý žák z kruhu přečetl svou odpověď na první otázku: V jakém prostředí (hlavním) se děj knihy

odehrává? Objevovaly se následující odpovědi: Škola, venkov, v hlavě hlavní hrdinky, na lodi, na univerzitě, ve škole, v domě, na fotbalovém stadionu, v přírodě. Jedna žákyně si nebyla jistá svou odpovědí, jelikož minule chyběla a dosud se v příběhu nedočetla, kde se děj odehrává. Po zamyšlení však dospěla k názoru, že se děj bude odehrávat v kůlně. Po této pětiminutové aktivitě následovala stěžejní aktivita po čtení. Po zadání úkolu se žáci organizovali převážně sami a celkem rychle vytvořili skupinky podle stejných témat. Ti, kteří se s nikým neshodovali, utvořili jednu větší skupinku. Poté probíhala ve skupinkách diskuse nad zbývajícími otázkami. Bylo vidět, že se slova zprvu ujali vždy extrovertní žáci z každé skupinky a řídili v odpovědích ostatní žáky. Mnozí z nich pouze jednoslovně doplňovali odpověď na otázky. Když si žáci nevěděli rady, pomáhala jim vyučující, která se snažila obejít všech šest skupinek. Ještě než zazvonilo, stihly dvě skupiny shrnout shody a rozdíly v odpovědích na otázky. Oproti předchozí třídě nedělal žákům problém odpovědět na dvě poslední otázky. Na otázku, jaký význam má prostředí pro příběh, se objevila například takováto odpověď: „*Kdyby postava žila v lese, nemohla by vymyslet komiks.*“ Na poslední otázku, připomnělo ti prostředí v knize něco z tvého okolí, odpověděl jedem z žáků z vybrané skupiny: „*Připomnělo mi to mé myšlenky.*“ Koncem hodiny měli žáci za úkol vlepit si lístečky s otázkami do svých sešitů na dílnu čtení. Zvonění ukončilo čtenářskou hodinu.

## **5.8 Pozorování VIII.**

Následující pozorování se uskutečnilo v lednu 2018, další páteční hodinu, na základní škole ve Vlašimi, první vyučovací hodinu, opět se třídou 6. B.

Jelikož měla vyučující připravenou písemnou aktivitu, tentokrát se žáci nepřemístili do knihovny, ale zůstali ve své kmenové třídě. Ve třídě bylo 25 žáků – 10 chlapců a 15 dívek. Před začátkem hodiny vyučující přinesla žákům z knihovny v krabici jejich knihy. Na začátku hodiny vysvětlila obsah dnešní čtenářské dílny, kterým byla práce s podvojným deníkem. Zprvu seznámila žáky s tím, co je vůbec podvojný deník a co je jeho smyslem. Následovala minilekce, a zadání sledovaného jevu, při které učitelka žákům modelovala příklad z vlastní přečtené knihy od Hortense Ullrichové – Čarodějnice se nelíbaj. Přečetla pasáž/citát přímo z knihy ze strany 47 a ke zvolené pasáži přidala slovní komentář. Následně načrtla na tabuli podvojný deník, který dostali žáci za úkol překreslit si do sešitu (viz Obrázek 4). V průběhu toho, co si žáci

překreslovali náčrt podvojného deníku do svých sešitů, vyžadovala vyučující zopakování pravidel dílny čtení. Děti pravidla znaly, což bylo potěšující. Celá minilekce, i s překreslením podvojného deníku a zadáním úkolu, trvala asi dvanáct minut. Žáci měli za úkol v průběhu čtení, nebo po něm vybrat určitou pasáž z dnešní přečtené části textu a napsat k ní slovní komentář.

Obrázek 4 Podvojný deník

PODVOJNÝ DENÍK	
CITÁT	KOMENTÁŘ
Vypiš pasáž (část textu, souvětí, větu), která na tebe zapůsobila (připomněla ti vlastní zážitek, vyvolala v tobě nějaké pocity – strach, rozveselila tě, naštvála atd., představuje pro tebe záhadu, nemůžeš s ní souhlasit...). Zkuste vybrat pasáž, která vás provokuje ke komentáři. Uveďte k citátu číslo stránky.	Napiš komentář ke zvolené pasáži. (Proč sis zaznamenal právě ji, co ti připomněla, jaké otázky v tobě vyvolala, s čím souhlasíš/nesouhlasíš...). Myslím si,... Tohle mi připomíná,... Líbí se mi,... Když jsem to četl/četla, připomnělo mi to/vzpomněla jsem si...

Zdroj: Autorka, 2018.

Po minilekci a zadání sledovaného jevu vyučující vyzvala žáky, aby si došli pro své knihy, které rozendala po učitelském stole a začali číst. Jelikož probíhala hodina na zkoušku ve třídě (protože minulou hodinu byl v knihovně neklid), nyní byli žáci v klidu a všichni dodržovali nastavená pravidla. Žáci si vzali ze stolu svou knihu a pomalu začali číst. Tentokrát jim vyučující stanovila dvacet pět minut na samostatné tiché čtení. V průběhu čtení se objevil jeden dotaz a to k rozsahu vypsání pasáže v podvojném deníku.

Po dvacetiminutovém čtení vyučující upozornila žáky na to, že mají k dispozici posledních pět minut. Ti, kteří již vyplnili podvojný deník, měli ještě čas na čtení, ostatní měli zbylých pět minut na to, aby tak učinili. Žáci měli problémy především s vymyšlením komentářů k vybraným pasážím. Když vyučující viděla, že má většina žáků práci hotovou, vyzvala je k tomu, aby sdíleli svůj podvojný deník se spolužáky. Jedna žákyně si spletla komentář s citátem. Mnohé komentáře se týkaly vztahů mezi

kamarády. U dívek se objevovaly citáty a komentáře především o koních. Podařilo se nám zachytit citát žáka Jakuba: Pasáž z knihy: „*Dneska jsem dostal ve škole bajli.*“ Vlastní komentář: „*Přesně to znám.*“ Na závěr vyučovací hodiny měli za úkol žáci slovně zhodnotit to, jak se jim dnes četlo. Většině žáků se četlo dobře a čtení je bavilo, některým však nešlo začíst se pořádně do knihy, a tak dnešní čtení hodnotili spíše negativně.

## 5.9 Pozorování IX.

Další pozorování průběhu čtenářské dílny se uskutečnilo rovněž v průběhu ledna 2018 na základní škole ve Vlašimi, čtvrtou vyučovací hodinu, s třídou 6. A. Též se zaměříme na rozdíly v průběhu a reakcích těchto žáků oproti předchozí dílně čtení.

Tak jako u žáků třídy 6. B byl tématem dílny čtení *Podvojný deník*. Stejně tak zůstali žáci ve své kmenové třídě, aby vyučující zjistila, jak budou na tuto změnu reagovat. Ve třídě bylo celkem 22 žáků, z toho 10 chlapců a 12 dívek. Ještě před začátkem hodiny, o přestávce, vyučující donesla žákům z knihovny jejich rozečtené knihy. Počátkem hodiny seznamovala vyučující žáky s průběhem dnešní čtenářské dílny. Vysvětlila jim, co je podvojný deník a jaký je jeho smysl. Následovala minilekce, a zadání sledovaného jevu, při které učitelka žákům modelovala příklad z vlastní přečtené knihy od Hortense Ullrichové – *Čarodějnice se nelíbaj*. Tak jako v předchozí třídě přečetla pasáž/citát přímo z knihy ze strany 47 a ke zvolené pasáži přidala slovní komentář. Během minilekce hodinu v 6. A narušila nevolnost jednoho z žáků. Žák bolelo břicho a nebylo mu dobře. Vyučující tedy musela zavolat jednomu z rodičů, aby si žáka ve škole vyzvedl. Následně v rychlosti načrtla na tabuli podvojný deník, který dostali žáci za úkol překreslit si do sešitů (viz Obrázek 4). Žáci měli za úkol v průběhu čtení nebo po něm vybrat z textu určitou pasáž z dnešní přečtené části textu, která v nich vyvolává čtenářskou odezvu a formulovat k ní svou čtenářskou reakci. Celá minilekce, i s řešením nevolnosti žáka a překreslením podvojného deníku do sešitů, trvala patnáct minut. Oproti předchozí hodině v 6. B nestihla vyučující zopakovat s žáky pravidla dílny čtení. Větší nekázeň se ale objevila až na konci vyučovací hodiny.

Po minilekci a zadání sledovaného jevu vyučující vyzvala žáky, aby si došli pro své knihy a začali číst. Vzhledem k narušení hodiny stanovila vyučující žákům pouze dvacet

minut na samostatné tiché čtení. Žáci si vzali ze stolu své knihy a pomalu se do nich začeti. Oproti 6. B došlo k lepšímu pochopení zadaného úkolu a již po pěti minutách tichého čtení mnoho žáků začalo vyplňovat svůj podvojný deník.

Po čtvrt hodině čtení vyučující upozornila žáky, kteří ještě neměli splněný úkol, aby na něm začali pracovat. Ti, co měli podvojný deník už vyplněný, měli ještě pět minut na individuální čtení. Na rozdíl od žáků 6. B neměli žáci této třídy větší problémy s komentováním zvolených pasáží textu. Poté, co bylo očividné, že má většina žáků práci hotovou, vyzvala vyučující sdílnější žáky k tomu, aby seznámili se svým podvojným deníkem ostatní spolužáky. Do konce hodiny se vystříдалo asi deset žáků. Podařilo se nám zachytit citát žáka Ondřeje: *„Škola mi teď může být ukradená, ta mi nevydělává.“* Vlastní komentář: *„Jako žák šesté třídy s tímto výrokem naprosto souhlasím.“* V závěru vyučovací hodiny měli žáci slovně zhodnotit, jak se jim dnes četlo. Mnoho žáků hodnotilo dnešní čtení negativně, buď je čtení nebavilo, nic nového se z příběhu nedozvěděli nebo v knize nebylo dnes nic vtipného. Se zvoněním se žáci začali vyptávat vyučující, proč čtení neprobíhalo v knihovně. Zazněla i slova, že by se jim lépe četlo v knihovně než ve třídě. K tomuto názoru se přiklonila většina třídy. Vyučující žákům řekla, že až budou všichni dodržovat pravidla čtenářské dílny, budou moci jít opět do knihovny.

## **5.10 Pozorování X.**

Další pozorování se uskutečnilo v téže základní škole ve Vlašimi, jako předchozí pozorování, začátkem února 2018 s žáky 6. B.

I tentokrát zůstala vyučující s žáky ve třídě, kam jim donesla počátkem hodiny jejich knížky. Ve třídě bylo 20 žáků – 9 chlapců a 11 dívek. Na začátku hodiny nejprve vyučující chtěla po žácích, aby jí zopakovali pravidla čtenářské dílny. Společnými silami je dali žáci dohromady, a tak mohla učitelka přistoupit k úvodní minilekci. Pro tuto čtenářskou dílnu si vyučující zvolila modifikaci metody Čtení s předvídáním. Na tabuli napsala tři otázky k dnešní četbě, které si žáci měli opsat do sešitů pod nadpis Čtení s předvídáním: 1. Jak se podle tebe bude příběh vyvíjet? (Piš celé věty)., 2. Proč si to myslíš?, 3. Co se opravdu stalo? (Shrň celými větami). Během minilekce dostali žáci za úkol odpovědět na první dvě otázky. Někteří žáci namítali, že si nepamatují, co minule



v příběhu četli. Vyučující jim tedy dala možnost napsat odpovědi na první dvě otázky až během četby, kdy si příběh osvěží.

Po přibližně desetiminutové minilekci si žáci došli pro své knihy a mohli začít číst. Jedna žákyně minulou hodinu již dočetla svoji knihu, a tak si vypůjčila jednu z knih chybějícího žáka. Na čtení nevymezovala žákům vyučující žádný čas, jen žáky upozornila na to, že budou mít na čtení více času než obvykle a včas jim řekne, kdy mají přestat číst. Během čtení byli žáci v klidu, nikdo nevyrušoval a učitelka tentokrát nemusela nikoho napomínat. Všichni ve třídě dodržovali pravidla, která zopakovala na začátku hodiny. Po pětadvaceti minutách čtení vyučující žáky upozornila na to, že mají pomalu přestat číst a písemně odpovědět na poslední otázku. Aktivitou po čtení bylo sdílení písemného úkolu s ostatními žáky ve třídě. Nejprve se vyučující zeptala, kdo se trefil v předvídání děje. Z dvaceti žáků se jich přihlásilo osm. Následně chtěla vyučující, aby žáci četli svá předvídání, nikomu se však nechtělo číst nahlas, nebyli ani žádní dobrovolníci. Vyučující proto musela požádat konkrétního žáka o přečtení. Podařilo se nám zachytit předvídání žáka Matouše, který četl knihu Deník malého poseroutky. Na otázku, jak se podle tebe bude příběh vyvíjet, Matouš odpověděl, že hlavní hrdina – Greg dostane patrně „zaracha“. Proč si to Matouš myslel? Proto, že Greg už delší dobu prý dělal to, co neměl. A co se opravdu stalo? Hlavní hrdina příběhu opravdu dostal „zaracha“ od svých rodičů. Žák však vyslovil domněnku, že se z toho hlavní hrdina stejně nepoučí. V tomto případě jeden z žáků správně předvídával vývoj příběhu jeho knihy. Jelikož do konce hodiny nezbývalo mnoho času, podařilo se sdílet svá předvídání jen sedmi žákům. Ještě než zazvonilo, učitelka chtěla po žácích, aby zhodnotili dnešní četbu. Tentokrát však ne slovně, ale body a využili k tomu škálu od 1 do 10. Přičemž číslo 1 znamenalo, že se žákovi/žákyni dnes nečetlo dobře. Číslo 10 označovalo dnešní čtení kladně. Tuto hodinu převažovala spíše kladná hodnocení. Při bodování zazněla pouze čísla 9 a 10.

### **5.11 Pozorování XI.**

Pozorování číslo XI. se odehrálo ve stejné základní škole, čtvrtou vyučovací hodinu, s paralelní třídou šestého ročníku, s 6. A. Jelikož bylo téma čtenářské dílny totožné – modifikace metody Čtení s předvídáním, pokusíme se v následujícím textu opět nastínit rozdíly v průběhu a reakcích žáků oproti předcházející třídě.

