

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra české literatury

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jak motivovat k četbě žáky 6. ročníku prostřednictvím realizace dílen čtení:
akční výzkum

Motivating pupils to read through reading workshops: an action research
study

Lucie Olívie Dvořáková

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Český jazyk se zaměřením na vzdělávání

Studijní obor: Český jazyk – Pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce *Jak motivovat k četbě žáky 6. ročníku prostřednictvím realizace dílen čtení: akční výzkum* prohlašuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence a odevzdaná elektronická verze této bakalářské práce je identická s její tištěnou podobou. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 14. dubna 2025

Lucie Olívie Dvořáková

Velmi děkuji vedoucí své bakalářské práce, paní PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., za její profesionální a vždy vstřícný přístup, odborné rady, trpělivost a inspiraci.

Dále moc děkuji svým rodičům a dceři, kteří mi byli po celou dobu psaní velkou oporou.

A v neposlední řadě děkuji Základní škole Květnového vítězství 1554, Praha 4, kde jsem čtyři roky působila jako učitelka českého jazyka na druhém stupni a kde jsem také realizovala výzkumnou část své bakalářské práce. Tato základní škola se tak stala navždy mou srdcovou záležitostí.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá možnostmi zvyšování motivace k četbě u žáků 6. ročníku základní školy prostřednictvím dílen čtení. Teoretická část vymezuje pojmy čtenářská gramotnost, čtenářské strategie a dovednosti, složky čtenářské gramotnosti, motivace k četbě a literární žánry. Práce se opírá o koncept dílen čtení podle pedagoga Miloše Šlapala a představuje metodologii akčního výzkumu. Výzkumná část popisuje realizaci 11 lekcí dílen čtení zaměřených na práci s různými literárními žánry (science fiction, fantasy, dobrodružný román, komiks) a systematické rozvíjení vnitřní motivace žáků. Výzkum prokazuje pozitivní vliv žánrově zaměřeného čtení na vztah žáků k četbě a jejich čtenářskou motivaci. Součástí práce jsou podrobné metodické materiály pro jednotlivé lekce, které mohou sloužit jako inspirace pro pedagogickou praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA

motivace k četbě, dílny čtení, literární žánry, akční výzkum, čtenářská gramotnost

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with the possibilities of increasing motivation to read in 6th grade elementary school students through reading workshops. The theoretical part defines the concepts of reading literacy, reading strategies and skills, components of reading literacy, motivation to read and literary genres. The work is based on the concept of reading workshops according to the educator Miloš Šlapal and presents the methodology of action research. The research part describes the implementation of 11 reading workshop lessons focused on working with various literary genres (science fiction, fantasy, adventure novel, comics) and the systematic development of students' internal motivation. The research demonstrates the positive effect of genre-focused reading on students' relationship to reading and their reading motivation. The work includes detailed methodological materials for individual lessons, which can serve as inspiration for pedagogical practice.

KEYWORDS

reading motivation, reading workshops, action research, literacy

Obsah

Úvod a cíl práce.....	9
1 Důležitost literárního vzdělávání a gramotnosti.....	10
2 Čtenářská gramotnost	12
2.1 Čtenářství.....	13
2.1.1 Čtenář a četba	13
2.1.2 Faktory ovlivňující čtenářství.....	14
2.2 Čtenářské strategie a dovednosti	15
2.3 Složky čtenářské gramotnosti.....	17
2.3.1 Mezinárodní výzkum PIRLS 2021	17
2.3.2 Mezinárodní výzkum PISA 2018	17
2.3.3 Česká školní inspekce (ČSI).....	18
2.4 Čtení a motivace k četbě.....	19
3 Dílna čtení	20
3.1 Koncept dílen čtení podle pedagoga Miloše Šlapala.....	20
3.2 Principy dílny čtení podle pedagoga Miloše Šlapala	22
3.2.1 Přínosy a obtíže v hodinách dílny čtení.....	23
4 Genologie	24
4.1 Genologické roviny	24
4.2 Vybrané literární druhy s ohledem na výzkumnou část práce	24
4.2.1 Epika.....	25
4.2.2 Próza	25
4.3 Vybrané literární žánry s ohledem na výzkumnou část práce	26
4.3.1 Science fiction	26
4.3.2 Fantasy.....	27
4.3.3 Dobrodružný román.....	27
4.3.4 Komiks	28

5	Akční výzkum a jeho charakteristika	29
5.1	Fáze a cíle akčního výzkumu	29
6	Metodologie výzkumu bakalářské práce	32
6.1	Cíle výzkumu a bakalářské práce	32
6.1.1	Výzkumné otázky	32
6.2	Charakteristika výzkumného terénu, účastníků a autorky.....	32
6.3	Charakteristika a zdůvodnění vybraných knih pro výzkum	33
6.3.1	Smrtka.....	33
6.3.2	Divergence.....	34
6.3.3	Robinson Crusoe	34
6.3.4	Jirka: výběr toho nejlepšího z komiksů Jirky Krále	35
6.4	Identifikace problému a návrh výzkumného šetření.....	36
6.5	Metody sběru dat	38
6.6	Realizace intervencí.....	39
6.6.1	Dílna čtení č.1	39
6.6.2	Dílna čtení č.2.....	42
6.6.3	Dílna čtení č.3.....	43
6.6.4	Dílna čtení č.4.....	47
6.6.5	Dílna čtení č.5.....	50
6.6.6	Dílna čtení č.6.....	53
6.6.7	Dílna čtení č.7.....	55
6.6.8	Dílna čtení č.8.....	60
6.6.9	Dílna čtení č.9.....	62
6.6.10	Dílna čtení č.10	64
6.6.11	Dílna čtení č.11	66
	Vyhodnocení výzkumných otázek, diskuse a závěr	71
	Seznam použitých informačních zdrojů	75

Seznam příloh..... 78

Úvod a cíl práce

Čtenářská gramotnost představuje jednu z klíčových kompetencí, která nabízí úspěšnost nejen v průběhu vzdělávání, ale i v průběhu budoucího profesního a osobního života. Jak dokládají výsledky mezinárodních výzkumů PISA a PIRLS, situace v České republice není v této oblasti ideální, přibližně pětina českých žáků nedosahuje základní úrovně čtenářské gramotnosti. Jako učitelka českého jazyka a literatury vnímám tento problém velmi intenzivně a uvědomuji si, že jedním z hlavních faktorů nízké úrovně čtenářské gramotnosti je nedostatečná motivace žáků k četbě.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na problematiku motivace k četbě u žáků 6. ročníku základní školy, kteří procházejí vybraným přechodovým obdobím mezi prvním a druhým stupněm. V tomto věku často dochází k oslabení čtenářských návyků, které byly vybudovány na prvním stupni. Mým cílem bylo zjistit, jakým způsobem lze implementovat realizované dílny čtení, jakožto podporu vnitřní motivace žáků k četbě.

Práce je rozdělena na teoretickou a výzkumnou část. Teoretická část se věnuje významu literárního vzdělávání, vymezení pojmu čtenářská gramotnost, čtenářským strategiím a dovednostem, složkám čtenářské gramotnosti, motivaci k četbě, pojetí výuky dílny čtení a literárním žánrům. Výzkumná část popisuje realizaci akčního výzkumu zaměřeného na implementaci žánrově orientovaných dílen čtení ve vybrané třídě 6. ročníku. Výzkum byl strukturován do 11 lekcí, během nichž byly žákům představeny různé literární žánry (science fiction, fantasy, dobrodružný román, komiks) prostřednictvím konkrétních literárních děl.

Hlavní cíl práce je zjistit, jak pomocí strukturovaných dílen čtení přispět ke zvýšení motivace k četbě a čtenářských prožitků u žáků 6. ročníku, a zároveň poskytnout metodickou podporu pedagogům, kteří by chtěli podobný přístup uplatnit ve své výuce.

1 Důležitost literárního vzdělávání a gramotnosti

Český jazyk a literatura jsou podle státního dokumentu Rámcový vzdělávací program (zkráceně RVP) součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. V primárním a sekundárním vzdělávání má předmět *český jazyk* nejvyšší hodinovou dotaci. Na studentovy očekávané výstupy a rozvoj jeho klíčových kompetencí je mnohdy kladen přirozený důraz, jelikož se jedná nejen o předmět maturitní, ale především o předmět nezbytný pro uplatnění v české společnosti a kultuře (Hník, 2014). Čtenářská gramotnost by měla být prioritou při vzdělávacím procesu. Jde o nepostradatelnou dovednost, která slouží jako nástroj při rozvoji klíčových kompetencí a je důležitá pro úspěšný pracovní i osobní život (Altmanová a kol., 2011).

Využití literárních textů je žádoucí pro rozvoj čtení a čtenářské gramotnosti, jež žák nutně potřebuje k naplnění svých očekávaných výstupů a rozvoji svých klíčových kompetencí. Dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2023¹)² mají očekávané výstupy v *komunikační, slohové, jazykové i literární výchově* na druhém stupni znění, které nepřímou vyžaduje a podporuje začlenění literárních textů do výuky.

Klíčovým obsahem literární složky předmětu *českého jazyka* jsou texty, a to zejména texty umělecké literatury. Nejprve učí žáka číst, poté obsahu porozumět a v neposlední řadě s obsahem pracovat a jeho pomocí se dále vzdělávat (Hník, 2014). „Umělecká literatura

¹ Přesná formulace vybraných očekávaných výstupů dle RVP ZV, 2023:

žák

- odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názoru a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji
- odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru
- využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát
- uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla
- rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele

Podrobněji dostupné na: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

² V prosinci 2024, po dokončení výzkumné části této práce, došlo ke schválení zcela revidovaného RVP ZV, což významně posílilo postavení čtenářské gramotnosti v kurikulu. Vzhledem k tomu, že výzkum probíhal za předchozí verze RVP ZV, vychází teoretická část z dokumentů v době výzkumu. Nová koncepce realizace RVP je reflektována v závěru práce. Podrobněji dostupné na: <https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani>

spolu s výtvarným a hudebním uměním vytvářejí kouzelný (symbiotický) svět umění, který člověka nejen zjemňuje, emocionalizuje, socializuje, axiologizuje a motivuje, ale také kognitivizuje.“ (Škoda, Doulík, Germušková, Jindráček, 2011, s. 133).

2 Čtenářská gramotnost

Košťálová (2007) vysvětluje obecný termín *gramotnost* jako „...interakci mezi požadavky společnosti a kompetencemi jedince.“ A dále uvádí, že gramotnosti mezi mnohými společnostmi a kulturami mohou být různé. Dříve pojem gramotnost znamenal pouze dovednost čtení a psaní, v současné době tento termín zahrnuje velký, byť základní, souhrn nezbytných dovedností pro fungování v moderní společnosti.

