

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

**DÍLNY ČTENÍ A JEJICH VLIV NA SLUCHOVĚ
POSTIŽENÉ DĚTI**

Vedoucí práce: doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D.

Autor práce: Eva Zemanová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: kombinovaná

Ročník: 3.

2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou 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 bakalářské 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.

Datum:

Poděkování

Děkuji vedoucí práce doc. PhDr. Heleně Zbudilové, Ph.D. za cenné rady, připomínky, metodické vedení práce, podporu a lidský přístup.

Obsah

Úvod.....	7
1 Charakteristika hlavních pojmů.....	9
1.1 Čtení.....	9
1.2 Čtenářská gramotnost.....	11
1.2.1 Roviny čtenářské gramotnosti.....	12
1.2.2 Vliv rodiny na čtenářskou gramotnost.....	13
1.3 Čtenářství.....	15
2 Dílna čtení.....	16
2.1 Původ dílen čtení.....	16
2.2 Charakteristika dílny čtení.....	17
2.3 Průběh dílny čtení.....	17
2.4 Výběr knih.....	18
2.5 Čas ke čtení.....	18
2.6 Místo ke čtení.....	18
2.7 Pravidla dílny čtení.....	19
2.8 Minilekce.....	19
2.8.1 Otázky k minilekcím pro první stupeň ZŠ – ukázka.....	19
2.8.2 Otázky k minilekcím pro druhý ročník ZŠ – ukázka.....	21
2.9 Čtenářské listy.....	22
2.10 Čtenářská kontinua.....	23
2.10.1 Charakteristiky vývojového kontinua.....	24
2.11 Cíle dílen čtení.....	24
2.11.1 Cíl na úrovni definice čtenářské gramotnosti.....	24
2.11.2 Cíl na úrovni oborů.....	25
2.11.3 Cíle na úrovni klíčových kompetencí.....	25

2.11.4	Cíle v oblasti kompetence sociální a personální.....	25
2.11.5	Cíle v oblasti kompetence občanské.....	26
2.12	Kompetence edukátora v dílnách čtení.....	26
		2.13
	Překážky u dílen čtení.....	26
2.13.1	Přehled překážek ohrožujících dílnu čtení.....	27
2.14	Návrh knih pro dílnu čtení.....	27
3	Metody používané v dílnách čtení.....	29
3.1	Kritické myšlení.....	29
3.2	Metody E-U-R.....	31
3.3	Myšlenková mapa.....	32
3.4	Pětilístek.....	32
3.5	Volné psaní.....	33
3.6	Kostka.....	33
3.7	Předvídání.....	34
3.8	Podvojný deník... ..	35
3.9	Katapult.....	35
3.10	Čtenářská dílna s nečtenáři.....	36
3.11	Volný výběr.....	37
3.12	Čtení s porozuměním textu.....	37
3.13	Čtenářská dílna s rodiči.....	38
4	Čtení a žáci se sluchovým postižením.....	38
4.1	Všeobecná charakteristika sluchového postižení.....	38
4.2	Integrace sluchově postižených žáků do běžných základních škol.....	39
4.3	Čtení a sluchově postižené děti.....	40
4.4	Sluchově postižené děti a dílny čtení.....	42

5	Vliv čtenářských dílen na čtenářské dovednosti žáků se sluchovým postižením - zkušenosti z celoročního projektu vedení čtenářské dílny	43
5.1	Cíl	43
5.2	Popis práce	43
5.3	Metody práce	44
5.4	Charakteristika výzkumného zařízení.....	45
5.5	Cílová skupina žáků.....	46
5.6	Popis lekce čtenářské dílny.....	47
5.7	Shrnutí vlastního šetření.....	49
5.7.1	Shrnutí dotazníkového šetření.....	49
5.7.2	Vyhodnocení jednorocní systematické práce	53
	Závěr.....	57
	Seznam použitých zdrojů.....	59
	Přílohy	62
	Abstrakt.....	84
	Abstract.....	85

ÚVOD

Hlavním cílem mé práce bude popsat vliv čtenářských dílen na děti se sluchovým postižením. K dílčím cílům bude patřit zjištění, zda se při pravidelných dílnách čtení a při intenzivní práci s dětmi zlepší jejich porozumění textu. V neposlední řadě se zaměříme to, zda se u dětí se sluchovým postižením bude zvyšovat obliba dílen čtení, ale i obliba čtení obecně.

Čtenářské dílny mají přínos nejen pro děti samotné, ale inspirují i učitele. V dnešní době, kdy neustále upadá zájem o čtenářství a nahrazuje ho hraní her na tabletech, počítačích a mobilních telefonech, je čtenářská dílna dobrým prostředkem, díky kterému je nová generace vedena zpět ke čtenářství. Tyto dílny jsou protkány prvky kritického myšlení, které učí děti přemýšlet a porozumět tomu, co čtou. Tyto metody jsou efektivně užívány u dětí v běžných základních i středních školách. Lze je úspěšně aplikovat i u dětí s postižením.

Před čtyřmi lety jsem začala pracovat jako asistentka pedagoga na Základní škole Tomáše Šobra v Písku. Byla jsem přidělena k dětem, které mají velmi závažná poškození sluchu. V roce mého nástupu byla Základní škola T. Šobra vybrána do projektu „Pomáháme školám k úspěchu“. Za tímto projektem stojí rodinná nadace The Kellner Family Foundation manželů Renáty a Petra Kellnerových, která byla založena v roce 2009. Školám nabízí stejně vysokou kvalitu vzdělání pro všechny děti. Podporuje individuální přístup k žákům a pedagogy učí rozpoznávat potřeby dětí. Lepších výsledků ve výuce se snaží dosáhnout pomocí přizpůsobení výuky potřebám žáků.

Cíl nadace se stal i mým osobním cílem. Rozhodla jsem se proto zkusit více pozornosti věnovat dětem se sluchovým postižením a pokusila jsem se zjistit, do jaké míry jim prospěje individuální přístup již ve zmíněných čtenářských dílnách. Zda díky těmto dílnám a mé osobní snaze budou děti lépe rozumět čtenému textu a zda se díky tomu zvýší jejich čtenářské dovednosti. Tomuto výzkumu jsem se věnovala po dobu jednoho školního roku.

Bakalářská práce je rozdělena do pěti kapitol, čtyř teoretických a páté praktické. Cílem teoretické části bakalářské práce bude poskytnout charakteristiku čtenářství, dílen čtení, kritického myšlení a přiblížit problematiku čtení se sluchově postiženými žáky. Pátá kapitola obsahuje informace týkající se práce se sluchově postiženými dětmi, které vycházejí z mých osobních zkušeností.

První kapitola bude vymezovat klíčové pojmy čtení, čtenářství a čtenářskou gramotnost. Druhá kapitola bude popisovat dílny čtení, jejich původ, charakteristiku, průběh, cíle a překážky. Třetí kapitola se bude zabývat metodami kritického myšlení a jejich použitím v dílnách čtení. Dále zde budou popsány různé alternativy čtenářské dílny. Čtvrtá kapitola nás uvede do problematiky čtení a sluchově postižených jedinců.

Bude pojednávat o druzích sluchových vad, integraci sluchově postižených žáků do běžných základních škol, problémech se čtením vyskytujících se u sluchově postižených dětí a o práci s nimi v dílnách čtení. Pátou kapitolu bude tvořit kvalitativní výzkum, jehož výsledky budou shrnuty v případových studiích.

V současné době bohužel přibývá dětí, které se narodí se sluchovou vadou či ji během života získají. Není jednoduché tyto děti integrovat do běžných tříd. Domnívám se, že předkládaná bakalářská práce může posloužit i jako inspirace pro učitele nebo asistenty, kteří pracují s dětmi se sluchovým postižením.

1 CHARAKTERISTIKA HLAVNÍCH POJMŮ

„Četba je doslova rozhovor s lidmi mnohem moudřejšími a zajímavějšími, než jsou ti, s nimiž se můžeme seznamovat kolem sebe.“

John Ruskin

1.1 Čtení

Čtení úzce souvisí s řečí. Na rozdíl od řeči, která je lidem geneticky daná, v mozku žádné centrum čtení nenalezneme. Čtení je náročné a od čtenáře vyžaduje myšlení. Při čtení je důležité se soustředit, být trpělivý a vynakládat snahu. Čtený text žádá od čtenáře porozumění danému textu, což je velmi náročné. Čtenář musí využívat svou fantazii a představivost.¹

Pedagogický slovník definuje čtení jako *druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků). Proces čtení zahrnuje několik fází, jejichž výsledkem má ideálně být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování příslušné informace. V pedagogickém aspektu má čtení prvořadou důležitost jakožto součást čtenářské gramotnosti, základního předpokladu vzdělávání. Proto je výuka čtení začleněna v povinném učivu od 1. ročníku základní školy, ve vyšších ročnících se kultivuje v rámci literární výchovy.*²

Již v dávných dobách patřilo čtení k jedné ze základních dovedností, která se vyučovala ve vzdělávacích institucích. To přetrvalo až do dnešní doby, kdy se děti od první třídy učí číst a postupně, po celou školní docházku, tuto dovednost zdokonalují. Nutno zmínit, že klíčovou úlohu zde hraje rodina, která by se měla ideálně již v předškolním věku snažit vytvořit u dětí návyk ke čtení. Před nástupem do první třídy budují rodiče v dítěti pozitivní vztah ke knihám, tím že dětem předčítají, dále ovlivňují jeho čtenářské dovednosti, rozvíjejí představivost a celkový postoj ke čtení.

¹ ALTMANOVÁ, J. a kolektiv. *Čtenářská gramotnost ve výuce - metodická příručka*, s. 6.

²Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 34.

„Časté, pravidelné a rozsáhlé čtení knih rozvíjí plynulost, soustředění a vytrvalost, slovní zásobu, sebedůvěru a porozumění. Tříbí vkus a čtenářské záliby, kritické schopnosti a znalosti žánrů a autorů. I znalosti o kultuře se pojí s návykem číst.“³

Jiří Trávníček čtení popisuje jako mediální aktivitu zaměřenou na knihy a jejich duševní přisvojování, čas věnovaný knihám, základní aktivitu související s knihami a socio-kulturní dovednost (gramotnost).⁴

S nástupem do školy se děti začnou věnovat čtení intenzivněji. Zda se v nich podaří vzbudit zájem o čtení a lásku ke knihám, závisí na pedagogických dovednostech jejich učitelů. Ti svým kladným přístupem a pedagogickým umem děti správně motivují, vychovávají z nich dobré čtenáře a vedou je k tomu, aby z nich vyrostl i čtenář přemýšlivý.

Stále častěji se dozvídáme, že čtenářské dovednosti dětí upadají, knihy nahrazují DVD, televize a počítače. Podle prvního reprezentativního průzkumu čtenářství a čtení v české populaci z roku 2007, který organizovala Národní knihovna ČR a Ústav pro českou literaturu AV ČR⁵, se čeští žáci špatně orientují v textu a nedostatečně vystihují jeho obsah. Příčinu tohoto stavu nelze hledat jen v televizích a počítačích, ale hlavně v životním stylu, inklinaci rodiny ke konzumu a práci školy, která se přiklání spíše ke kvantitě. Kniha však i nadále zůstává nenahraditelným zdrojem poznání, prostředkem rozvoje samostatnosti žáků i cestou k jejich celkové kultivaci.

Prvotní výcvik čtení se neobejde bez hlasitého a tichého se stupňujícími se požadavky na plynulost, výraznost, na porozumění a později též na rychlost čtení.⁶

Při čtenářské dovednosti se nereaguje na všechna slova a věty stejně. Pravý smysl podtextu pochopíme až v souvislosti s kontextem celé výpovědi. Přičemž úlohu hraje pochopení humoru, ironie, opakování a kontrastu slov a jevů vztahujících se k recitaci a stylu textu.⁷

³ KOŠŤÁLOVÁ, H. *Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech*, s. 12.

⁴ Srov. TRÁVNÍČEK, J. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*, s. 35.

⁵ Srov. tamtéž, s. 35.

⁶ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 66.

⁷ Srov. LEPILOVÁ, K. *Cesty ke čtenářství. Vyprávějte si s námi*, s. 126.

1.2 Čtenářská gramotnost

Pedagogický slovník označuje čtenářskou gramotnost jako *komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k používání léku apod.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti. Z pedagogického hlediska byla zkoumána v mezinárodním měření vzdělávacích výsledků IEA, a to i na české populaci žáků 3. a 8. ročníku základní školy. V současné době je součástí mezinárodního výzkumu PISA, jehož se zúčastňuje i ČR.*⁸

Čtenářská gramotnost je celoživotní schopností. Souhrnně ji lze popsat jako sbírku vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, jimiž se člověk vybavuje a zpětně je aplikuje při pochopení všech textů, kterými je obklopen.

V knize *Čtenářská gramotnost ve výuce*⁹ zdůrazňuje Altmanová, že důležitým aspektem pro čtenářskou gramotnost je kladný vztah k četbě. Čtení přináší svému čtenáři potěchu a sílu v něm potřeba ji naplnit. Dále poukazuje na skutečnost, že čtenář používá při čtení své dosavadní znalosti a zkušenosti a tím si vytváří dovednost novou, doslovné porozumění textu. V textu hledá hlavní myšlenku a pracuje s ní, hodnotí ji a utváří si svou vlastní představu o tom, co se dozvěděl.

Čtenářsky gramotný člověk si sám umí najít vhodný text, který mu bude v dané situaci vyhovovat. Čtenář dokáže vše, co si přečetl, veškeré nové poznatky a zážitky ze čtení umí sdílet s ostatními, zvládne je rozvést, přemýšlet o nich a interpretovat je dál. Přečtený text poslouží k rozvoji čtenářovy osobnosti, nové znalosti aplikuje ve svém životě a jednání, může se jím inspirovat a díky němu se rozvíjí celá čtenářova osobnost.

Jeden z předních českých odborníků Šebesta rozděluje čtenářskou gramotnost na funkční a na formální. Formální gramotností nazývá dovednosti počátečního čtení. Jakmile je tento proces zautomatizován, vytváří se předpoklady pro rozvoj funkční gramotnosti nebo analytického čtení. Myšleno tím je, že po technické stránce je čtení

⁸ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 34 – 35.

⁹Srov. ALTMANOVÁ, J. a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce - metodická příručka*, s. 8.

zvládnuto natolik, že čtenář se může plně soustředit na porozumění obsahu a všem jeho aspektům např. skrytému významu, postojům, citům a motivům autora.¹⁰

Čtenářsky gramotný člověk je přínosem pro celou společnost. Jedním z hlavních posláních dnešní moderní pedagogiky je bezesporu vychovat z dětí čtenářsky gramotné lidi. V roce 2009 byla čtenářská gramotnost již podruhé hlavní sledovanou oblastí výzkumu PISA (Programme for International Student Assessment). Žáci z českých základních škol jsou podle výzkumu ve čtenářských dovednostech stále za průměrným výsledkem zemí OECD. Zvýšil se počet patnáctiletých žáků a studentů, kteří nedosahují základní úrovně čtenářské gramotnosti. To znamená, že téměř čtvrtina žáků, kteří ukončili základní školu, může mít velké problémy s uplatněním se v běžném životě v důsledku nedostatku ve čtenářských dovednostech.¹¹

Nicméně se Češi stále ukazují jako knihomilní. Parametry výkonnosti ve čtení jsou u občanů České republiky nad průměrem Evropské unie.¹²

1.2.1 Roviny čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost je pojem, který v sobě zahrnuje mnoho rovin, díky nimž si čtenáři osvojují čtenářské dovednosti. V publikaci *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka* se autoři zmiňují o 6 rovinách. Konkrétně se jedná o *vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognici, sdílení a aplikaci*.

Rovina č. 1 vychází z toho, že základem pro rozvoj čtenářské gramotnosti je pozitivní vztah k četbě, který napomáhá vývoji dalších rovin. Za pozitivní vztah k četbě je zodpovědná převážně rodina, počínaje hlasitým předčítáním rodiči předškolním dětem. Rodiče sami jdou v četbě dětem příkladem. Pokud jsou oni aktivními čtenáři, s největší pravděpodobností budou aktivními čtenáři i jejich děti. Čtení by mělo být zábavou, zdrojem čerpání nových informací a zážitkem. Pokud má čtenář kladný vztah ke čtení, čte často a rád, stále vyvíjí svou osobnost.

¹⁰ Srov. STARÝ, K. a kolektiv. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti*, 2013, s. 7.

¹¹ Srov. tamtéž, s. 6.

¹² Srov. TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?*, s. 167.

V druhé rovině nejde jen o pouhé porozumění textu, ale také o vystižení hlavní myšlenky textu. Čtenářsky gramotný člověk umí najít v textu podstatné informace, odhalit podobnost s jiným textem a nové informace využít k přehodnocení svých názorů a postojů. Slova, která jsou pro něj neznámá, si vysvětlí pomocí kontextu nebo předchozích zkušeností. Čtenář si uvědomuje formální stránku textu a díky její struktuře chápe smysl díla.

Z pomoci třetí roviny (vysuzování a hodnocení) čtenář dokáže vyvodit z přečteného textu závěry, umí poznat pro jakou skupinu čtenářů je text určen, umí vyvozovat závěry, kriticky posuzovat a hodnotit, odlišuje fakta, typ textu a rozezná pravdivé informace od fikce.

Ve čtvrté rovině zaměřené na metakognici si má čtenář navyknout seberegulaci, brát v úvahu záměr vlastního čtení, vnímat vlastní potřeby a podle nich pro sebe volit text. Čtenář sám vyhodnocuje, jak porozuměl danému textu a následně volí strategie, díky nimž textu lépe porozumí a překoná obtíže, které se při čtení vyskytují.

Dle páté roviny nazvané *Sdílení* je čtenář již schopen své prožitky z četby sdělovat ostatním, diskutuje o svých dojmech, pocitech, formuluje svůj postoj k textu a umí ho prezentovat. Následně je také schopen přijmout názor odlišný, vnímá a toleruje argumenty ostatních lidí. Díky přijetí názorů ostatních obohacuje čtenář i svůj pohled na přečtený text, vnímá shody a rozdíly, o kterých přemýšlí.