Vyučující zůstala s žáky v jejich třídě, kam jim počátkem hodiny přinesla jejich rozečtené knihy. Ve třídě se nacházelo 22 žáků – 8 chlapců a 14 dívek. V úvodu hodiny byli žáci nejprve seznámeni s průběhem čtenářské dílny. Nejprve měli zavzpomínat na příběh, který čtou a zkusit si v hlavě modelovat jeho pokračování. Poté vyučující chtěla po žácích, kteří minule vyrušovali, aby jí zopakovali pravidla čtenářské dílny. Někteří z nich dali dohromady pouze dvě pravidla. Vyučující se tedy zlobila, že mají již několikátou dílnu čtení a pravidla si stále nepamatují. Ostatní žáci jim museli pomoci a společně je dali nakonec dohromady. Následovala úvodní minilekce. Zprvu, pro větší porozumění, seznámila učitelka žáky s metodou Čtení s předvídáním, její podstatou a využitím. Pak na tabuli napsala tři otázky, které žáci dostali za úkol opsat si do svých sešitů pod nadpis Čtení s předvídáním: 1. Jak se podle tebe bude příběh vyvíjet? (Piš celé věty)., 2. Proč si to myslíš?, 3. Co se opravdu stalo? (Shrň celými větami). Po opsání otázek vyučující vyzvala žáky k tomu, aby napsali odpověď na první dvě otázky. Oproti třídě 6. B, kdy žáci namítali, že si nepamatují, co minule v příběhu četli, tito žáci neměli s odpověďmi větší potíže. I přesto jim vyučující nabídla možnost sepsat odpovědi na první dvě otázky v průběhu čtení, až si příběh trochu osvěží.

Po krátké minilekci, která trvala asi osm minut, byli žáci pobídnuti k tomu, aby si došli k učitelkému stolu pro své knihy a mohli začít číst. Na rozdíl od vedlejší třídy vymezila žákům vyučující čas ke čtení. Na četbu měli žáci dvacet pět minut. V průběhu četby byli někteří žáci roztržití, nedávali pozor, rušili spolužáky, a tak je vyučující musela častokrát napomínat. Po pětadvaceti minutách čtení vyučující žáky upozornila na to, že mají pomalu dočítat větu, odstavec, nebo stránku a písemně odpovědět na poslední otázku. Ozval se jeden žák, který nepochopil zadání, tak mu jej vyučující musela znovu vysvětlit. Aktivita po čtení měla charakter sdílení písemného úkolu s ostatními spolužáky ve třídě. Tak jako ve třídě 6. B se nejdříve vyučující zeptala, kdo se trefil v předvídání děje. Z dvaceti dvou žáků se přihlásili celkem jen čtyři, přičemž jedna žákyně, která v průběhu hodiny vyrušovala, měla problémy s pochopením děje. Následně chtěla vyučující po žácích, aby přečetli svá předvídání. Přihlásilo se asi osm žáků, kteří v závěru hodiny sdíleli své poznámky. Do konce hodiny už nezbývalo mnoho času, a proto již vyučující nechtěla po žácích zhodnotit body dnešní četby. Jelikož kázeň při této dílně čtení nebyla na dobré úrovni, mnozí žáci ani nestihli vypracovat zadání jejich úkolu, řekla jim vyučující, že si příští hodinu dílny čtení jejich sešity vybere

a oznámkuje. Také je seznámila s tím, že pokud nebudou žáci dodržovat pravidla, která pro čtenářskou dílnu platí, nebudou chodit číst do knihovny a budou za úkoly známkování jako v běžné hodině českého jazyka. Žáci tedy dostali za domácí úkol dokončit úlohu, pokud ji nestihli v hodině a přinést sešit na příští čtenářskou dílnu.

## 5.12 Pozorování XII.

Další pozorování se odehrálo příští páteční hodinu, v průběhu února 2018, opět na základní škole ve Vlašimi, s žáky 6. B.

Na počátku první páteční vyučovací hodiny, v kmenové třídě žáků, vyučující žákům sdělila, že dnes půjdou číst do knihovny. Z žáků sršelo nadšení, že si opět budou moci udělat větší pohodlí. Ve třídě bylo 26 žáků – 10 chlapců a 16 dívek. Ještě ve třídě vyučující stručně žáky seznámila s tím, jaký bude průběh dnešní dílny čtení. Jelikož poslední dvě hodiny žáci dostávali spíše písemné úkoly a neustále psali, stanovila si vyučující jako cíl dnešní čtenářské dílny, aby si žáci odpočinuli od psaní a po četbě, na kterou dala žákům více času, si povídali ve dvojicích o svých knihách. Tématem této dílny čtení byly Hovory o knihách. Po seznámení s průběhem hodiny, asi po třech minutách, odvedla vyučující žáky do školní knihovny. Poté, co se všichni usadili do kruhu a utišili se, rozdala učitelka žákům lístečky s jevy, které budou žáci během dnešního čtení sledovat (viz Obrázek 5).

Obrázek 5 Hovory o knihách

### Hovory o knihách

#### Sledované jevy:

- hlavní postavy - jak vypadají, jejich role v příběhu, co se ti na nich líbí, co se ti nelíbí a proč (popřípadě zvíře/předmět a jeho role v příběhu...)
- ostatní postavy v příběhu
- jak bych se choval(a)/co bych dělal(a) být na místě hlavní postavy
- jaké jsou vztahy mezi postavami (konflikty, problémy...)
- s kým by ses chtěl(a) kamarádit a proč
- zážitky, které postava prožila (příjemné, nepříjemné, ostatní)
- nové informace, které ses dozvěděl(a) z dnešního čtení

Zdroj: Autorka, 2018.

Následovala osmiminutová minilekce, během které vyučující s žáky nejprve prošla sledované jevy, aby všemu porozuměli, a poté modelovala zadání úkolu na konkrétním příkladu z vlastní četby. K tomu využila knihu Na větrné hůrce od Emily Bronteové, kterou si vzala s sebou do hodiny. Žáci si tak mohli lépe představit, jak plnit zadaný úkol a které jevy v knize sledovat. Po minilekci vyzvala žáky k tomu, aby si vzali svou knihu, našli si pohodlné místo v knihovně a začali potichu číst. Na četbu učitelka vymezila žákům dvacet minut. S ohledem na minulé opakování pravidel a vyzdvihování důslednosti jejich dodržování, se tentokrát chování žáků zlepšilo. Během čtení dokázali všichni dodržovat pravidla, byli potichu a nikdo nevyrušoval ostatní. V knihovně panovala klidná a příjemná atmosféra. Po dvacetiminutovém tichém čtení vyzvala vyučující žáky k tomu, aby se přemístili se svými knihami do kroužku na koberec. Potom, co se všichni sešli v kruhu, měli za úkol vytvořit libovolné dvojice. Chlapci a dívky tedy utvořili celkem třináct dvojic. Následovala aktivita po čtení, která spočívala v debatování o knihách a sledovaných jevech. Žáci dostali za úkol zvolit si pár bodů z lístku, který obdrželi při minilekci, okomentovat je a vzájemně se vyslechnout. Na aktivitu vymezila vyučující žákům pět minut. Žáci nebyli svázáni tím, že musí stihnout okomentovat veškeré sledované jevy, ale mohli si je libovolně vybrat. Debatování ve dvojicích bylo živé, žáci se aktivně zapojili do diskuse, vžili se do ní. V závěru hodiny, v posledních přibližně čtyřech minutách, zbyl prostor pro čtyři dvojice, které sdílely zážitky z četby s celou třídou. Žáci hovořili o tom, co se dozvěděli jeden od druhého. Nejčastějším tématem, které si zvolili, bylo téma hlavní postavy a zážitky, které postava v příběhu prožívá. Ještě než zazvonilo, žádala vyučující po žácích, aby ji seznámili s tím, jak se jim v utvořených dvojicích pracovalo a jak se jim líbil dnešní zadaný úkol. Ti, kteří se ujali slova, vyslovili jen samé pozitivní zpětné reakce. Se zvoněním, které ukončilo hodinu, vyučující žáky pochválila, že dodržovali pravidla a aktivně se zapojili do plnění úkolu.

### **5.13 Pozorování XIII.**

Následující pozorování průběhu čtenářské dílny se uskutečnilo rovněž v průběhu února 2018 na základní škole ve Vlašimi, čtvrtou vyučovací hodinu, s třídou 6. A. Opět se zaměříme na rozdílný průběh této čtenářské dílny oproti předchozímu pozorování.

I přesto, že třída 6. A měla minulou hodinu velký problém s kázní, informovala vyučující žáky na počátku hodiny, že je tentokrát zkusí vzít po delší době do knihovny a ověří si tak, zda se jejich chování zlepšilo či nikoliv. Ještě před odchodem do knihovny pro jistotu chtěla vyučující po žácích, aby ji zopakovali pravidla čtenářské dílny. Žáci pravidla během chvíle vyjmenovali a vyučující vyslovila přání, aby je každý z žáků hlavně dodržoval. Následně vyzvala učitelka žáky k odchodu do školní knihovny s tím, že nepotřebují vůbec žádné psací a jiné potřeby. Jen jim řekla, že v minulých hodinách neustále psali, takže dnešní dílna čtení bude spíše o povídání ve dvojicích. Ve třídě bylo 25 žáků – 9 chlapců a 16 děvčat. S průběhem hodiny, oproti třídě 6. A, je seznámila až v knihovně, poté, co se všichni žáci usadili do kruhu. Tématem dílny čtení byly Hovory o knihách. Poté, co se žáci seznámili s průběhem hodiny, rozdala vyučující žákům lístečky se sledovanými jevy, kterých si měli žáci během čtení všimnout (viz Obrázek 5).

Následovala minilekce, během které učitelka s žáky prošla sledované jevy na lístečku a poté modelovala zadání úkolu na konkrétním příkladu z vlastní četby tak jako ve vedlejší třídě šestého ročníku. K tomu využila knihu Na větrné hůrce od Emily Bronteové, kterou si vzala s sebou do hodiny. Představila nejen hlavní postavy, jejich charakteristiku a roli, kterou zastávají v příběhu, ale zaměřila se i na postavy vedlejší. Žáci si utvořili lepší představu o tom, jak plnit zadaný úkol a pracovat se sledovanými jevy. Vyučující pobídla žáky, aby se při četbě zamýšleli nejen nad hlavními postavami, ale i nad těmi vedlejšími. Po minilekci si všichni žáci došli ke stolu pro své knihy, některá děvčata i pro své polštářky, našli si své oblíbené místo v knihovně a začali pomalu číst. Stejně tak jako v předchozí hodině, vymezila učitelka žákům na samostatnou četbu zhruba dvacet minut. I přes počáteční opakování pravidel a přání jejich dodržování, se ve třídě opět našli chlapci, kteří po dobu čtení vyrušovali ostatní žáky. V průběhu čtení tedy musela žáky vyučující několikrát napomínat, ale napomínali se i žáci navzájem. Proti třídě 6. B, kdy byli žáci v klidu, převládala čtvrtou vyučovací hodinu v knihovně s žáky šesté třídy roztržitá a neklidná atmosféra.

Po dvacetiminutovém rušivém čtení se všichni žáci přemístili zpět do kruhu. Učitelka dávala žákům najevo, že se jí nelíbí chování některých žáků a nedodržování pravidel. Rovněž vyslovila varování, že pokud se všichni nenaučí pravidla dodržovat,

nebudou moci navštěvovat knihovnu, nebo se dílny čtení dokonce zruší. Potom, co se všichni sešli v kruhu na koberci, měli za úkol vytvořit libovolné dvojice. Jelikož byl ve třídě lichý počet žáků, chlapci a děvčata vytvořili celkem jedenáct dvojic a jedna skupinka chlapců trojici. V posledních deseti minutách hodiny probíhala aktivita po čtení. Žáci diskutovali ve skupinách o svých knihách a sledovaných jevech. Tak jako žáci v 6. B, mohly si i tyto skupinky žáků zvolit libovolné body k diskutování. Na hovory o knihách měli žáci pět minut. Někteří žáci, především ti, kteří neměli v příběhu žádnou hlavní postavu, si nevěděli rady. Vyučující tedy individuálně každému z nich poradila. Posledních pět minut hodiny bylo věnováno sdílení zážitků z četby. Jelikož se skupinkám do sdílení příliš nechtělo, stihly se koncem hodiny vystřídat pouze čtyři dvojice. Proti předchozí třídě se kromě komentování hlavních postav objevilo i povídání o postavách vedlejších. To bylo dost možná způsobené tím, že vyučující, v úvodní minilekci při modelování na příkladu z vlastní četby, hovořila taktéž kromě hlavních postav i o postavách vedlejších. Když zazvonilo, žáci se již začali zvedat z kruhu a pomalu se rozutíkali. Vzhledem k nedodržování pravidel je ale vyučující vrátila zpět do kruhu a žádala po nich, aby se vyjádřili k tomu, jak se jim pracovalo ve dvojicích. Většinou se ozývalo, že se jim pracovalo dobře, někteří dokonce vyslovili negativní reakci na chování spolužáků, kteří v průběhu četby rušili ostatní.

#### **5.14 Pozorování XIV.**

Další pozorování průběhu dílny čtení se uskutečnilo v květnu 2018 na základní škole v Chotýšanech. Vyučující českého jazyka uskutečňuje dílny čtení s žáky druhého stupně alespoň jednou týdně. Oproti základní škole ve Vlašimi nedisponuje škola vlastní knihovnou. Dílny čtení, které vyučující s žáky realizuje, však probíhají v prostorné třídě, kde se nachází koberec a police s velkým množstvím knih.

Po příchodu do sedmé třídy, ve které se nacházelo 13 žáků – 8 chlapců a 5 dívek, měli již všichni připravené knihy na svých lavicích. Na úvod minilekce vyučující napsala na tabuli slovo PROTEST. Následně se žáků zeptala, co tohle slovo v nich vyvolává a co to vůbec je protest. Poté, co pár žáků sdílelo svou odpověď, vyučující pod slovo na tabuli napsala výraz DEMONSTRACE. Nato se třídy zeptala, jaký je mezi slovy rozdíl. Po zodpovězení otázky následovala krátká videoukázka – pražská demonstrace proti Miloši Zemanovi a premiérovi v demisi Andreji Babišovi, kterou žákům vyučující pustila

ze svého notebooku, který si do hodiny přinesla. Po dobu načítání videa se žáků zeptala, co si myslí, že ve videu uvidí. Žáci odpovídali následovně: „*Uvidíme davy lidí, křik, transparenty, hesla*“. Po zhlédnutí krátkého videa zadala vyučující žákům aktivitu pro dnešní dílnu čtení. Úkolem žáků bylo vybrat jednu postavu z knihy, která se rozhodla protestovat proti bezpráví a napsat, co by se mohlo objevit na transparentu, který by osoba nesla na demonstraci. Po dvanáctiminutové minilekce vyučující zadala žákům na čtení dvacet minut. Někteří si posedali na koberec, jiní zůstali číst v lavicích. Vyučující četla společně s žáky vlastní knihu. Během čtení a zpracování úkolů žáky bylo ve třídě naprosté ticho. Po dvaceti minutách individuálního tichého čtení vyučující vyzvala všechny žáky, aby si šli všichni sednout do kruhu na koberec. Následovala aktivita po čtení, vyučující vyvolávala všechny žáky, aby sdíleli s ostatními své vypracované úkoly. Učitelka po žácích požadovala, aby vždy řekli, jakou knihu čtou, jmenovali postavu, která se rozhodla protestovat, pojmenovali problém a vyslovili hesla, která by se mohla objevit na transparentu. Podařilo se nám zachytit následující příklady: kniha - *Romeo, Julie a tma*, postava: Pavel, problém: válka, hesla: Stop střílení; Stop gestapu; Zastavte válku. Dalším příkladem byla kniha – *Pohádka o zlobivé kryse*, postava: Helena, problém: domácí násilí, hesla: Už mě nemlať; Domácí násilí je hnus.