Košťálová a kol. (2017) definují čtenářskou gramotnost jako schopnost jedince, který je přesvědčen o hodnotě četby a psaní jako aktivity hodných úsilí. K textům přistupuje s vědomím, že patří do společenského prostředí a slouží interpersonálním záměrům jejich tvůrců. Aktivně vyhledává a používá texty podle vlastních cílů. Věnuje se nejen informačním textům, ale i beletrii přinášející emoce, estetické zážitky a poučení. Ovládá základní čtenářské dovednosti včetně identifikace písmen, dekódování a plynulého čtení s porozuměním doslovnému významu. Dokáže vyvozovat z textů skrytých závěrů. Hodnotí texty z hlediska obsahu, formy i autorského záměru. Na texty reaguje ústně i písemně. Rozhoduje o jejich dalším využití ve svém životě. Dle Wildové a kol. (2012) se termín čtenářská gramotnost dostává do okruhu vzdělávání v souvislosti s mezinárodními výzkumy čtenářské gramotnosti TIMSS³, PISA⁴ a PIRLS⁵. Je několik definic čtenářské gramotnosti, ale v zásadě se žádná z nich nijak významně od ostatních neliší a autoři citují pár z nich, např. „...schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a aktivnímu začleňování do života společnosti“ (Straková, Potužníková & Tomášek, 2006); „...celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů různých individuálních a sociálních kontextech“ (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007); „Čtenářská gramotnost zahrnuje nejen osvojení si dovednosti čtení, ale schopnost pracovat s textem, komunikovat prostřednictvím psané řeči, získávat a zpracovávat informace z textu atd.“ (Průcha, Walterová & Mareš,

³ TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) je rozsáhlou mezinárodní srovnávací studií, která každé čtyři roky zjišťuje úroveň znalostí a dovedností žáků v matematice a v přírodních vědách.

⁴ PISA (Programme for International Student Assessment) je program pro mezinárodní hodnocení žáků. Mezinárodní šetření, které zjišťuje výsledky patnáctiletých žáků v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Program vznikl v roce 2000 a má tříletý cyklus.

⁵ PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je mezinárodní projekt zaměřený na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol od roku 2001. Cyklus tohoto šetření je pětiletý. Šetření je koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání – IEA.

1998, s. 40). Stejné charakteristiky čtenářské gramotnosti o dva roky později cituje i Doležalová (2014) a potvrzuje širší rozsah čtenářské gramotnosti do různých vzdělávacích a vědních oblastí jako je například ekonomika a kulturní návaznost. Zmiňuje rozvoj nejen dovednostní, ale i rozumový a citový a považuje čtenářskou gramotnost za možný zdroj potěšení ve volném čase. Šetření PISA z roku 2018 definuje čtenářskou gramotnost jako „...schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“

Čtenářská gramotnost je tedy přirozenou a nezbytnou součástí rozvoje dalších gramotností, dotýká se nejen literární výchovy, ale prochází dalšími obory a gramotnostmi, jako jsou matematické, přírodovědné, počítačové a další. Nadále zahrnuje komplex dovedností a schopností jazykových, sociálních, psycholingvistických apod. (Wildová a kol., 2012).

2.1 Čtenářství

Čtenářství je pojem, kterým vyznačujeme vztah čtenáře k četbě. Jedná se o citové a postojové vnímání – zda má čtenář o četbu zájem, činí mu potěšení a čte ve volném čase (Doležalová, 2014).

2.1.1 Čtenář a četba

Kdo je čtenář? Odpovědi na tuto otázku se věnují autoři Čtenářského kontinua. Košťálová a kol. (2017) si vysvětlují čtenáře jako jedince, který se věnuje četbě a činí tak na základě vnitřního impulsu. Dále prostřednictvím čtení uspokojuje spektrum svých potřeb, očekává, že mu čtení poskytne benefity – zejména stimulaci myšlení a citovou odezvu. Takový jedinec analyzuje svůj přístup ke čtení a modifikuje ho. Také vstupuje s důvěrou do čtenářsky komplikovaných situací, konzumuje pestrou rozmanitost textových materiálů s různorodými záměry, s potěšením se dělí o své dojmy z četby a s chutí prohlubuje své uvažování a vnímání prostřednictvím debaty o obsahu přečteného. Žák uplatňuje čtenářské návyky při výběru textů, ve vymezení svých preferencí v oblasti literatury a při komunikaci s ostatními. Rozšiřuje svůj zájem o literaturu jak tematicky, tak žánrově, přijímá nové podněty, objevuje nové druhy textů a jejich zdroje. Formuluje svá očekávání od četby a následně konfrontuje průběh četby a její výsledek se svými původními představami. Pokud si dítě vytváří zvyk pravidelně číst, přičemž mu tato aktivita přináší potěšení, zvyšuje se pravděpodobnost, že si osvojuje kompletní spektrum čtenářských dovedností a znalostí.

Obsah literatury (literární vědu, literární díla apod.) nelze poznat jinak než četbou a čtenářská gramotnost nelze rozvíjet při absenci dovednosti četby, proto by četba měla být i nadále podstatnou složkou literární výchovy (Hník, 2014).

Klíčovým faktorem při budování vztahu k četbě je sebedůvěra pedagoga a důvěra ve schopnosti svých žáků. Čtenářské návyky a postoj k četbě jsou výrazně propojeny s osobnostním nastavením a hodnotovým systémem jedince, a nemusí být proto při vzdělávacím procesu jednoduše pozorovatelné a měřitelné. Prostřednictvím metakognitivních aktivit a vzájemné interakce mohou žáci reflektovat četbu i čtenářství (své vlastní i ostatní), a získávat tak zásadní oporu pro motivaci k dalšímu čtení (Košťálová a kol., 2017).

2.1.2 Faktory ovlivňující čtenářství

Faktorů ovlivňujících čtenářskou gramotnost je mnoho a dělíme je dle Doležalové (2014) na exogenní a endogenní.

- a) Exogenní – ovlivňující čtenáře v průběhu jeho života v různé intenzitě. Mezi relevantní okolnosti patří materiální zázemí, geografické umístění i demografické podmínky. Stěžejní význam mají ovšem vlivy sociální, a to zejména *rodina* a *vzdělávací instituce*. Doležalová (2014) vysvětluje dle Gavory (2008) rodinné prostředí jako ovlivňující dítě od jeho narození, a to především prostřednictvím emocionálních pout a přímých interakcí. Dítě se setkává s komunikačními vzory a preferencemi v oblasti zájmů a hodnot. Významným aspektem se jeví i dosažené vzdělání rodičů.

Škola rozvíjí žákovo čtenářské dovednosti skrze stanovené pedagogické cíle, relevantní obsah, vhodné didaktické nástroje, metodické postupy, organizační formy práce a textové materiály. Zásadní roli v tomto procesu má pedagog jako klíčový činitel. Vyučující svým přístupem k textům a uvědomění si důležitosti rozvoje čtenářských dovedností může velmi významně podpořit čtenářskou gramotnost žáků.

- b) Endogenní – vrození i získané předpoklady jedince. Mezi klíčové psychické determinanty čtenářské gramotnosti můžeme zařadit: anatomicko-fyziologický základ nezbytný pro formování a rozvoj čtenářských kompetencí, funkčnost smyslových orgánů a psychických procesů, vnitřní zaujetí a motivaci ke čtení, vztah k rozvoji čtenářské gramotnosti, představivost, koncentraci pozornosti, postoj jedince k četbě a textům, získané zkušenosti a informace.

2.2 Čtenářské strategie a dovednosti

Čtenářská strategie představuje záměrné postupy, které čtenář vědomě používá ke zlepšení textového porozumění. Tyto postupy kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekodovat text a rozumět mu. Výzkumy OECD (2010) potvrdily, že žáci bez kvalitních čtenářských strategií jsou méně zdatnými čtenáři (Laufková, 2018).

Čtenář využívá čtenářských strategií ve chvíli, kdy se vyskytne při čtení nějaký problém, ale samotné čtenářské strategie nejsou konečným cílem učení, slouží pouze jako *nástroj*, díky kterému se čtenářovo čtení zlepší a spíše dosáhne svému účelu (Košťálová a kol., 2017).

Laufková (2018) uvádí dle Tompkins (2006) osm čtenářských strategií:

1.	Předvídání	Predicting
2.	Propojování informací	Connecting
3.	Vizualizace	Visualizing
4.	Kladení otázek	Questioning
5.	Identifikace hlavních myšlenek	Identifying the big ideas
6.	Vytváření souhrnů (sumarizace)	Summarizing
7.	Kontrolování	Monitoring
8.	Hodnocení	Evaluating

Jak učit čtenářské strategie dle Košťálové a kol. z Čtenářského kontinua (2017):

- Měníme tempo čtení.
- Vracíme se, čteme znovu.
- Přeskakujeme nesrozumitelnou pasáž či slovo; odhadujeme smysl nejasných míst.
- Čteme si nejasné místo nahlas (polohlasem).
- Vizualizujeme – představujeme si (obrazy).
- Vizualizujeme – vytváříme si schéma struktury textu (grafické organizéry).
- Odhadujeme důležitost prvků textu (událostí, myšlenek, pojmů, informací, motivů).
- Shrnujeme si.
- Vyjasňujeme si.

- Předvídáme (máme očekávání).
- Klademe (si) otázky a hledáme vlastní odpovědi na ně.
- Vysuzujeme (čteme mezi řádky).
- Propojujeme text se svými osobními zkušenostmi, s jinými texty, s tím, co víme o světě.
- „Skenujeme“ pro nalezení žádané informace (rychle projíždíme textem a paseme po informaci).
- „Skimujeme“ zběžně a rychle text pro získání vstupního přehledu o textu jako celku a další.

Nácvik těchto čtenářských strategií ve školním prostředí by měl vést k postupnému rozvoji žákovských čtenářských dovedností.

Čtenářské dovednosti představují již zautomatizované činnosti, jež vedou k porozumění textu. Vznikají postupným nácvikem čtenářských strategií, až se stanou automatickými (Steelová, Meredith, & Temple, 2002; Šlapal, 2007; Najvarová, 2008).

„Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci se čtenářskými dovednostmi.“ (Košťálová, 2007, s. 4).

Košťálová (2007) vymezuje následující čtenářské dovednosti:

- Přizpůsobuje čtení svému záměru...
- Najde informace v textu...
- Rozpozná, zdali odpověď na položenou otázku najde...
- Shrne...
- Vyjasní si (odhadne)...
- Pokládá otázky vzhledem k tomu, s jakým záměrem čte...
- Propojuje čtené s...
- Vysuzuje – dělá závěry...
- Posuzuje záměr, informace, myšlenky a stavbu textu...
- Buduje své pochopení smyslu textu – interpretuje...
- Zaznamenává si...
- Nakládá se získanými informacemi a myšlenkami podle záměru...