V poslední aplikační rovině využívá čtenář samotné čtení ke svému rozvoji. Informace, které díky četbě získal, ho obohacují, rozšiřují jeho všeobecný přehled a jsou čtenářem využívány v dalším jeho životě.

1.2.2 Vliv rodiny na čtenářskou gramotnost

Rodiče jsou pro děti primárním vzorem chování. Již od malička děti pozorují, co jejich rodiče dělají a snaží se je napodobit. Stejně tak je tomu i s osvojováním a rozvíjením čtenářských dovedností v rodině. Rodiče jdou ve čtení dětem příkladem a ovlivňují jejich vztah ke knihám. Ať už pozitivně či negativně. Vedle školy a vrstevníků je právě rodina důležitým aspektem v rozvoji čtenářské gramotnosti u dětí. Jak zmiňuje ve své knize Karel Starý¹³, pokud rodiče před spaním svým dětem čtou a sami jsou

¹³ Srov. STARÝ, K. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti*, s. 6.

pravidelnými čtenáři, je zde pravděpodobnost, že i jejich potomci budou rádi číst a knihy budou brát jako důležitou součást svého života. Z výzkumu také vyplývá, že čím vyšší mají rodiče vzdělání, tím lepší mají ke čtení vztah.

Děti jsou zrcadlem svých rodičů. Jejich start do světa knih je závislý na atmosféře pro sblížení s knihou. Atmosféra je vytvářena prostředím, které rodina dítěti připraví. Pro děti jsou rozhodující i vlivy starších sourozenců a prarodičů. Předčtenáře je nutno přivykat knize již v raném dětství. Start do čtenářství může být pomalý nebo prudký. Květuše Lepilová¹⁴ doplňuje, že vedle vrozených dispozic, genetické výbavy dítěte rozhoduje i čtenářství rodičů, jež dítě napodobuje. Pro knihu je nutno doma najít čas, tak jako pro sport nebo hudbu. Kniha je estetickým prostředkem, který patří do života dítěte. Raduje se z ilustrací, slovesných obrazů, říkanek, ale i z blízkosti svých nejbližších.

Jiří Trávníček ve své publikaci *Čteme?* rovněž uvádí, že klíčovou roli na cestě ke knize hraje rodina. Pokud v tomto prostředí nefunguje čtenářská socializace, ostatní prostředí již tuto chybu nenapraví. Zda děti naleznou ve čtení zálibu se nerozhoduje ve škole, ale v rodičovském domě. Socio-kulturní role rodiny spočívá v tom, aby se zafixoval základní čtenářský návyk. Největší počet pravidelných čtenářů uvádí, že je ke čtení přivedla rodina. Čtenáři podprůměrní byli v tomto ohledu podle výzkumů odkázáni sami na sebe. Čtení v rodině je zkrátka základní socio-kulturní vzorec, který se v dalších fázích života, pokud je vypěstován, dobře rozvíjí. Oproti tomu, pokud není rozvinut, velmi těžko se nastoluje.¹⁵

¹⁴Srov. LEPILOVÁ, K. *Cesty ke čtenářství*, s. 42 – 43.

¹⁵ Srov. TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?*, s. 120.

Báze: všichni	Celkem N = 3 100
doma se četlo	15 %
doma bylo mnoho knih	10 %
navštěvoval knihovnu	8 %
bavil se s přáteli ¹¹	7 %
mluvil o knihách s rodiči	5 %
inspirativní učitel	5 %
nič z uvedeného, cestu si našel sám	23 %
neví	19 %
nevedl	8 %
SOUČET	100 %

Obrázek 1: Co čteme

V tomto přehledu Jiří Trávníček jasně uvádí výsledky výzkumů toho, co mělo vliv na četbu knih u dotázaných respondentů. I zde se jasně ukazuje, že největší vliv pocházel z rodinného prostředí.

1.3 Čtenářství

Lepilová v jedné ze svých publikací¹⁶ uvádí, že čtenářství v mateřštině obsahuje čtenářský zájem, zvyky, návyky a postoje, které se projevují ve výběru četby, procesy spojené se čtením (pochopení, prožívání a interpretace) a pokusy psychologie o typologii čtenáře.

Podle autora publikace *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti* Karla Starého je pro čtenářství hlavní, jaký vztah si člověk ke čtení vytváří, jaké má hodnoty a postoje a důležitost knih a knihoven v životě čtenáře. Zabývá se čtenářskými postoji, návyky a okolnostmi.¹⁷

Důležité pro rozvoj čtenářství je to, aby čtení mělo od počátku smysl a podmínkou pro jeho rozvoj je o knihách hovořit.

Při výchově ke čtenářství plní žáci tyto cíle¹⁸:

- Žák čte technicky správně, aby dokázal porozumět textům.
- Žák analyzuje obsah přečteného textu a komentuje jej.
- Žák se k přečtenému textu vyjadřuje písemně.
- Žák rozvíjí slovní zásobu a vyjadřování.

¹⁶Srov. LEPILOVÁ, K. *Cesty ke čtenářství*, s. 126.

¹⁷ Srov. tamtéž, s. 6.

¹⁸ Srov. STEELOVÁ, J. L. a kol. *Dílna čtení. Vychováváme přemýšlivé čtenáře*, s. 40.

- Žák získá vztah k četbě nejen jako k uměleckému prostředku, ale také jako ke zdroji informací pro celý lidský život.
- Žák na základě četby komunikuje s rodinou i se spolužáky.

2 DÍLNA ČTENÍ

2.1 Původ dílen čtení

Dílny čtení vznikly původně v USA ve státě New Hampshire. Místní universitní profesor Donald Graves na konci sedmdesátých let dvacátého století zavedl dílny psaní. Tento revoluční přístup učitelů k žákům a naopak dovedl pedagogy k rozvoji dílen čtení. Nejvíce se o tento rozvoj zasloužila Gravesova žačka Nancie Atwellová.

V České republice se dílny čtení začaly poprvé využívat ve výuce ve školním roce 1997/1998 díky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Dnes se o jejich rozšiřování do škol zasazuje nadace manželů Kellnerových „Pomáháme školám k úspěchu“. Pro školy zapojené do tohoto programu jsou dílny čtení opravdovým přínosem.¹⁹

Každoročně je ze základních škol, které mají zájem o vstup do projektu, vybráno devět škol. Tyto školy předloží své vize dvanáctičlenné radě složené z předních odborníků na vzdělání. Do projektu každoročně mohou vstoupit pouze tři školy, proto je při výběru zohledněna i motivace učitelů a osobnost ředitele školy.

Sama zakladatelka nadace Renáta Kellnerová prohlásila, že šanci na kvalitní vzdělání a ohled k individuálním schopnostem a dovednostem si zaslouží každé dítě. Dále upřesnila, že projekt je určen všem veřejným školám, které se chtějí učit naplno rozvíjet každého žáka, a které chtějí dlouhodobě sdílet své zkušenosti s dalšími školami. Nadace se takto snaží podpořit pozitivní změny v českém školství.

¹⁹ Srov. KOŠŤÁLOVÁ, H. *Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech*, s. 12 – 13.

2.2 Charakteristika dílny čtení

V publikaci *Dílna čtení – Vychováváme přemýšlivého čtenáře* je dílna čtení definována jako vyučovací metoda, která zahrnuje tiché čtení (čtení si v duchu) a zároveň také skupinové sdílení myšlenek a reakcí na text, a to systematickými, dobře propracovanými postupy. Díky dílnám čtení je u dětí rozvíjeno čtení s porozuměním i nejrozmanitější čtenářské dovednosti. Dílnu čtení lze použít v nejrůznějších vyučovacích předmětech.²⁰

Dílna čtení je metoda, která je využívána celoročně. Využívají ji pedagogové z mateřských, základních i středních škol. Pomocí těchto dílen se u žáků rozvíjí čtenářské dovednosti. Plní také stránku sociální, stmeluje děti, učí je vzájemné komunikaci nad knihami. Ačkoliv je čtení jindy osobní záležitostí, ve školách je tomu naopak. Dílny čtení, které probíhají minimálně 1x v týdnu, jsou záležitostí kolektivní. Všichni žáci čtou ve stejný okamžik ve stejné místnosti.

2.3 Průběh dílny čtení

Dílna čtení se dělí na čtyři základní části. Začíná tzv. *minilekcí* vedenou učitelem. Následuje samotné *čtení*, na které navazuje *konzultace*. Poslední, neméně důležitou částí, je *čtenářská odezva*. Čtenářská odezva zahrnuje osobní záznamy z četby a jejich sdílení.²¹

Dílna čtení, která nahrazuje hodinu čtení či literární výchovy, se zahajuje tím, že si každý žák vybere libovolnou knihu. Pro tento výběr je možno použít třídní knihovnu nebo zvolit knihu vlastní. Všeobecně se preferují knihy s příběhem. Po výběru knihy následuje představení knihy. Každý žák knihu ukáže, sdělí ostatním název knihy, jejího autora a ilustrátora a řekne, proč si knihu vybral a čím ho zaujala. Po minilekci, kterou vede pedagog, zopakují pravidla dílen čtení, najdou si příjemné místo a čtou nerušeně po určenou dobu. Když tato doba uplyne, probíhá práce v kolektivu, kdy žáci provádějí reflexi přečteného textu a v neposlední řadě také sebereflexi, kde sami zhodnotí, zda

²⁰ Srov. STEELOVÁ, J. L. a kol. *Dílna čtení*, s. 6.

²¹ Srov. tamtéž, s. 12.

četli po celou dobu, textu rozuměli, zda dodrželi pravidla dílen, naslouchali, poskytovali zpětnou vazbu atd. Na závěr vyplňují čtenářské listy.

2.4 Výběr knih

Pro kvalitní výběr knihy je důležité mít dobře vybavenou třídní knihovnu. Knihy je nutno přizpůsobit věku čtenářů. Knihy do třídní knihovny jsou vybírány podle osobních zájmů dětí v dané třídě, je dbáno na větší množství knih s příběhem. Jde o to, děti k četbě nalákat a vzbudit u nich o čtení zájem a zálibu v něm, ne je od čtení odradit nevhodnými a nudnými tituly. Knih musí být dostatečné množství, aby každé dítě mělo možnost volby. Rovněž je možné, aby děti četly své vlastní knihy. Výhodou je, že knihu mají již rozečtenou, ve čtení pokračují ve škole a poté opět doma. Z důvodů podpory ve čtení si děti mohou knihy z třídní knihovny půjčit i domů.

2.5 Čas ke čtení

Čas, který je dán na čtení, je nutno upravit podle věku čtenářů. Zatímco dětem se čtením začínajícím postačí 5 – 8 minut, rozečtený žák na druhém stupni vydrží v klidu číst půl hodiny. V zásadě platí pravidlo, že čím starší dítě, tím delší je ke čtení čas.

Čas ke čtení je dětem oznámen vždy před začátkem čtecí chvílky, oznamuje ho pedagog a také on ho měří. Sám spolu s dětmi dodržuje čtení, děti tím dostávají kladnou motivaci a vzor. Čtení není ukončováno striktně, dětem je oznámeno, že časový limit pomalu končí a je jim ponechán čas k dočtení stránky či odstavce.

Pokud je ke konci čtenářské lekce pozorován neklid, lze časový interval zkrátit. Toto platí i naopak. Čtou-li žáci v klidu, časový limit může být prodloužen. Pevná pravidla v tomto ohledu neexistují, vše je podřízeno potřebám žáků, jejich soustředění a zaujetí.

2.6 Místo ke čtení

V dílnách čtení všeobecně platí, že místo ke čtení si každý žák zvolí, jaké chce. Nesmí pouze opouštět prostor učebny a je rovněž možno vyjmout místa nebezpečná např.: parapet u oken, skříně atd. Každý žák má právo najít si takové místo, které je pro něj pohodlné, kde se cítí dobře a není tam ničím a nikým rušen.

2.7 Pravidla dílny čtení

Každá čtenářská dílna má svá pevně daná pravidla. Ta se opakují při každé lekci a pro názornost bývají také vyvěšena ve třídě v písemné formě. Čas na jejich zopakování je vložen mezi výběrem knihy a samotným časem ke čtení. Pravidla jsou neměnná a pro všechny ročníky stejná.

Pravidla dílny čtení mají následující strukturu, kterou spolu s námi vytvořila Květuše Krüger²²:

- Čti po celou dobu.
- Nikoho nevyrušuj.
- Žádné přestávky na toaletu a pití.
- Vyber si knihu nebo text na čtení před začátkem čtenářské dílny.
- Během minilekcí naslouchej.
- Buď připraven podělit se o svou četbu, pokud budeš vyzván.
- Můžeš při čtení sedět tam, kde se dobře cítíš.²³

2.8 Minilekce

Minilekcí se nazývá čas těsně před čtením, kdy jsou žákům dány jasné instrukce a zadány úkoly. Většinou upozorňují na něco, co mají děti v textu hledat, co je má zaujmout nebo čeho si mají všimnout. Obsah minilekcí je většinou úzce spjat s probíraným učivem. Minilekce jsou většinou velmi krátké, zhruba 5 – 10 minut. Zaměřeny jsou pouze na sdělení důležité informace, pozorovaného jevu, hledání odpovědi na otázku nebo jen upozornění na důležitou část textu.²⁴

2.8.1 Otázky k minilekcím pro první stupeň ZŠ – ukázka

Pro minilekce pro první stupeň základní školy návrhy otázek utvořila konzultantka, která nám byla přiřazena nadací „Pomáháme školám k úspěchu“, Květuše Krüger. Ta formuluje otázky tak, aby co nejvíce přiváděly žáky k přemýšlení o tom, co

²² Pedagogická konzultantka v projektu Pomáháme školám k úspěchu, lektorka programu Čtením a psáním ke kritickému myšlení, mentorka. Vystudovala obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

²³ Srov. STEELOVÁ, J. L. a kol. *Dílno čtení*, s. 20.

²⁴ Srov. tamtéž, s. 12.

zrovna četli, Žáci mají za úkol také hledat jiná řešení problémů, hledat, co z četby mohou použít pro sebe a svůj rozvoj.

Otázky před čtením jsou používány pro naladění žáků ke čtení, slouží jako motivace k četbě. Žáci přemýšlí o textu, který budou číst, pomocí ilustrací a názvů kapitol se snaží uhodnout, o čem text bude.

Při čtení používáme otázky k rekapitulaci textu a odhadu, jak bude text pokračovat. U žáků tímto rozvíjíme jejich fantazii, ale také udržujeme jejich pozornost.

Otázky po dočtení slouží k zopakování si textu, vystižení hlavní myšlenky a smyslu celého textu. Žáci v této části vymýšlejí i jiné alternativy zakončení přečteného příběhu.

Před čtením:

- Co bys chtěl/a, aby se v příběhu stalo/odehrálo?
- Může tento příběh nějak souviset s tvým životem? Jak? (Připomíná ti něco?)
- Podívej se na obrázky v knize. O čem asi příběh vypráví?
- Podívej se na název knihy (kapitoly). O čem asi příběh asi bude?
- Co si myslíš, že se v příběhu stane?
- Je příběh skutečný nebo vymyšlený? Proč si to myslíš?

Při čtení:

- Která postava je ti v příběhu zatím blízká/sympatická/líbí se ti? Proč?
- Jak myslíš, že příběh skončí?
- Jak myslíš, že by se situace mohla vyřešit?
- Kde se nyní příběh odehrává?
- Co bys udělal/a ty? Jak by ses pokusil/a vyřešit tento problém/situaci?
- Které jsou hlavní postavy příběhu?
- Co se v této části příběhu právě stalo?

Po dočtení:

- Řekni (stručně), o čem příběh vypráví.
- Jak by příběh mohl pokračovat?
- Jak se nějaký problém v příběhu vyřešil?
- Jaké ponaučení si můžeš z příběhu odnést?
- Navrhni jiný konec příběhu.
- Jak jinak by se mohl příběh (kniha) jmenovat?
- V čem se odlišuješ od hlavní postavy?

2.8.2 Otázky k minilekcím pro druhý stupeň ZŠ – ukázka

Pro druhý stupeň již nemusí být otázky rozčleněny do třech stádií, čtenáři si již osvojili více čtenářských dovedností a jsou schopni o textu samostatně přemýšlet. Otázky slouží jako prostředek k přemýšlení o textu.

- Proč jsi sáhl/a po této knize?
- Čte se ti dobře?
- Která pasáž z knihy tě nejvíce zaujala? Proč?
- Přečti část, která na tebe nejvíce zapůsobila?
- Našel/a si v knize nějakou nejasnost? Něco, čemu nerozumíš?
- Dokázal/a bys na tuto nejasnost najít někde odpověď? Kde?
- Četl/a jsi někdy podobnou knihu?
- Znáš nějakou jinou knihu od tohoto autora?
- Jaké pocity jsi při čtení měl/a?
- Co zásadního se v textu stalo?
- Dokázal/a bys hlavní postavě poradit? Jak?
- Můžeš tuto situaci probrat s ostatními?
- Našel/našla jsi v knize nějaká slova, který nerozumíš? Jaká? Poradil/a sis s nimi?²⁵

²⁵ Srov. STEELOVÁ, J. L. a kol. *Dílno čtení*, s. 14.

2.9 Čtenářské listy

Čtenářské listy jsou originálními záznamy z četby. Jsou reakcí čtenáře na četbu, dojmů a vzpomínek, které byly četbou vyvolány. Dávají čtenářům možnost na četbu reagovat a reflektovat ji. Lze díky nim posuzovat, do jaké míry žáci textu porozuměli, promysleli ho, a co pro ně text znamená. Reflektují čtenářské dojmy, pocity, účast a otázky vyvolané četbou.²⁶

Cílem těchto listů je motivování žáků k plnění úkolů, zapojení vlastní kreativity, vést žáky k lásce ke knihám, vychovat z žáků přemýšlivé a samostatné čtenáře, kteří budou o knihách diskutovat a spontánně či samostatně sdílet navzájem své dojmy z četby s ostatními.²⁷

Čtenářských listů existuje široká škála. Liší se od sebe náročností podle věku čtenářů. V současnosti nalezneme jejich nabídku i na internetu. Záleží pouze na pedagogovi, zda vytvoří čtenářské listy pro žáky sám, nebo zda použije již listy předtištěné. Samotná příprava na jednotlivou čtenářskou dílnu je pro učitele velmi časově náročná, z tohoto důvodu mohou sáhnout již po připravených materiálech. Tyto materiály naleznou v publikacích, které vydává nakladatelství Šafrán pod názvy: Čteme s porozuměním každý den, Píšeme příběh nebo Záznamy z četby pomocí grafických organizmů.