Hodina byla promyšlená, velmi se nám líbilo propojení úvodní minilekce s aktivitou po čtení. Bylo vidět, že vyučující má s dílnami čtení bohaté zkušenosti. Hodina měla spád a i samotní žáci byli na systém práce již zvyklí, takže věděli, jak hodina bude zhruba probíhat. Vzhledem k tomu, že ve třídě bylo jen 13 žáků, měli všichni šanci dostat se po čtení ke slovu. Oproti dílnám čtení, které probíhaly na základní škole ve Vlašimi, byl menší počet žáků velkou výhodou, jak pro učitele, tak pro samotné žáky.

### **5.15 Pozorování XV.**

Posledního pozorování průběhu dílny čtení jsme se účastnili rovněž během května 2018 na základní škole v Chotýšanech u žáků sedmého ročníku.

Dílna čtení probíhala opět ve stejné prostorné učebně, v jejímž rohu se nacházel koberec. Ve třídě bylo celkem 10 žáků – 6 chlapců a 4 dívky. Po příchodu do třídy vyučující na tabuli vystavila celkem sedm fotografií lidí. Následně se žáků vyptávala, co

mají lidé na obrázcích společného a v čem se liší. Dle žáků měli lidé podle výrazu tváře jinou náladu, lišili se především věkem a pohlavím. Na otázku, zda někdy tyto lidi žáci viděli, všichni odpověděli, že ne. Další otázkou vyučující bylo, co by mohli lidé na obrázku vykonávat za zaměstnání. Žáci většinou odpovídali, že by to mohli být herci nebo spisovatelé. Když už žáky nic nenapadlo, následně vyučující představila všech sedm osob na obrázcích. Šlo o režiséry – Vorlíčka, Hřebejka, Herze, Chytilovou, Poledňákovou, Allena a Menzela. Poté se vyučující ptala žáků, zda někoho z režisérů podle jména znají. Žákům bylo povědomé jméno Hřebejk a Poledňáková. Další otázkou na žáky bylo, co dělá takový režisér. Děti vyslovovaly své nápady. Poté chtěla vyučující žákům pustit rozhovor s režisérem Smyčkem. Kvůli připojení k wifi se ale video nespustilo. Vyučující se tedy žáků zeptala jaké si myslí, že by měl mít režisér vlastnosti. Žáky napadala především představivost a trpělivost. Před tím, než zadala učitelka žákům úkol, ve zkratce jim představila, co je náplní práce režiséra. K aktivitě pro dnešní čtení vyučující zvolila grafický organizér s názvem Režisér (viz příloha č. 2). Ten samý, který jsme zvolili i my pro jednu dílnu čtení na základní škole ve Vlašimi. Mohli jsme tak porovnat realizaci aktivity, jak jsme ji pojali my sami a jak ji pojala vyučující v Chotýšanech. Úkolem žáků bylo vybrat část knihy, kterou by jako režiséři rádi zfilmovali a zdůvodnit to. Ještě než začali žáci samostatně číst, modelovala sledovaný jev vyučující na vlastní části knihy, kterou již přečetla (Kluk z kostek). Žáci si tak mohli lépe představit, jak zadaný úkol plnit. Oproti nám, kteří jsme aktivitu nemodelovali na žádné knize, bylo toto řešení pro žáky určitě nápomocné. Po patnáctiminutové minilekci žáci začali číst. S žáky četla rovněž vyučující i my. V průběhu čtení žáci dodržovali veškerá pravidla pro čtenářské dílny. Po dvaceti minutách tichého čtení vyučující žákům rozdala grafické organizéry. Na zpracování úkolu měli pět minut. Po pěti minutách vyzvala učitelka všechny žáky, aby si posedali na koberec a vytvořili kruh. Následovala aktivita po čtení. Vyučující vyvolávala všechny v kruhu, aby sdíleli s ostatními své vypracované úkoly. Většina žáků by chtěla režírovat scény, kterým buď moc neporozuměli, nebo je v nich akce, či jsou vtipné, napínavé nebo strašidelné. Jedna z dívek by jako režisérka zfilmovala scénu, která by měla být pro diváky poučná (jak se lidé chovají ke kyklopům).



## 6 VLASTNÍ VELENÍ ČTENÁŘSKÝCH DÍLEN

### 6.1 Dílna čtení číslo 1

Jak jsme se již zmínili výše, nejenom, že jsme pozorovali průběh čtenářských dílen na základní škole ve Vlašimi, ale i my sami jsme se stali jejich realizátory. Poprvé se tak stalo počátkem března 2018. Od vyučující jsme dostali návrh, že bychom si mohli vyzkoušet vést čtenářskou dílnu společně s ní. Vzhledem k tomu, že v minulých dvou hodinách dílen čtení, kdy byly tématem hodin Hovory o knihách, se nedostalo mnoho žáků na konci hodiny ke slovu, navrhla nám vyučující, že bychom mohli toto téma zachovat i pro příští hodinu. My jsme souhlasili a těšili se na vedení naší první čtenářské dílny.

Počátkem hodiny, ve třídě žáků 6. B, nejprve vyučující seznámila žáky s tím, že nebudeme již pouze tichým pozorovatelem průběhu hodiny, ale ujmeme se rovněž jejího vedení. Žáci na tuto informaci reagovali nadšeně a těšili se z toho, že to pro ně bude změna. Ještě před tím, než jsme žáky odvedli do školní prosklené knihovny, je vyučující seznámila s tím, že tématem dnešní dílny čtení budou opět Hovory o knihách, tudíž si nemusí brát s sebou do knihovny žádné psací potřeby, ale jen sešity, kde by měli mít nalepené lístečky se sledovanými jevy z minulé hodiny. Poté, co jsme se všichni společně přemístili do knihovny a žáci se usadili do kruhu, jsme se slova ujali již my. V knihovně se nacházelo 21 žáků – 6 chlapců a 15 dívek. Na úvod jsme v kruhu nejprve zopakovali pravidla čtenářské dílny a následně zadali úkol. Jelikož už minulou hodinu proběhla minilekce na sledované jevy, které měli žáci tištěné na lístečkách, už věděli, co je tuto hodinu bude čekat. Po zopakování úkolu z minulé hodiny jsme žáky vyzvali, aby si vzali svoje knihy, našli si v knihovně své místo, udělali si pohodlí a začali v tichosti číst. Jelikož nebylo potřeba žákům zdlouhavě vysvětlovat zadání úkolu, které už znali, ušetřili jsme si čas a mohli jsme tak žákům pro tiché čtení vyhradit celých třicet minut. V průběhu čtení byli všichni žáci v klidu a dodržovali zopakovaná pravidla. Možná to bylo způsobené i tím, že jsme nebyli už jen pouhými pozorovateli a žáci tak byli více pozorní než v dřívějších hodinách. Zatímco si žáci tiše a samostatně četli, připravili jsme s vyučující losovací kartičky ve stejném počtu žáků. Polovina kartiček byla označena hvězdičkami, na druhou polovinu jsme nakreslili kolečka. Po třicetiminutovém čtení jsme žáky vyzvali, aby se přemístili se svými knihami zpět na

koberec a vytvořili kruh. Následně jsme žákům vysvětlili, v čem bude spočívat aktivita po čtení. Každý žák měl za úkol vylosovat si jednu kartičku a umístit se do příslušné skupiny. Všichni žáci vytvořili dvě velké skupiny. První skupina, která si vylosovala hvězdičky, se přemístila s námi do přední části knihovny. Druhá skupina zůstala s vyučující vzadu na koberci, aby se skupiny vzájemně nerušily. V menších skupinách, které vytvořily kruh, jsme si s žáky povídali a diskutovali nad zadanými sledovanými jevy. Kvůli vytvoření dvou menších skupin dostali všichni žáci prostor ke sdílení čtenářského zážitku a tentokrát se dostalo na všechny žáky. V závěru hodiny, když jsme všechny žáky seskupili zpět do jednoho velkého kruhu, došlo na závěrečné zhodnocení. Žáci vyslovili domněnky, že se jim ve dvou menších skupinách pracovalo mnohem lépe. Velkou výhodou bylo, že se ke slovu dostal každý žák. I s vyučující jsme po hodině zkonstatovali, že by bylo dobré příště opět zkusit rozdělit žáky do dvou skupin.

## **6.2 Dílna čtení číslo 2**

Následující čtenářskou dílnu jsme vedli a řídili její průběh již sami. Nebyli jsme tedy už tichými pozorovateli, ale ujali jsme se jejího vedení. Dílna čtení se uskutečnila v průběhu března 2018. Lekci, kterou jsme měli pro žáky připravenou, jsme samozřejmě nejprve konzultovali s vyučující. Jelikož byl průběh čtenářské dílny pro obě třídy šestého ročníku základní školy ve Vlašimi totožný, nebudeme již v následujícím textu třídy rozlišovat, ale zaměříme se pouze na jednu z nich.

Na počátku první vyučovací hodiny, ve třídě 6. B, jsme žáky pouze upozornili na to, že zapojí při dnešní čtenářské dílně i tvorbu a budou malovat. S sebou do knihovny si tedy měli za úkol vzít především pastelky. Žáci byli zvědaví, co budou kreslit, a tak jsme je seznámili s tím, že cílem dnešní hodiny bude zachytit postavu v prostředí. Mnoho žáků bylo nadšeno z toho, že budou moci malovat. Následně jsme žáky odvedli do knihovny, kde si opět posedali na koberec a vytvořili kruh. Hodiny se účastnilo 25 žáků – 10 chlapců a 15 dívek. A protože opakování je matka moudrosti, na úvod jsme si s žáky objasnili pravidla čtenářské dílny. Zdálo se nám, že už je všichni žáci dobře znají. S jejich dodržováním však měli někteří, především chlapci, stále problém. Poté následovala pětiminutová minilekce, při které jsme žákům zadali úkol. Všem jsme rozdali kopie listu A4 s aktivitou s názvem Selfie (viz příloha č. 3), na kterém byl explicitně napsaný dnešní úkol. Během minilekce jsme s žáky prošli zadání, které

budou vypracovávat během četby nebo po ní. Žáci dostali za úkol vytvořit selfie – namalovat jednu z postav jejich příběhu a zachytit ji v určitém prostředí a momentu. Mohli si vybrat jakýkoli okamžik příběhu. Pokud to bylo potřeba, mohli doplnit svůj obrázek vysvětlivkami nebo popisem charakterových vlastností postavy. Na závěr měli za úkol žáci zdůvodnit a vysvětlit, na základě čeho selfie vytvořili.

Následovalo tiché čtení, na které jsme žákům vymezili dvacet minut. Žáci si tedy vzali své rozečtené knihy a posedali si různě po knihovně. Mnoho žáků mělo opravdu zajímavé polohy ke čtení. Někteří seděli pod stolem, jiní leželi na břiše nebo měli svou knihu opřenou o květináč. S sebou k četbě si mohli vzít získané kopie, které v průběhu čtení mohli již vyplňovat a kreslit selfie vybrané postavy. Během čtení měli někteří žáci individuální dotazy, především ohledně zdůvodnění, se kterým si moc nevěděli rady. Při četbě opět několik chlapců rušilo ostatní, tudíž jsme je museli několikrát napomínat. Po přibližně deseti minutách čtení se někteří žáci už hlásili, že mají práci hotovou. Ty jsme směřovali k tomu, aby ještě četli a nevyrušovali ostatní. Průběh celého čtení byl trochu neklidný. Žáci byli roztržití a nesoustředění, jelikož každý pracoval individuálním tempem. Po této zkušenosti bychom aktivitu příště nezadávali vypracovávat již v průběhu četby, ale nechali bychom žákům čas na její vypracování až po ní. Po dvaceti minutách čtení a vyplňování zároveň jsme vyzvali žáky k tomu, aby si sesedli opět do kroužku. Někteří namítali, že nejsou s prací hotovi. Do konce hodiny zbývalo ještě deset minut, a tak jsme nechali ještě tři minuty žákům na dokončení úlohy. I přesto neměla spousta žáků úkol splněný. Rozhodli jsme se proto s vyučující, že necháme dokončení jako domácí úkol a popovídáme si o tom na začátku příští hodiny. Během celé dílny čtení nám vyučující do jejího řízení nijak nezasahovala a nechávala průběh hodiny na nás. Na závěr hodiny stihlo odprezentovat svou práci jen několik žáků. Naše první zkušenost s dílnou čtení pro nás byla velmi motivující. Za přípravu na hodinu jsme dostali od vyučující pochvalu, se samotným průběhem dílny čtení jsme však sami nebyli příliš spokojeni. Vybrané materiály od žáků 6. A a 6. B (viz příloha č. 4)

### **6.3 Dílna čtení číslo 3**

Následující dílna čtení, kterou jsme rovněž sami vedli, se uskutečnila koncem března 2018. Tak jako v předchozí dílně čtení, byl její průběh pro třídy 6. A a 6. B

shodný, nebudeme proto již v následujícím textu a popisu dílny čtení třídy rozlišovat, ale zaměříme se pouze na třídu 6. A.