Košťálová dále zmiňuje jejich rozdělení podle jednotlivých úrovní čtenáře. Laufková (2018) uvádí sdělení Schwarzové (2009), že porozumění je ovlivněno motivy, záměry, znalostmi a dovednostmi.

Zásadní rozdíl mezi čtenářskými strategiemi a dovednostmi spočívá tedy v jejich automatizaci:

Čtenářské strategie jsou „...*záměrné postupy*, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekodovat text, rozumět slovům a smyslu (OECD, 2010). Zatímco **čtenářské dovednosti** jsou „...*automatické činnosti*, které ústí v *porozumění*.“ (Steelová, Meredith, & Temple, 2002; Šlapal, 2007; Najvarová, 2008).

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je nezbytné systematicky pracovat se všemi složkami a podporovat přechod od čtenářských strategií k dovednostem, což vyžaduje komplexní přístup napříč vzdělávacími oblastmi, nikoliv pouze v oblasti Jazyk a jazyková komunikace (Laufková, 2018).

2.3 Složky čtenářské gramotnosti

Složky čtenářské gramotnosti můžeme definovat dle různých zdrojů:

2.3.1 Mezinárodní výzkum PIRLS 2021

Zjišťuje tři oblasti/aspekty čtenářské gramotnosti: *Účely čtení* (čtení pro získávání literárních zkušeností, čtení pro získání informací), *postupy porozumění* a *čtenářské chování a postoje*.

Dále vymezuje čtyři postupy porozumění:

1. Vyhledávání informací
2. Vyvozování závěrů
3. Interpretace (interpretovat a integrovat myšlenky a informace)
4. Posuzování textu (kriticky hodnotit text)

Výzkumy posledních několika šetření ukázaly, že čeští žáci dobře zvládají najít konkrétní informace v textu a rozumějí jednotlivým částem, ovšem mají potíže s propojováním různých informací, hodnocením textu jako celku, jeho stylem nebo významem určité pasáže v širším kontextu. V České republice jsou také výrazné rozdíly mezi různými čtenářskými dovednostmi žáků. Vě většině zemích dosahují dívky lepších výsledků čtenářských dovedností.

2.3.2 Mezinárodní výzkum PISA 2018

Uvádí také tři oblasti/aspekty: *Obsah* (typy textů), *situace* (osobní, vzdělávací, pracovní, veřejná) a *dovednosti a postupy porozumění*. Tyto *postupy porozumění* se řadí do tří škál:

1. Získání informací

2. Zpracování informací (význam textu, propojování informací)
3. Zhodnocení textu (posouzení relevantnosti informací)

Ve výsledcích se Česká republika ve čtenářské gramotnosti umístila na úrovni průměru zemí OECD. Za poslední roky výsledky českých žáků stagnují, změny nejsou statisticky významné. Přibližně pětina českých žáků nedosahuje základní úrovně čtenářské gramotnosti, přičemž tuto skupinu tvoří výrazně více chlapců než dívek. Nejvyšších úrovní dosáhne jen malá část českých žáků, opět s převahou dívek. Čeští žáci jsou relativně úspěšnější v práci se soubory textů a ve vyhledávání informací. Česká republika patří k zemím s mírně podprůměrnými rozdíly mezi nejlepšími a nejslabšími žáky. Ačkoliv bodový výsledek České republiky zůstává podobný jako v roce 2000, díky celkovému snížení průměru OECD se Česká republika posunula z podprůměrného do průměrného pásma.

2.3.3 Česká školní inspekce (ČSI)

Publikace *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* (2010) uvádí šest rovin čtenářské gramotnosti: Vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice⁶, sdílení, aplikace.

Tyto složky byly podle Laufkové (2018) využity pro analýzu Rámcového vzdělávacího programu. Autorka je stanovila za využití rovin a složek čtenářské gramotnosti dle výše zmíněné publikace a postupů porozumění dle mezinárodních výzkumů PIRLS a PISA:

Hodnotové a postoje složky:

1. Vztah ke čtení – motivace k četbě, soustředění na četbu, radost z četby
2. Sdílení – vyjadřování reakcí na četbu, sdílení emocí a názorů s dalšími čtenáři

Složky nižší kognitivní náročnosti:

3. Získávání informací – vyhledávání a porovnávání určitých informací v textu
4. Zpracovávání informací – sdělení hlavních myšlenek, vysvětlení smyslu
5. Aplikace – využití četby k seberozvoji a v osobním životě

Složky vyšší kognitivní náročnosti:

⁶ Metakognice = čtenář při čtení přemýšlí o svém myšlení a textovém porozumění (Košťálová a kol., 2017). Poznávání toho, jak člověk poznává, jak se učí. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/metakognice>

6. Vysuzování a hodnocení – tvoření závěrů z přečtených informací, kritické smýšlení o textu (použití jazykových prostředků, důvěryhodnosti sdělených informací či autorova záměru)
7. Metakognice – reflektování vlastního záměru čtení, své volby a způsobu čtení, sebereflektovat a překonávat případné překážky v četbě – volit strategie pro lepší pochopení

2.4 Čtení a motivace k četbě

Čtení vyžaduje čtenářovu soustředěnost, vlastní myšlení a představivost, jedná se o dovednost obtížnou, se kterou se člověk nerodí, ale získává ji učením. Navíc je čtení převážně individuální záležitost, při které je čtenář odkázán být jen sám se sebou, a tento fakt spolu s obtížností dovednosti bývá (nejen) pro děti demotivující v jejím rozvoji. Je tedy potřebná pomocná ruka dospělého, ať už rodiče nebo učitele (Altmanová a kol., 2011).

Práce s textem plní v mnoha literárních výchovách pouze dokládací funkci. Doplnjuje informace už řečené vyučujícím nebo jinou literaturou, například učebnicí. Aby tedy literární výchova podpořila interpretaci, čtenářský zážitek a tím i motivaci, měla by být centrem zájmu četba, která vyzdvihuje tvořivou stránku žáka a nabádá ho v jeho vlastním úsudku a snažení (Hník, 2014).

Podle Hausenblase, Košťálové a kol. (2010) není pravidlem, že se děti začtou do každého textu, který jim bude předložen, ba dokonce se nelze spolehnout na vzbuzení motivace ani skrze poutavě převyprávěnou část příběhu, která by je mohla do četby nalákat. Autoři uvádějí dětskou motivaci do četby jako náročný proces, který začíná ještě před samotným čtením. Čtenář by se měl nejprve s knihou pozdravit. Vzít knížku do ruky, potěžkat si ji, prohlédnout, prolistovat. Seznámit se s její tloušťkou, délkou, obrázky, velikostí písma, poté přečíst pár prvních vět a hádat, o čem by četba mohla být. Nakonec by si dítě mělo promyslet, jestli jej téma knihy zajímá a případně se jít seznámat s jinou.

Ve škole se s žáky převážně čtou jednotlivé texty, ne celé knihy, ale měl by být kladen důraz na to, aby se právě skrze krátké texty tvořila motivace do čtení textů větších. V souvislosti se školní praxí autoři vysvětlují, že učitelé plánují začátek vyučovací hodiny tak, aby nejprve vzbudili zájem do daného tématu či problematiky, která se v jejich připraveném textu objevuje. Ptají se žáků například na jejich názory, zkušenosti a vědomosti v daném tématu a až poté předkládají text se zadáním a kritérii případného úkolu.

3 Dílna čtení

„Dílna čtení⁷ je celoroční systém práce, který pomáhá žákům v tom, aby se stali skutečnými čtenáři.“ (Altmanová a kol., 2011, s. 10). Dílna čtení je vedle *dílny mluvení* a *dílny psaní* nezbytnou součástí *praktické češtiny* (Šlapal, 2007).

Šlapal (2007) vnímá klesající nejen motivaci do čtení, ale i čtenářskou gramotnost jako takovou. Čtení vedle neustále se rozvíjející techniky ztrácí na atraktivnosti, a právě dílna čtení by mohla být cestou ke zlepšení čtenářství a čtenářské gramotnosti.

Dílna čtení je jedna z možností, jak u žáků efektivně rozvíjet jejich čtenářské dovednosti, motivaci k četbě a zároveň ve třídě budovat *čtenářské společenství* (Altmanová a kol., 2011).

3.1 Koncept dílen čtení podle pedagoga Miloše Šlapala

Tato kapitola pojednává o komplexním konceptu dílny čtení podle Šlapala (2007). Vzhledem k tomu, že se s jeho pojetím, principy a teoretickými východisky plně ztotožňuji, realizovala jsem dílnu čtení v rámci své pedagogické praxe právě v souladu s tímto metodologickým rámcem.

Šlapal (2007) sděluje, že by praxe čtenářských dílen měla mít za *cíl* rozvoj vědomého čtenářství a kladného vztahu k vlastní četbě. Dále by se měla podílet na rozvoji motivace pro celoživotní učení.

Organizace dílny čtení by měla být pravidelná, a to 1x týdně 45 minut v hodině českého jazyka. Nejlépe zakotvena přímo v rozvrhu.

Dle pokynů autora by měla dílna čtení obsahovat tyto tři fáze:

1. Minilekce (5–15 minut)
 - Lekce se začíná sezením v kruhu, kdy učitel zadá jev, na který by se žáci měli při četbě soustředit.
2. Čtení (20–30 minut)
 - Souvislá četba, kdy si každý žák libovolně zvolí své místo četby.
3. Čtenářské reakce (5–15 minut), které já ve své praxi nazývám jako *reflexe*.
 - Nejprve písemné, poté sdílené ve dvojicích či v kruhu.

⁷ Vychází z programu Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) = Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Tento program vytvořila Společnost pro demokratické vzdělávání v USA. Též je možné označení *čtenářská dílna* či zkratka DČ.

- Závěr lekce by měl být vždy v kruhu, kde se reflektuje a hodnotí vybraná činnost a průběh. Žáci zmiňují, zda se jim přečtený úsek ve vlastní četbě líbil, kolik přečetli stran. Může se také hovořit o významu a důležitosti četby.

Ve své pedagogické praxi se držím těchto Šlapalových fází, nicméně se mi některé kroky ne vždy osvědčily, proto jsem si je přizpůsobila. V minilekci se soustředíme na jev/vybrané učivo, ale pomocí vhodně zvolených didaktických textů/knižních úryvků. Tímto žák pravidelně trénuje své čtenářské dovednosti a čím dál více je prohlubuje. Daný úryvek se většinou týká autora nebo díla, které v tom období probíráme ve výuce literatury. Možno se při minilekci nesoustředit jen na literární aspekty, ale i na jazykovou rovinu. Pracovat s jazykovými prostředky, spisovností apod. Z didaktického hlediska považuji za žádoucí propojovat dílnu čtení s probíraným učivem, a to především prostřednictvím praktických aplikací.