Žáci vyplňují čtenářské listy vždy na závěr čtenářské dílny. Jde o reflexi přečtené části knihy. Čtenářský list může obsahovat vypracování úkolu či zodpovězení na otázku, která jim byla zadána již ve zmíněné minilekci. Každý čtenářský list musí obsahovat základní údaje o knize, a to: název knihy, jméno autora a ilustrátora. U dětí prvního stupně základní školy bývá doplněna i ilustrace.

Čtenářské listy si děti po celý školní rok ukládají do čtenářských portfolií, což jsou desky se jménem žáka. Takto vytvořená čtenářská portfolia následně mohou pedagogům posloužit při vytváření čtenářského kontinua jednotlivých žáků.

²⁶ Srov. STEELOVÁ, J. L. a kol. *Dílno čtení*, s. 15.

²⁷ Srov. HUBÁLKOVÁ, R., ŠAFRÁNKOVÁ, K. *Záznamy z četby*, s. 5.

2.10 Čtenářské kontinuum

Čtenářské kontinuum je výrazným pomocníkem pro pedagogy, kteří se rozhodnou zařadit dílny čtení do své výuky. Díky čtenářským listům mapují přechod každého žáka od začínajícího čtenáře po čtenáře přemýšlivého. O jednotlivých žácích si učitel vede záznamy, sleduje úroveň jeho čtenářského růstu. Takto zapisuje každý pokrok či nedostatek daného žáka a volí vhodné strategie k jejich odstranění. Čtenářská kontinua jsou vedena u dětí po celou dobu jejich školní docházky a předávána od první až po devátou třídu. Poté žák se svým čtenářským kontinuem odchází pokračovat ve svém dalším případném studiu.²⁸

Podle Hany Košťálové se čtenářské vývojové kontinuum dá nazvat také mapou učebního pokroku. Popisuje se zde pomocí deskriptorů (indikátor, charakteristika či „popisek“), které jsou sestaveny do linií, vývoj čtenářské gramotnosti dítěte v navazujících úrovních a ve zvolených oblastech.

Kontinuum popisuje 6 různých oblastí: *čtenářské chování, čtenářskou odezvu, porozumění textu, ustálené prvky, porozumění v kontextech a dekodování.*

Tyto oblasti se dále rozdělují na několik vývojových linií, které sledují vždy určité dovednosti na šesti vývojových úrovních:

1. Předčtenář.
2. Začínající čtenář.
3. Postupující čtenář.
4. Pokročilý čtenář.
5. Zdatný čtenář.
6. Samostatný čtenář.

Přičemž každou úroveň popisuje deskriptor, který ve výuce slouží jako vzdělávací cíl. Kontinuum slouží jako prostředek k dlouhodobé podpoře čtenářského rozvoje napříč ročníky i předměty. Popisuje vývoj čtenáře od zárodečného až po čtenáře, který je vytrvalý, samostatný, přemýšlivý a nezávislý.

²⁸ Srov. Šafránková, K., ŠLAPAL, M. a kolektiv. *Dílno čtení*, s. 15 – 17.

2.10.1 Charakteristiky vývojového kontinua

1. Důležité je, co se dítěti podaří, ne to, co mu nejde. Deskriptory hodnotí děti pozitivně.
2. Důraz je zaměřen na žáka a na to, co se učí. Není kladen na to, co pedagog odučil.
3. Opírá se o výzkumy a zkušenosti učitelů. Metody výuky a učení jsou čistě v jejich režii.
4. Kontinuum je obecný model, nikdy nevystihuje vývoj dítěte ve skutečné úplnosti
5. Každý žák je individuální, proto kontinuum vymezuje úroveň jen přibližně.
6. V jedné třídě se nacházejí současně žáci s různými dovednostmi a na různém stupni vývoje.
7. Díky kontinuu se prokazuje, že čtení je procesem komplexním. Dovednosti se vyvíjejí postupně se vzájemnou návazností. Čtení je celoživotní záležitostí, nikdo z pedagogů nemůže počítat s tím, že jeho výuka končí na prvním stupni základní školy.²⁹

2.11 Cíle dílen čtení

Altmanová v metodické příručce *Čtenářská gramotnost ve výuce* přiznává, že situaci s výběrem cílů pro dílnu čtení, která není názvem jen jedné vyučovací hodiny, ale je názvem pro celoroční systém práce ve všech ročnících základní školy, komplikuje skutečnost, že každá dílna čtení má dílčí cíle pro všechny žáky, ale také množství cílů individuálních. Ty se utvářejí v průběhu práce a jsou ovlivněny individuálními schopnostmi a dovednostmi žáků.

Sama autorka rozděluje cíle na úroveň definice čtenářské gramotnosti, úroveň oborů, úroveň klíčových kompetencí, oblast kompetence sociální a personální a oblast kompetence občanské.

2.11.1 Cíl na úrovni definice čtenářské gramotnosti:

- Žák si utváří kladný vztah ke čtení, čtení vyhledává, zajímá ho.
- Žák rozumí textu, a to doslovně, k čemuž používá svých zkušeností a znalostí.

²⁹ Srov. KOŠŤÁLOVÁ, H. *Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech*, str. 6 – 7.

- Žák umí text zhodnotit, vyvodit z něj závěry, chápe autorův záměr.
- Žák umí zhodnotit své vlastní čtení, umí pro sebe vybrat vhodný text a umí pracovat na zlepšení porozumění daného textu.
- Žák umí rozebrat čtený text s ostatními – sdílí.
- Žák se díky čtení rozvíjí, nachází v četbě inspiraci pro jednání ve svém vlastním životě.

2.11.2 Cíl na úrovni oborů:

- Žák dokáže převyprávět text vlastními slovy, nachází smysl díla, nachází jazykové prostředky a strukturu díla.
- Žák umí vyjádřit svůj názor na dílo v písemné i ústní formě.
- Žák na základě svých osvojených znalostí literární teorie tvoří svůj vlastní text.
- Žák dokáže volit vhodná slova a výrazy.
- Žák dokáže z textu vybrat klíčová slova.
- Žák dokáže samostatně z textu vypsát hlavní myšlenky.
- Žák z textu dokáže vytvořit referát a veřejně ho interpretovat.

2.11.3 Cíle na úrovni klíčových kompetencí

- Žák umí na základě textu řešit problémy.
- Žák dokáže při interpretaci dodržet chronologický a logický sled svých myšlenek a názorů.
- Žák umí naslouchat, porozumět a vhodně reagovat na mluvený projev svých spolužáků.
- Žák se umí zapojit do diskuse, obhájit svůj názor a myšlenku a vhodně argumentovat.

2.11.4 Cíle v oblasti kompetence sociální a personální

- Žák umí spolupracovat ve skupině.
- Žák umí být ohleduplný, dodržuje pravidla slušného chování.
- Žák umí přispívat k příjemné atmosféře ve skupině.
- Žák komunikuje na úrovni osobní i společenské.
- Žák o sobě umí pozitivně uvažovat.

2.11.5 Cíle v oblasti kompetence občanské

- Žák respektuje ostatní lidi ve skupině i mimo ni.
- Žák si umí vážit vnitřních hodnot člověka.
- Žák je empatický k ostatním lidem.
- Žák chápe riziko jakéhokoli násilí a umí mu čelit.
- Žák má pozitivní přístup k vlasti, umění, historii a kultuře.³⁰

2.12 Kompetence edukátora v dílnách čtení

Při práci v dílnách čtení pedagog využívá především tyto kompetence:

- Kompetence didaktická a psychodidaktická - volí vhodnou strategii vyučování a učení, kterou přizpůsobuje individuálním potřebám žáků
- Kompetence pedagogická - podporuje rozvoj individuálních kvalit žáků
- Kompetence personální a sociální – utváří pozitivní učební klima, podporuje sebedůvěru žáků
- Kompetence komunikativní – učí žáka formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu, v písemném i ústním projevu, naslouchat názoru druhých lidí, účinně se zapojovat do rozhovoru, koriguje diskuzi žáků a využívá svých schopností a dovedností při komunikaci s žáky
- Kompetence osobně kultivující – vystupuje jako reprezentant své profese a reflektuje vzdělávací potřeby a zájmy žáků

2.13 Překážky u dílen čtení

I přes fakt, že dílny čtení byly vytvořeny učiteli čtení a literatury především pro učitele čtení a literatury³¹, nebyly ještě odstraněny všechny překážky, které učitelům brání v kvalitní výuce. Pokud se pedagog pro dílny čtení rozhodne, musí mít nutnou podporu vedení školy a také kvalitní spolupráci rodin žáků. Další nutností, kterou nelze opomenout, je spolupracující třídní kolektiv. Pokud jeden z těchto tří aspektů nefunguje, nastává problém.

³⁰ Srov. ALTMANOVÁ, J. a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce - metodická příručka*, s. 11 – 13.

³¹ Srov. STEELOVÁ, J. L. a kol. *Dílno čtení*, s. 6.

2.13.1 Přehled překážek ohrožujících dílnu čtení

- Nedostatečné množství knih – minimálně týden předem požádá vyučující žáky, aby si přinesli do školy knihu, která je bude bavit, bude mít příběh a postavy (beletristickou knihu). Může to být i kniha, kterou mají již rozečtenou z domova. Vzhledem k tomu, že ne všechny děti pocházejí ze čtenářského rodinného prostředí, je nutné, aby měl učitel připravenou zásobu odpovídajících knih, ze které si děti vyberou svou knihu o přestávce před hodinou.
- Nevhodný výběr knih – encyklopedie, odborná literatura (knihy bez děje) – nejvhodnější jsou knihy s dějem a postavami tzv. beletristické knihy
- Špatně fungující spolupráce mezi žáky – děti by měl od prvního stupně učit spolupráci. Slouží k tomu práce v kruhu. Žáci si takto zvykají vyjadřovat svůj názor před ostatními a zároveň respektovat názor druhého. Děti, které pracují v kruhu, jsou zvyklé odmala diskutovat. Velmi vhodná je i práce ve dvojicích či ve skupinách. K rozdělení může pedagog použít např. losovací dřívka.
- Nečtenářský šok – děti nejsou z domova ke čtení vedeny a nedokážou se soustředit na čtení delší dobu. Když ale tyto děti vidí, že ostatní čtou a dodržují pravidla dílny čtení, i ony se snaží k textu vracet. Při dalších dílnách čtení se čas čtenářského soustředění prodlužuje.³²

2.14 Návrh knih pro dílnu čtení

Knihy, které jsou zde uvedeny, jsou doporučené konzultantkou nadace „Pomáháme školám k úspěchu“ Květuší Krüger a běžně je v praxi používáme.

Knihy pro čtenáře 1. stupně základní školy

Březinová, Ivona: Kočka Kačka. Euromedia Group, a.s., Praha 2018. ISBN 978-80-7549-731-4

Krolluperová, Daniela: Vědí draci o legraci. Euromedia Group, a.s., Praha 2018. ISBN 978-80-7549-598-3

Bradley, Alan: Koláč s kapkou jedu. Knižní klub, Praha 2011. ISBN 978-80-242-3075-7

³² Srov. ALTMANOVÁ, J. a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce - metodická příručka*, s. 13.

DuPrauová, Jeanne: Město Ember. Argo Triton, Praha 2009. ISBN 978-80-257-0093-8

Ende, Michael: Nekonečný příběh. Albatros, Praha 2009. ISBN 978-80-00-01702-0

Engelmaierová, Ivana: Srdcový erb. Baobab, Praha 2013. ISBN 978-80-87060-83-4

Ježková, Alena: Dračí polévka. Albatros, Praha 2011. ISBN 978-80-00-02757-9

Jonellová, Lynne: Koho krysák kousne. Albatros, Praha 2011. ISBN 978-80-00-02719-7

Pullman, Philip: Zlatý kompas. Argo, Praha 2007. ISBN 978-80-7203-875-6

Knihy pro čtenáře 2. Stupně základní školy

Fučíková, Renáta a kolektiv: Dobrých 100 – Nejlepší okamžiky sta let republiky. Euromedia Group, a.s., Praha 2018. ISBN 978-80-7549-874-8

Blacková, Holly: Panenka z kostí. Jota, Brno 2014. ISBN 978-80-7462-707-1

Meyerová, Stephenie: Stmívání. Egmont, Praha 2009. ISBN 978-80-252-1331-5

Palaciová, R. J.: (Ne)obyčejný kluk. Knižní klub, Praha 2013. ISBN 978-80-242-4035-0

Procházková, Iva: Uzly a pomeranče. Albatros, Praha 2011. ISBN 978-80-00-02820-0.

Fukuda, Andrew: Hon. Fragment, Praha 2014. ISBN 978-80-253-2052-5

Mourlevat, Jean-Claude: Zimní bitva. Baobab, Praha 2008. ISBN 978-80-87060-02-5

Ness, Patrick: Volání netvora. Jota, Brno 2012. ISBN 978-80-7462-151-2³³

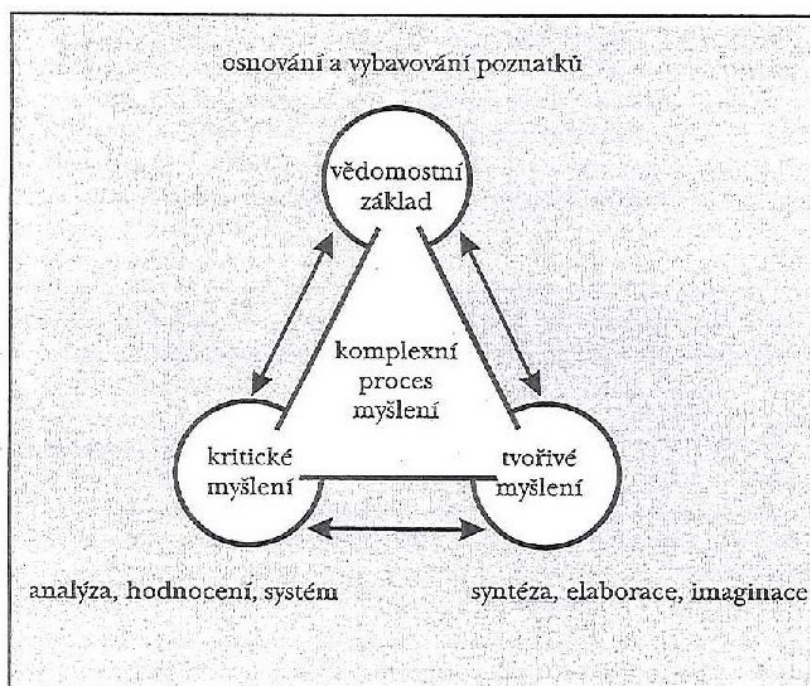
³³ Srov. HUBÁLKOVÁ, R., ŠAFRÁNKOVÁ, K. *Záznamy z četby*, s. 84 – 85.

3 Metody používané v dílnách čtení

3.1 Kritické myšlení

Rámcový vzdělávací program popisuje kritické myšlení jako činnost, nástroj, který pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, k odhadování souvislostí, k porozumění učivu a k vlastním závěrům.

Jde o snahu o kvalitnější učení a vyučování. Pojem není stále upřesněn, protože se jedná současně o charakteristiku myšlení z psychologického pohledu a specifické edukační postupy, sledující kognitivní sféry člověka. Jedná se o výchovně-vzdělávací aktivitu, které jde o celou osobnost žáka. Základem Kritického myšlení je tzv. integrovaný model myšlení spojující tři oblasti myšlení: přijímání a vybavování poznatků, kritické myšlení a tvořivé myšlení.³⁴



Obrázek 2: Integrovaný model myšlení podle Z. Kollařikové (1995)

Kritické myšlení a dílny čtení se v České republice objevili současně³⁵, velmi úzce spolu souvisí, plní stejné cíle a vzájemně spolupracují na zdokonalování čtenářských dovedností u žáků. Z této spolupráce vzniká přemýšlivý čtenář. Kritické

³⁴ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 159 – 160.

³⁵ Srov. KOŠŤÁLOVÁ, H. *Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech*, s. 13.

myšlení nabízí množství lekcí, které lze v dílnách čtení využít. Zaobírá se vhodným uspořádáním třídy,

- do písmene U
- do kruhu
- do debatních kroužků
- do různě početných hnízd,³⁶

čímž zajišťuje u žáků intenzivní spolupráci, hromadné sdílení a naslouchání. Díky aktivnímu učení (učení, kde žák aktivně o problému přemýšlí, zapojuje se do diskuse, přemýšlí nahlas, bere na vědomí připomínky druhých a učí se prosadit svůj názor, přičemž respektuje i názory druhých) si žák kvalitně osvojuje vědomosti, učí se sociální interakci, vybavuje si své předchozí znalosti a poznatky, využívá příležitosti k utřídění a urovnání svých poznatků, zpracovává nové informace a nachází potěšení v A-ha momentech (náhlé pochopení toho, čemu dříve nerozuměli).

Díky kritickému myšlení dochází k aktivní spolupráci nejen mezi žáky, ale také na úrovni žák – učitel. Žák nemusí pouze memorovat a naučené interpretovat, žák s učitelem diskutuje, učitel bere jeho připomínky a nápady v úvahu, chválí ho za přemýšlivost. Direktivní přístup je zde nahrazen přístupem partnerským, kdy se obě strany navzájem respektují. Kritické myšlení tvoří z žáků lidi zodpovědné se zájmem o proces učení.³⁷

Kritické myšlení by se také dalo nazvat jako myšlení nezávislé. Každý si vytváří své vlastní názory a myšlenky, myslí sám za sebe. To ale neznamená, že člověk nemůže přijmout myšlenku druhého člověka, nebo s ním souhlasit.