Na začátku čtvrté vyučovací hodiny, v kmenové třídě 6. A, jsme žákům řekli, aby si s sebou do knihovny vzali aktivitu Selfie z minulé hodiny, kterou vypracovávali. Ti, co neměli dokončeno, ji měli za domácí úkol. Ve třídě se našlo několik žáků, kteří aktivitu neměli hotovou. Buď kopii ztratili, zapoměli ji dodělat nebo list zapoměli doma. Jeden z žáků minulou hodinu chyběl, tudíž nemohl mít úkol hotový, byl proto omluven. Ostatní, kteří list s aktivitou zapoměli nebo jej ztratili, si vyučující poznamenala k sobě do hodnotícího sešitu. Než jsme odešli do knihovny, upozornili jsme žáky, aby si s sebou vzali také psací potřeby, které dnes budou potřebovat. Poté, co jsme se s žáky přemístili do knihovny a vytvořili kruh, jsme žákům přiblížili průběh čtenářské dílny. V knihovně se nacházelo 22 žáků – 6 chlapců a 16 dívek. Na úvod jsme žáky pomocí rozpočítání na prvního a druhého žáka rozdělili do dvou skupin. Každá skupina měla svou vyučující, se kterou si sedla do kruhu v oddělené části knihovny. Následně jsme s každým žákem rozebrali aktivitu Selfie, kterou měl buď hotovou z minulé hodiny, nebo dodělat za domácí úkol. Tato aktivita nám na počátku hodiny zabrala patnáct minut. Poté žáci opět utvořili jeden velký kruh na koberci a my jsme jim v krátké – asi tříminutové minilekci přiblížili zadání aktivity pro dnešní hodinu. Všichni žáci od nás obdrželi pracovní list s aktivitou, která se nazývala Batoh (viz příloha č. 5), na kterém bylo formulované zadání. V průběhu minilekce jsme žákům vysvětlili zadání jejich úkolu. Dnešní aktivitou po čtení bylo, aby žáci do obrázku batohu stručně popsali, co se v příběhu zatím odehrálo a co si z něj odnáší. Vzhledem k délce aktivity v úvodu hodiny (aktivita Selfie) měli žáci možnost své odpovědi zaznamenávat již během samotné četby. Jelikož by žáci měli na čtení pouze čtvrt hodiny a my jsme chtěli, aby se ve čtení příběhu trochu posunuli, rozhodli jsme se s vyučující nechat jim na četbu prostor až do konce hodiny. Někteří žáci zvládli aktivitu Batoh při čtení, ještě před zvoněním, ostatní měli za úkol dokončit zadanou úlohu přes jarní prázdniny. Materiály, které vznikly během hodiny (viz příloha č. 6).

#### **6.4 Dílna čtení číslo 4**

Další dílna čtení, jejímiž jsme byli realizátory, se uskutečnila v dubnu 2018 po jarních prázdninách žáků základní školy ve Vlašimi. Po dohodě s vyučující, která

navrhla, že by bylo dobré propojit dílnu čtení se slohovým učivem, jsme zvolili k páteční čtenářské dílně aktivitu s názvem Shody a rozdíly (viz příloha č. 7). Propojení se slohem bylo v tom smyslu, že se žáci šesté třídy učili ve slohu popisovat postavu a její charakterové vlastnosti. Aktivita Shody a rozdíly vedla k zamyšlení nejen nad vlastnostmi postav z příběhu, ale také nad vlastnostmi samotných žáků. Ti si tak mohli dobře procvičit názvy jednotlivých vlastností i během čtenářské dílny. V následujícím popisu přiblížíme hodinu čtenářské dílny u žáků 6. B.

Na počátku hodiny, ve třídě žáků, jsme nejprve všechny požádali, aby nám odevzdali vypracovanou aktivitu Batoh, kterou měli za domácí úkol dokončit přes jarní prázdniny. Bohužel se našli i žáci, kteří na aktivitu zapomněli. Ti byli hodnoceni malou známkou pět. Ostatním, kteří vypracovanou aktivitu odevzdali, jsme ji během jejich čtení přečetli a oznámkovali jedničkami. Než jsme se všichni společně přesunuli do školní knihovny, seznámili jsme žáky s průběhem čtenářské dílny a s aktivitou, která je čekala. Podstatou aktivity bylo, aby si každý žák zvolil libovolně jednu z postav příběhu a vepsal do předkreslených obdélníků v pravé části pracovního listu její vlastnosti, dále vlastnosti své a společné, pokud nějaké shodné s postavou objeví. S sebou do knihovny si žáci měli vzít pouze psací potřeby a sešit na sloh, ve kterém měli vypsane nejrůznější lidské vlastnosti používané při hodině slohu. Po přesunu do knihovny a utvoření již známého kroužku následovala minilekce, a to trochu netradiční formou. Každého žáka v kruhu jsme poprosili, aby se zamyslel a zkusil říct, jaké jsou jeho dobré a špatné vlastnosti. Takto se vystříдалo v kruhu celkem 26 žáků – 11 chlapců a 15 děvčat. Minilekce trvala přibližně třináct minut. Následně jsme vyzvali žáky k tomu, aby si rozebrali své rozečtené knihy, našli si místo v knihovně, které jim bude pohodlné, a začali samostatně číst. Na čtení jsme žákům vymezili dobu dvaceti minut. Během čtení se někteří chlapci mezi sebou začali bavit a rušili ostatní spolužáky. Museli jsme je několikrát napomínat. To však vůbec nepomohlo, a tak jsme je vyzvali k tomu, aby si vzali tužku a přišli k našemu stolu. Tam jsme jim poskytli papír a dali za úkol napsat na něj všechna pravidla dílny čtení a také ta, která určitý žák porušil (viz příloha č. 8). Když dva vyrušující žáci sepsali pravidla, mohli se opět vrátit k četbě. Po dvacetiminutovém čtení se všichni žáci sešli opět v kruhu na koberci. Následovala aktivita po čtení, při které žáci sepisovali vlastnosti do pracovního listu. Na samostatnou práci jsme žákům vymezili pouze tři minuty, abychom stihli ještě společné sdílení. Během vypracování

aktivity Shody a rozdíl se objevily od žáků dotazy ohledně neporozumění významu některého slova. Například se jeden z žáků ptal, co znamená slovo ctižádostivý nebo nebojácný. Většina žáků používala k vypracování úkolu sešit na slohovou výchovu, kde měli vypsany seznam charakterových vlastností, se kterým pracovali v týdnu při nácviku popisu postavy. V posledních pěti minutách jsme oslovili žáky, kteří se chtějí podělit s ostatními, aby přečetli, jakou postavu si vybrali, její vlastnosti, vlastnosti své a popřípadě společné s postavou. Přihlásilo se asi 6 žáků, sdílet vypracovaný úkol s ostatními spolužáky se však podařilo do konce hodiny jen pěti z nich. Tato hodina byla pro žáky šesté třídy přínosná v tom smyslu, že si určitou obměnou zopakovali popis, se kterým se setkali v týdnu při slohové výuce. Nám se tak podařilo propojit obě složky českého jazyka. Materiály vytvořené žáky šestých tříd (viz příloha č. 9).

## **6.5 Dílna čtení číslo 5**

Následující dílnu čtení, kterou jsme popsali níže, jsme realizovali v průběhu dubna 2018 taktéž na vlašimské základní škole s žáky šestého ročníku. Jelikož byl naplánovaný průběh dílny čtení pro obě třídy stejný a její realizace dosti podobná, nebudeme již v následujícím textu třídy rozlišovat, ale zaměříme se pouze na třídu 6. B.

Vzhledem k tomu, že minulou dílnu čtení, která probíhala v knihovně, někteří žáci nedodržovali nastavená pravidla a za trest je museli dokonce psát na list papíru, rozhodli jsme se, že tentokrát zůstanou žáci ve třídě. Na počátku hodiny nejprve vyučující přinesla žákům z knihovny jejich knihy. Pro lepší dodržování kázně jsme na začátku hodiny požadovali po žácích, především po těch, kteří minule vyrušovali, aby pravidla zopakovali. Ve třídě se nacházelo 20 žáků – 8 chlapců a 12 dívek. Následně jsme přistoupili k úvodní minilekci. Pro tuto dílnu čtení jsme zvolili aktivitu, ke které jsme využili grafický organizér s názvem Režisér (viz příloha č. 2). V úvodu jsme napsali na tabuli velkými písmeny nápis REŽISÉR a následně jsme se žáků ptali, jestli vědí, kdo je to vůbec režisér, jaká je jeho funkce u filmu a zda žáci znají určité typy režisérů či jejich jména. Nechali jsme žáky, aby vykřikovali své odpovědi. Poté, co se žáci začali příliš překřikovat, jsme jim řekli, aby se raději hlásili. Když žáci vyčerpali své odpovědi, doplnili jsme jejich znalosti o nové informace. Seznámili jsme je blíže s tím, co všechno je prací takového režiséra, čím je pověřený nebo kolik si vydělá peněz. Určitým zklamáním pro nás bylo, že žáci neznali ani jméno Miloš Forman. Během minilekce

jsme seznámili žáky s průběhem čtenářské dílny a s aktivitou po dnešním čtení. Podstatou aktivity Režisér bylo, aby se každý žák vžil do role režiséra filmu, jehož předlohou je kniha, kterou právě čte. Úkolem žáků bylo napsat do rámečku na pracovní list, který každý žák obdržel, jakou část příběhu by nejraději režíroval a zároveň zdůvodnil, proč by jako režisér režíroval zrovna tuto zvolenou ukázkou.

Po dvanáctiminutové minilekci si žáci došli ke stolu pro rozečtené knihy a začali si ve svých lavicích číst. Pro samostatnou četbu jsme žákům vymezili dvacet minut času. Během čtení byli všichni potichu a dodržovali pravidla pro čtenářské dílny. Já i vyučující jsme si četli společně se žáky. Poté, co vypršel čas určený ke čtení, jsme žákům rozdali pracovní list s aktivitou a znovu jsme jim zopakovali zadání jejich úkolu. Na jeho vypracování měli žáci pět minut. Někteří, co neposlouchali nebo nepochopili zadání, začali do rámečku kreslit. Proto jsme jim znovu museli individuálně vysvětlit, co je jejich úkolem. Po pěti minutách, kdy žáci popisovali zvolenou pasáž, kterou by rádi režírovali, zbylo posledních pět minut na sdílení aktivity s ostatními spolužáky. Někteří žáci byli při popisování příběhu velmi kreativní (viz příloha č. 10). Sdílet svůj vypracovaný úkol se podařilo deseti žákům, které jsme individuálně vyvolali. Snažili jsme se především zapojit i tiché žáky, kteří se v hodinách moc nevyjadřují. Před zazvoněním jsme ještě po žácích požadovali, aby posoudili dnešní hodinu a nezapomněli vrátit své knihy. Nikomu se do posuzování nechtělo, a tak jsme namátkou vybrali jednoho z žáků, který velmi kladně zhodnotil průběh hodiny i samotnou aktivitu Režisér, která ho moc bavila. Z žákova hodnocení jsme měli pochopitelně velkou radost a zároveň nás to motivovalo pro další plánování čtenářské dílny, i přes neustálou nekázeň některých žáků této třídy. Po čtyřiceti pěti minutách zvonění ukončilo čtenářskou dílnu.

## **6.6 Dílna čtení číslo 6**

Poslední dílny čtení, které jsme realizovali na základní škole ve Vlašimi, se uskutečnily koncem dubna 2018. Následující text popisuje průběh dílny čtení v 6. B.

Jelikož šlo o poslední hodinu čtenářské dílny, kterou jsme si pro žáky připravili, chtěli jsme, aby žáci přečetli co nejvíce textu. Hned po vstupu do třídy jsme začali s úvodní minilekcí. Ve třídě 6. B se první vyučovací hodinu nacházelo 23 žáků – 10 chlapců a 13 dívek. Pro tuto dílnu čtení jsme zvolili aktivitu, ke které jsme využili

grafický organizér s názvem Keška (viz příloha č. 11). Tentokrát jsme se nezdržovali s opakováním pravidel a rovnou jsme na tabuli velkými písmeny napsali nápis KEŠKA a následně jsme se žáků vyptávali, jestli vědí, co jsou to kešky. Ti již vykřikovali své odpovědi, my jsme ale požadovali, aby se hlásili. Jednotlivě jsme vyvolávali žáky, kteří měli zájem sdílet svou odpověď. Dozvěděli jsme se, že mnoho žáků ze třídy chodí objevovat s rodiči keše do přírody, dokonce se za nimi vydávají i po celé České republice. Poté, co žáci sdíleli své zkušenosti s keškami, jsme je obohatili o další informace. Přiblížili jsme jim, jak se využívá navigační systém GPS při hledání keše, co je to logbook nebo geocacher. Pro větší porozumění jsme jim ukázali tři obrázky, které jsme si předem vytiskli. V průběhu minilekce všichni žáci nám i sobě navzájem naslouchali. Bylo vidět, že je toto téma velmi zaujalo, protože jim bylo blízké. V závěru minilekce jsme žáky seznámili s průběhem hodiny a aktivitou, která je čeká po čtení. Podstatou aktivity Keška bylo, aby si každý žák vybral jednu z postav jeho knihy a napsal, nebo nakreslil, jaké osobní věci by si postava do kešky umístila. Úkolem žáků bylo napsat nebo nakreslit věci do předkreslené kešky na pracovním listu. Důležité bylo, aby alespoň u jedné věci zdůvodnili, proč by ji postava do kešky dala. Po patnáctiminutové minilekci si žáci rozebrali svoje knihy a začali v tichosti číst. Jelikož byla tentokrát minilekce o něco delší, nevymezovali jsme žákům na čtení žádný čas. Během čtení se někteří žáci dotazovali, zda jim už rozdáme pracovní listy, aby mohli začít kreslit a psát. Protože všichni dodržovali pravidla, rozhodli jsme se, že jim pracovní listy rozdáme, aby mohli tvořit už v průběhu čtení. Zhruba po dvaceti pěti minutách tichého čtení a tvoření nezbývalo do konce hodiny už mnoho času. Dohodli jsme se s vyučující, že vypustíme aktivitu po čtení, kterou většina žáků už stejně tvořila, a sdílení úkolu s ostatními spolužáky. Žákům jsme sdělili, že mohou číst a tvořit do konce hodiny bez přerušení. My s vyučující jsme pouze procházeli třídou a seznamovali se s tím, jak žáci plnili zadaný úkol. Někteří žáci zapojili fantazii a byla z toho pro žáky zábava. Jedna z žákyň do kešky dokonce nakreslila strýce hlavní hrdinky se zdůvodněním, že strýc hlavní hrdinku neustále s něčím otravuje a nemá ji rád. Proto by strýce společně s keškou zakopala hluboko pod zem. Nás i s vyučující žákyně velmi pobavila. V posledních dvou minutách jsme po žácích požadovali, aby ústně zhodnotili dnešní dílnu čtení na bodové škále od 1 do 10, jak byli již zvyklí. Ze třídy zaznívalo



bodování čísla 9 a 10. Dle toho jsme usuzovali, že se poslední dílna čtení v této třídě vydařila a žáky aktivita bavila (viz příloha č. 12).

Čtvrtou vyučovací hodinu, při které dílna čtení probíhala v paralelní třídě 6. A, jsme obměnili úvodní minilekci a místo povídání o keškách jsme zvolili na úvod tříminutové volné psaní na téma POKLAD. Některé práce žáků šestého ročníku byly velmi zdařilé (viz příloha č. 13).