Co se týče souvislé četby, zjistila jsem, že je nejdříve potřeba vybudovat čtenářský návyk a až poté prodlužovat čas četby. Pro žáka, který běžně nečte, bude velikým problémem při čtení udržet pozornost. Nelze tedy nezkušeným čtenářům zadávat čtení na 20 a více minut. Pro začátek může stačit 10 minut a v případě několikátýdenní pravidelnosti časovou dotaci prodlužovat. Dále je velmi důležité, aby žák četl to, co ho zajímá, ne to, co mu vybral někdo jiný.

Čtenářské reakce/reflexe slouží k probádání vlastní četby, nikoli k analýze externích textů, jako tomu je při minilekci. Dle mého názoru si právě prostřednictvím čtenářských reakcí dost pravděpodobně žák buduje vnitřní motivaci, jelikož reflektivní procesy prohlubují jeho zájem o narativ, charaktery postav a další literární prvky. Dochází k formování vztahu mezi čtenářem a textem, ale i k prohlubování vztahu mezi spolužáky. Z tohoto důvodu ve svých hodinách dílny čtení neaplikuji kvantitativní aspekty četby, jako je počet přečtených stran, knih nebo význam a důležitost četby. Má výzkumná část je založena na předmětu zkoumání, zda lze žáky motivovat právě skrze budování zájmu o narativ a knižní postavy, a to i s pomocí čtenářského společenství.

Mezi další důležité instrukce autor uvádí:

- Fáze se každou lekcí mohou časově přizpůsobovat.
- Čtenář si sám volí, jakou literaturu bude při čtení číst, ale mělo by se jednat o beletrii.
- I dílna čtení by měla mít svá jasně daná pravidla (při četbě nevyrušovat apod.).

3.2 Principy dílny čtení podle pedagoga Miloše Šlapala

Tato kapitola se zabývá principy dílny čtení, jak je prezentoval učitel Šlapal (2015) ve svém výukovém videu⁸. Vyučující představuje nejen principy dílny čtení, ale i celý její význam pro rozvoj žákovských kompetencí.

Učitel zdůrazňuje, že literatura slouží jako významný prostředek k rozvoji komunikačních dovedností a způsobu vyjadřování. Dle jeho názoru odpovídá žákům kulturní úroveň třídního prostředí, poskytujícím témata pro vzájemné rozhovory a vhodné k němu rozšiřování slovní zásoby. Šlapal považuje knihu za zásadní prvek vzdělanosti.

Významnou dovedností, kterou je třeba u žáků systematicky rozvíjet, je podle autora schopnost vybrat si vhodnou knihu, avšak tato kompetence se formuluje postupně a vyžaduje čas a praxi. S přibývajícimi čtenářskými zkušenostmi si žáci stále lépe dokáží zvolit literaturu odpovídající jejich preferencím a žánrovým zájmům. Pravidelná četba současně posiluje koncentraci pozornosti. Dále podotýká, že samostatný čtenář se nemůže rozvinout bez schopnosti vybrat si knihu přinášející čtenářské potěšení.

Ve své pedagogické praxi autor upevňuje čtenářské návyky svých žáků tak, že čte společně s nimi. Za klíčový prvek považuje vzájemné sdílení knih mezi žáky, jejich společné hodnocení a prezentaci, čímž vytváří *čtenářské společenství*. Právě budování tohoto společenství považuje Šlapal za jeden z nejdůležitějších cílů dílny čtení. Na závěr lekce využívá zdánlivě jednoduché otázky typu „Jak se ti kniha líbila?“, které podporují první hodnotící reakce a reflexy přečteného textu.

Součástí autorovy minilekce obvykle není práce s textem, ale spíše porovnávání pojmů a jejich vyjasňování, po němž následuje samostatná četba a závěrečná reflexe založená na četbě. Zdůrazňuje možnost propojování tradičního učiva se čtením knih a konstatuje, že „...aby děti něco tvořily, musí tomu nějak rozumět.“ (Šlapal, 2015, 14:00).

Autor zároveň realisticky reflektuje, že dílna čtení má své limity a není univerzálním řešením pro všechna témata výuky. Poukazuje však na její významný přínos v oblasti

⁸ ŠLAPAL, Miloš. *Principy dílny čtení* [online]. Pomáháme školám k úspěchu, 21. srpna 2015 [cit. 2025-03-17]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=8sQ3wzBCqZU&list=PLbb8j-uXWuKqSSXjNI7NDRDv_Ncs05u1K&index=4

individualizace⁹, kdy umožňuje žákům různých úrovní pracovat přiměřeně svým možnostem a hranicím. Šlapal také poznamenává, že cíle výukových aktivit nemusí být pouze bezchybný výkon podle stanovených kritérií, ale rovněž vzájemné sdílení různých způsobů řešení a přístupů k zadanému úkolu.

3.2.1 Přínosy a obtíže v hodinách dílny čtení

Jeden z problémů, se kterým se učitel českého jazyka může potýkat, je úroňová čtenářská různorodost u žáků dané třídy. Zatímco jedni jsou na úrovni pokročilého čtenáře, jelikož je četba mnohdy i několikaletou přirozenou součástí jejich volného času, druzí se s texty setkávají minimálně, a to především pouze ve školní výuce. A pak jsou tu ještě žáci, kteří jsou na pomezí těchto dvou výše zmiňovaných úrovní, tzv. čtenářský průměr. Na druhé straně je právě dílna čtení schopna začlenit všechny typy čtenářských úrovní, protože kombinuje individuální a společnou práci. Dále dává možnost každému jednotlivci vybrat literaturu dle jeho zájmu a čtenářské vyspělosti (Šlapal, 2007).

V rámci své pedagogické praxe jsem vedla odborné konzultace s kolegy působícími na základních školách, kde je pro výuku českého jazyka vymezena časová dotace pouhých čtyř hodin týdně. Tato skutečnost představuje rozdíly a současně i komplikaci při implementaci dílen čtení v porovnání se základními školami disponujícími pěti vyučovacími hodinami. Navzdory limitaci mi však bylo těmito pedagogy potvrzeno, že realizace dílen čtení je pro ně sice náročná, avšak i tak reálná a velmi přínosná.

Šlapal (2007) zmiňuje, že dílna čtení rozvíjí a prodlužuje dobu soustředěnosti, která je v současné době vlivem různých krátkých videí na sociálních sítích velice omezena. Vnímá výuku literatury dřívějších dob za současnou „osleplou cestu“. Uvádí, že práce s čítankou nebo „biflování“ až detailních faktů o autorech nepodporuje a neprohlubuje čtenářské dovednosti a *klasické čtenářství*, které definuje jako „*vědomé chtěné čtení*“.

⁹ Podporou individuálního vzdělávání se zabývá i Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (2020). Uvádí, že podporu efektivity vzdělávání žáků je důležitost pozornosti na individuální přístup a potřeby ke každému z nich (Fryč, Matušková, Katzová a kol., 2020, s. 28).

4 Genologie

Genologii můžeme označit českým termínem *žánroslovi*. Jedná se o subdisciplínu literární vědy, která se zabývá literárním uvažováním, dělením, klasifikováním, strukturou, ale i praktickou aplikací. Nejvíce se věnuje otázkám literárních druhů a žánrů (Šidák, 2013).

Mocná, Peterka a kol. (2004) i Šidák (2013) se shodují, že se termín genologie poprvé objevil ve Francii na konci 30. let 20. století. Nicméně literárně-teoretické smýšlení je dle Šidáka (2013) stejně staré jako literatura sama. Jak uvádějí Mocná, Peterka a kol. (2004), reálná historie genologie je mnohem delší a sahá minimálně dva a půl tisíce let do minulosti.

4.1 Genologické roviny

V současné době rozlišujeme tři genologické roviny:

1. Literární druh
2. Literární žánr
3. Literární podžánr

4.2 Vybrané literární druhy s ohledem na výzkumnou část práce

Literární druh můžeme definovat jako nejvyšší literárně-genologickou rovinu (Šidák, 2013). V českém genologickém systému vymezujeme tři literární druhy – epiku, lyriku a drama, avšak v nemálo publikacích se setkáváme i s dělením próza, poezie, drama (popřípadě dialog¹⁰).

K tomuto rozporuplnému dělení se vyjadřuje Peterka (2007) a přiklání se ke dvoupásmovému pojetí literárních druhů jako triády *klasické* (lyrika, epika, drama) a *neklasické* (próza, poezie, drama). Uvádí, že jindy jsou próza, poezie a drama vysvětlovány jako tzv. *výrazové formy*.

Šidák (2013) nevymezuje literární druhy jako množiny, do kterých by se měly zařazovat literární žánry. Zmiňuje, že každý žánr nerovnoměrně obsahuje znaky skoro všech literárních druhů, proto se nepřiklání ke striktnímu zařazování jednotlivých žánrů do nějakého konkrétního druhu. Vysvětluje žánry spíše jako k nějakému druhu inklinující a cituje Staigera (2008), že současná genologie vnímá druhy „...jako příznaky konkrétního žánru.“¹¹

¹⁰ Šidák, 2013, s. 60.

¹¹ STAIGER, Emil. Základní pojmy poetiky. 2008. Přel. M. Černý, O. Veselý. In týž. Poetika, interpretace, styl. Praha: Triáda. Kap. 4.1.3.

Moje úvaha, která se opírá o Šidákovo (2013) smýšlení bdí nad otázkou, zda by v moderním pojetí neměl být nejvyšší literárně-genologickou rovinou právě literární žánr, který bude mít vlastnosti některých druhů. Na druhou stranu by se tím zřejmě objevila problematika v přirozeném žánrovém vývoji, který se každým desetiletím či staletím vývojem umění neustále proměňuje, a to by mohlo vést ještě k většímu genologickému neukotvení, protože literární druhy, které dodnes nemají zcela jasné vymezení, svou funkčností zůstávají na rozdíl od žánrů historicky neměnné.

V nadcházejících odstavcích se práce věnuje převážně literárním druhům epika a próza, jelikož literární žánry uplatněné ve výzkumné části spadají v současném literárním pojetí do žánrů epických a prozaických.

4.2.1 Epika

Epika pochází z řeckého slova *epos* = slovo, řeč. Počátky epiky na českém území vznikají v 10. století, kdy se objevuje latinsky psaná Kristiánova legenda pojednávající o českém křesťanství, avšak nejstarší epická díla v národním jazyce jsou Dalimilova kronika a dílo Alexandreida, která datujeme na přelomu 13. a 14. století. Autoři těchto děl zůstávají neznámí (Mocná, Peterka a kol., 2004).