Kritické myšlení rozvíjí zejména tyto složky čtenářské gramotnosti:

- žák dokáže vyjádřit (ústně i písemně) pocity a myšlenky evokované četbou
- žák dokáže domýšlet a vyvozovat ze čtení nebo poslechu textu
- žák dokáže v textu hledat odpovědi na otázky³⁸

³⁶ Srov. STEELOVÁ, J. L. a kol. *Co je kritické myšlení*, s. 13.

³⁷ Srov. tamtéž, s. 11 – 13.

³⁸ Srov. tamtéž, s. 14.

Robert Čapek ve své knize *Moderní didaktika*³⁹ uvádí, že metody Kritického myšlení se opírají o principy konstruktivismu. Jak již napovídá samotný název Čtením a psaní ke kritickému myšlení, který se užívá v České republice, účinným prostředkem pro rozvoj kritického myšlení je čtení a psaní. Program u žáků rozvíjí schopnost kriticky myslet a učí je všechny zásady a metody kritického myšlení. Ty pak žáci používají pro úspěšnou práci ve výuce. Cílem, kterého chce RWCT dosáhnout, je učitele naučit používat jednotlivé metody tak, aby je byli schopni efektivně využívat a uměli je přizpůsobit třídnímu společenství i prostředí, ve kterém pracují.

Na druhou stranu Čapek kritizuje české lektory Kritického myšlení, kteří na seminářích jeho metody prezentují příliš zdlouhavě, čímž v nich vzbuzují pocit, že na jejich zapojení do běžné výuky nebude dostatek času. Skutečnost je ale jiná. Metody kritického myšlení jdou přizpůsobit vyučovací hodině a díky jejich zapojení bývá výuka pro žáky i učitele zajímavější.

3.2 Metoda E – U – R

E – U – R je třífázový proces učení, který se skládá z evokace, uvědomění a reflexe. Evokace má tři cíle:

1. Student si uvědomí, co již o daném tématu ví.
2. Student se aktivizuje, zapojí se do procesu učení.
3. Student se učí smysluplně, probudí se v něm zájem o daný problém.

Ve druhé fázi si student uvědomuje význam informace, ze čteného textu získá zcela nové myšlenky a poznatky. Uvědomění na žáka klade dva cíle:

1. Student udrží svůj zájem o daný text a téma.
2. Student sleduje vlastní proces chápání nových poznatků.

Ve třetí fázi, která bývá ve vzdělávání často opomíjena, student sjednocuje, systematizuje vše, co se dozvěděl, vědomosti a znalosti si upevňuje, začleňuje je do znalostí získaných dříve a vytváří si zcela nové schéma k tématu. Reflexe v sobě skrývá dva cíle:

³⁹ Srov. ČAPEK, R. *Moderní didaktika*, s. 387.

1. Student vyjadřuje nové získané poznatky vlastními slovy.
2. Studenti si zájemně vyměňují své názory.⁴⁰

Robert Čapek upozorňuje na fakt, že důležitou roli v této metodě hraje aktivita žáků a snaha učitelů pro ni vytvořit vhodné podmínky. Žáci využívají již stávající informace a na ně navazují poznatky nové, které v textu sami vyhledávají, pracují s nimi a samostatně dosahují výsledků.⁴¹

3.3 Myšlenková mapa

Tato strategie se dá vhodně využít v minilekci k dílně čtení. Žákům se zadá jedno slovo týkající se knihy či daného textu. Vhodné je také zadat jako úvodní slovo název knihy nebo článku, který se bude číst. Žáci zapisují vše, na co přijdou v souvislosti se zadaným slovem, své nápady nehodnotí, pouze zapisují. Píší bez ohledu na pravopis po určenou dobu. Při nedostatku nápadů k psaní, lze na chvíli písmo zaměnit za kresbu. Cílem myšlenkové mapy je vytvořit co nejvíce myšlenek týkajících se určeného slova. Po ukončení časového limitu se myšlenková mapa odloží a vrátí se k ní, až v závěru dílen čtení, kdy probíhá reflexe a sebereflexe. Zde se žáci přesvědčí, zda se některá z myšlenek, kterou zaznamenali, v textu potvrdila.⁴²

Myšlenkovou mapu Robert Čapek také nazývá pojmovou či mentální mapou. Mapa myšlenková zahrnuje aktivity, při kterých se používají asociace. Mapa pojmová pracuje s pojmy, které pomáhá pochopit.⁴³

3.4 Pětilístek

Pětilístek může zprvu vypadat jako metoda pro žáky náročná, proto se doporučuje ji nejprve zkoušet ve dvojicích. Bývá také pojmenována básní o pěti řádcích. Tato metoda se žákům předkládá až na závěr čtenářských dílen, tady po dočtení textu. Pětilístek má pevně dané schéma. Na první řádce je napsáno podstatné jméno, které nejlépe vystihuje celý text. Druhá řádka obsahuje dvě jména přídavná, která se přímo vztahují k řádce první a rozvíjejí ji (jaký je). Na třetí řádce žáci píší tři slovesa, která opět rozvíjejí řádce první (co dělá, co se děje). Na řádce čtvrtou žáci vymýšlí větu

⁴⁰Srov. MAREŠ, S., CEMEROVÁ GOLOVÁ, P. *Není drak jako drak*, s. 23 – 26.

⁴¹ Srov. ČAPEK, R. *Moderní didaktika*, s. 465.

⁴² Srov. STEELOVÁ, J. L. a kol. *Rozvíjíme kritické myšlení*, s. 22 – 23.

⁴³ Srov. ČAPEK, R. *Moderní didaktika*, s. 333.

o čtyřech slovech, která se přímo vztahuje k námětu na řádce první. Poslední řádkou je synonymum počátečního slova podle čtenářova pocitu.

Pětilístkem si žák zopakuje přečtený text, ukotví jej v paměti a vystihuje podstatu tématu podle vlastního cítění.⁴⁴

3.5 Volné psaní

Volné psaní je metodou řadící se po dočtení textu. Žáci v určitém časovém úseku nechají plynout své myšlenky o přečteném textu a zaznamenávají tento tok na papír. V tomto případě nezáleží na pravopisu ani na chronologii. Psáno je vše, co žáka v tu chvíli napadne, důležité je, aby psal po celou dobu. Zda se myšlenkami odchyluje od tématu, není překážkou, když se opět navrátí zpět. K napsanému textu se již zpátky nevrací, nepřepisuje, neškrtá. Žák píše ve větách, nepoužívá body ani hesla. Když neví, jak dál, zaznamená i toto. Stačí napsat: „Teď nevím, jak dál.“ nebo „Teď mne zrovna nic nenapadá.“

Pedagog při volném psaní píše s dětmi, nikoho nenutí k přednesu jeho myšlenek, pokud sám nechce. Práce nehodnotí, pouze za zveřejnění žákům poděkuje. Sám může svou práci také přečíst, ale nikdy se nesmí stát, že bude předkládána jako vzor.⁴⁵

3.6 Kostka

Kostka je rovněž metodou používanou při reflexi. Jde opravdu o hrací kostku. Číslice jsou nahrazeny rozkazovacími slovesy: *popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj pro a proti*. Kostka je metodou náročnou a vyžaduje opravdu přemýšlivého čtenáře. Pro děti na prvním stupni ZŠ by metoda použít šla, ale musela by se zjednodušit a upravit.

Metodou Kostka se zpracovává téma přečteného textu pomocí šesti sloves:

- Popiš – žák popíše námět svými slovy
- Porovnej – žák se zamýšlí nad tím, čemu se námět podobá
- Asociuj – žák přemýšlí, co mu námět připomíná
- Analyzuj – žák námět rozebírá a zamýšlí se nad ním

⁴⁴Srov. STEELOVÁ, J. L. a kol. *Rozvíjíme kritické myšlení*, s. 24 – 25.

⁴⁵Srov. tamtéž, s. 26 -27.

- Aplikuj – žák se snaží námět použít do svého života nebo s ním srovnat
- Argumentuj pro a proti – žák námět obhajuje, zaujímá k němu stanovisko

Kostka nabízí několik druhů využití:

- Práce ve dvojicích – žáci hodí dvakrát, obě slovesa si zapíší a zpracují buď ústně, nebo písemně, poté přednesou ostatním
- Práce ve skupině – žáci si sesednou v kruhu, každý hodí jedenkrát a ihned se nad slovesem zamýšlí, své myšlenky sdílí s ostatními a probíhá diskuse. Tato situace se opakuje, dokud se všichni nevystřídají
- Práce jednotlivců – každý žák hodí kostkou jedenkrát, samostatně zpracuje odpověď a poté ji sdílí s ostatními.⁴⁶

3.7 Předvídání

Předvídání je metodou, která probíhá po celou dobu dílny čtení. Úkolem žáků je přemýšlet nad tím, jak se příběh bude vyvíjet dál. Již v části čtenářské dílny zvané minilekce jsou žáci seznámeni s tím, co se od nich bude požadovat. Tím, že jim pedagog již na začátku dílny čtení řekne, že budou z textu vyvozovat pokračování, si zajistí soustředěné čtení. Žáci přečtou text do dvou třetin a poté písemně odpoví na dvě zadané otázky:

1. Jak bude příběh asi pokračovat/skončí?
2. Jaké pro to máš důkazy?

Po dočtení textu do konce odpovídají písemně na poslední otázku: Jak příběh doopravdy pokračuje/skončil?

Při reflexi žáci o svých odpovědích diskutují ve dvojicích nebo ve skupině. Vhodné je také připojit sebereflexi, kde žáci sdělí, jak se jim práce dařila, zda pro ně byla náročná a na co se příště zaměří, aby byl výsledek lepší.⁴⁷

⁴⁶ Srov. STEELOVÁ, J. L. a kol. *Rozvíjíme kritické myšlení*, s. 27.

⁴⁷ Srov. ŠAFRÁNKOVÁ, K., ŠLAPAL, M. a kolektiv. *Dílno čtení*, s. 64 – 65.

3.8 Podvojný deník

I tato metoda je jednou z těch, které žáky provází po celou dílnu čtení a učí žáky hledat rozdíl mezi citací a komentářem. Žáci si v průběhu četby opisují z textu krátké úryvky/citace, které je oslovily nebo zaujaly. Od učitele mají zadán počet citací, který mají vyhledat. Po dočtení si vezmou své výpisky a každý z nich okomentují svým vlastním názorem. K citacím používáme tři druhy komentářů:

- text – text – žák zaznamená, jaký jiný text, který již dříve četl, mu tento nový připomněl, v čem je jiný, v čem se shoduje
- text – já – žák okomentuje citaci na základě svých vlastních pocitů a zkušeností, co má s textem společného, co dělá úplně jinak, zda se dostal do stejné situace, jak by jednal
- text – svět – žák komentuje text z pohledu celé společnosti, hledá změny z globálního pohledu, srovnává rozdíly mezi kulturami.

Záleží pouze na zadání pedagoga, z jakého pohledu má žák své citace komentovat.

Podvojný deník lze upravit do podoby Trojitého deníku. Po dopsání svých komentářů předá žák deník vybranému spolužákovi a ten vedle již stávajícího komentáře připojí komentář vlastní. Žáci pak ve dvojici sdílejí své názory, vysvětlují svá stanoviska a rozhodnutí, která je k jejich výrokům vedla.⁴⁸

Robert Čapek u této metody uvádí, že žák propojuje své znalosti s učebním textem. Text je poté pro žáky lépe pochopitelný. Metodu doporučuje především pro články z novin a časopisů. Zároveň také upozorňuje na skutečnost, že užití této metody pro skupinovou práci podporuje soudržnost třídy a kladně tím přispívá k vylepšení třídního klimatu.⁴⁹

3.9 Katapult

Metoda Katapult se dá využít pokaždé, když pedagog nemá na přípravu dílny čtení dostatek času. Před čtenáře je předloženo více knih, než je počet žáků. Každý si vybere knihu podle názvu. Cílem této dílny je přivést čtenáře k četbě titulů, které by si za normálních okolností nevybrali.

⁴⁸Srov. ALTMANOVÁ, J. a kolektiv. *Čtenářská gramotnost ve výuce -metodická příručka*, s. 36.

⁴⁹ Srov. ČAPEK, R. *Moderní didaktika*, s. 310 – 311.

Každý žák obdrží pracovní list, na kterém jsou úkoly. Slovo katapult se skládá z osmi písmen a každé toto písmeno je počátečním písmenem jednoho z úkolů.

- K – Koukni se na přední i zadní obálku – Jaká asociace se dostaví při pohledu na tyto dvě stránky? Co se dozvíš ze zadní strany o příběhu?
- A – Autor – Znáš autora této knihy? Napsal již knihu s podobným příběhem? Dočetl/a ses o autorovi něco nového/zajímavého?
- T – Titul/název – Co napovídá název příběhu?
- A – Adresát – Dokážeš odhadnout, komu příběh náleží? Pro koho ho autor psal?
- P – První strana – Napadá tě po přečtení první strany, jaký děj bude příběh asi mít?
- U – Uhodni poselství či hlavní myšlenku příběhu – Využij toho, co ses již dozvěděl/a, k předpovědi hlavní myšlenky příběhu. Co nám kniha říká?
- L – Lépe si prohlédni obrázky – Lze něco předpovídat na základě obrázků v knize? Co?
- T – Teď se mrkni na místo, čas a postavy příběhu – Využij svých předchozích poznámek a zkus napsat, co z nich vyplývá o místě, čase a postavách v příběhu. Můžeš odvodit, co se postavám stane?

Pokud se tato metoda pro skupinu, se kterou pedagog pracuje, zdá být příliš náročná, mohou si žáci libovolně vybrat pouze menší počet písmen/úkolů, které budou plnit.⁵⁰

3.10 Čtenářská dílna s nečtenáři

Čtenářská dílna lze upravit i do forem vyhovujícím dětem, které jsou v dané době ještě nečtenáři nebo začínajícími čtenáři. Jedná se o předškolní děti a děti, které navštěvují první třídu základní školy. Formy těchto dílen mají menší stupeň náročnosti a plní následující cíle:

- žák rozvíjí samostatné myšlení a uvažování
- žák sdílí svůj názor s ostatními
- žák pracuje v kolektivu
- žák diskutuje o svém názoru, hledá pro a proti v obhajobě svého názoru
- žák umí přijmout názor druhých

⁵⁰ Srov. Šafránková, K., ŠLAPAL, M. a kolektiv. *Dílna čtení*, s. 75 – 77.

- žák se umí chovat podle společenských pravidel
- žák se umí vyjadřovat
- žák si rozvíjí slovní zásobu.⁵¹

3.11 Volný výběr

Žáci sedí v kruhu a je před ně předloženo množství knih, které je větší než počet žáků (alespoň o pět knih). Nejprve učitel žáky vybídne, aby si všechny knihy bedlivě prohlédli. Poté si žáci mohou vzít každou jednu knihu. U výběru knih je vhodné, aby byl řízen pedagogem - výběr po jednotlivcích, po skupinkách, podle abecedy, podle vylosovaného pořadí atd. Poté se děti vrací zpět na svá místa.

Žákům je ponechán časový limit, v němž z knihy vyberou ilustraci, která je nejvíce osloví. Následně mají za úkol knihu jednotlivě představit ostatním. S pomocí pedagoga sdělí název knihy, autora, ilustrátora a ukážou všem ilustraci, kterou si vybrali. Hlavním požadavkem je, aby dítě samostatně objasnilo, proč si danou ilustraci vybralo, co se mu na ni nejvíce líbí a stručně obrázek popsat. Za jeho projev mu učitel vždy poděkuje. Pokud žák není schopen samostatného projevu, pedagog mu klade navádějící otázky, na které pouze odpovídá.

3.12 Čtení s porozuměním textu

Rovněž tato forma dílny čtení se aplikuje na děti, které zatím samostatně nečtou. Učitel sedí s žáky na koberci či v jiném druhu klidové zóny a předčítá z knihy. Text ale nečte souvisle, dělá pauzy, v nichž dětem klade otázky, které s textem přímo souvisí, vybízí je k předvídání děje a srovnávání čteného textu s vlastním životem. Cílem této dílny čtení je:

- Žák předvídá další děj v příběhu
- Žák poslouchá a vnímá text
- Žák srovnává své zkušenosti s dějem příběhu
- Žák se nebojí vyslovit nahlas svůj názor
- Žák vlastními slovy rekapituluje předčítaný text
- Žák o předčítaném textu přemýšlí

⁵¹ Srov. STEELOVÁ, J. L. a kol. *Dílno čtení. Vychováváme přemýšlivého čtenáře*, s. 39.

- Žák získá nové poznatky a zkušenosti z předčítaného textu⁵²

3.13 Čtenářská dílna s rodiči

Prizvání rodičů do dílen čtení zlepšuje vzájemnou spolupráci na úrovni rodiče – pedagog, rodiče – dítě i rodina – četba. Děti získávají ve svých rodičích vzor, vidí, že rodiče také čtou. Pedagog může rodičům předvést, jak s dětmi ve škole pracuje a získat tím oboustranně lepší přístup a škola tím získává v rodičích podporu a cenné partnery. K zapojení rodičů do dílen čtení se využívá Dnů otevřených dveří nebo Otevřených hodin.

Čtenářská dílna probíhá shodně jako běžná čtenářská dílna. V nižších ročnících rodiče čtou s žákem knihu ve dvojici a společně vyplňují i čtenářské listy. V ročnících vyšších již pracují všichni jednotlivě. Rodiče mohou číst ze své vlastní knihy, nebo využít nabídky třídní knihovny. Samostatně probíhá také vyplnění čtenářských listů, sdílení a sebehodnocení.⁵³

4 Čtení a žáci se sluchovým postižením

Označením sluchové postižení se nazývá velmi heterogenní skupina osob, která je diferencována především podle stupně a typu sluchového postižení. Z lékařského hlediska se všechny poruchy sluchového orgánu hodnotí jako sluchové postižení.⁵⁴

4.1 Všeobecná charakteristika sluchového postižení

V České republice připadá sluchová vada na 1 – 2 děti z tisíce narozených dětí ročně. Tento počet je přibližně 140 dětí ročně, z toho 97 % z nich se rodí slyšícím rodičům.⁵⁵

⁵²Srov. STEELOVÁ, J. L. a kol. *Rozvíjíme kritické myšlení*, s. 13.