## 7 POLOSTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY S UČITELI

Jak jsme již výše uvedli, ke sběru dat jsme využili nejen pozorování průběhu čtenářských dílen a jejich vlastní realizaci, která nebyla na počátku výzkumu ani v plánu, ale také metodu polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor nám byly ochotny poskytnout celkem tři vyučující českého jazyka a literatury s různou délkou pedagogické praxe. Ty do výuky na druhém stupni zahrnují, ať už pravidelně nebo nepravidelně, metodu čtenářských dílen. Všechny vyučující, se kterými jsme vedli rozhovor, učí na druhém stupni základních škol a mají již několikaleté pedagogické zkušenosti. Všem třem dotazovaným jsme položili osmnáct základních otázek (viz příloha č. 14). V průběhu rozhovoru nás však napadali i otázky doplňkové, které nebyly pro všechny vyučující shodné, proto je v seznamu otázek neuvádíme. Vzhledem k širokému rozsahu odpovědí dotazovaných nebudeme všechny tři rozhovory v praktické části práce uvádět, ale přiložíme jejich zvukovou stopu k práci na CD. Abychom je však mohli určitým způsobem reflektovat a hledat v nich odpovědi na naše výzkumné otázky, zaměříme se pouze na ty otázky, které nám jsou pro náš výzkum prospěšné, nebo na ty, ve kterých se odpovědi dotazovaných odlišují. V následujícím textu se tedy pokusíme shrnout odpovědi respondentek na vybrané typy otázek a poukázat tak na případné shody a rozdíly.

Tabulka 4 Základní informace o vyučujících

	Délka pedagogické praxe	Délka realizace čtenářských dílen při výuce
Respondentka č. 1	4 roky	4 roky
Respondentka č. 2	8 let	3 roky
Respondentka č. 3	7 let	2 roky

Zdroj: Autorka, 2018.

**Byla Vaše škola v minulých letech zapojena do projektu Výzva č. 56, jejíž klíčovou aktivitou bylo zavedení čtenářské dílny do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura? Pokud ano, naplnila její realizace Vaše očekávání?**

Respondentka č. 1: *„Ano, byla. Za sebe můžu říct, že ano, ale nemůžu to říct za zbytek školy, dalo se díky té výzvě nakoupit i spoustu knih, které jsou využívány v těch dílnách čtení, ale já většinou to dělám tak, že děti si nosí knihy z domova, že moc nevyužíváme tu zásobárnu knížek, co jsou tady, že spíš každý čte něco jiného a soustředíme se na nějaký jeden jev, což mi přijde takový, že ty děti si mohou tu knížku vzít, tu kterou aktuálně čtou, nebo která je baví, že nic jako nepodsouvám moc, ale jako za mě to naplnilo asi to očekávání.“*

Respondentka č. 2: *„Ano, byla zapojena, určitě naplnila očekávání, protože jsme mohli nakoupit spoustu knih do knihovny. Nicméně to bylo rok, kdy já jsem se o těch dílnách čtení jakoby dozvěděla a neměla jsem s nimi zkušenosti. Takže dnes už vím, že bych objednala spoustu knih jiných a jinak, takže mě mrzí, že jsem o tom nevěděla víc v momentě, kdy tahle výzva probíhala.“*

Respondentka č. 3: *„Ano, naše škola byla zapojena do výzvy, díky ní jsme měli možnost do školní knihovny přinést další zajímavé knihy. Byla jsem ráda, že pan ředitel do toho šel. S kolegyní jsme vyhledaly knihy, které by děti bavily a chodily by tak do knihovny více. Nejenom z té výzvy, kdy jsme získali zhruba 500/600 knih, nevím přesně, tak ten další rok chodily děti do knihovny více. Měli jsme větší návštěvnost, bylo mnohem víc dětí zaregistrovaných do knihovny, možná bych řekla, že 3x víc než ten rok před tím, takže to bylo zajímavé. Určitě naplnila očekávání, díky ní můžeme realizovat dílny dále a děti si mohou tu knížku, která je zajímavá, půjčit a nemusí si ji nosit z domova. Určitě do dalších let to přínos má a mít bude.“*

**Jaký je Váš názor na to, jestli má pedagog dostatečné množství času realizovat čtenářské dílny v rámci výuky Českého jazyka a literatury na druhém stupni?**

Respondentka č. 1: *„No to je ono. Na druhém stupni si myslím, že rozhodně není tolik času. Na prvním ano, tam věřím, že ten prostor je, tam si ho člověk dokáže najít, ale na druhém stupni ne. Jo tam je potřeba pracovat na mluvnici. Děti se připravují na přijímačky, takže o hodiny učitel nechce přicházet. Tam si myslím, že by musely být ty*

*hodiny vyhrazený, nebo vzít jen zájemce a s těmi čtenáři pracovat, nějaký čtenářský klub nebo něco takového. Vybrat třeba děti z šestky a sedmičky, osmičky a devítky a pracovat s nimi individuálně, to si dovedu představit, ale v hodinách ne.“*

Respondentka č. 2: *„Já si myslím, že čas na to rozhodně je, protože v rámci dílny čtení je možný upevňovat dětem znalosti, který získají v té hodině. Třeba když se budeme v literatuře bavit o vypravěči, jestli je to ich-forma, nebo er-forma, tak se to krásně pak dá zapracovat do dílen čtení. Takže bych to nebrala jako něco, co mi ten čas bere, ale kde můžu naopak jako v praxi těm dětem ukázat, co se v literatuře naučily, že se v tom setkají v knížkách, které běžně čtou. Nebo žánry, které v literatuře probíráme. Spíš jim ukazovat že to, co dělám jako teorii v literatuře, tak funguje potom prakticky a oni se s tím pak běžně setkají.“*

Respondentka č. 3: *„To je dobrá otázka, protože jsem si vždycky myslela, že ten čas je ten největší problém, že ten čas člověka tlačí a shodneme se na tom i s kolegyněmi. I když máme v šestých a devátých ročnících o hodinu navíc, tedy 5 hodin týdně, je tam jedna hodina možnost využít ji nějak jinak. Ve většině případů stejně ty plány, které máme na školní rok, stíháme jen tak tak i bez hodin čtení. Ta časová náročnost je velká, nicméně je to otázka té volby, jak my si to uspořádáme a jak dílny čtení do výuky zahrnout. Pereme se s tím, jak je do výuky zahrnout, ale určitě to jde. V současnosti však nemohu zahrnout dílny vícekrát jak jednou týdně.“*

### **Jak podle Vašeho mínění tato metoda zvyšuje zájem žáků o čtenářství?**

Respondentka č. 1: *„Já si myslím, že kdyby se s dětmi pracovalo systematicky a ony se to třeba naučily, pak by plynule přešly na druhý stupeň, tak by to bylo o dost snazší. Než když tam přijde nějaký blázen... přineste si knížky z domova a děti s nimi mají, nedej bože, nějakým způsobem pracovat, tak by to bylo o dost snazší v tom, že by děti měly ten zájem už od začátku. Ale některé děti to baví, některé nebaví nic. To je kus od kusu. Víím, že v 5. třídě, kde jsem zavedla určitou pravidelnost, jsou ty děti z toho nadšený. Čím dřív se začne, tím líp.“*

Respondentka č. 2: *„Myslím si, že zásadně. Mám spoustu žáků, kteří se díky dílnám čtení rozečetli, takže já myslím, že dost zásadně. Myslím si, že i množství knih, které těm dětem předkládáme to tak jako ovlivňuje, ten jejich zájem o to. Protože když*

*přijdou nové knížky, tak ty děti jsou po nich lačný, zajímají se o to. Takže si myslím, že zásadním způsobem to ovlivňuje jejich zájem vůbec o čtení. Pro některé děti to je jediný moment, kdy čtou. Že doma si na to ten čas nenajdou. Vím o jedné dívce, která nečetla a teď čte už doma, že ji to chytlo.“*

Respondentka č. 3: *„Já si myslím, že záleží na případu. Na dítěti od dítěte. Co jsme měli možnost společně vidět i v těch hodinách, tak je pravda, že ty děti to velmi chytlo, že se v tom našly, některé děti i překvapivě, o kterých bych to neřekla. Což mě mile překvapilo. Pak se objevují i tací, kteří o dílny moc ten zájem nejeví. Celkově ale říkám, že ten zájem tam je. Pravda je, že díky těm čtenářským dílnám přijdou děti do knihovny i mimo tu hodinu a zeptají se, jestli si mohou tu knihu, co čtou, půjčit domů, nebo jestli si mohou založit průkazku. Jsou to zase děti, které jsem v knihovně nikdy neviděla, ale díky tomu, že viděly hodinu čtenářské dílny, vzaly do ruky knížku, kterou nikdy neviděly, nebo i děti, které doma nečtou vůbec.“*

**Jaký je posun u žáků, co se týká vztahu ke čtení? Dokázala byste uvést konkrétní příklad? Jaké to u Vás vyvolává pocity?**

Respondentka č. 1: *„Myslím si, že u těch starších tak tam kdo četl, tak čte furt stejně. Řekla bych, že pár dětí se rozečetlo, ale ty co byly bez zájmu na začátku, což se týká více chlapců než dívek, tak to zůstalo jakoby stejný. A u těch páťáků myslím, že to bude jiný, ty jsou ještě takový hraví, ty to baví, takže tam si myslím, že to pak na 2. stupni bude jiný. Tam jsou kluci, co mají rozečtených 5 knížek, zásobují spolužáky, nevědí, co mají dřív rozečíst. Takže tam se sešla třída, že je to baví. Ale pár dětí i na druhém stupni se rozečetlo, slyším, že se dohadují, kolik stránek dnes přečetly a tak. Konkrétní příklad – to třeba přijdou děti po prázdninách a to byly i děti, které nečetly a ukazují mi, kolik přečetly knih. Pocity, no, spíš jako chuť dál dělat dílny čtení, že je vidět, že to není ztracený čas a že to má smysl.“*

Respondentka č. 2: *„Myslím si, že většina těch žáků minimálně čte v té hodině. Ze začátku jsem viděla, že někteří tak jako koukali, a že jim to třeba přišlo zbytečný. Já si myslím, že to hodně ovlivňuje i zapálenost toho učitele pro knížky. Když tam chodím já s knížkama, tak se ptají, co čtu. Že učitel to zapálení může přenést na ty děti. Žáci vnímají, že tam jenom nesedím a nekoukám, že tam reálně čtu. Že jim ta činnost*

*alespoň nepřipadá zbytečná. Důležitý je také vědět, který knížky má učitel v knihovně a na základě toho je může doporučovat. Příklad je ze sedmé třídy... holčička Anežka, která četla celý rok jednu knížku, ale dočetla ji, ona ta knížka byla tlustá. Letos už čte minimálně šestou knížku. Její maminka říkala, že je to úplně jiná Anežka. Takže to je učebnicový příklad toho, kdy se to povede. Pocity jsou radostné, tohle je viditelný výsledek toho, že má dílna čtení smysl a že to funguje.“*

*Respondentka č. 3: „Ten posun u žáků, které jsem měla před dvěma lety, nemůžu moc posoudit, protože šlo o deváťáky, kteří pak vyšli, nevím, zda se s dílnami čtení pak dále setkali na střední škole. Ale během toho roku u žáků posun určitě byl, v souvislosti s dívkou, která neměla dobré sociální zázemí a přesto začala výrazně hodně číst. Během toho roku se z ní stala čtenářka. Pak chodila do knihovny pořád a půjčovala si každý týden minimálně čtyři knížky. Co se týká žáků šestých ročníků, které teprve s dílnou čtení začínají, u těch určitě nějaký malý posun bude, ale zase, je to otázka času, to je asi jediné, co teď mohu zhodnotit. Uvidíme.“*

#### **V čem vidíte největší přínos této metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků?**

*Respondentka č. 1: „Já si myslím, že tam velkou roli sehrává ta možnost toho výběru. Přineste si, co chcete, ne všichni budeme číst to stejný, vím, že dřív tím byli otráveni. Ty děti se samy naučí číst, co chtějí, ne proto, že to po nich chce učitel. Nikdo jim neříká, kolik musí přečíst. Velkou roli pro rozvoj sehrává ta svobodná volba. Metoda dílny čtení podle mě určitě zvyšuje tu čtenářskou gramotnost žáků. Děti lépe čtou, vyjadřují se, dokážou smysluplně poskládat větu a tak. V mluvnici vidím, že žáci dokážou zadání přečíst rychleji, pochopí ho, takže to má i přesah do dalších hodin českého jazyka. Umí hledat v textu, umí najít odpověď. Doufám, že to kolegové vnímají i v dalších předmětech, ten přesah. Napříč jazykem to má určitě smysl, není to jen o hodině té literatury.“*

*Respondentka č. 2: „Především v tom, že když ty děti jsou zvyklé číst, tak pak už nemají tolik práce přemýšlet o tom, co čtou. Pak čtou jakoby automaticky a můžou se zaměřovat i na jiný aspekty než jenom na ten děj. Zatímco děti, které nejsou rozečtené, tak je pro ně obtížný se jenom soustředit na to, aby četly, na to, co tam je vůbec napsané a už jim nezbyvá kapacita přemýšlet o tom, jestli to, co čtou, je třeba reálný.“*

*Přemýšlej jen o základních věcech, takže já si myslím, že jako je to hodně důležitý. Až budou v životě číst noviny a poslouchat zprávy, tak věřím, že budou schopný kriticky uvažovat. Budou schopný přemýšlet.“*

*Respondentka č. 3: „Největší přínos je v tom, že je to obohatí v životě, takže nějaké sociální kompetence, určitě. Potom jim to pomáhá v hodinách gramatiky, mluvnice, pravopisně se zlepšují, mohlo by jim to pomoci i ve slohu, v psaní, formulování myšlenek, ve formulování názorů. Samozřejmě práce s textem se prolíná všemi předměty. Ta čtenářská gramotnost se neprolíná jen s českým jazykem, ale i dalšími předměty. A my se tím snažíme, aby děti ty texty chápaly, a to je právě někdy problém. Ale pro děti je to taková velká neznámá, a proto se o to snažíme díky dílnám čtení souvisle, permanentně.“*

#### **Jak a v čem je podle Vás tato metoda pro žáky prospěšná, co žákům přináší?**

*Respondentka č. 1: „Žáky to baví, dává jim to možnost volby jak v prostoru, tak v knížce, něco se tím naučí, sledovat nějaký daný jev, zlepšují se vyjadřovací schopnosti, je to taková hravá forma. Děti si možná ani neuvědomují, že se něco učí, mají pocit, že je to volná hodina, ale přesto jim to něco rozhodně dává. Učitel tu hodinu prakticky jen řídí. Zdánlivě se může zdát, že ta třída nic nedělá, ale ty děti pracují, někdo víc, někdo méně, ale pracuje se. Důležité je, aby učitel šel příkladem, hlavně na začátku, když jde učitel příkladem, že vidí, že ten učitel také čte, že si nosí knížku, že i učitel o té knížce něco poví, tak oni to hltají, poslouchají a přečtou si ji pak třeba taky.“*

*Respondentka č. 2: „Prospěšná je v tom, že se prostě naučí pracovat s textem a že dokážou pak s tím textem lépe pracovat. A to nejenom s tím textem uměleckým, ale i odborným. Protože v momentě, kdy nemají problémy s tím ten text přečíst a pak s ním můžou vymýšlet další věci. Já si myslím, že žákům přináší jako radost, potěšení, relaxaci, jako mnozí si tam odpočinou. Když to třeba máme pátou hodinu ve čtvrtek, tak jsou třeba rádi, že máme dílnu čtení a že jako si lehnout, tak je to taková pohoda.“*

*Respondentka č. 3: „Nejvíc přínosná bude podle mě z hlediska toho čtení, že by ty děti měly číst. Nemělo by se jim to nutit, největší přínos je v tom, že děti čtou libovolnou knížku a že mohou objevovat prostřednictvím knížek jiné příběhy, jiné životy, jiné světy a fantazie. Mohou otevírat svoji mysl, mohou přemýšlet, rozvíjet svoji fantazii. Volnost*

*myšlenek, děti se mohou svobodně vyjádřit, nikdo je za to nekritizuje, děti si odnáší něco do běžného života po vzoru knížek. Že je možné ty problémy běžného života řešit. Přínos pro děti je i po stránce psychologické. Že je to léčba. Někdy knížku potřebujeme, když se chceme uvolnit, takže je to způsob, jak se propojit s tím reálným životem prostřednictvím fiktivních nebo reálných příběhů.“*



## ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zabývali problematikou čtenářské gramotnosti žáků na druhém stupni základních škol. Zaměřili jsme se především na jednu z metod kritického myšlení, která tuto gramotnost u žáků podporuje a rozvíjí. Zkoumanou oblastí byla realizace čtenářských dílen na druhém stupni základních škol, jejich popis a zhodnocení.