Epika je literární druh tvořený příběhem, vyprávěním. Klíčovým epickým znakem je děj, který uplatňuje princip sukcese (rozložení částí v čase). Dalšími zásadními znaky jsou promluvy vypravěče a postav, autorem zvolený vypravěčský čas a osoba – příběh psaný v minulém čase, ve třetí osobě jednotného čísla „on“, nebo v přítomném čase, v první osobě jednotného čísla „já“. Znázorněná řeč se objevuje v *nepřímé* nebo *přímé* řeči. Co se týče kompozice, nejčastěji je příběh vyprávěn chronologicky, ale objevuje se i retrospektiva a anticipace (Mocná, Peterka a kol., 2004).

Můžeme se setkat s různorodým dělením epiky, a to:

Dle *druhových forem* rozlišení *veršované* (např. epos) x *prozaické* (např. román, pohádka).

Dle *vzniku* a jejího *tradování* na *folklorní* (pohádka, pověst) a *umělou* (román, povídka)

Dle *rozsahu* rozlišujeme *velkou* (epos, román), *střední* (novela) a *malou* (bajka, anekdota).

4.2.2 Próza

Pocházející z latinského *prosa oratio* = řeč stále přímo vpřed postupující, neveršovaná, nevázaná.

Mocná, Peterka a kol. (2004) vysvětlují prózu jako „Literární druh zahrnující neveršované texty narativního a v širším pojetí také argumentativního nebo deskriptivního typu.“ Prózu definujeme také jako protiklad k literárnímu druhu *poezie* a velmi související s epikou.

4.3 Vybrané literární žánry s ohledem na výzkumnou část práce

Každé historické období mělo svoji preferovanou literární formu a žánr: v antice jimi byly epos a drama, ve středověku legenda, v novověku román, klasicismus vyhledával ódu a tragédii, romantismus poezii, pohádku, baladu a historický román a realismus současnou prózu (Mocná, Peterka a kol., 2004).

V současné době se žánry a jejich znaky velmi prolínají. Například u pohádky bychom neměli čekat psychologickou postavu, u říkadla hlubší smysl a u tragédie relaxaci, ale bývá tomu tak (Mocná, Peterka a kol., 2004).

Jak už jsme se dozvěděli v kapitole 1 této práce, v očekávaných výstupech pro druhý stupeň je i rozeznání literárních druhů a žánrů¹². Proto jsem se rozhodla literární žánry ve svém výzkumu uplatit jakožto možný nástroj motivace do četby. Vybrala jsem si čtyři žánry: science fiction, fantasy, dobrodružný román a komiks. Důvodem mojí volby bylo propojení očekávaných výstupů vybraného ročníku s preferovanými literárními žánry daného ročníku a rozvojem čtenářské gramotnosti. Literární žánry science-fiction, fantasy, dobrodružný román a komiks, kterými se tato bakalářská práce zabývá, se řadí mezi žánry epické a prozaické a více si je představíme v následujících kapitolách.

4.3.1 Science fiction

Science fiction, zkráceně sci-fi, představuje literární žánr zobrazující hypotetické světy vytvořené na základě vědecko-technických paradigmat. Termín pochází z anglického „science“ (věda) a „fiction“ (próza, beletrie) a zavedl jej americký propagátor H. Gernsback v první polovině 20. století. V Evropě se toto označení ujalo až po druhé světové válce. Tento žánr vznikl jako reakce na rozvoj technické civilizace, přičemž reflektuje jak nadšení z výhod a ulehčení díky technologickému pokroku, tak obavy z možných negativních dopadů na lidskou osobnost. Sci-fi konstruuje alternativní model světa, který sice neexistuje,

¹² Přesná formulace vybraného očekávaného výstupu z RVP ZV:

Žák rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele (RVP ZV, s. 25). Podrobněji dostupné na <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

ale logicky se shoduje a je racionálně vysvětlitelný na základě přírodních zákonů. Simulace se děje s využitím vědeckých hypotéz a poznatků moderní techniky. Sci-fi se obrací k racionálnímu čtenáři a plní zábavnou i kognitivní funkci (spekulativnost, prognózu). Tematickým jádrem sci-fi je potenciál a budoucnost lidské civilizace v globální perspektivě. Ke konstitutivním motivům patří vynález, fantastická cesta, kolonizace vesmíru a vznik umělé inteligence. Typickými postavami jsou vynálezci a cestovatelé. Po celé 20. století byl vývoj sci-fi ovlivněn propojením s dalšími žánry, např. komiksem, filmem a počítačovými hrami (Mocná, Peterka a kol., 2004).

4.3.2 Fantasy

Fantasy představuje populární žánr racionální fantastiky s tematickými zdroji v mýtu a středověké romanci. Termín pochází z angličtiny a objevil se v 50. letech 20. století v angloamerickém literárním prostředí v časopisech jako Fantasy Fiction či The Magazine of Fantasy. Fantasy je mnohdy porovnáváno, ale i zaměňováno se žánrem sci-fi. Oba žánry jsou zahrnovány pod spekulativní fikce, lze je však rozlišit na základě motivů a východisek. Zatímco sci-fi pracuje s motivy vědeckými, zaměřenými na techniku, budoucnost a racionální spekulaci, fantasy staví proti racionalismu citovost a pohádkovost. Soustředí se převážně na magii a mystiku, na technologii až druhotně. Postavy fantasy textů mají víceméně ustálenou sestavu rolí. Krom jiných se vedle hlavního hrdiny zpravidla objevuje jeho přítel/spolubojovník, ale i protivník a děj je obohacen o fantastická stvoření. Dalším znakem je vytvoření imaginárního světa, vytvoření světa paralelního s naším nebo vstup do pseudohistorie našeho světa. Jednu z rolí může hrát i náboženství, avšak stěžejním motivem je cesta, jež představuje dobrodružství, ale i úkol, a je symbolickým vyjádřením životní pouti (Mocná, Peterka a kol., 2004).

4.3.3 Dobrodružný román

Dobrodružný román představuje žánr zábavné prózy s množstvím zápletek, navozujících napětí vystupňováním motivu rizika a zkoušky. Kořeny žánru sahají až do helénistického období. V klasickém období, během 1. století před naším letopočtem – 5. století našeho letopočtu, se dobrodružný román stal oblíbeným žánrem pro nejširší okruh literárního publika středních vrstev. Základní složkou dobrodružného románu je bohatě rozvitý, vzrušující a napínavý děj, který předpokládá geograficky otevřený prostor a ústřední mužskou postavu (nebo skupinu postav) hrdinského typu. Syžet tvoří lineární sled dramatických scén, odehrávajících se postupně v několika neobvyklých, barvitě

evokovaných prostředích. Hlavní postava v expozici opouští známý prostor domova a je v ohrožení života nebo v jiném nebezpečí. Cesta hrdinů vede divokými končinami, což může nabývat symbolického rozměru pouti a výzvy k sebepoznání. Cíl hrdinovy cesty má často materiální povahu (poklad, dobrodružství), nebo ideální charakter jako je záchrana blízkých, spravedlnost či poznání. Důležitou roli ve struktuře fabule hraje milostný motiv (putování za ženou nebo se ženou). Žánr dobrodružného románu se rozjímá do různých variant jako western, robinsonáda, historicko-dobrodružný román, námořnický román a přesahuje do kriminální prózy, sci-fi a fantasy (Mocná, Peterka a kol., 2004).

4.3.4 Komiks

Komiks představuje intersémiotický narativní žánr, který líčí událost či příběh prostřednictvím série kreseb zpravidla doplněnými texty. Termín pochází z anglického „comic strips“ (žertovné pásy) a je znám v angloamerickém světě od konce 19. století. Spojuje komiksové prostředky výtvarného projevu (kresba), literatury (text), filmu (technika střídání záběrů) i divadla (výrazná gesta postav). Na rozdíl od tradičních kreslených příběhů (např. ilustrovaných knih, kde čtenář nejprve čte, až poté vnímá obrázek) používá komiks současné působení textové a obrazové části, přičemž čtenář věnuje větší pozornost obrazovým prvkům. Text a obraz mohou být v různých vztazích – někdy se doplňují, jindy mezi nimi existuje záměrný rozpor, kdy slova slouží jako vtipný nebo kritický komentář k zobrazenému. Komiks pro lepší srozumitelnost často využívá zjednodušené a symbolické zobrazení postav. Tyto postavy mají výrazné klasické zpracování a obvykle představují běžné typy, které čtenář okamžitě rozpozná – například hrdinu, jednoznačného padoucha nebo svůdnou, nebezpečnou ženu. Tato typizace umožňuje čtenáři rychle se orientovat v příběhu bez složitého vysvětlování postav. Ze žánrů populární literatury má komiks nejbližší k thrilleru, sci-fi a fantasy, v poslední době i k hororu. V českém prostředí se komiks prosazoval především v časopisech pro děti. Za první původní komiks v dnešním slova smyslu se řadí Rychlé šípy J. Foglara a J. Fischera. Specificky českou komiksovou klasikou se stal Čtyřlístek, vycházející od roku 1969. Novým fenoménem je také japonská manga se svým specifickým stylem kresby a neobvykle podrobným rozfázováním děje. Tyto japonské komiksy oslovují všechny věkové kategorie (Mocná, Peterka a kol., 2004).

5 Akční výzkum a jeho charakteristika

Greger a kol. (2020) se ve své publikaci zabývají definicí akčního výzkumu a zmiňují jeho charakteristiky od dalších autorů. Akční výzkum představuje aplikovaný pedagogický výzkum zaměřený na zlepšování pedagogické praxe (Průcha, Walterová & Mareš, 2003). Vychází z reflexní pedagogické situace s cílem jejího kvalitativního rozvoje (Kemmis, 1983; Elliot, 1981). Ačkoli existují různá pojetí akčního výzkumu, panuje shoda na dvou základních definičních znacích: jde o bádání realizovaných praktik v rámci jejich praxe s cílem tuto praxi zlepšit, a zároveň jde o cyklický proces identifikace problému, implementace řešení a vyhodnocení dopadů (Beck, 2017).

Autoři rozvádějí Beckovo pojetí a definují akční výzkum jako „...záměrnou činnost s předem definovanými postupy a snahou o hodnocení dopadů změn, které učitel v rámci akčního výzkumu zavádí do své praxe.“ Tímto způsobem zdůrazňují systematickosti a propracovanost metodologie akčního výzkumu, kde nestačí pouhá reflexe, ale je třeba dodržovat předem stanovené metodologické postupy, sbírat data a hodnotit efektivitu zaváděných změn. Autoři tak propojují praktickou stránku výzkumu s vědeckou metodologií, čímž posilují legitimitu akčního výzkumu jako vědecké metody v pedagogickém kontextu.

Akční výzkum představuje prostředek, kterým mohou pedagogové nejen identifikovat a řešit konkrétní problémy ve školním prostředí, ale také zavádět nové přístupy do své výuky. Specifická povaha tohoto výzkumu spočívá v tom, že učitel souběžně zastává dvě náročné pozice – funguje jako výzkumník, který systematicky zkoumá situaci, a zároveň jako přímý účastník, který vstupuje do zkoumaného procesu a implementuje změny (Janík, 2003).