⁵³Srov. ŠAFRÁNKOVÁ, K., ŠLAPAL, M. a kolektiv. *Dílna čtení*, s. 49.

⁵⁴Srov. HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení – úvod do surdopedie*, s. 10.

⁵⁵Srov. FENCLOVÁ, J. *Nebojte se integrace, připravte se včas*, s. 1.

Rozeznáváme tři druhy sluchového postižení:

- Člověk je ohluchlý – jedná se o vadu získanou. Jedinec v tomto případě dříve slyšel, naučil se mluvit a psát, a to bez problémů. Dorozumívat se tedy může mluvenou či psanou formou řeči, k porozumění využívá odezírání.
- Člověk je nedoslýchavý – zde se jedná o lidi se zbytkem sluchu. S pomocí kompenzačních pomůcek (sluchadla) jedinec v klidném prostředí slyší a dorozumí se mluvenou formou.
- Člověk neslyšící – jedinec se neslyšící již narodil nebo ztratil sluch ještě před rozvojem řeči⁵⁶

4.2 Integrace sluchově postižených žáků do běžných základních škol

V současné době je do běžných základních škol integrováno kolem jednoho tisíce žáků s různým stupněm sluchového postižení.⁵⁷ Z edukačního hlediska je integrace společné vychovávání jedinců s postižením i bez něj. Z pohledu pedagogického a psychologického má integrace stránku osobní a sociální. Speciální pedagogika klade důraz na nutná opatření, která jsou ku prospěchu dětem a mládeži s postižením, na jejich podporu a ochranu před segregací. Ze surdopedického hlediska je integrace vhodná pro jedince se sluchovým postižením, kteří využívají sluchadla nebo kochleární implantát, což příznivě ovlivňuje jejich komunikaci a jejich verbální projev je sociálně přijatelný.

Důležitou roli v integraci dítěte hraje také jeho osobnost, vyrovnanost s postižením, schopnost využití kompenzační pomůcky. Žák by měl být samostatný, schopný přijímat kritiku, přizpůsobivý, měl by se umět samostatně rozhodovat a mít pozitivní vztah ke škole. Sluchová vada u dítěte musí být včas odhalena a vykompenzována sluchadly či kochleárním implantátem, intelekt dítěte musí být v normě normálu, dítě musí být emocionálně a sociálně zralé, sociabilní a adaptabilní, nesmí se za svou vadu stydět, celodenně nosit kompenzační pomůcku a umět ji obsluhovat, ochotně spolupracovat, jeho rodina musí být plně informována, ochotna

⁵⁶ Srov. HNÁTKOVÁ, M. *Komunikace se sluchově postiženým kamarádem*, s. 10.

⁵⁷ Srov. HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení*, s. 88.

plně spolupracovat se školou i speciálně pedagogickým centrem, pak teprve splňuje kritéria k přijetí do běžné základní školy.⁵⁸

4.3 Čtení a sluchově postižené děti

Děti se sluchovým postižením mají na rozdíl od dětí slyšících se čtením velký problém. Dětem slyšícím rodiče předčítají. Upevňují tím jejich kladný vztah ke knihám, děti chápou podstatu čtení, berou knihy jako zdroj informací a zábavy, chápou strukturu textu, rozvíjí se u nich fantazie, slovní zásoba, učí se klást otázky a o textu přemýšlet, vyprávět ho a rozumí mu. Proces učení se číst začíná u slyšících již v útlém věku a o toto vše dítě se sluchovou vadou přichází. Při narušení sluchového ústrojí mají děti omezené a zkreslené sluchové vnímání, opožděný vývoj řeči a omezenou slovní zásobu. Proto je třeba vzhledem k nerozvíjejícímu se fonematickému sluchu rozvíjet:

zrakové vnímání:

- hledání stejných barev na obrázcích
- hledání podobností a rozdílů
- hledání stejných tvarů
- porovnávání délek a velikostí
- doplňování neúplných obrázků⁵⁹

zrakovou paměť:

- dítě krátkou chvíli pozoruje své okolí, které následně z paměti popíše
- dítě zavře oči a popisuje, co má ono či někdo blízky na sobě za oblečení
- dospělá osoba popisuje barvitě dítěti osobu či předmět z jeho okolí a dítě hádá, o co nebo koho jde
- dítě se zavřenýma očima popisuje osobu či předmět ze svého okolí
- před dítě je umístěno několik předmětů, které si pozorně prohlédne. Poté zavře oči a jeden předmět je odebrán. Dítě opětovně prohlíží předměty a hádá, který zmizel
- dítě popisuje obrázek z knihy, který zrovna před chvílí vidělo

⁵⁸ Srov. tamtéž, s. 87 – 91.

⁵⁹ Srov. ČERVENKOVÁ, A. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*, s. 9 – 10.

pohyb očí zleva doprava

- před dítě je rozložena řada obrázků či předmětů, vlevo je umístěn jeden výrazný záchytný bod, dítě počítá předměty, sleduje je očima, vhodné je, když dítě na předměty sahá

orientaci v prostoru – pochopení směru a místa

- před – za
- pod – nad
- nahoře – dole
- nahoru – dolů
- první – poslední
- horní – dolní
- uprostřed – mezi
- začátek – střed – konec
- hned před – hned za
- vpravo – vlevo
- doprava – doleva
- vpředu – vzadu

nácvik abecedy

- vymýšlení slov na jednotlivé písmeno napsané na kartičce
- hledání konkrétního písmena v předloženém textu
- hledání stejných písmen
- nalepování písmen na předměty v domácnosti, které tímto písmenem začínají⁶⁰

Schopnost číst není vázána na sluchové vjemy. Zdá se tedy, že dítěti nic nebrání v tom, aby se této schopnosti naučilo. Tyto děti číst umí, ale jejich čtenářská úroveň ani zdaleka neodpovídá jejich věku. Problémem je zejména čtení s porozuměním. Se složitým textem má někdy problémy i dospělý neslyšící člověk.⁶¹

⁶⁰ Srov. VANĚČKOVÁ, V. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí*, s. 4 – 13.

⁶¹ Srov. HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení*, s. 72 – 73.

U dětí s poruchami sluchu se doporučuje při nácviu čtení globální metoda. Ta spočívá v poznávání grafické podoby písma jako celku. Již v mateřské škole dítě dokáže ke své fotografii přiřadit své napsané jméno a nezamění je za jméno někoho jiného. V paměti má jednoduše uloženou psanou podobu svého jména. Stejným způsobem se naučí rozpoznávat i jiná slova. U neslyšících lidí mimo jiné funguje fotografická paměť mnohem lépe než u slyšící populace. Problémem se ale stávají slova složitá, zejména ta, jejichž význam nejde zpracovat kresbou.⁶²

V běžných základních školách se ale používá metoda analyticko-syntetická. Tato metoda je založena na tom, že slova se skládají z jednotlivých písmen, která jsou navzájem odlišná, dají se různě ve slovech měnit, vytvářet slova nová a řadit je do vět. Touto metodou žáci lépe porozumí gramatickým specifikům českého jazyka.

Gramatika je celkově velkou zátěží člověka se sluchovou vadou. Ti s ní mají stejné problémy jako cizinci, kteří se snaží českou gramatiku naučit. Pro neslyšící je ještě těžší naučit se českému jazyku, než pro slyšící naučit se cizí jazyk. Čeština je bohatá na množství metafor, obrazných rčení, přirovnání, ironii a sarkasmus. Samotné čtení se komplikuje také složitým dějem příběhů, velkým množstvím postav, retrospektivou v textu, množstvím odborných i historických informací.

Úspěšné zvládnutí čtení s porozuměním závisí na:

- věku čtenáře
- charakteru sluchové vady
- psychickém vývoji
- úrovni komplexní péče.
- sociálním zázemím⁶³

4.4 Sluchově postižené děti a dílny čtení

V dílnách čtení se velká pozornost věnuje čtení s porozuměním. To, aby děti rozuměly textu, který čtou, aby v něm hledaly odpovědi na předložené otázky, v textu se orientovaly a čerpaly z něj nové znalosti, to je hlavním záměrem čtenářských dílen. Sluchově postižení ale vyžadují zcela individuální přístup. Oni sice dokážou jako jiné

⁶² Srov. ČERVENKOVÁ, A. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*, s. 11.

⁶³ Srov. HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení*, s. 74 – 75.

děti nerušeně číst celou určenou dobu, ale málokdy reprodukuje přečtený text. Při tichém klidovém čtení textu neporozumí. Tyto děti nutně musí číst nahlas. Jejich opožděný řečový vývoj zanechává na jejich mluveném projevu značné nedostatky, které pedagog může při hlasitém čtení opravovat. Jakmile dítě v textu narazí na slovo, které je mu neznámé, je třeba mu ho vysvětlit, nebo nahradit slovem, které již dítě zná. Pro slova neznámá je vhodné vést slovníček, který poslouží k zapamatování si neznámých výrazů. Problémové slovo je ve slovníčku vysvětleno, popřípadě doplněno obrázkem. Takto se u dětí zvětšuje jejich slovní zásoba. Dalším kritériem, které je nutno dodržet při porozumění textu, jsou doplňující otázky. Učitel vrací dítě v textu neustále zpět, opakuje s ním již přečtené a tím zajišťuje celkové pochopení.

Pro učitele je toto velmi náročný úkol, zvláště pracuje-li s žáky v běžné třídě zároveň se žákem se sluchovým postižením. Pokud má žák přiděleného asistenta pedagoga, je tím pro učitele práce ulehčena a s žákem s postižením pracuje asistent.

5 Vliv čtenářských dílen na čtenářské dovednosti žáků se sluchovým postižením - zkušenosti z celoročního projektu vedení čtenářské dílny

5.1 Cíl

Hlavním cílem je popsat vliv čtenářských dílen na děti s vadou sluchu. **Díličními cíli** budu zjišťovat, zda se u dětí při pravidelných dílnách čtení a při intenzivní práci změní jejich vztah ke čtení, porozumění textu, schopnost vysuzování z textu, schopnost aplikace, sdílení, případně metakognice.

5.2 Popis práce

Čtenářské dílny jsem vedla samostatně 1x v týdnu (pátek) na Základní škole Tomáše Šobra v Písku ve školním roce 2017/2018. Práce v dílnách se zúčastnily 2 děti ze 4. třídy a 2 děti ze 3. třídy. Jako odborný dohled a hodnotitelku mého šetření jsem zvolila paní Květuši Krüger, pedagogickou konzultantku projektu „Pomáháme školám k úspěchu“. Jejím úkolem bylo dohlížet na správnost vedení čtenářských dílen, na

vhodnost doplňujících otázek pokládaných dětem a zároveň celkové vyhodnocení mé práce (viz Příloha č. 1).

S dětmi jsme ke čtení využívali prostory školního klubu, kde jsme mohli nerušeně pracovat. Ke čtení jsem volila dětské knihy s velkým množstvím ilustrací. Dvě knihy byly s příběhem: Joyce, James: Kočka a čert⁶⁴ a Říha, Bohumil: Vítek na výletě⁶⁵. Třetí knihou, kterou jsme s dětmi četli, byla kniha básniček pro děti Žáček, Jiří: Aprílová škola⁶⁶. Poezii jsem do výběru knih zařadila úmyslně, protože děti se sluchovým postižením mají s uchopením poezie problém. Záměrně byla také zařazena až ke konci školního roku, kdy již žáci měli se čtením s porozuměním větší zkušenosti a samostatně dokázali říct, o čem konkrétní báseň byla, poznali v textu obsažený humor a své odpovědi mi sdělili ústně a poté i písemně zaznamenali do čtenářských listů, které průběžně vyplňovali po celou dobu trvání dílen čtení (viz Příloha č. 2).

5.3 Metody práce

Vždy, když jsme s dětmi četli knihu, využívala jsem pro lepší pochopení textu metodu modelování – sama jsem jim nejprve nabídla svou variantu odpovědi. Lépe tak pochopily, co po nich zrovna chci. Rovněž jsem po nich žádala, aby svou odpověď doložily v textu. Tato metoda dokládání pomáhala dětem s orientací v textu a v lepším pochopení toho, co zrovna přečetli a okomentovali.

Další používanou metodou bylo připodobňování – na určitou situaci v knize jsme vymýšleli podobný zážitek z našeho života. Vždy jsem se ptala, zda se jim něco podobného také stalo, nebo zda jim daná situace něco z jejich života připomněla. Touto metodou jsem se snažila o rozvoj jejich fantazie.

Analýza je metoda, podle které jsme s dětmi společně hodnotili události a jednání postav z příběhu. Děti se samostatně zamýšlely nad tím, jak postava jednala, a co ji k tomu vedlo. Na úplný závěr jsem dala dětem vždy prostor k vlastnímu uměleckému vyjádření toho, co na ně nejvíce zapůsobilo, formou nakresleného obrázku do čtenářského listu.

⁶⁴ Praha: Argo Triton, 2012. ISBN 978-80-257-0771-5

⁶⁵ Praha: Albatros, 1975. ISBN 13-840-75

⁶⁶ Praha: Albatros, 2015. ISBN 978-80-00-03970-1

Rozhovor a diskuze byly dalšími metodami, které jsem často využívala. Děti mnohem lépe reagovaly, pokud byly dotazovány a mohly si vybavit a rozvíjet své vlastní představy spojené se čteným textem.

Využívala jsem také metodu vizualizace, kdy jsem při každé hodině dílen žákům předložila jeden obrázek s otázkou. Otázky byly celkem čtyři:

1. Může tento příběh nějak souviset s tvým životem? Jak? (Připomíná ti něco?)
2. Jak myslíš, že tento příběh skončí?
3. Co se v této části příběhu právě stalo?
4. Jak by příběh mohl pokračovat?

Pro lepší zapamatování jsem otázky napsala barevně na čtvrtku a doplnila ilustrací (viz Příloha č. 3). Tak jsem docílila toho, že ji děti měly stále na očích a nemusela jsem jim otázku opakovat. Otázky jsem měnila vždy po týdnu. Odpovědi jsem zaznamenávala do tabulek a hodnotila formou smajlíků:

☺ - odpověď výborná, žák odpověděl dobře na zadanou otázku, textu porozuměl

☹ - odpověď částečná, žák zcela neporozuměl textu nebo otázce

☹ - odpověď špatná, žák nedokázal a danou otázku odpovědět, textu či otázce neporozuměl vůbec.

(viz Příloha č. 4).

5.4 Charakteristika výzkumného zařízení

Základní škola Tomáše Šobra je škola pavilónového typu s rozsáhlým sportovním areálem a zelení. Stavba byla dokončena v roce 1977. Od roku 1990 používá čestný název: „Základní škola Tomáše Šobra“ podle prvního českého starosty města Písku. Součástí ZŠ T. Šobra je 12. Mateřská škola, 3 oddělení školní družiny, školní jídelna a školní klub.

ZŠ a MŠ jsou modelovou školou v projektu: „Pomáháme školám k úspěchu“, dále je partnerem v projektu „Bez obav spolu“. Se školou spolupracuje rodičovský spolek Klub Tomáše Šobra z.s. Ve škole funguje pobočka Městské knihovny Písek s možností výpůjček domů. Škola je zapojena do iniciativy Rodiče vítáni.

Škola čerpá z ročních příspěvků od zřizovatele – města Písek, z finančních prostředků od státu a z projektů, v nichž je škola zapojena.

V současnosti školu navštěvuje 250 žáků a je spádovou školou pro dětský domov.

5.5 Cílová skupina žáků

Jedná se o 4 děti s různými stupni sluchového postižení: dvě z dětí mají diagnostikovanou jednostrannou nedoslýchavost, jedno dítě je nedoslýchavé na obě uši a jako kompenzační pomůcku využívá naslouchadla. Poslední dítě má diagnostikovanou plnou hluchotu, která je řešena kochleárním implantátem.

Dítě č.1

Pohlaví: chlapec

Věk: 10 let

Diagnóza: oboustranná nedoslýchavost, vada je vrozená, kompenzovaná oboustrannými sluchadly, pomáhá si odezíráním, přidělen asistent pedagoga

Rodinná anamnéza: chlapec žije v úplné rodině, má 3 sourozence, z toho jeden v péči babičky, rodina sociálně slabá, spolupráce se školou nedostatečná, rodiče neaktivní, domácí příprava nedostačující

Dítě č.2

Pohlaví: dívka

Věk: 11 let

Diagnóza: nedoslýchavost na levé ucho, vada kompenzovaná vhodným usazením ve třídě

Rodinná anamnéza: rodiče v rozvodovém řízení, dívka narozená z dvojčat, má dva sourozence, spolupráce se školou výborná, matka pracuje ve školní jídelně, domácí příprava dobrá

Dítě č.3

Pohlaví: chlapec

Věk: 11 let

Diagnóza: jednostranná nedoslýchavost, vada kompenzovaná vhodným usazením ve třídě

Rodinná anamnéza: rodina kompletní, 1 sourozenec, spolupráce se školou výborná, domácí příprava dobrá

Dítě č.4

Pohlaví: chlapec

Věk: 10 let

Diagnóza: vrozená oboustranná hluchota kompenzovaná kochleárním implantátem, přetrvávající dyslalie, chlapec v péči logopeda, přidělen asistent pedagoga

Rodinná anamnéza: rodina kompletní, 1 sourozenec, spolupráce se školou výborná, domácí příprava vynikající.

5.6 Popis vzorové lekce čtenářské dílny

Každá čtenářská dílna začíná tím, že si děti vezmou každý svou knihu (všichni čtou tu samou knihu) a sednou si proti mně. Zasedací pořádek udržujeme stále stejný. Je velmi důležité, aby mi všechny děti dobře viděly do obličeje. Ti, kteří mají těžší sluchové postižení, si při komunikaci pomáhají odezíráním.