Na počátku výzkumu jsme si stanovili celkem tři výzkumné otázky. Hlavním cílem bylo zjistit, jakým způsobem ovlivňuje realizace metody zájem žáků o čtení. Jak ji vnímají samotní učitelé českého jazyka a v čem spatřují její největší přínos v souvislosti s rozvojem čtenářské gramotnosti žáků.

Z našeho pozorování a vlastní realizace dílen čtení, stejně tak jako z rozhovorů, je patrné, že dílny čtení zvyšují oblibu žáků o čtenářství a četbu knih jako takovou. Nelze to sice tvrdit o všech žácích, se kterými jsme měli možnost se setkat my sami nebo i vyučující, potěšující je však zjištění, že dílny čtení pozitivně ovlivňují děti, které dříve třeba vůbec nečetly nebo o čtení knih neměly zájem. Z takových žáků se po čase stávají dobří čtenáři.

V souvislosti s Výzvou číslo 56, jejíž klíčovou aktivitou bylo zavedení dílen čtení do výuky českého jazyka, mohly školy nakoupit pro žáky velkou spoustu knih do školních knihoven. Tyto knihy jsou často využívány nejenom v dílnách čtení, děti o ně jeví značný zájem a v některých školách se dokonce několikanásobně zvýšila i návštěvnost knihovny.

Na základě rozhovorů se všemi respondentkami můžeme tvrdit, že všechny hodnotí zkoumanou metodu kladně. Již při prvním seznámení s metodou čtenářské dílny byly všechny respondentky nadšené. Zprvu si některé nebyly jisté, zda má metoda nějaký smysl, jestli to nebude jen ztráta času. Musely se vyrovnat s tím, že to zdánlivě vypadá tak, že učitel v hodině toho moc neudělá. Postupem času ale přicházely na to, že už jen to, že učitel v hodině čte spolu s žáky, předkládá jim tak určitý vzor, který se žáci snaží napodobit. Pozitivně hodnotí především možnost svobodné volby žáků vybrat si knihu, která je osobně zajímá a kterou by chtěli číst.

Tento fakt žáky kladně motivuje k tomu, aby v hodinách pracovali. Za zásadní, v hodinách dílen čtení, považují respondentky vrstevnické sdílení. To, že žák slyší ostatní, jak mluví o svých knihách, nebojí se hovořit o vlastních prožitcích, má značný vliv. Negativa nespátřují žádná, pokud žáci akceptují, co to čtenářská dílna je. Důležité je, aby dodržovali pravidla dílny čtení. To, že někteří žáci šestých tříd pravidla nedodržovali, mohlo být způsobeno tím, že si nepřinesli návyk již z prvního stupně. Stěžejní podíl jejich porušování patrně byl v tom, že metodu teprve poznávali a potřebovali více času pro zvnitřnění pravidel. Ideální pro dílnu čtení by bylo mít ve třídě do dvaceti žáků, aby se opravdu každý dostal ke slovu. Pokud je ve třídě více žáků, práce je dost náročná a při sdílení se nedostane na každého.

Co se týká množství času pro realizaci dílen čtení na druhém stupni, odpovědi respondentek se liší. Z rozhovorů vyplynulo, že vyhradit čas pro dílny čtení může být na druhém stupni základních škol problematické v souvislosti s naplněním školních vzdělávacích plánů a celkové časové dotaci. Když se však vyučujícímu podaří propojit náplň dílen čtení s učivem českého jazyka, spěje to k upevňování znalostí ve všech jeho složkách.

Na základě rozhovorů s vyučujícími a dle jejich zkušeností lze soudit, že metoda čtenářské dílny má příznivý vliv na zvyšování čtenářské gramotnosti žáků. O tom, že čtení rozvíjí slovní zásobu, představivost, vyjadřovací schopnosti, pomáhá žákům v pravopise a při slohu, není žádných pochyb. Důležité je si však uvědomit, že pokud děti pravidelně čtou při hodinách dílen čtení, dokáží pak také lépe formulovat své myšlenky a názory, snáz chápou obsahy textů, a to nejen v hodinách českého jazyka, ale i v jiných předmětech. Tato metoda tedy napomáhá porozumění nejrůznějším textům, se kterými se žáci setkávají a budou setkávat v průběhu jejich života. Jsou schopni nejen zpracovávat informace, ale i obsahově textům porozumět a kriticky o nich přemýšlet.

V souvislosti s naším pozorováním a reflexí vlastní realizace můžeme konstatovat tvrzení, že dílny čtení nenásilnou formou učí děti lépe přemýšlet, učí je otevírat se světu a nebát se formulovat vlastní myšlenky před ostatními. Čtenářské dílny jim dávají možnost přijít na to, že knihy mohou být zdrojem radosti a zároveň potěšením. Není to ztracený čas, dílna čtení funguje, je přínosná a má svůj smysl.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALTMANOVÁ, Jitka. *Pětilístek* [online] 2014 [cit. 2017-12-07]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18339/PETILISTEK.html/>.

BARTOŠOVÁ, Iva. *Hlavní faktory ovlivňující dítě 21. století v rozvoji čtenářské gramotnosti* [online] 2009 [cit. 2017-10-07]. Dostupné z: <http://media4u.cz/materinky.pdf>.

CRESWELL, John W. *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*. SAGE Publications, 2012. 246 s. ISBN 07-619-2442-6.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Čtenářská gramotnost pro výzkum PIRLS* [online]. ©2017 Česká školní inspekce [cit. 2017-09-19]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Informace-o-setreni/PIRLS-2001>.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016* [online]. ©2017 Česká školní inspekce [cit. 2017-09-19]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494-40c4494344e6/ID\\_82\\_NZ\\_PIRLS\\_2016\\_elektronicka\\_verze\\_FINAL.pdf](http://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494-40c4494344e6/ID_82_NZ_PIRLS_2016_elektronicka_verze_FINAL.pdf).

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Mezinárodní výzkum PISA 2009* [online]. ©2017 Česká školní inspekce [cit. 2017-09-19]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/strucne-shrnuti.pdf>.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2011. 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 88 s. ISBN 80-7041-115-5.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, Peter a ZÁPOTOČNÁ, Oľga. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003. ISBN 80-223-1869-8.

HAUSENBLAS, Ondřej a KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Metody rozvíjení čtenářských dovedností*. In *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online] Praha: Česká školní inspekce, 2010 [cit. 2017-09-17]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci\\_cil/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1](http://www.csicr.cz/html/CGvzdelavaci_cil/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1).

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-20.

HUBÁLKOVÁ, Radomíra a ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5.-9. tříd: další nápady*. Dobříš: Šafrán, 2016. 74 s. ISBN 978-80-905978-6-0.

HUBÁLKOVÁ, Radomíra a ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5.-9. tříd: postava*. Dobříš: Šafrán, 2015. 86 s. ISBN 978-80-905978-1-5.

CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Vyd. 1. Praha: Victoria Publishing, 1995. 103 s. ISBN 80-85865-40-8.

CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Vyd. 1. Praha: Albatros, 1982. 572 s.

KRAMPOLOVÁ, Iveta a kol. *Národní zpráva PIRLS 2011*. Vyd. 1. Praha: Česká školní inspekce, 2012. 32 s. ISBN 978-80-905370-3-3.

KRITICKÉ MYŠLENÍ. *Principy programu* [online]. © Kritické myšlení z. s. [cit. 2017-11-09]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>.

KUJAL, Bohumír, ed. *Pedagogický slovník*. Vyd. 1. Praha: SPN, 1965-1967. sv. 2. Pedagogická teorie a praxe.

LOUČKOVÁ, Ivana. *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. 312 s. ISBN 978-80-86429-79-3.

MANGUEL, Alberto. *Dějiny čtení*. Vyd. 1. Brno: Hosti, 2007. 480 s. Teoretická knihovna. sv. 18. ISBN 978-80-7294-231-2.

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

MAŘÍKOVÁ, Hana, PETRUSEK, Miloslav a VODÁKOVÁ, Alena. *Velký sociologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. sv. 2. ISBN 80-7184-311-3.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidackého hlediska*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. 200 s. ISBN 978-80-7368-653-6.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. Psyché. ISBN 80-247-1362-4.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Čtenářská gramotnost* [online]. ©2011 – 2017 NÚV – Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2017-09-17]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/gramotnosti-1?highlightWords=%C4%8Dten%C3%A1%C5%99sk%C3%A1+gramotnost>.

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Čtenářská gramotnost ve výuce* [online]. ©2011 – 2017 NÚV – Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2017-12-07]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/ctenarskagramotnost\\_final.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/ctenarskagramotnost_final.pdf).

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Finanční gramotnost* [online]. ©2011 – 2017 NÚV – Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2017-09-17]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Financni\\_gramotnost\\_ve\\_vyuce\\_definitivni.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Financni_gramotnost_ve_vyuce_definitivni.pdf).

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *ICT gramotnost* [online]. ©2011 – 2017 NÚV – Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2017-09-17]. Dostupné z: [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2012/01/ICT\\_gramotnost.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2012/01/ICT_gramotnost.pdf).

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Matematická gramotnost* [online]. ©2011 – 2017 NÚV – Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2017-09-17]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/matematickagramotnost\\_final.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/matematickagramotnost_final.pdf).

NEUŽILOVÁ, Vladimíra a PAVLOVSKÁ, Marie. *Metoda I.N.S.E.R.T.: Čokoláda* [online] 2011 [cit. 2017-09-17]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14597/metoda-i.n.s.e.r.t.-cokolada.html/>.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní vzdělávání a čtenářství*. In *Čtením ke vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-36-7.

PROCHÁZKOVÁ, Ivana. *Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?* In *Metodický portál RVP* [online] 2006-01-18 [cit. 2017-09-17]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html/>.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, 2002. 199 s. Rubikon; sv. 8. ISBN 80-86251-14-4.

STEELOVÁ, Jeannie L. a kol. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka VII. Dílna čtení. Vychováváme přemýšlivé čtenáře*. Praha: Kritické myšlení, 2007. 62 s.

STRAKOVÁ, Jana a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život: Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2.

STRAUSS, Anselm a CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: ALBERT, 1999. 228 s. ISBN 80-85834-60-X.

ŠLAPAL, Miloš a kol. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Vyd. 1. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. 144 s. ISBN 978-80-905036-8-7.

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMAN, Jaroslav. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007. 116 s. ISBN 978-807394-038-6.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize: (2007)*. Vyd. 1. Brno: Hosti, 2008. 207 s. ISBN 978-80-7294-270-1.

UNESCO. *World illiteracy at mid-century: a statistical study* [online]. UNESCO, 1957 [cit. 2017-09-17]. Dostupné z:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000029/002930eo.pdf>.

VÁCLAVÍKOVÁ-HELŠUSOVÁ, Lenka. *Dětské čtenářství a prvky, které jej ovlivňují*. In *Čtením ke vzdělání*. Vyd. 1. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-36-7.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. *Gramotnosti ve vzdělávání* [online]. 2011 [cit. 2017-09-19]. Dostupné z:

[http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti\\_ve\\_vzdelavani\\_soubor\\_studii\\_1.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii_1.pdf).

WILDOVÁ, Radka. *Čtením ke vzdělání: texty z konference Čtením ke vzdělání, pořádané občanským sdružením Centrum Čítárna, Společností pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), Katedrou primární pedagogiky a Katedrou české literatury UK Pedf v Praze dne 28.11.2003*. Praha: Svoboda Servis, 2004. Pro studia. ISBN 80-86320-36-7.

WILDOVÁ, Radka. *Rozvoj čtenářství na počátku školní docházky*. In WILDOVÁ, R. (ed.). *Čtením ke vzdělání*. Vyd. 1. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-86320-36-7.

WILDOVÁ, Radka, ed. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. 106 s. ISBN 80-7290-103-6.