5.1 Fáze a cíle akčního výzkumu

Janík (2003) ve své publikaci popisuje fázi akčního výzkumu podle Altrichtera a Posche (1990), kteří rozpracovali Elliottovo (1981) schéma, s tím, že fáze B, C, E, F se dle potřeb propojují:

- Fáze A: Vstup do výzkumu – hledání východisek pro výzkumnou činnost, zvažování smysluplnosti, proveditelnosti a vlastních možností
- Fáze B: Pozorování a sběr informací – systematické mapování situace pomocí různých technik a sběru dat, zkušeností, dokumentů, ...
- Fáze C: Analýza získaných dat a vytváření praktických závěrů

- Fáze D: Definování cílů, stanovení kritérií, reflektování hodnotových východisek výzkumu
- Fáze E: Konkrétní návrhy, strategie, vyvozování závěrů pro další práci
- Fáze F: Realizace naplánovaných kroků v praxi
- Fáze G: Prezentace a sdílení zkušeností – formou publikace, veřejné diskuse

Podle Nezvalové (2003) je akční výzkum založen na třech základních prvcích: akci, reflexi a revizi. Podstatou akčního výzkumu je činnost následovaná reflektivními otázkami typu: *Co dělám? Co to znamená? Jak to dělám? Jak to mohu dělat jinak? Co se učím já, co se učí žáci? Co žáci skutečně dělají? Je to důležité? Co teď dělat dál?*

V odborné literatuře existuje několik modelů popisujících strukturu akčního výzkumu. Nezvalová (2003) ve svém článku zmiňuje McNiffa (1988) a Schmucka (1998), kteří definují akční výzkum jako cyklický proces zahrnující plánování, činnost, pozorování, reflexi a následné nové plánování. Dále Whiteheada (1993), jenž nabízí pěti-krokový cyklus:

1. Problém, který se v praxi objevil
2. Představa o jeho řešení
3. Činnost ke zvolenému řešení
4. Vyhodnocení výsledků, které by měly vést ke zlepšení – řešení problému
5. Modifikace problému

Autorka zmiňuje podobně strukturovaný přístup i od Sagora (1992), který akční výzkum člení také do pěti kroků:

1. Formulace problému
2. Sběr informací
3. Vyhodnocení informací
4. Sdělení výsledků
5. Akční plán

Akční výzkum si klade za *cíl* udržovat profesní kompetence pedagoga, včetně jeho pedagogického myšlení, dovedností a rozhodovacích procesů. Přispívá také k formování hodnotové orientace učitele a posiluje jeho přesvědčení o možnostech zkvalitnění vlastní pedagogické praxe. Tento typ výzkumu se nezaměřuje pouze na zdokonalení samotné výuky, ale současně obohacuje i pedagogickou teorii. V centru pozornosti primárně stojí žáci a zlepšování jejich vzdělávacích výsledků, což vede k celkovému zvyšování úrovně školní práce. Významným přínosem pro kontext samotného učitele je posílení jeho sebehodnocení,

profesního sebepojetí a odpovědnosti, stejně jako rozšíření perspektivy na vzdělávání v širším společenském prostředí. Akční výzkum podporuje kolegiální a prohlubuje jak praktické dovednosti, tak teoretické znalosti pedagoga. Mezi jeho cenné výsledky patří rozvoj pocitu osobní odpovědnosti za vlastní profesní růst a kontinuální snaha o zlepšování výuky ve prospěch žáků (Nezvalová, 2003).

Závěrem této kapitoly bychom mohli akční výzkum shrnout, jakožto systematický cyklický proces, který prostřednictvím opakujících se fází a kroků umožňuje postupnou změnu a zlepšení praktických kroků, kde podstatou není jen sběr dat, ale především průběžná reflexe získaných poznatků, které bezprostředně ovlivňují podobu následujících intervencí. To umožňuje flexibilně reagovat na měnící se podmínky a průběžné výsledky, čímž se výzkumný proces neustále zpřesňuje a prohlubuje a můžeme ho nazývat kvalitativním designem akčního výzkumu.

6 Metodologie výzkumu bakalářské práce

6.1 Cíle výzkumu a bakalářské práce

Cílem bakalářské práce je na základě zjištěné nízké motivace do četby u žáků vybraného 6. ročníku základní školy k četbě naplánovat a realizovat intervenční kroky, které u těchto žáků daného ročníku podpoří motivaci žáků číst a sdílet své prožitky z četby (což jsou dvě důležité složky čtenářské gramotnosti).

Sekundárním cílem bakalářské práce je poskytnutí metodické podpory a didaktických podkladů pedagogům českého jazyka působících především na druhém stupni základních škol, kteří aspirují na implementaci dílen čtení do své výuky nebo ji realizují, ale mají zájem o inovaci stávajících postupů.

V empirické rovině je hlavním cílem výzkumu podpora rozvoje vnitřní motivace k četbě u zkoumání vzorku žáků a systematické prohlubování jejich čtenářské gramotnosti.

V profesní dimenzi je cílem také rozvoj pedagogických kompetencí autorky této bakalářské práce.

6.1.1 Výzkumné otázky

- Hlavní výzkumná otázka:
 1. „Jakým způsobem mohou strukturované dílny čtení přispět ke zvýšení motivace k četbě a sdílení čtenářských prožitků u žáků 6. ročníku?“
- Dílčí výzkumné otázky:
 2. „Jak práce s konkrétními literárními žánry a tématy podporuje/zvyšuje motivaci žáků k četbě?“
 3. „Který z vybraných literárních žánrů a témat vyvolal u žáků největší čtenářský zájem a z jakých důvodů?“

6.2 Charakteristika výzkumného terénu, účastníků a autorky

Akční výzkum prezentovaný v této bakalářské práci byl podpořen na Základní škole Květnového vítězství 1554, Praha 4, v průběhu školního roku 2023/2024. Pro účely výzkumného šetření byla záměrně vybrána jedna třída 6. ročníku druhého stupně, ve kterém jsem zastávala dvojí roli – třídní učitelky a zároveň vyučující českého jazyka. Tato pozice mi významně umožnila výzkum s vysokou mírou intenzity a kontinuity pedagogického působení.

Zkoumaná třída zahrnuje 24 žáků ve věku 11–12 let, z toho 15 dívek a 9 chlapců. Specifickým rysem třídy je od začátku nového školního roku její heterogenní složení, kdy se spojilo 18 žáků pocházející z klasické výuky a 6 žáků z Montessori vzdělávacího programu. Třída je bez asistenta pedagoga. Z hlediska speciálních vzdělávacích potřeb jsou ve třídě dva žáci s příznačným podpůrným opatřením druhého stupně a jeden žák s podpůrným opatřením prvního stupně.

Třídní klima vykazuje výrazná specifika, která jsou důsledkem žáků z klasického a alternativního vzdělávacího proudu při přechodu na druhý stupeň. Toto spojení odlišných pedagogických přístupů představovalo zejména v počáteční fázi školního roku značnou náročnost a péči pro vytvoření kohezivního třídního kolektivu.

6.3 Charakteristika a zdůvodnění vybraných knih pro výzkum

6.3.1 Smrtka

Dílo *Smrtka* pochází z pera amerického spisovatele a filmového scénáristy Neala Shustermana. Jedná se, stejně jako u ostatních vybraných knih, o prozaické dílo spadající do kategorie young-adult¹³ literatury. Literárním žánrem náleží do science fiction. *Smrtka* představuje první díl tetralogie, jež pokračuje knihami *Nimbus* (jejíž úryvek byl rovněž zahrnut do výzkumných intervencí), *Zvon* a relativně nedávno publikovaným závěrečným dílem *Kosení*. Existence návazných dílů může být pro děti jedním z možných motivačních prvků do dalšího pokračování v četbě.

Narativ se odvíjí ve futuristickém světě, v němž lidstvo dosáhlo vítězství nad nemocemi, stárnutím i smrtí. V důsledku toho dochází k neustálému růstu populace, přičemž jediným regulačním mechanismem zůstává řemeslo nazývané *smrtka*. Vypravěč centralizuje svou pozornost na dva protagonisty, dívku Citru a chlapce Rowana, kteří byli ctihodnou smrtkou Faradayem vybráni do učení tohoto specifického řemesla. Zásadní dějová tenze vyvstává z jejich vnitřního konfliktu, zda jsou ochotni přijmout roli těch, kdo kosí lidské životy.

Pro výběr knihy na první lekce dílen čtení existuje hned několik důvodů. Na téma smrtkovských přikázání jsem už s některými třídami dříve pracovala a vždy jsem viděla, že text i příběh žáky velmi zaujal. Tato moje zkušenost ovlivnila mé rozhodnutí zvolit cestu ke zvýšení čtenářské motivace právě pomocí práce s různými literárními žánry a zajímavými tématy. Dalším důvodem byla blízkost zájmům dnešní mladé generace, kterou velmi

¹³ Literatura pro mládež.

přitahuje zájem o moderní technologie a umělou inteligenci. Tahle kniha tedy nabízí témata blízká reálnému životu dnešních dospívajících. Z hlediska genderové vyváženosti představuje přítomnost protagonistů obou pohlaví příznivý motivační faktor pro smíšenou skupinu čtenářů, neboť narativ nevykazuje žádné preferenční inklinace. V neposlední řadě sehrál roli výběru můj osobní vztah k této knize, jelikož tematická koncepce a filozofické aspekty výrazně rezonují s mými čtenářskými preferencemi.

6.3.2 Divergence

Autorkou díla *Divergence* je americká spisovatelka Veronica Roth, která se proslavila právě touto trilogií, jež po *Divergenci* navazuje druhý díl *Rezistence* a třetí *Aliance*. Veronica Roth prohloubila příběh i o další související publikace, jako například *Čtyřka – divergentní povídky*. Stejně jako u *Smrtky*, tak i zde může existence komplexnějšího literárního světa zvyšovat vnitřní motivační faktor do další četby.

Z hlediska žánrové klasifikace náleží *Divergence* do fantasy literatury. Příběh pojednává o šestnáctileté hlavní hrdince Tris, která se narodila do frakce Odevzdaných a nyní nastal čas se rozhodnout, zda v rodné frakci spolu se svými rodiči zůstane, nebo tzv. přeběhne do jedné z dalších čtyř frakcí – Mírumilovných, Sečtělých, Upřímných nebo Neohrožených.

Selekce fantasy žánru vycházela z kvantitativní analýzy preferencí vyjádřených v žákovských dotaznících administrovaných po realizaci intervencí s tematikou *Smrtky*. Konkrétní volba tohoto díla byla motivována snahou o zachování genderové vyváženosti protagonistů napříč analyzovanými díly, zatímco *Smrtka* prezentuje protagonisty obou pohlaví a dobrodružný román řadí do popředí spíše mužské hrdiny, vnímala jsem jako žádoucí zařadit fantasy dílo s dominantní ženskou protagonistkou.