Poté, co se děti usadily, předložila jsem před ně na viditelné místo čtvrtku, na které byla velkým písmem napsaná otázka, na kterou děti odpovídaly po celou tuto dílnu čtení. Otázku jsem jim přečetla a ujistila se, že jí všichni správně pochopili.

V samotném čtení jsme se s dětmi střídali. Každé z dětí přečetlo jednu stránku. Svou knihu jsem měla i já a s dětmi jsem se také střídala. Na děti dobře působí, když vidí, že knihy čte i pedagog. Také hlasité čtení dětem prospívá. Mohla jsem tak kontrolovat a případně opravovat jejich výslovnost. Vzhledem k tomu, že někteří respondenti trpí i vadou řeči (dyslalie, nedokonalá výslovnost některých hlásek), bylo toto na místě.

Pokud jsme při čtení narazili na nějaké slovo, které se mi zdálo pro děti nesrozumitelné, četbu jsem zastavila a zeptala se dětí, zda danému slovu nebo větnému spojení porozuměly. Problém jsme měli třeba se slovem „zaržál“. Ptala jsem se dětí, co si pod tímto pojmem představují. Pokud nikdo z nich nevěděl, slovo jsem jim vysvětlila. Zaržání jsme si i názorně předvedli.

Po přečtení každé stránky jsem nechala jedno dítě zrekapitulovat její obsah. Následně děti měly za úkol přemýšlet, jak by mohl příběh pokračovat dál.

Takto jsme pokračovali 30 minut. Následovalo odpovídání na ústřední otázku, kterou měly děti po celou dobu položenou před sebou. Po zodpovězení otázky všemi dětmi jsme zbytek času věnovali vyplnění čtenářského listu. Ten jsem obměňovala každou hodinu, aby děti musely vždy řešit jiný problém. Předcházela jsem tím zautomatizování práce, kterou by potom plnily bez zaujetí.

Na závěr každé dílny čtení jsem všem dětem vždy poděkovala za jejich spolupráci a snahu.

Na úplný závěr celoroční práce v dílnách čtení jsem dětem nechala vyplnit dotazník (viz Příloha č. 5), kde jsem jim položila několik otázek. Záměrem dotazníkového šetření bylo zjistit, zda se dětem celoroční práce líbila, zda se zlepšilo porozumění čteného textu a zda dobře chápaly kladené otázky.

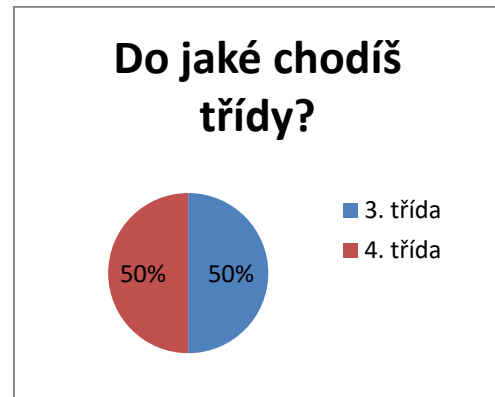
5.7 Shrnutí vlastního šetření

5.7.1 Shrnutí dotazníkového šetření:

Otázka č. 1 – Do jaké chodíš třídy?

50% třetí třída

50% čtvrtá třída



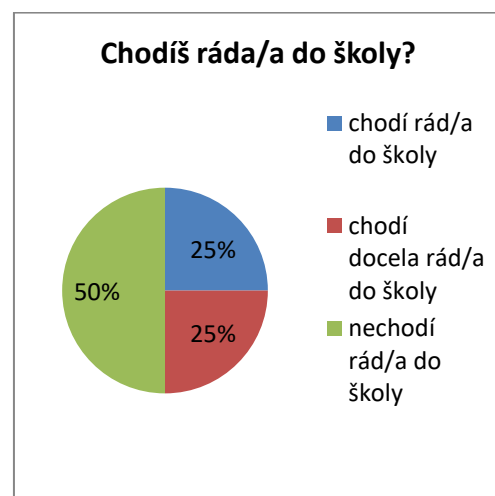
Polovina dětí je žákem 3. třídy a polovina 4. třídy.

Otázka č. 2 – Chodíš rád/a do školy?

25% chodí rád/a do školy

25% chodí docela rád/a do školy

50% nechodí rád/a do školy



Jedno z dětí rádo chodí do školy, jedno docela rádo navštěvuje školu a dvě děti do školy rády nechodí.

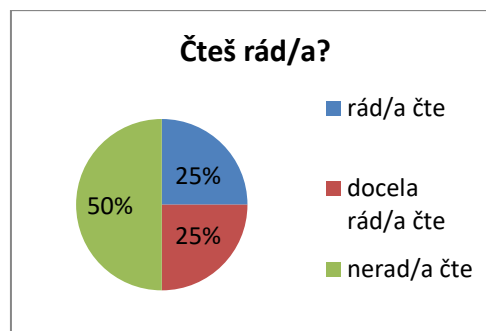
Otázka č. 3 – Čteš rád/a?

25% rád/a čte

25% docela rád/a čte

50% nerád/a čte

Jedno z dětí čte rádo, jedno docela rádo a dvě děti i přes celoroční práci v dílnách čtení čtou nerady.

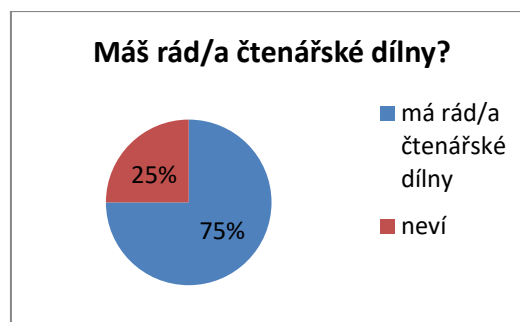


Otázka č. 4 – Máš rád/a čtenářské dílny?

75% má rád/a čtenářské dílny

25% neví

Tři děti z dotázaných odpověděly, že mají čtenářské dílny rády, jedno dítě neví, zda má dílny čtení rádo.

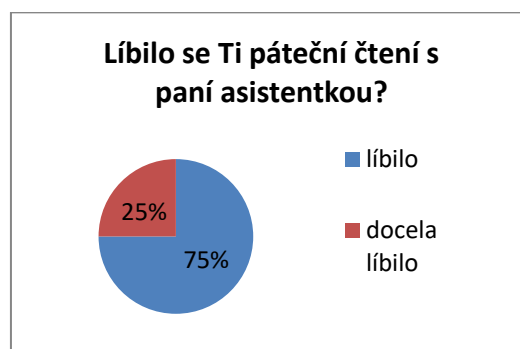


Otázka č. 5 – Líbilo se Ti páteční čtení s paní asistentkou?

75% se páteční čtení líbilo

25% se páteční čtení docela líbilo

Třem dětem se celoroční páteční čtení líbilo, jednomu z dětí se líbilo jen částečně.

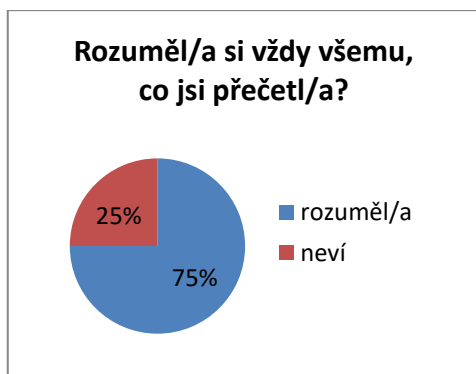


Otázka č. 6 – Rozuměl/a si vždy všemu, co jsi přečetl/a?

75% rozuměl/a tomu, co četl/a

25% neví, zda rozuměl/a tomu, co četl/a

Tři děti jsou přesvědčeny, že rozuměly všemu, co přečetly, jedno dítě si jisté není.

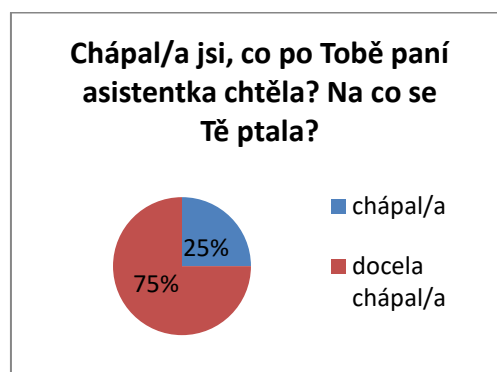


Otázka č. 7 – Chápal/a jsi, co po Tobě paní asistentka chtěla? Na co se Tě ptala?

25% chápal/a, na co se paní asistentka při čtení ptala

75% docela chápal/a, co paní asistentka chtěla, na co se ptala

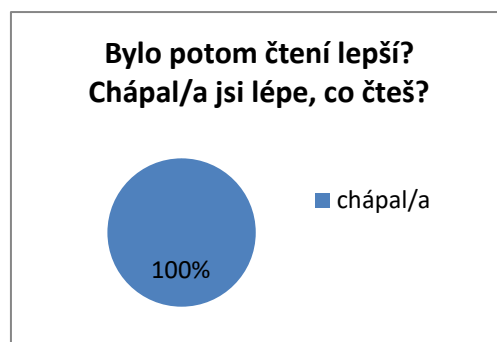
Jedno dítě zcela chápalo vše, na co jsem se jich při čtení dotazovala, tři děti chápaly vše jen částečně.



Otázka č. 8 – Bylo potom čtení lepší? Chápal/a jsi lépe, co čteš?

100% lépe chápal/a, co četl/a, čtení bylo lepší

Všechny děti jsou toho názoru, že po společné celoroční práci lépe chápaly čtený text.



Otázka č. 9 – Zapsal/a sis knihy, které jste s paní asistentkou přečetli, do čtenářského deníku?

75% si zapsal/a přečtené knihy do čtenářského deníku

25% si zapsal/a jen některé knihy

Tři děti využily společného čtení také k zápisu přečtených knih do čtenářských deníků, jejichž vedení je povinné k předmětu čtení. Jedno dítě si zapsalo pouze některé z přečtených knih.



Otázka č. 10 – Kdyby bylo páteční čtení znova v příštím školním roce, byl/a bys rád/a?

50% by byl/a rád/a, kdyby se páteční čtení opakovalo

25% by byl/a docela rád/a

25% neví

Dvě z dětí by v naší společné práci rády pokračovaly, jedno by pokračovalo docela rádo a jedno neví.

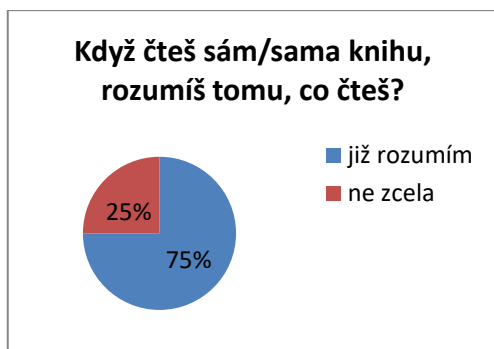


Otázka č. 11 – Když čteš sám/sama knihu, rozumíš tomu, co čteš?

75% již rozumí textu v knize, kterou čte samostatně

25% ne zcela textu rozumí

Když si děti samostatně čtou knihu, tři z nich při čtení textu rozumí, jedno dítě textu rozumí pouze částečně.



5.7.2 Vyhodnocení jednorocní systematické práce se sluchově postiženými dětmi ve čtenářské dílně

Dítě č. 1:

Jak bylo již zmíněno v teoretické části práce, čtenářská gramotnost obsahuje několik rovin, které pomáhají začínajícímu čtenáři osvojit si základní čtenářské dovednosti. U prvního dítěte je zajímavé zaměřit se především na 1. rovinu čtenářské gramotnosti (vztah k četbě). Vytvoření pozitivního vztahu k četbě je základ, na kterém následně můžeme stavět a rozvíjet další roviny. Zde pozitivní vztah k četbě ze strany rodiny bohužel zcela chybí. Je znatelné, že dítě nebylo vedeno ke čtení, ani nemohlo odporovat pozitivní vztah k četbě od rodičů.

U chlapce jsem narazila na velký problém se soustředěním. Svým chováním rozptyloval sebe i ostatní. To, že doma čtení s rodiči netrénuje, je znát na jeho čteném projevu. Nicméně čtenářské dílny si oblíbil, chodil na ně rád, textu porozuměl, když se mu povedlo zklidnit své chování. Někdy schválně dělal, že neví, co má odpovědět. Nicméně i u něj jsem zaznamenala v odpovědích pokrok. Když se snažil, četl lépe a textu porozuměl.

Lepší výsledky by se rozhodně daly očekávat při plném soustředění a individuální péči. U chlapce se projevuje velký smysl pro humor. Jeho nedostatky ve čtení by odstranil denní nácvik. Bohužel rodina nespolupracuje. Ve vyplňování čtenářských listů chlapec projevil také známky zlepšení, ale pouze když se snažil a schválně práci nekazil. Na jeho celkové práci je vidět, že chlapec pochází ze sociálně slabé rodiny a není veden ani k učení, ani k disciplíně a slušnému vychování.

Dítě č. 2:

Dívka byla po celou dobu trvání čtenářských dílen velmi snaživá, přečtenému textu většinou rozuměla, nicméně bylo nutno se jí více věnovat a vysvětlovat jednotlivá slova a pojmy, což poukazuje na snížený intelekt této žákyně. Velkou prací jsme spolu věnovaly kresbě. Dívka odmítala kreslit podle vlastní fantazie a obrázky kopírovala z knihy. Delší dobu trvalo, než začala kreslit podle sebe a stálo mne to poměrně značné úsilí. Rovněž ona prokázala určitá zlepšení v porozumění textu i ve vyplňování čtenářských listů. Byla velmi pečlivá a dbala na estetickou stránku písemného a kresleného projevu. Trpí ovšem nedostatkem fantazie, což se ukázalo při práci s básněmi Jiřího Žáčka, kdy nedokázala odpovědět, zda jí básnička něco připomíná. Mnohdy se stalo, že jsem ji naváděla doplňujícími otázkami a ani tehdy nereagovala.

Čtenářské dílny navštěvovala ráda, chodila se ptát, zda zase půjdeme společně číst. Při individuální péči nakonec dokázala samostatně odpovídat na dané otázky. Toto přičítám její snaživosti a zájmu o četbu. Zde lze pozorovat již druhou rovinu čtenářské gramotnosti (doslovné porozumění). Dívka zvládne zachytit hlavní myšlenku textu a celkem bez problémů odpovědět na otázky týkající se obsahu čtených textů.

Dítě č. 3:

Chlapec byl velmi snaživý, textu rozuměl nejlépe z dětí, ale velmi nepříznivý vliv na něj mělo chování chlapce č. 1. Nechával se velmi často strhnout, a musela jsem ho usměrňovat, aby nevyrušoval. S četbou, porozuměním textu, kresbou a odpovídáním na otázky neměl problém. Je to velmi inteligentní chlapec, který se se svým handicapem velmi dobře vyrovnal. Je vidět, že doma s ním rodiče pracují a jeho výsledky byly velmi uspokojivé. Pouze u něj jsem zlepšení nezaznamenala, jeho práce byla dobrá po celou dobu výzkumu.

U daného chlapce lze hovořit o rovině č. 6 (aplikace). Textu dobře rozumí, umí ho aplikovat do skutečného života, dokáže se vcítit do postav a představit si to, o čem zrovna četl.

Dítě č. 4:

Tento chlapec má ze všech zkoumaných dětí nejtěžší poškození sluchu. Kvůli jeho značné dyslálii mu není moc dobře rozumět, ani jeho psaný projev není pro nezasvěceného člověka srozumitelný. Je velmi snaživý, čtenářské listy vyplňoval svědomitě, čtený projev prokazuje známky zlepšení a mohu konstatovat, že mne velmi překvapilo, že chápal smysl básní a dokázal odpovídat na otázky, které se jich týkaly. Většinou pochopil, o co v dané básni jde.

U tohoto chlapce si cením zlepšení, kterého jsme v dílnách čtení dosáhli. Vzhledem k svému postižení, má značné nevýhody oproti ostatním dětem, ale rodina se mu plně věnuje a chlapec je poctivý a snaživý. Na čtenářských listech, které vyplňoval, je vidět velké zlepšení i jeho preciznost. Při čteném projevu jsem chlapce často opravovala a procvičovala s ním výslovnost a dbala na správnost čtení. S chlapcem pracuji intenzivně již čtvrtým rokem, cvičíme spolu logopedii a výslovnost i porozumění textu se zlepšuje. Vezmeme-li v potaz chlapcův silný sluchový handicap, mohli bychom mu přisoudit pátou rovinu čtenářské gramotnosti (sdílení). Snažil se sdělit jednoduše myšlenku čteného textu. Z odpovědí bylo znát, že věděl, o čem četl. Problém tkví v tom, že chlapci rozumím ve školním prostředí pouze já.

Z hlediska celkového pohledu mohu konstatovat, že u dětí se určitý posun projevil. Se sluchově postiženými dětmi je práce poněkud stereotypní, jakákoliv změna představuje problém, s kterým se velmi těžce vyrovnávají. Z tohoto důvodu jsem se snažila postup v jednotlivých dílnách čtení neměnit. Jedinou změnou v choreografii dílen bylo to, že děti odpovídaly na čtyři otázky, které jsem po týdnu měnila (viz Příloha č. 3).

U dětí se zlepšilo hlasité čtení, čím déle dílny trvaly, tím lépe děti četly. Toto zlepšení přisuzuji tomu, že v dílnách čtení, které probíhají v běžné výuce, čtou děti tiše. Pro sluchově postižené děti je mnohem vhodnější hlasité čtení, jejich čtenářské dovednosti ještě nejsou na úrovni dětí bez postižení a hlasité čtení pomáhá při vnímání textu lépe.