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Změny ve výsledcích vybraných zemí mezi roky 2001, 2006, 2011 a 2016..	21
Obrázek 2: Pětilístek.....	32
Obrázek 3: Téma prostředí.....	58
Obrázek 4: Podvojný deník.....	62
Obrázek 5: Hovory o knihách.....	67



## **SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Tabulka čtení s předvídáním.....	29
Tabulka 2: Tabulka metody I.N.S.E.R.T.....	30
Tabulka 3: Podvojný deník.....	31
Tabulka 4: Základní informace o vyučujících.....	82

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Čtenářská karta

Příloha č. 2: Grafický organizér Režisér<sup>21</sup>

Příloha č. 3: Grafický organizér Selfie<sup>22</sup>

Příloha č. 4: Materiály vytvořené žáky – aktivita Selfie

Příloha č. 5: Grafický organizér Batoh<sup>23</sup>

Příloha č. 6: Materiály vytvořené žáky – aktivita Batoh

Příloha č. 7: Grafický organizér Shody a rozdíl<sup>24</sup>

Příloha č. 8: Pravidla dílny čtení sepsaná vyrušujícími žáky

Příloha č. 9: Materiály vytvořené žáky – aktivita Shody a rozdíl

Příloha č. 10: Materiály vytvořené žáky – aktivita Režisér

Příloha č. 11: Grafický organizér Keška<sup>25</sup>

Příloha č. 12: Materiály vytvořené žáky – aktivita Keška

Příloha č. 13: Materiály vytvořené žáky – Volné psaní – téma Poklad

Příloha č. 14: Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s učiteli

---

<sup>21</sup> Z metodické příručky Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5-9 tříd: další nápady

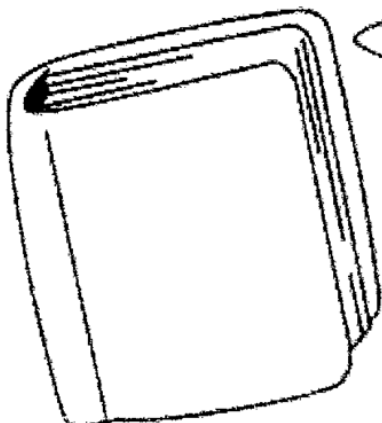
<sup>22</sup> Z metodické příručky Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5-9 tříd: další nápady

<sup>23</sup> tamtéž

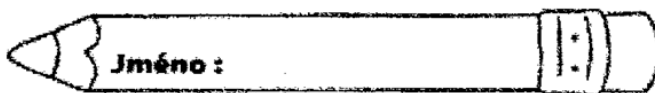
<sup>24</sup> Z metodické příručky Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5-9 tříd: postava

<sup>25</sup> tamtéž

# Čtenářská karta



Nakresli obal knihy

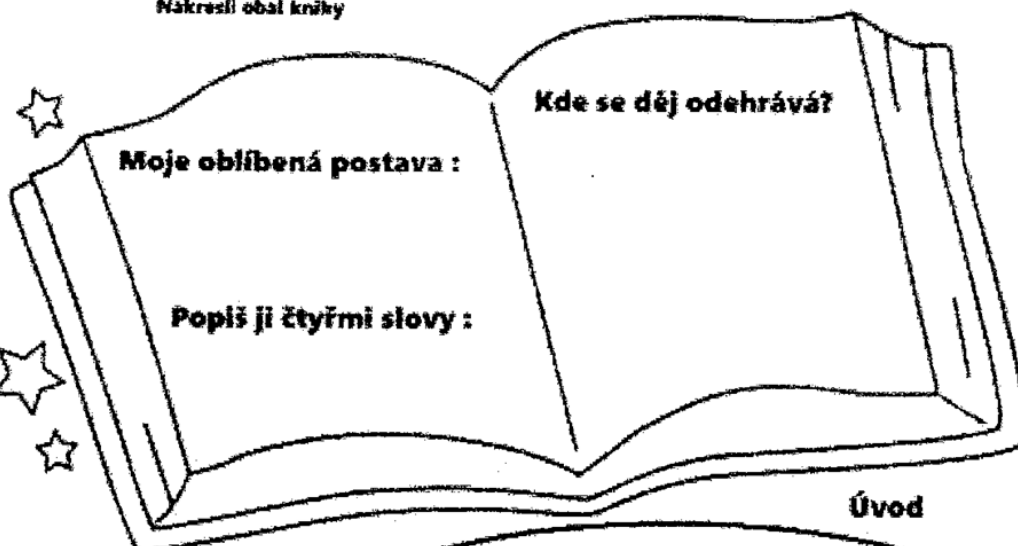


Jméno :

Název knihy :

Autor knihy :

Ilustrátor knihy :



Moje oblíbená postava :

Popiš ji čtyřmi slovy :

Kde se děj odehrává?

Úvod



Zápletka

Stručný děj knihy

Závěr



Příloha č. 2 – Grafický organizér Režisér

Jméno \_\_\_\_\_

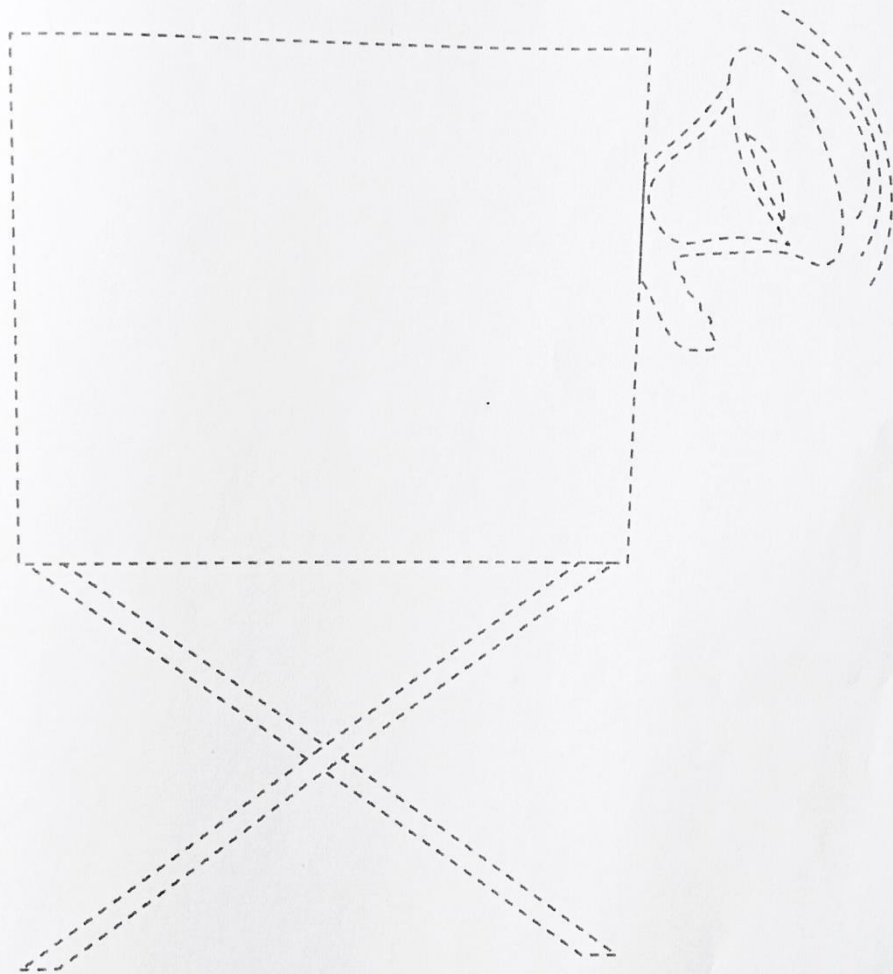
Datum \_\_\_\_\_

# Režisér

Autor/ka \_\_\_\_\_

Název knihy \_\_\_\_\_

*Představ si, že jsi režisérem/kou filmu, jehož předlohou je kniha, kterou právě čteš. Jakou část příběhu bys nejraději natočil/a?*



## Zdůvodnění

Vysvětli, proč bys tuto část příběhu/knihy rád/a režíroval/a.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Příloha č. 3 – Grafický organizér Selfie

Jméno \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_

# Selfie

Autor/ka \_\_\_\_\_

Název knihy \_\_\_\_\_

*Vyber si jednu postavu z knihy. Nakresli selfie, které by si mohla pořídít. Zapoj informace, které ses dozvěděl/a o postavě i prostředí, kde se nachází.*



Postava \_\_\_\_\_

### Zdůvodnění

Vysvětli, na základě čeho jsi selfie vytvořil/a. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Příloha č. 4 – Materiály vytvořené žáky – aktivita Selfie

Jméno Mela Tondrušková Datum 2. března

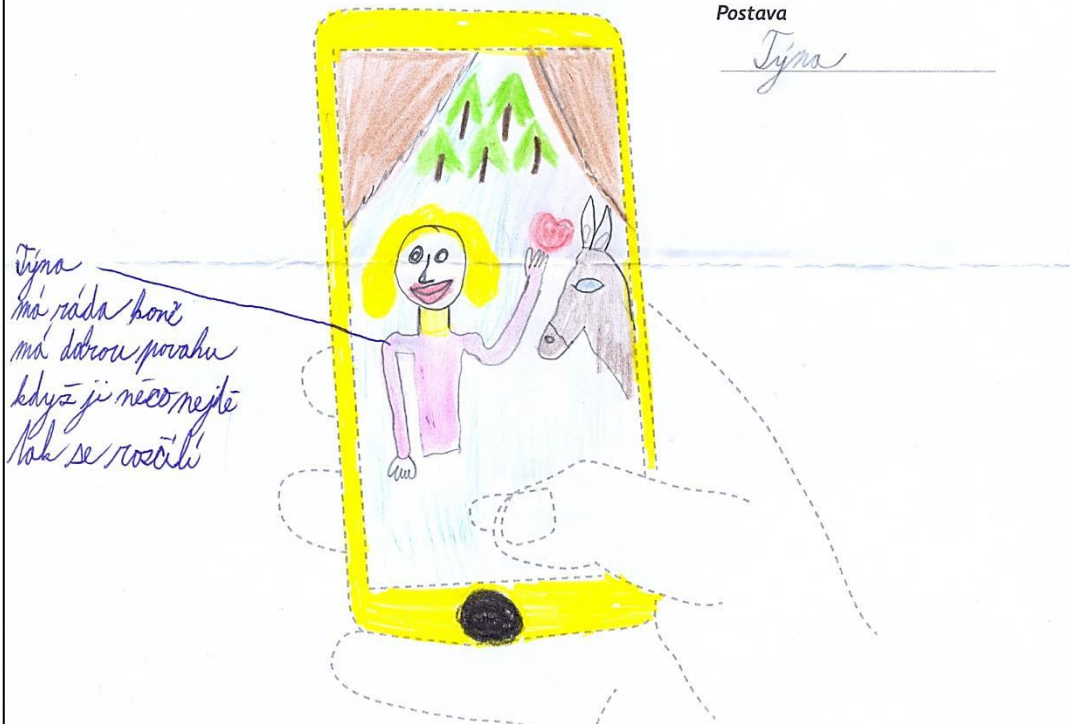
## Selfie

Autor/ka Jana Boehme

Název knihy Něchtějí jsi pronik na světě

Vyber si jednu postavu z knihy. Nakresli selfie, které by si mohla pořídít. Zapoj informace, které ses dozvěděl/a o postavě i prostředí, kde se nachází.

Postava  
Týna



### Zdůvodnění

Vysvětli, na základě čeho jsi selfie vytvořil/a.

Já jsem vytvořila selfie v přírodě s týnou a poníkem protože se mi jí líbí

Jméno Rlimšová

Datum 4.3.13

## Selfie

Autor/ka Arnold Thomson - první Gelbova

Název knihy Dva divoši

Vyber si jednu postavu z knihy. Nakresli selfie, které by si mohla pořídit. Zapoj informace, které ses dozvěděl/a o postavě i prostředí, kde se nachází.

Postava

Jan



### Zdůvodnění

Vysvětlí, na základě čeho jsi selfie vytvořil/a.

Selfie jsem vytvořila na základě toho že Jan a Jan si chtějí pořídit fotky ale protože Jan nepůjde se by se Jan se Janem

Příloha č. 5 – Grafický organizér Batoh

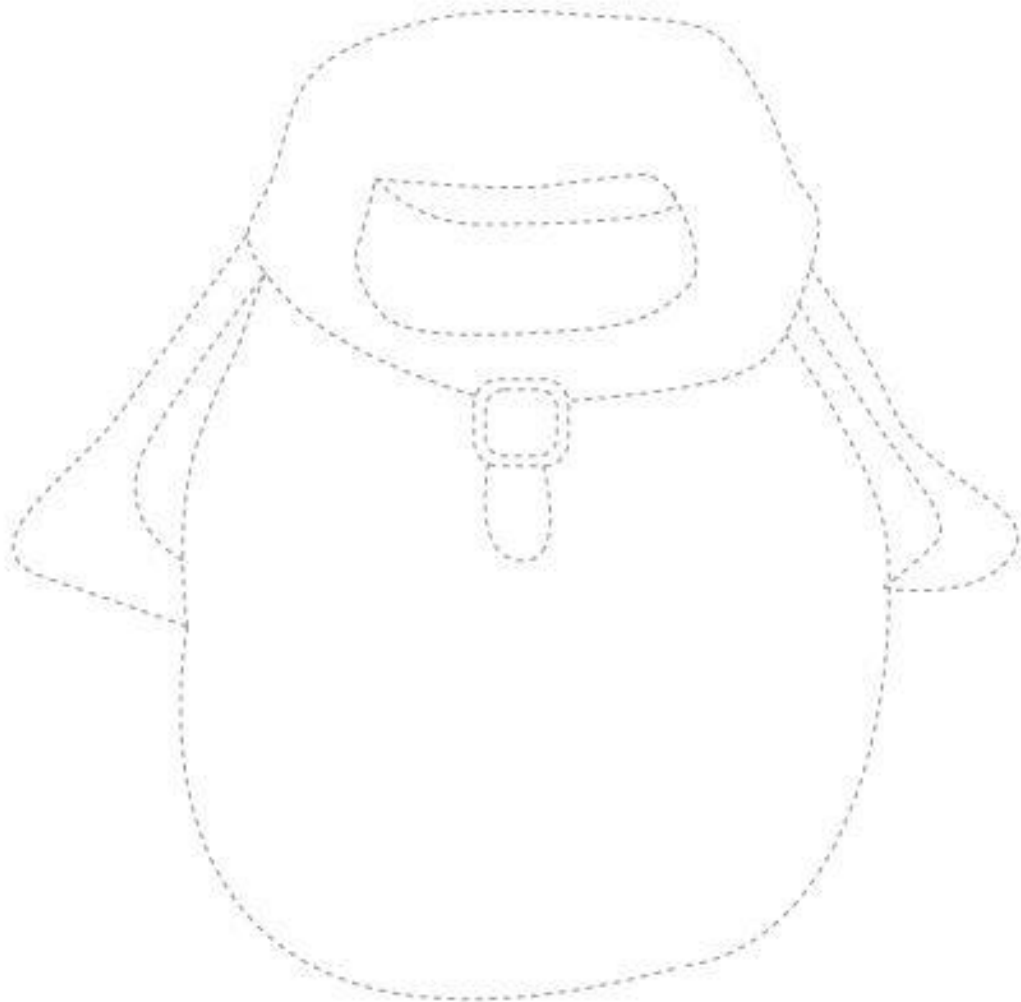
*Jméno* \_\_\_\_\_ *Datum* \_\_\_\_\_

# Batoh

*Autor/ka* \_\_\_\_\_

*Název knihy* \_\_\_\_\_

*Stručně popiš, co se v příběhu zatím odehrálo a co si z něj odnášš. Dávej pozor, abys nemě/a batoh příliš těžký!*