Významným odlišujícím prvkem této knihy je také přítomnost romantické linie, která v ostatních vybraných dílech není tolik zdůrazněna. Dalším motivačním faktorem může být i existence kvalitního filmového zpracování. Podobně jako u předchozí knihy, i zde hrál důležitou roli můj osobní vztah k tomuto dílu, který výrazně ovlivnil mou tvůrčí přípravu jednotlivých lekcí.

6.3.3 Robinson Crusoe

Dílo *Robinson Crusoe* napsal anglický spisovatel a novinář Daniel Defoe.

Kniha je zařazena do dobrodružného románu, jakožto literárního žánru. Příběh knihy sleduje osudy hlavního hrdiny Robinsona, který jako jediný přeživší lodního ztroskotání musí čelit životním výzvám na opuštěném ostrově.

Přestože jde o dílo staré několik století, díky své autentičnosti a tématům, která jsou nějakým způsobem blízká nebo aktuální (lidská schopnost přežít v izolaci, což rezonovalo zvláště během nedávné pandemie COVID-19, vztah člověka k přírodě a životnímu prostředí, či mezikulturní setkávání), si udržuje významné místo ve čtenářské oblíbenosti. I to byl jeden z důvodů, proč jsem dílo vybrala. Dalším důvodem byla selekce dobrodružného románu jako literárního žánru vycházející z analýzy dotazníkových dat, jež identifikovala tento žánr jako vysoce preferovaný a zároveň patří mezi zásadní literární díla doporučovaná ve vzdělávacích programech jak pro základní, tak pro střední školy.

6.3.4 Jirka: výběr toho nejlepšího z komiksů Jirky Krále

Komiks *Jirka* je autorským dílem českého youtubera a influencera Jiřího Krále. Při tvorbě komiksu mu pomáhal jeho bratr Petr, proto jsou jako autoři zmíněni oba. Jiřího zná mladší generace převážně z dřívějších videorecenzí na různé počítačové hry. V současné době dává vzor stabilního rodinného zázemí, jelikož je otcem tří dětí.

Publikace náleží do specifické literární kategorie komiksů. Narativní struktura komiksu zprostředkovává humoristickou a vizuálně atraktivní formu autobiografického příběhu autora z období jeho dětství. Opakujícím se prvkem jsou epizody zahrnující i autorovu mladší sestru Katku, jež se rovněž mezi mladistvými proslavila jako významná česká influencerka. Její tvorba inklinovala ke knižním recenzím reflektujícím její intenzivní čtenářskou aktivitu. V současnosti se ve své tvorbě a s pomocí svého manžela zaměřuje na aktuální témata mateřství a partnerství. Jejich tvorba je velmi podnětná a inspirující.

V dotazníkovém šetření se objevily i preference humorné literatury a komiksu, rozhodla jsem se pro kompromisní řešení a zvolila kombinaci obou – humoristický komiks. Využití komiksu při intervencích pro mě bylo důležité, měla jsem tuto hodinu již naplánovanou dopředu. Komiksem jsem se snažila žákům ukázat rozmanitost možných materiálů. Demonstrovala jsem komiks jako plnohodnotnou četbu, jež nutně nemusí obsahovat dlouhé textové pasáže, ale může mít přístupnější a pro někoho atraktivnější podobu. Z vlastní pedagogické zkušenosti vím, že mnoho mladších žáků začínalo četbu právě na komiksu a posléze v náctiletém věku přirozeně přešli na náročnější literaturu nebo si komiksy

tak zamilovali, že se od nich nemohou odtrhnout dodnes. Komiks vnímám jako jednu z možných cest při tvorbě teprve základních čtenářských návyků a motivace.

6.4 Identifikace problému a návrh výzkumného šetření

Při nástupu na pozici třídní učitelky a vyučující českého jazyka jsem byla informována, že žáci mají již určitou zkušenost s dílnami čtení z prvního stupně. Tato skutečnost ve mně vzbudila počáteční nadšení a očekávání, že budu moci navázat na předchozí práci v rozvoji čtenářských dovedností. O to významnější překvapení pro mě představovalo zjištění, že žáci nevykazují zájem o návštěvy knihovny ani o samotnou četbu.

Pro ověření tohoto rozporu jsem realizovala vstupní diagnostiku zahrnující konzultaci s bývalou třídní učitelkou z prvního stupně a následné rozhovory se samotnými žáky. Z těchto šetření vyplynulo, že třída má sice zkušenost s aktivitami označenými jako dílny čtení, avšak bez systematické metodické struktury. Realizace čtenářské aktivity na prvním stupni spočívá primárně v samostatné četbě žáků a s následnou diskusí. Občasné byly implementovány texty zaměřené na rozvoj čtenářského porozumění. Jednalo se však o nahodilé intuitivní pedagogické intervence bez pravidelného systematického rámce. V průběhu školního roku třída párkrát navštívila školní knihovnu.

Na základě těchto zjištění jsem se rozhodla navázat na předchozí zkušenosti žáků a realizovat dílny čtení v podobě, na kterou byli zvyklí. Zároveň jsem v rámci projektu *Pomáháme školám k úspěchu* implementovala také dílny psaní, přičemž jsem využila metodu zúčastněného pozorování.

Během prvních týdnů podzimu jsem však identifikovala zásadní problém – žáci projevovali evidentní nezájem o dílny čtení a návštěvy školní knihovny vnímali primárně jako únik z třídního stereotypu, nikoliv jako příležitost k četbě.

Následná cílená komunikace s žáky odhalila, že s výjimkou pár žákyň, které se četbě věnují pravidelně i ve svém volném čase, se zbytek třídy za čtenáře nepovažuje a četbu pokládá za nástroj, pomocí něhož splní nějakou povinnost (zadaný úkol). Tento postoj jsem reflektovala i v praktické rovině výuky českého jazyka, kdy žáci při práci s uměleckými texty sice korektně zodpovídali otázky zaměřené na porozumění, avšak jejich odpovědi byly stručné, bez hlubší analýzy, a preferovali skupinovou práci před individuální. Při doplňujících dotazech směřujících k hlubší analýze textu, charakterům postav, identifikaci autorského záměru či interpretaci textového významu, projevovali žáci omezený zájem o další rozpracování tématu.

Z těchto zjištění a nově nabytých pedagogických zkušeností vyplynulo, že žáci disponují základními čtenářskými dovednostmi a vykazují potenciál pro rozvoj komplexních čtenářských kompetencí, avšak chybí u nich vnitřní motivace k četbě a schopnost získávat z ní estetický prožitek. Na základě předchozích profesních zkušeností, kdy jsem v jiných třídách zaznamenala výrazné zvýšení čtenářské motivace při systematické práci s literárními žánry a vhodně zvolenými tituly, jsem se rozhodla implementovat metodu kvalitativního designu akčního výzkumu orientovaného na rozvoj čtenářské motivace právě u žáků této třídy.

Jak je explicitně uvedeno v teoretické části této práce v kapitole 2.4, motivace k četbě není vrozená dispozice, nýbrž se postupně vyvíjí a prohlubuje. Jedná se o proces, jehož délka se u každého žáka liší. Z tohoto důvodu nelze formulovat cíl typu „Žák je motivovaný k četbě“ nebo „Žák rád čte“, neboť takto koncipovaný cíl postrádá měřitelné parametry a nerespektuje skutečnost, že většina žáků zkoumané třídy vyhovuje odpovídající úrovni čtenářské gramotnosti. Uvědomuji si, že u některých žáků může být motivace stimulována již prvotní intervencí, zatímco u jiných nemusí být dostačující ani série předkládaných lekcí. V tomto kontextu lze aplikovat paradigma, že „i cesta je cíl“, což reflektuje zaměření tohoto výzkumu – identifikovat a implementovat postupy, které mohou přispět k pozitivnímu přístupu žakovských postojů k četbě.

Pro účely tohoto výzkumu bylo naplánováno 11 hodin (lekci) dílen čtení ve školní knihovně. Tato struktura byla zvolena s ohledem na konečný záměr výzkumu ve druhém pololetí školního roku, ideálně ve třech měsících, což by při frekvenci jedné lekce týdně představovalo celkem 12 lekcí. Z organizačních důvodů byly dvě lekce spojeny, neboť v jednom týdnu došlo k úpravě rozvrhu. Přestože se realizace výzkumu nakonec protáhla na čtyři měsíce, díky časové rezervě bylo možné dodržet naplánovaný počet 11 lekcí.

Pro realizaci výzkumného šetření jsem tedy zvolila metodu akčního výzkumu, jenž se vzhledem k charakteru výzkumného problému a stanoveným cílům jevil jako nejvhodnější. Při výzkumu jsem se držela pěti-krokového principu dle Whiteheada (1993) a Sagora (1992) viz kapitola 5.1:

Kroky akčního výzkumu podle Whiteheada (1993) a Sagora (1992)	Kroky realizace výzkumné části v praxi
Identifikace a formulace problému	Zjištění výchozího stavu: velmi nízká vnitřní motivace žáků k četbě a jejich omezená kvalita čtenářské gramotnosti.
Sběr informací a představa o jeho řešení	Pečlivé naplánování výzkumného šetření a jeho kroků na základě shromážděných vstupních dat o čtenářských postojích žáků. Návrh strukturovaných dílen čtení s využitím různých literárních žánrů a vhodných vybraných titulů. Stanovení konkrétních cílů pro každou lekci.
Činnosti ke zvolenému řešení	Realizace intervencí (dílen čtení) a průběžné reagování na vývoj situace během výzkumu. Implementace naplánovaných dílen čtení v praxi. Průběžný sběr dat prostřednictvím zúčastněného pozorování a analýzy žakovských produktů.
Vyhodnocení a sdělení výsledků	Analýza získaných dat, reflexe úspěšnosti zvolených intervencí a sdílení výsledků s účastníky výzkumu. Identifikace úspěšných strategií a oblastí vhodných úprav. Konzultace s žáky o jejich vnímání aktivit, závěrečný dotazník.
Modifikace problému a akční plán	Popsání závěrečných výsledků, formulace doporučení pro další praxi a návrh pokračujícího řešení v podobě akčního plánu. Formulace závěrů a doporučení pro (další) pedagogickou praxi. Reflexe vlastního profesního rozvoje.

6.5 Metody sběru dat

V rámci výzkumného šetření byly aplikovány následující metody sběru dat:

- **Dotazník pro žáky** – dotazníkové šetření bylo aplikováno třikrát. Poprvé za účelem zjištění žakovských postojů k četbě a jejich čtenářských preferencí. Podruhé

dotazníky mapovaly dosavadní průběh a funkčnost dílen čtení a poslední dotazník byl závěrečný a sloužil ke zpětné vazbě a sebereflexi žáků.