U těchto sluchově postižených dětí jsem pracovala na rozvoji všech rovin čtenářské gramotnosti, tj. vztahu ke čtení, porozumění textu, schopnosti vysuzování z textu, schopnosti aplikace, sdílení, metakognici. Postupem času se projevilo u všech dětí zlepšení v doslovném porozumění. Pravdou je, že děti nerozuměly úplně všemu, co přečetly, ale textu ke konci čtenářských dílem rozuměly podstatně lépe než na začátku. Samy to také uvedly v předloženém dotazníku. (viz Příloha č. 5) Tuto rovinu jsem s dětmi trénovala jednou z předkládaných otázek a to: „Co se v této části příběhu právě stalo?“. Další zlepšení jsem pozorovala ve sdílení. Děti si uměly mezi sebou povídat o tom, co četly a vzájemně se doplňovaly. Naučily se také úspěšně vysuzovat a hodnotit. V tomto jim pomáhaly otázky: „Jak myslíš, že tento příběh skončí?“ a „Jak by příběh mohl pokračovat?“ Samy dokázaly vymýšlet, jak by mohl příběh dál vyvíjet. Tím, že děti pravidelně odpovídaly na předkládané otázky (viz Příloha č. 3), zlepšovaly se i v aplikaci. Tu si vyzkoušely hlavně na otázce: „Může tento příběh nějak souviset s tvým životem? (Připomíná ti něco?)“. V tabulkách, kde jsem odpovědi dětí hodnotila formou smajlíků, je jasně viditelné, že ke konci čtenářských dílen již otázky dětem nedělaly problém a odpovídaly na ně bez problémů. (viz Příloha č. 4)

Společnou celoroční práci v dílně čtení jsem také u dětí rozvíjela klíčové kompetence, které jsou uvedeny v Rámcovém vzdělávacím plánu pro základní vzdělávání. Vhodným využíváním metod jsem upevňovala jejich kompetence k učení. Kompetence komunikativní jsem u dětí rozvíjela společným sdílením. Podporovala jsem děti při vyjadřování svých myšlenek a obhajobě svých názorů. Kompetence občanské děti získávaly během společných diskuzí a sdílení, kdy vždy mluvil jeden, a druhí naslouchali. Takto se děti učily respektovat přesvědčení druhých lidí. Další kompetence, na kterých jsem s dětmi pracovala, byly kompetence sociální a personální. Děti pracovaly ve skupině a většinou se respektovaly. Důsledně jsem dbala na to, aby děti byly samy sobě rovnocennými partnery, nikdo se nikomu nevysmíval za jeho názor a vzájemně spolupracovaly.

Hodnocení mé práce s dětmi je možno také dohledat v příloze číslo 1. Jde o zpětnou vazbu paní Květuše Krüger, která byla mým odborným dozorem a konzultantkou mé práce v realizovaných dílnách čtení.

ZÁVĚR

S nástupem inkluze v českém školství se budou učitelé i asistenti pedagoga stále častěji setkávat s dětmi, které budou vyžadovat individuální přístup. Nepůjde jen o děti se sluchovým postižením, ale i o děti s jinými postiženími. Práce učitelů bude v tomto ohledu vyžadovat velké množství času, trpělivosti, znalostí a zkušeností.

S dětmi s vadou sluchu, ale i s jinými vadami pracuji již několik let. Tato práce mne mnohdy psychicky vyčerpává, ale zároveň mne pozitivně naplňuje pocit z výsledků naší společné práce.

Cílem bakalářské práce, která nese název „Dílny čtení a jejich vliv na sluchově postižené děti“, bylo ukázat, že dílny čtení založené na kritickém myšlení udávají správný směr práci s dětmi s postižením, a to nejen sluchovým. U každého dítěte lze rozvinout některé z rovin čtenářské gramotnosti. Díky individuálnímu přístupu a zcela novým metodám práce lze rozvíjet zdokonalovat čtenářské dovednosti u všech dětí. Učit je získat lásku ke knihám, dokázat to, že děti porozumí čtenému textu a celkově je povzbuzovat ke čtenářství.

V teoretické části jsem se zaměřila na vymezení klíčových pojmů - čtení, čtenářská gramotnost, na popis dílen čtení a využití metod kritického myšlení v dílnách čtení. Dále jsem vysvětlila druhy sluchových vad a problémy, které mají děti s vadou sluchu se čtením.

V praktické části uvádím popis práce a metody, které jsem uplatňovala při celoroční řízené práci se sluchově postiženými dětmi. Následně charakterizuji prostředí, ve kterém probíhala celoroční systematická práce v dílně čtení. Dále uvádím charakteristiku cílové skupiny žáků. Popsala jsem průběh lekce čtenářské dílny, shrnula vlastní šetření a vyhodnotila jednorozhodnou systematickou práci. Zapojené děti jsou žáky prvního stupně základní školy Tomáše Šobra v Písku. Dva z nich jsou žáci třetí třídy a dva žáci třídy čtvrté. Jedno z dětí je uživatelem kochleárního implantátu, druhé má jako kompenzační pomůcku naslouchadla a dvě jsou nedoslýchavé. S těmito žáky jsem po dobu jednoho školního roku vedla dílny čtení, které probíhaly mimo běžnou třídu a běžné vyučování. Využita byla metoda pozorování, individuální práce s dětmi a její

rozbor, vypracovávání čtenářských listů, rozhovorů s dětmi, dotazníku a v neposlední řadě i pomoc pedagogické konzultantky z nadace „Pomáháme školám k úspěchu“.

Práce ve čtenářské dílně potvrdila, že jakmile funguje spolupráce mezi pedagogem, rodiči a školou, jsou výsledky práce s dětmi vždy kvalitnější. Rovněž se potvrdilo, že individuální péče a přístup k dětem v dílnách čtení rozvíjí jejich čtenářské dovednosti, jmenovitě porozumění textu, vyhledávání, zpracovávání a srovnávání informací obsažených v textu, reprodukování obsahu textu a sdílení přečteného textu se zbytkem skupiny.

Dále jsem se utvrdila v přesvědčení, že dílny čtení mají u dětí značnou oblibu, rády v nich pracují a mají prokazatelně lepší přístup ke čtení celkově. Rovněž z šetření vyplývá důležitost podpory dětí ze strany rodičů. Děti, kterým se rodiče doma intenzivně věnují, mají lepší čtenářský projev, bohatší slovní zásobu a zodpovědnější přístup k učení.

K četbě je dobré vést děti již od raného věku a to nejen děti s vadou sluchu. Výběrem vhodné literatury v nich pěstujeme kladný vztah ke čtení. To vše souvisí s tím, že chápavý čtenář získává všeobecný přehled a lépe se učí. V současné době nemají s četbou problémy jen sluchově postižení, ale téměř celá populace, jak jsem doložila na výzkumech PISA. Zájem o čtenářství všeobecně upadá, i když dle výzkumů Jiřího Trávníčka česká čtenářská kultura patří – výkonově vzato – ve srovnání s jinými zeměmi k nejsilnějším⁶⁷, stále je jen na dospělé populaci – rodičích, prarodičích a učitelích, zda oblibu knih a čtení celkově u našich dětí budou pěstovat i nadále, nebo ji dokonce zvýší.

⁶⁷Srov. TRÁVNÍČEK, J. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*, s. 167.

Seznam použitých zdrojů

Primární literatura

JOYCE, J. *Kočka a čert*. Praha: Argo Triton, 2012. ISBN 978-80-257-0771-5

ŘÍHA, B. *Vítek na výletě*. Praha: Albatros, 1975. ISBN 13-840-75

ŽÁČEK, J. *Aprílová škola*. Praha: Albatros, 2015. ISBN 80-00-03970-1

Sekundární literatura

ALTMANOVÁ, J. a kolektiv. *Čtenářská gramotnost ve výuce – metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚP), divize VÚP, 2011. ISBN nevedeno

ČAPEK R. *Moderní didaktika*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7

ČERVENKOVÁ, A. a kolektiv. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Prospektrum, 1999. ISBN nevedeno

FENCLOVÁ, J. *Když naše dítě neslyší*. Praha: ARS Print, 2012. ISBN nevedeno

FENCLOVÁ, J. *Nebojte se integrace, připravte se včas*. Praha: Irbis, 2016. ISBN nevedeno

HNÁTKOVÁ, M. *Komunikace se sluchově postiženým kamarádem*. Praha: Výbor dobré vůle Nadace Olgy Havlové, 2009. ISBN nevedeno

HORÁKOVÁ, R. *Sluchové postižení – úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0

HUBÁLKOVÁ, R., ŠAFRÁNKOVÁ, K. *Záznamy z četby*. Dobříš: Šafrán, 2015. ISBN 978-80-905978-1-5

JANOTOVÁ, N. *Odezírání u sluchově postižených*. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-82-6.

JANOTOVÁ, N. *Reedukace sluchu sluchově postižených dětí*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-90-6.

JANOTOVÁ, N. *Rozvíjení zrakového vnímání a odezírání sluchově postižených dětí*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-84-1.

KOŠŤÁLOVÁ, H. *Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu, o.p.s., 2016. ISBN neuvedeno

LEPILOVÁ, K. *Cesty ke čtenářství. Vyprávějte si s námi*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0112-8

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5

MAREŠ, S., CEMEROVÁ GOLOVÁ, P. *Není drak jako drak*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o., 2014. ISBN 978-80-7496-096-3

POUL, J. *Dítě s vadou sluchu*. Praha: Svoboda Praha a.s., 1992. ISBN neuvedeno

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

PŮSTOVÁ, Z. *Psychomotorický vývoj sluchově postižených dětí*. Praha: Septima, 1997. ISBN 80-7216-022-2

STARÝ, K. a kolektiv. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti*. Praha: Signatura, 2013. ISBN 978-80-905370-2-6

STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, CH., WALTER, S. *Co je kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení o.s., 2007. ISBN nevedeno

STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, CH., WALTER, S. *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. Praha: Kritické myšlení o. s., 2007. ISBN nevedeno

STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, CH., WALTER, S. *Dílna čtení. Vychováváme přemýšlivé čtenáře*. Praha: Kritické myšlení o.s., 2007. ISBN nevedeno

STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, CH., WALTER, S. *Rozvíjíme kritické myšlení*. Praha: Kritické myšlení o. s., 2007. ISBN nevedeno

ŠAFRÁNKOVÁ, K., ŠLAPAL, M. a kolektiv. *Dílna čtení*. Příbram: PB tisk, 2010. ISBN nevedeno

TRÁVNÍČEK, J. *Čtenáři a internauti*. Brno: Host, 2011. ISBN 978-80-7294-515-3

TRÁVNÍČEK, J. *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-70-1

VANĚČKOVÁ, V. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-82-5

Přílohy:

příloha č. 1

Zpětná vazba

Vyučující: Eva Zemanová

Předmět: Čtení s dětmi se sluchovými poruchami

Datum: 6.10. 2017, 4. vyučovací hodina

Přítomno: 4 žáci



Milá Evo,

díky Tvému pozvání jsem se mohla podívat do skupiny čtenářů, kteří mají s porozuměním textu opravdu potíže.

Po hodině jsme spolu mluvily. Zkusím tu zachytit momenty, které mi připadají důležité nebo o kterých jsi říkala, že Ti významné připadají.

Čtete knihu B. Říhy „Vítek na výletě“.

Příběh jste si předčítali nahlas. V hlasité četbě se střídáte. Pokud jste narazili na slovo nebo slovní spojení, u kterého máš podezření, že mu děti nebudou rozumět, zastavuješ četbu a význam si ověřujete.

Např: „S., co si představíš, že nastražil uši? Co ten koník asi tak dělal?“ ... „A., co je to zaržání? Zkusíš to napodobit?“

Četli jste celou stránku z knihy a pak jsi dětem položila otázku: Co se v této části stalo? Co myslíš, že se stane?

Děti si pokoušely na tyto otázky odpovídat. Snažila ses vydržet, do jejich projevu nevstupovat a trpělivě vyčkat, než svou myšlenku dokončí. Oceňovala jsem, že každému věnuješ velkou péči, abys zjistila, jak to vlastně myslí. Také děti vydržely dlouho čekat. Pozornost ztrácely, ale připadalo mi, že vydržely dlouho.

Při čtení této kapitoly jsem přemýšlela, jestli je pro ně tahle knížka dost záživná a poutavá, a jestli nevypravuje o životě, který je tomu jejich příliš vzdálený. Mně připadalo, že atraktivní pro dnešní děti tolik není, ty si myslíš, že pro tuto skupinku přitažlivý je.

Také mě napadlo, jestli s takovou důkladností nepracovat chvíli jen s dvojicí dětí a druhí by se zabývali něčím jiným. Všimla jsem si, že ve školním klubu máte pomůcky/karty Logico Primo/Piccolo. Umím si představit, že by si děti mohly s těmito kartami hrát/číst je a vyhodnocovat je a pak by se u Tebe vystřídaly. Zkoušeli jste to?

Všimla jsem si, že při čtení dbáš na správnou výslovnost dětí. Chtěla jsi, aby složitá slova po Tobě děti přečetly správně.

Zpětná vazba

Vyučující: Eva Zemanová

Předmět: Čtení s dětmi se sluchovými poruchami

Datum: 20.10. 2017, 4. vyučovací hodina

Přítomno: 4 žáci



Milá Evo,

po krátké době jsem se za vámi opět podívala a zjistila jsem, že v četbě knihy Vítek na výletě pokračujete.

Také jsem zjistila, že ses rozhodla používat otázky, které předem dětem oznámíš a budete jim při čtení opakovaně věnovat pozornost.

Vaše dnešní otázka je: **Může tento příběh nějak souviset s tvým životem? Jak? Připomíná ti něco?**

Otázky jsi měla napsané na „stříšce“ z papíru a postavila jsi ji tak, aby na ni všichni dobře viděli a mohli si otázky kdykoliv připomenout. To mi připadalo cenné a vnímala jsem, že jsi od našeho posledního rozhovoru o dalším směřování skupinky velmi přemýšlela.

Dnešní příběh jste předčítali opět nahlas. V hlasité četbě se střídáte, někdy čteš nahlas dětem také Ty. V tom Tě, Evi, podporuji. Tvůj přednes je samozřejmě mnohem poutavější a jistě děti zaujme. Viděla jsem to na nich. 😊 Doprávej jim to. 4. vyučovací hodina je pro takhle staré děti již pozdním časem a vzhledem k tomu, že čtení jim činí potíže, je dobré jejich četbu prokládat Tvou. Osvěží je to, vrátí je to zpátky k textu a mohou se blížit k dobrému čtenářskému vzoru, který od Tebe naposlouchají.

Opět ses doptávala na méně obvyklá slova a slovní spojení, která se v textu objevila (např. hranička dříví, toseví...). Dokážeš složitá slovní spojení odhadnout a děti na ně upozornit.

Mimo otázek, které jsi před čtením dětem položila, jsi jim po dočtení určitého úseku pokládala také otázku, která směřuje na čtenářskou dovednost shrnování, „Co se na této stránce odehrálo?“

Pokud text doprovázela ilustrace, chtěla jsi, aby si ji děti dobře prohlédly a zkusily říci, jestli se týká obsahu, o kterém jste již četli, nebo ne.

Opět jsi výkony dětí trpělivě a vlídně opravovala a laskavě jsi trvala na pokynech.

Je potěšující, že některé děti takové laskavé prostředí pro učení díky Tobě zažívají. Dopřáváš jim vrchovatě pochopení.

Evčo, děkuju za další možnost přihlížet a všímat si toho, co by vám čtení a učení mohlo ulehčit.

Květa Krüger

Pedagogická konzultantka projektu Pomáháme školám k úspěchu

Při našem rozhovoru Tě zajímalo, jak by se daly některé čtenářské strategie rozvíjet soustavněji. Připomněla jsem Ti publikaci „Čteme s porozuměním každý den“ a také to, že je možné vymyslet před čtením nějakou ústřední otázku. Tento návrh Tě zaujal a já Ti slíbila, že Ti otázky dodám, aby sis mohla vybírat.

Celkový dojem z hodiny

Evčo, především oceňuji Tvůj laskavý a trpělivý přístup k dětem. Snažíš se být pečlivá a důkladná a ukazovat dětem, že ani náročný text, ani náročný úkol se neopouští. 😊

Děti na Tobě vidí, jak se raduješ, když se o něco pokouší a nejsou pasivní. Oslovuješ je velmi hezky, vlídně se na ně při práci díváš.

Milá Evčo, děkuju za zajímavý zážitek. Už teď se těším na naši příští příležitost.



Květa Krüger

Pedagogická konzultantka projektu Pomáháme školám k úspěchu

Zpětná vazba

Vyučující: Eva Zemanová

Předmět: Čtení s dětmi se sluchovými poruchami

Datum: 18. 5. 2018, 4. vyučovací hodina

Přítomno: 4 žáci



Milá Evo,

děkuji Ti za to, že jsi mě opět pozvala do Tvé výuky.

Pokusím se stručně vystihnout, co jsem v hodině viděla. Snad Ti pohled někoho dalšího bude milý nebo i užitečný.

Na počátku hodiny jsi děti seznámila s tím, že dnes budete číst básničky z knížky J. Žáčka „Aprílová škola“.

Zaujalo mě a v duchu jsem oceňovala, že se svou skupinkou čteš nejen beletrii, ale i poezii.

Dětem jsi pak řekla, že dnešní čtenářskou otázkou bude: Co se v této části příběhu právě stalo?

Byla jsem zvědavá, jak bude tato otázka, zaměřená na shrnování, fungovat na básničky.

Snažili jste se s tím popasovat co nejlépe, ale bylo to nesnadné; zvláště proto, že v básničkách bylo mnoho nonsensu, který se shrnovat nedá a nedá se ani vysvětlivat... buď mu rozumíme nebo ne.

Nechávala jsi dětem dostatečný prostor, aby každé dítě mohlo dojít k nějakému nápadu a úsudku. Nepospíchala jsi, netlačila jsi na výkon. Snažila ses doptávat, když Ti odpověď jasná nebyla.

Skupinka je malá, takže se děti dostanou častěji k přemýšlení. Básniček jste přečetli opravdu hodně.

Když jsem práci pozorovala, všimla jsem si, že se děti málo dívají na ilustraci. Možná bych je k tomu cíleně vyzývala. Např.: Š. dočetl básničku a my prozkoumáme ilustraci, jestli nám pomůže básničku pochopit.