Jméno Eda Šmíkalová

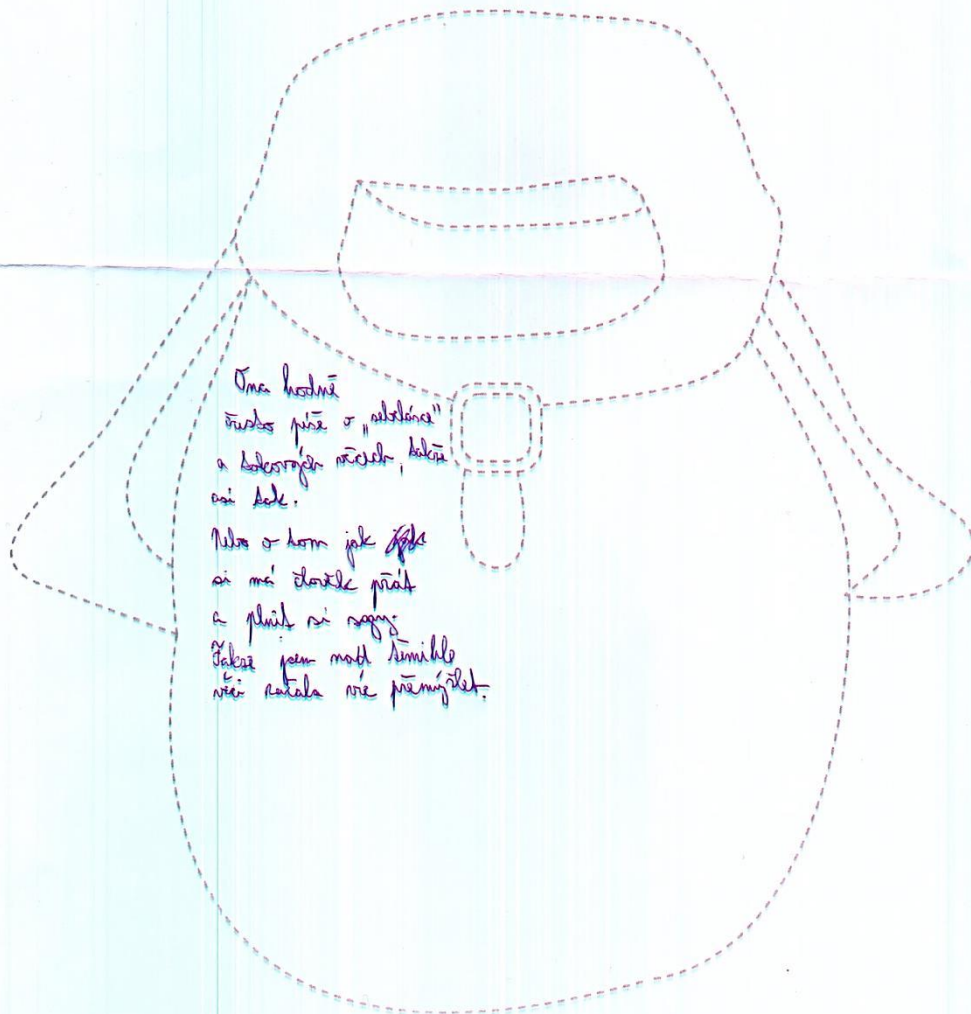
Datum 9.3.

# Batoh

Autor/ka Anie Šmýg

Název knihy Šťastná na smy

Stručně popiš, co se v příběhu zatím odehrálo a co si z něj odnášíš. Dávej pozor, abys neměl/a batoh příliš těžký!



Jméno Zuzana Nováková

Datum 9. srpna

## Batoh

Autor/ka Andreas Schliker

Název knihy Vlhlal a já

Stručně popiš, co se v příběhu zatím odehrálo a co si z něj odnášíš. Dávej pozor, abys neměl/a batoh příliš těžký!



Příloha č. 7 – Grafický organizér Shody a rozdíly

## SHODY A ROZDÍLY

*Wyber si 1 postavu z knihy.  
Napiš, co máš s postavou  
společného (doprostřed) a  
v čem se lišíte (něvo a vpravo).*

POSTAVA : \_\_\_\_\_

Já:

Postava:

Společné:

Postava:

CO NEBO KČHC MI KNITHA PŘIPOMNĚLA :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

MOJE JMÉNO:

\_\_\_\_\_

ZNÁMKA PRO KNIHU:

NÁZEV KNIHY : \_\_\_\_\_

AUTOR: \_\_\_\_\_

ROK VYDÁNÍ: \_\_\_\_\_

DRUH KNIHY: \_\_\_\_\_

PROSTŘEDÍ : \_\_\_\_\_

NAKLADATELSTVÍ: \_\_\_\_\_

HLAVNÍ POSTAVY: \_\_\_\_\_

OBRÁZEK : \_\_\_\_\_

O ČEM KNIHA HLAVNĚ JE : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

K. Šaránkovič, R. Hubálkovič: Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5. - 9. tříd: Postava

Příloha č. 8 - Pravidla dílny čtení sepsaná vyrušujícími žáky

nepovídat si  
neobtěžovat si  
sedět a bláznit  
pochovávat předměty  
číst celou dobu  
nikdy neopouštět  
žádné předměty na stolech a stolech  
mimochodem sedět pohodlně a dělat si

musíte číst po celou dobu  
řádně číst a sedět po celou hodinu  
nemluvit a nepřerušovat při hodině  
mluvit a rušit při vyprávění  
sedět při vyprávění



**SHODY A ROZDÍLY**

Jaké to je? Pročta z knihy  
 a zjistíš, co jsou shody a rozdíly.  
 V čem se tyto věci liší a proč?

POSTAVA: Nikola

Já: Nikolám se učilo v rodině

Postava: lidi se v rodině

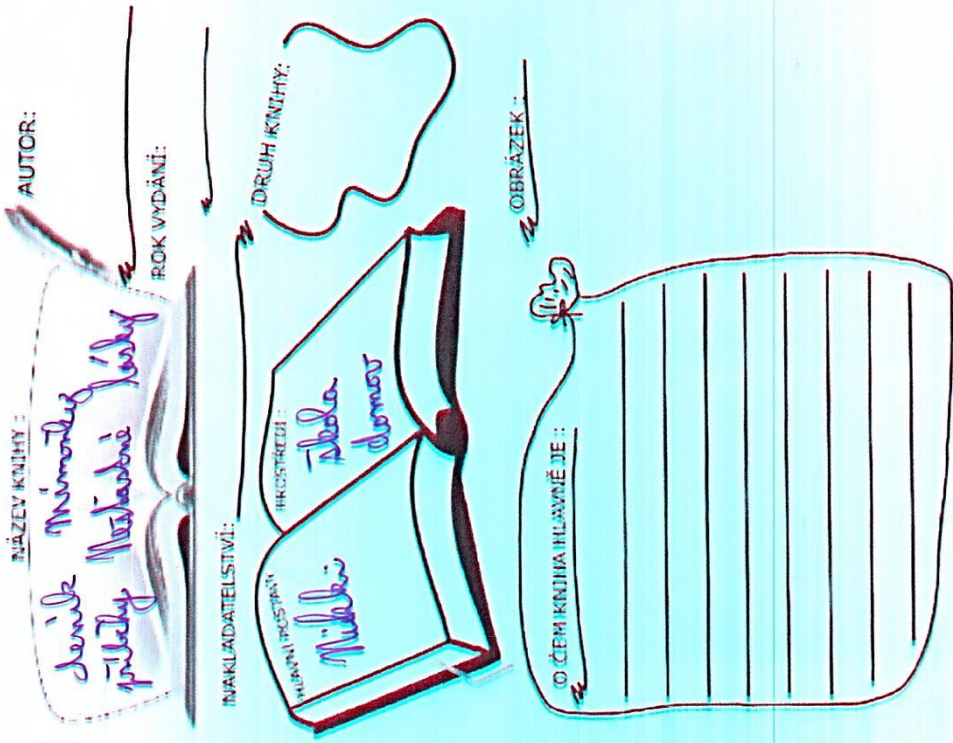
Společně: lenost, důvěrovnost, máme rádi

CO NEBO KDO MI KNIHA PŘÍKMNĚLA: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

MOJE JMÉNO: Yvona

ZNÁMKA PRO KNIHU: 1

K. Sulejová, E. Hubálková, Záměny z knihy domos  
 grafický doprovod pro žáky 5. - 9. tříd. Postava



Jméno Klhirovová

Datum 6.4

## Režisér

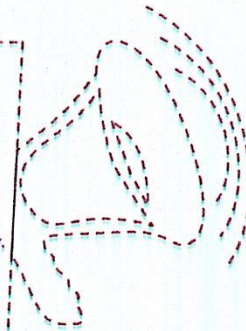
Autor/ka Lauren ST. Johnson

Název knihy KUŇ ZA DOLAR

Představ si, že jsi režisérem/kou filmu, jehož předlohou je kniha, kterou právě čteš. Jakou část příběhu bys nejraději natočil/a?

Storm vysarchoval se losem a jel jeho  
o křivoch Casey se na něm musela  
dvacet rubli nebyly respodla.

Storm přes přehášky přímo přelidral  
Dachovil všechno vyjere a když  
dojel sah se něj Casey jen sbala  
a pakla do naruá paní  
Smithové



### Zdůvodnění

Vysvětli, proč bys tuto část příběhu/knihy rád/a režíroval/a. Doboré se mi sa scina bitila

Jméno Olíška Zelvačková

Datum 6.4.

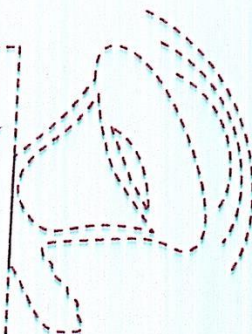
## Režisér

Autor/ka Enis Blytonová

Název knihy Dvojička zpátky ve škole

Představ si, že jsi režisérem/kou filmu, jehož předlohou je kniha, kterou právě čteš. Jakou část příběhu bys nejraději natočil/a?

chtěla bych natočit scénu,  
kde mají Pat a Isabella  
tenis. A vyhrávají.



### Zdůvodnění

Vysvětli, proč bys tuto část příběhu/knihy rád/a režíroval/a.

protože mě baví  
tenis hrát i se na něj dívat.



Příloha č. 11 – Grafický organizér Keška

Jméno \_\_\_\_\_

Datum \_\_\_\_\_

# Keška

Autor/ka \_\_\_\_\_

Název knihy \_\_\_\_\_

*Vyber si jednu postavu z knihy. Napiš či nakresli, jaké osobní věci by umístila do kešky.*



### Zdůvodnění

*Alespoň u jedné věci vysvětli, proč by ji postava do kešky dala.*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Příloha č. 12 – Materiály vytvořené žáky – aktivita Keška

Jméno Musoma Kindusková Datum 13.4

# Keška

Autor/ka Vojtěch Stekláč  
Název knihy Boříkovi Lapálie

Vyber si jednu postavu z knihy. Napiš či nakresli, jaké osobní věci by umístila do kešky.



### Zdůvodnění

Alespoň u jedné věci vysvětli, proč by ji postava do kešky dala.

Maminka by dala  
Strejdu CHROBAKA DO KEŠKY PROTOŽE JE STÍLEHÝ  
a má Blažnické Nakady

Jméno Alena Sevcová

Datum 13. 4.

# Keška

Autor/ka Lycy a Stephen Hawkingovi

Název knihy Jaká je krajina hlavy a vesmír

Vyber si jednu postavu z knihy. Napiš či nakresli, jaké osobní věci by umístila do kešky.



## Zdůvodnění

Alespoň u jedné věci vysvětli, proč by ji postava do kešky dala. Na pozorování hvězd

Když každý má svůj poklad trochu jinak, pro někoho  
je třeba slada poklad a pro jiného je to jen  
se najde někoho, kdo ho bude mít dopravený rád.  
Pro někoho je poklad vnímán jako hmotná  
věc, pro někoho ne. V pohádkách je poklad spíše  
jako hmotná věc

a Když se měly poklad vybrat se mi  
dunkla plná slada ukrytá někde v  
podzemí, nebo v nějaké neví, co  
ještě poradit nic, skříně mě napadá  
když poklad spadá, schováli nebo ho  
křídly neví, co ještě poradit  
nic, se neví, hora Blavil

Mě napadá hradice se se sladem ale také  
mě napadne to se třeba rodinné poměry  
nebo lepší vzpomínky to jsou pro mě  
také poklady a nebo no už asi nic  
nic mě nenapadá ještě nic, fuč nic  
už asi nic neví

## Příloha č. 14 – Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s učiteli

1. Jak dlouho trvá Vaše pedagogická praxe?
2. Co Vás napadne jako první, když se řekne dílna čtení?
3. Jak dlouho realizujete čtenářské dílny při výuce?
4. Kdy jste se poprvé dozvěděla o této metodě? Jaké bylo Vaše první mínění o ní?
5. Byla Vaše škola v minulých letech zapojena do projektu Výzva číslo 56, jejíž klíčovou aktivitou bylo zavedení čtenářské dílny do vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura? Pokud ano, naplnila její realizace Vaše očekávání?
6. Jaký kurz/přednášku/školení o dílnách čtení jste absolvovala?
7. Kolik hodin čtenářských dílen nebo lekcí jste přibližně vypracovala/realizovala?
8. Jaký je Váš názor na to, jestli má pedagog dostatečné množství času realizovat čtenářské dílny v rámci výuky Českého jazyka a literatury na 2. stupni?
9. Kde získáváte materiály a inspirace pro hodiny dílen čtení?
10. Jak podle Vašeho mínění dílna čtení zvyšuje zájem žáků o čtenářství?
11. Pokud s Vámi mluví žáci o čtení a knihách i mimo hodin dílen čtení, na co se ptají?
12. Jak moc je pro Vás důležité podporovat žáky ve čtení, nebo se četba knih stává při výuce okrajovou aktivitou?
13. Jakým způsobem se Vy sama, nebo Vaše škola podílí na zajištění vhodných knih pro žáky do hodin dílen čtení?
14. Jaký je posun u žáků, co se týká vztahu ke čtení? Dokázala byste uvést konkrétní příklad? Jaké to u Vás vyvolává pocity?
15. V čem vidíte největší přínos této metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků?
16. V čem vidíte největší přínos této metody pro Vás jako pro pedagoga?
17. Jaká negativa či nevýhody má podle Vás tato metoda?
18. Jak a v čem je podle Vás tato metoda pro žáky prospěšná, co žákům přináší?