Některé děti si prohlížely obrázky automaticky, ale u některých bylo jasné, že báseň s ilustrací do souvislosti nedávají.

Když jsem poslouchala, nač děti odpovídají, a viděla, co si zapisují, všimla jsem si, že děti odpovídají na otázku „O čem ta básnička je?“ a nikoli na Tebou zadanou otázku „Co se v této části příběhu stalo?“

Ty jsi děti nechala a přizpůsobila ses jim. Asi sis také všimla, že na tuto otázku básničky odpovědi nenabízejí.

Až budete příště pracovat s básničkami z této knihy, zkus dětem položit třeba tyto otázky a nech je, ať si vyberou, na kterou odpoví:

- Co Ti připadá v básničce vtipné?
- Jaký nesmysl se v básničce objevil?

- Který rým se Ti líbí?
- Souvisí ilustrace s básničkou? Podle čeho jsi to poznal?

Celkový dojem z hodiny

Evo, citlivě jsi reagovala na potřeby dětí. Působili jste docela sebraně. Velmi oceňuji Tvou komunikaci s dětmi a pocit bezpečí, který pro ně vytváříš.

Dáváš dětem najevo svou radost z toho, co vymyslely, že vůbec měly chuť vymýšlet, že se prostě pokouší a snaží. Ty se snažíš porozumět tomu, co říkají a doptáváš se do chvíle, než je jejich výrok srozumitelný.

Obdivuji Tvou vytrvalost, trpělivost a laskavost.

Také se snažíš zařídít, aby děti dávaly pozor – dostávají při čtení úkol.

Pokud budeš se skupinkou v příštím roce pokračovat, ráda Ti s vymyšlením čtenářských úkolů pomohu.

Milá Evo, ještě jednou Ti děkuji za pozvání, jsem ráda, že jsem vás mohla po delší době opět vidět a sledovat pokroky dětí a Tvou práci s nimi.



Květa Krüger

Pedagogická konzultantka projektu Pomáháme školám k úspěchu

C. 8. 2014

Čtenářská dílna

Název knihy: *Vítek na výletě*

Autor: *Bohumil Říha*

Ilustrátor: *Adolf Boun*

Proč jsem si knihu vybral:

Obrázek:



Název knihy: APRYLOVÁ ŠKOLA

Autor: JIŘÍ ŽÁČEK

Ilustrátor: ADOLF BORN

Vybral jsem si otázku číslo: 1. PŘIDOMINA' TI PŘÍBĚH NĚCO?

Odpověď:

1. KOMIX - KOMINÍK
2. ZAJÍČEK ŘIKADLO - PARKOUR + GYMNASTIKA
3. PAVOUCI AKROBATI - TĚLOCCIK + CIRKUS
4. POUSTĚNÍ DRÁKA - KDY SE BOUSTĚ DRAXA
5. ZIMA PRO KOCKU - JÁR + KOŽICH + ZIMA
6. CHUMELNICE - VÁNOLE + KDY SME BOBOVALI
7. JARNÍ LOUKA - MOTÝLA
8. KDYBY - NAMOČENÁ VČEĚLA + SLONA
9. ~~APRIL~~ CURČEK - PÍL JABLKOVÝ ČUS
10. POČETNÍ BÁŠNIČKA - ~~17~~ HODINU MATEMATIKY
11. APRÍLOVÁ ŠKOLA - ARYČ
12. PSI ŽIVOT - MÝ PSI +
13. PÍSEŇ PRO BUBĚN A ČINELY - VELIKONOCE
14. BUBÁK - ~~CERTKERY~~ SEBOJÍ + POŠEROVKA
CERTA
15. SLADĚNÍ - KDY SEM HRÁL NA SKLEMICKY
16. OBŽIVA - KDY SEM MĚL HLAD + TATKU I MAMKU KDY VAŘILY

9.3.2018

Název knihy: *Opulova škola*

Autor: *Jiří Láček*

Ilustrátor: *Adolf Born*

Vybral jsem si otázku číslo: *3 - CO SE V TĚTO ČÁSTI PŘÍBĚHU PRAVĚ STALO?
O ČEM BĚŽENÝ BYLA?*

Odpověď:

- 1) Aby stával do školy
- 2) hraje si M. bublufukem
- 3) proč se pla. na odarby
- 4) státník ji řekl ať se spadá se si porovná s níka
- 5) chlapy dupou jako sloni
- 6) ~~kluk má da~~ ~~to~~ kluk říká ať se nima ^{nis} ~~pro~~ ^{me} ~~manat~~ ^{ne} ~~by~~
- 7) kluk si dda stánda z pajkách
- 8) kulepan a kulepaní se ^{kamradí}

Jméno: _____

Datum: _____

6.10

Čtení nad zlato

Pokyny: Při čtení hledej zvláštní slova. Na každý šperk napiš jedno slovo a pak můžeš šperky vybarvit.



15.9.

Čtenářská dílna

Název knihy: VÍTEK NA VÝLETĚ

Autor: BOHUMIL ŘÍHA

Ilustrátor: ADOLF BORN

HLAVNÍ POSTAVY: Vítek Vinček (koník) Vlastík
Proč jsem si knihu vybral:

Obrázek:



9.3.2018

Název knihy: *Aprilová škola*

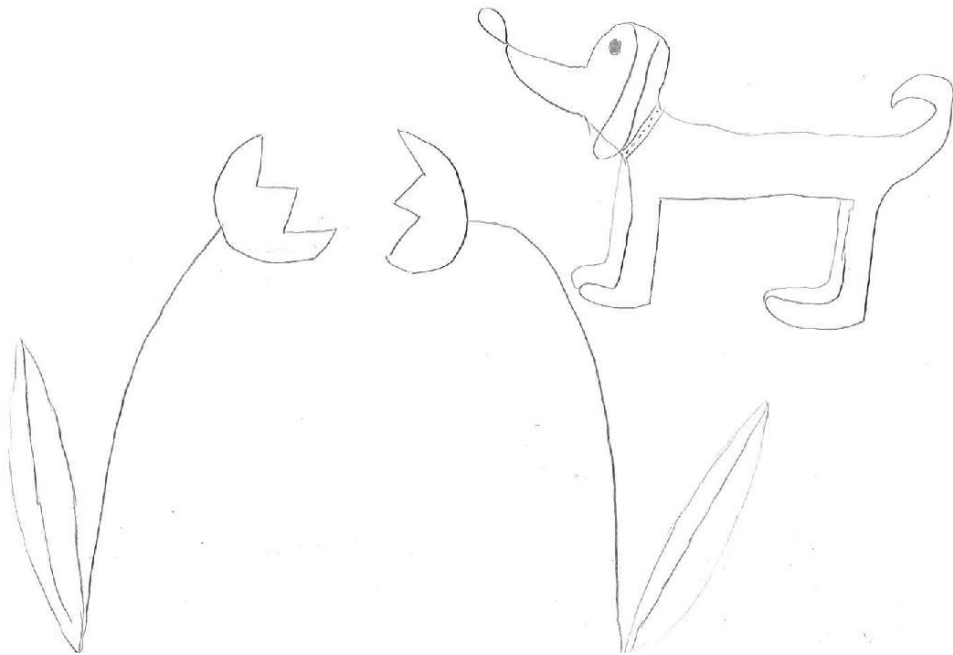
Autor: *Jiří Káček*

Ilustrátor: *Adolf Born*

Vybral jsem si otázku číslo: *3 - CO SE V TĚTO ČÁSTI PŘÍBĚHU PRAVĚ STALO?
O ČEM BAŠENĚ BYLA?*

Odpověď:

1. sliněti
2. o bublině
3. že ptá na otázky
4. že si povídala s Sasinkou a aby šla spát
5. že Sasinek povídal Jakubovi odupání
6. aby šla rima pryč že se těší na jaro
7. dělají si s mámy mandu
- 8, 2. sulipány co se k sobě klamí



9.3.2018

Název knihy: *Aprilova škola*

Autor: *Jiří Křeček*

Ilustrátor:

Vybral jsem si otázku číslo: *3 - CO SE V TĚTO ČÁSTI PŘÍBĚHU PRAVĚ STALO?
O ČEM BĚŽEL ŽYLA?*

Odpověď:

1. o sluníčka
2. Maček letí na cestou
3. Memě hraček
4. povíme si spolu kámenek
5. pan bludej
6. majík ryzc na prochazku domu aby bylo teplo
7. maminkou se delaj suandvi
8. o kulipány



Jméno

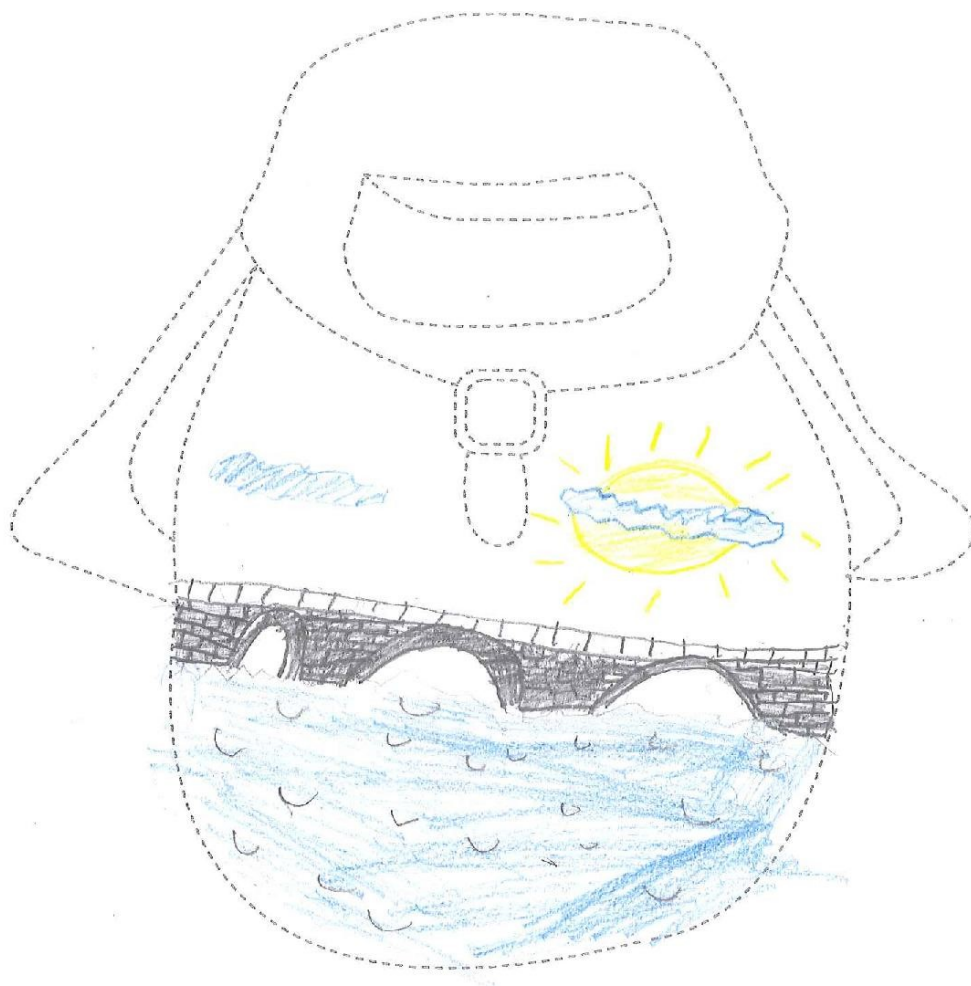
Datum 5.1.2018

Batoh

Autor/ka James Joyce

Název knihy Kočka a červ

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



7







4.



JAK BY
PŘÍBĚH
MOHL
POKRAČOVAT?

příloha č. 4

Otázka 1: Může tento příběh nějak souviset s tvým životem? Jak? (Připomíná ti něco?)

	20.10.	8.12.	19.1.	16.2.	16.3.	20.4.
Žák 1	☺	☺	☺	☺	☺	☺
Žák 2	☹	-	-	☺	-	☺
Žák 3	☹	-	-	☺	-	☺
Žák 4	☺	☺	☺	☺	☺	☺

Otázka 2: Jak myslíš, že příběh skončí?

	27.10.	15.12.	26.1.	23.2.	23.3.	4.5.
Žák 1	☺	☺	☺	☺	☺	☺
Žák 2	☺	☺	☺	☺	☺	☺
Žák 3	☹	☺	☺	☺	-	☺
Žák 4	☺	☺	☺	☺	☺	-

Otázka 3: Co se v této části příběhu právě stalo?

	3.11.	4.1.	2.2.	2.3.	6.4.	11.5.
Žák 1	-	☺	☺	☺	☺	☺
Žák 2	☺	☺	☺	☺	☺	☺
Žák 3	-	☺	☺	-	☺	☺
Žák 4	☺	☺	☺	-	☺	☺

Otázka 4: Jak by příběh mohl pokračovat?

	24.11.	12.1.	9.2.	9.3.	13.4.	18.5.
Žák 1	☺	☺	☺	☺	☺	☺
Žák 2	-	☺	☺	☺	-	☺
Žák 3	-	☺	☺	☺	☺	☺
Žák 4	☺	☺	☺	☺	☺	☺

Dotazník

Do jaké chodíš třídy?

3. třída

4. třída

Chodíš rád(a) do školy?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Čteš ráda?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Máš rád(a) čtenářské dílny?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Libilo se Ti páteční čtení s paní asistentkou?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Rozuměl(a) jsi vždy tomu, co jsi četl(a)?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Chápal(a) jsi, co po Tobě paní asistentka chtěla? Na co se Tě ptala?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Bylo potom čtení lepší? Chápal(a) jsi lépe, co čteš?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Zapsal(a) sis knihy, které jste s paní asistentkou přečetli, do čtenářského deníku?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Kdyby bylo páteční čtení znova v příštím roce, byl(a) bys rád(a)?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Když čteš sám(a) knihu, rozumíš tomu, co čteš?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Dotazník

Do jaké chodíš třídy?

3. třída

4. třída

Chodíš rád(a) do školy?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Čteš ráda?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Máš rád(a) čtenářské dílny?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Líbilo se Ti páteční čtení s paní asistentkou?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Rozuměl(a) jsi vždy tomu, co jsi četl(a)?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Chápal(a) jsi, co po Tobě paní asistentka chtěla? Na co se Tě ptala?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Bylo potom čtení lepší? Chápal(a) jsi lépe, co čteš?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Zapsal(a) sis knihy, které jste s paní asistentku přečetli, do čtenářského deníku?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Kdyby bylo páteční čtení znova v příštím roce, byl(a) bys rád(a)?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Když čteš sám(a) knihu, rozumíš tomu, co čteš?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Dotazník

Do jaké chodíš třídy?

3. třída

4. třída

Chodíš rád(a) do školy?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Čteš ráda?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Máš rád(a) čtenářské dílny?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Líbilo se Ti páteční čtení s paní asistentkou?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Rozuměl(a) jsi vždy tomu, co jsi četl(a)?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Chápal(a) jsi, co po Tobě paní asistentka chtěla? Na co se Tě ptala?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Bylo potom čtení lepší? Chápal(a) jsi lépe, co čteš?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Zapsal(a) sis knihy, které jste s paní asistentkou přečetli, do čtenářského deníku?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Kdyby bylo páteční čtení znova v příštím roce, byl(a) bys rád(a)?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Když čteš sám(a) knihu, rozumíš tomu, co čteš?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Dotazník

Do jaké chodíš třídy?

3. třída

4. třída

Chodíš rád(a) do školy?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Čteš ráda?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Máš rád(a) čtenářské dílny?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Líbilo se Ti páteční čtení s paní asistentkou?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Rozuměl(a) jsi vždy tomu, co jsi četl(a)?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Chápal(a) jsi, co po Tobě paní asistentka chtěla? Na co se Tě ptala?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Bylo potom čtení lepší? Chápal(a) jsi lépe, co čteš?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Zapsal(a) sis knihy, které jste s paní asistentku přečetli, do čtenářského deníku?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Kdyby bylo páteční čtení znova v příštím roce, byl(a) bys rád(a)?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Když čteš sám(a) knihu, rozumíš tomu, co čteš?

Ano

Docela ano

Nevím

Ani ne

Ne

Abstrakt

ZEMANOVÁ, E. *Dílny čtení a jejich vliv na sluchově postižené děti*. České Budějovice. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce doc. PhDr. Helena Zbudilová, Ph.D.

Klíčová slova: čtenářství, čtenářská gramotnost, dílna čtení, kritické myšlení, sluchové postižení

Bakalářská práce se zabývá dílnami čtení a jejich vlivem na sluchově postižené děti. Práce se skládá z části teoretické a praktické. Teoretická část se zaměřuje na popis dílen čtení ve školní a mimoškolní edukaci, popisuje funkce a typy dílen, používané metody, doporučené texty, specifikace práce v dílnách čtení, kompetence edukátora a problematiku postižených dětí z hlediska rozvoje čtenářské dovednosti. Praktická část se zabývá popisem a vyhodnocením jednorocní systematické práce se čtyřmi mladšími školními dětmi se sluchovým postižením v konkrétní speciálně zaměřené dílně čtení, která byla zrealizována na ZŠ T. Šobra v Písku.

Abstract

ZEMANOVÁ, E. *Reading workshops and their influence on hearing-impaired children.*
České Budějovice.

Bachelor thesis. University of South Bohemia in České Budějovice. Faculty of
Theology. Department of Education. Thesis supervisor doc. PhDr. Helena Zbudilová,
PhD.

Key words: reading, reading literacy, reading workshop, critical thinking, hearing
impairment

This bachelor thesis deals with reading workshops and their influence on hearing-impaired children. The thesis consists of a theoretical and practical part. The theoretical part aims on description of reading workshops in school and after-school education, it describes function and types of workshops and methods used, recommended texts, specification of work in reading workshops, competences of the educator and issues of disabled children from the point of view of development of reading skills. The practical part deals with description and evaluation of one-year-long systematic work with four primary school children with hearing impairment in a specific specially focused reading workshop that was being realized at Základní škola Tomáše Šobra in Písek.