- **Zúčastněné pozorování** – systematické sledování žákovských aktivit a interakce během implementace dílen čtení.
- **Rozhovory s žáky** – průběžné individuální rozhovory v případě potřeb hlubšího vyjasnění, individuálního přístupu apod.
- **Obsahová analýza žákovských produktů** – hodnocení žákovských výstupů v průběhu výzkumného šetření

6.6 Realizace intervencí

6.6.1 Dílna čtení č.1

(+ Příloha č.1¹⁴)

Téma hodiny: Smrtkovská lekce I – *Z deníku mého knižního hrdiny*

Cíl oborový: Žák vyjmenuje epické literární žánry a konkrétní znaky sci-fi žánru. Najde znak v textu a sdělí ho. Seznámení a zařazení autora Neala Shustermana (případně další autory sci-fi žánru).

Cíl čtenářský: Žák si přečte rozdílné texty a ve spolupráci se svou skupinou texty mezi sebou porovná. Uvede rozdíly mezi nimi a napíše je. Žák na základě své četby napíše hypotetický úryvek z deníku svého knižního hrdiny – přemýšlení nad přečteným textem v hlubším kontextu. Žák si souvisle čte 20 minut.

Podpora čtenářské motivace: Budování motivace skrze poutavý sci-fi příběh a práci ve skupině. Dále přes výrazné charaktery postav, jejich poznávání, porovnávání. Aby byla podpořena více vnitřní motivace, ne vnější, žádná práce se nebude známkovat.

Časová dotace: 90 minut (lze případně rozdělit na 2 x 45 min)

Pomůcky: Psací potřeby, sešit dílny čtení každého žáka, dostatečné množství listů připraveného textu/úryvku (Příloha č.1), kniha Smrtka (případně její další díly).

Počet žáků: 24/24

Vzhledem k nastaveným cílům lekce, jsem si úmyslně připravila větší časovou dotaci. Následující mini-lekce v reálném čase bude o něco delší, než je uvedeno v kapitole 3.1.

¹⁴ SHUSTERMAN, Neal. *Smrtka*. Vydání druhé. Yoli. Praha: Euromedia Group, 2022, s. 20, 43, 145, 242.

1. „Mini“lekce (45 min)

- „Poslední hodinu literatury jsme si povídali o literárních žánrech. Jaké literární žánry si pamatujete?“
- „Co víte o literárním žánru sci-fi?“ Následný brainstorming + zápis na tabuli.
- Vysvětlení znaků sci-fi žánru.
- Představení knihy Smrtka od Neala Shustermana a sdělení informace, že dnešní hodinou začínají témata tzv. Smrtkovských lekcí. Formulování znaků sci-fi, které se v knize nacházejí bez toho, aniž bych vyzradila důležité dějové momenty. Zmínění klíčového knižního faktu, že smrtky mají svá příkázání, jejich vyjmenování a zapsání na tabuli. Dnešní hodinu se ale zaměříme zejména na příkázání číslo 6. *Povedeš příkladný život slovy i činy a budeš si o každém dni psát deník.*
- Žáci se rozdělí do skupin po třech nebo po čtyřech. Každá skupina dostane text (Příloha č.1). V textu jsou úryvky z deníků dvou smrtek. Ženy a muže. Tyto úryvky si ve skupině přečtou a porovnají. Uvedou rozdíly. S prostředním textovým úryvkem nijak nepracují, nejedná se o úryvek z deníku, jde pouze o vybranou zajímavost filozofického smýšlení jedné z hlavních postav. Jedná se o klíčovou úvahu nad smrtkovským řemeslem, které se můžeme věnovat v případě zbylého času nebo zadám vysvětlení jejího významu nejrychleji hotové skupince.

Zadání pro práci s textem:

Žáci mají ve skupince za úkol porovnat úryvky z deníků dvou smrtek a na základě nich obě smrtky co nejlépe charakterizovat. Svá tvrzení každá skupinka vysvětlí a doloží citací z daných úryvků. Návodné a doplňující otázky:

„V čem jsou smrtky Curieová a Goddard stejné/odlišné? Dle čeho tak usuzujete?“

„Je nějaká informace, kterou jsme si dosud o smrtkách neříkali a lze ji vyčíst z textu?“

„Jaké znaky sci-fi žánru se v úryvcích nacházejí?“

2. Četba (20 min)

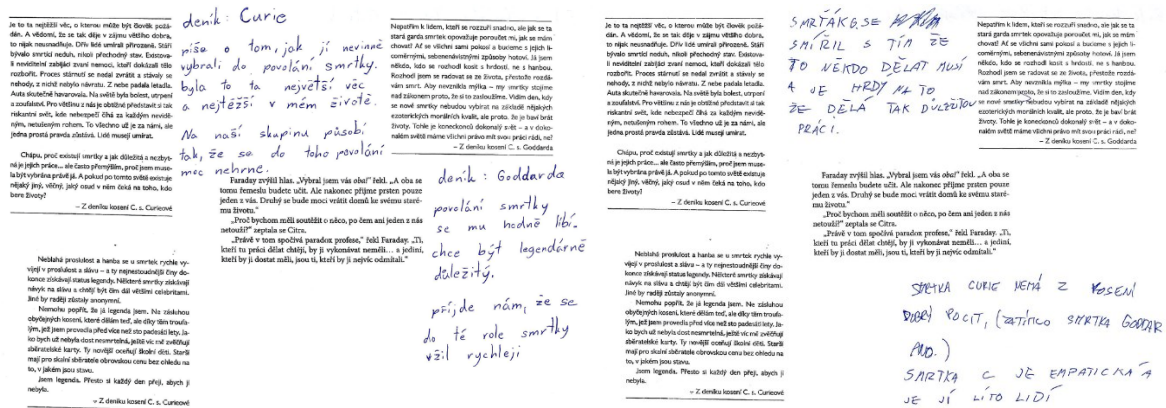
- Následuje četba vlastní knihy.

3. Reflexe (25 min)

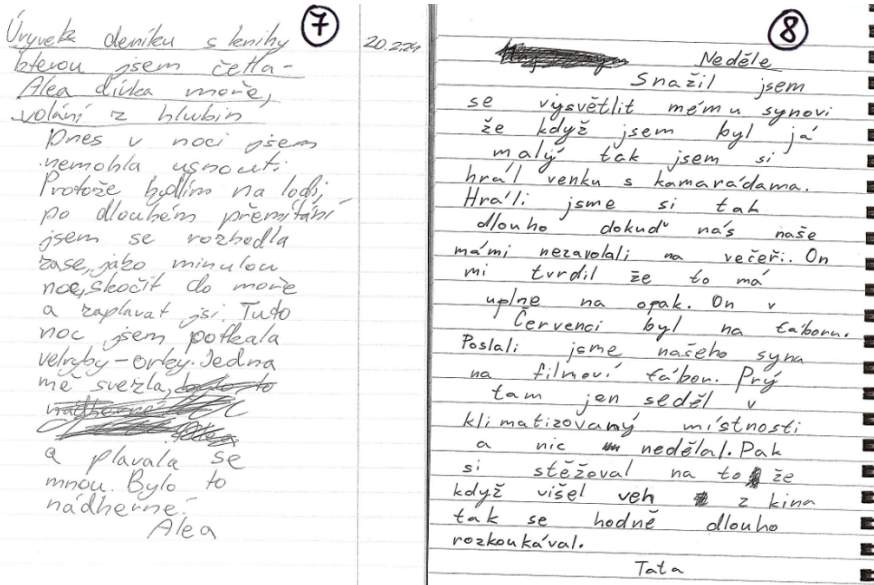
- Každý žák napíše na papír úryvek z deníku svého knižního hrdiny, kterého si sám na základě dnešní četby zvolí, „Co by si hrdina Tvé dnešní četby zapsal teď do svého deníku, kdyby nějaký měl a vedl si ho?“ Dále žák uvede jméno daného hrdiny a nejlépe i název knížky, kterou četl.
- Hodina končí společným sdílením zápisů.

Závěr z hodiny

Žáci smrtkovské téma velmi zaujalo. Neustále se na děj i postavy doptávali. Kdyby bylo na nich, povídali by si o příběhu většinu hodiny. 11 žáků z 24 se aktivně zapojovalo do žánrového brainstormingu. Ostatní byli pouhými posluchači a pozorovateli. Po vyhodnocení skupinových prací s textem jsem zjistila, že všechny skupinky našly rozdíl mezi oběma smrtkami a dokázaly ho zdůvodnit. Rozdíl mezi skupinkami byl pouze ten, že některá skupinka byla ve svém vyjádření stručnější, jiná rozsáhlejší, některá měla práci hotovu dříve, jiná o pár minutek později. Individuální reflexe deníků svých knižních hrdinů též splnili všichni žáci včetně dětí s SPÚ, které byly zdařile zapojeny ve skupinkách. 5 žáků dobrovolně svůj zápis sdílelo. Většina žáků svůj zápis měla dlouhý dokonce několik vět.



Obrázek č.1 – Vybrané dvě skupinové práce z minilekce.



Obrázek č.2 – Dva vybrané zápisy z deníků knižních hrdinů z reflexe četby.

6.6.2 Dílna čtení č.2

(+ Příloha č.2¹⁵)

Téma hodiny: Smrtkovská lekce II – *Přikázání mého knižního hrdiny*

Cíl oborový: Žák uvede znaky sci-fi žánru a žánr definuje. Najde znak v textu a sdělí ho.

Cíl čtenářský: Žák si přečte všechna smrtkovská přikázání a vyznačí případné nejasnosti. Dále napíše (si vymyslí na základě své četby) alespoň pět přikázání svého knižního hrdiny. Žák si souvisle čte 15 minut.

Podpora čtenářské motivace: Budování motivace na základě poutavého, napínavého a záhadného příběhu, o kterém se žák dozvídá víc a víc, ale zase ne moc, je potřeba v něm vyvolat zvědavost. Dále budování motivace skrze vlastní tvorbu. Aby byla podpořena více vnitřní motivace, ne vnější, žádná práce se nebude známkovat.

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: Psací potřeby, sešit dílny čtení každého žáka, dostatečné množství listů připraveného textu/úryvku (Příloha č.2), kniha Smrtka (případně její další díly).

Počet žáků: 19/24

1. Minilekce (15 min)
 - Každý žák dostane pracovní list (Příloha č.2) ve formě podvojného deníku¹⁶, na kterém jsou všechna smrtkovská přikázání. Daný pracovní list si přečte a udělá si ve formě podvojného deníku poznámky => co ho zaujalo, čemu nerozumí, s čím nesouhlasí apod. Následné sdílení a vyjasňování.
2. Četba (15 min)
 - Četba vlastní knihy.
3. Reflexe (15 min)
 - Žák si vedle smrtkovských přikázání napíše alespoň 5 přikázání, která vymyslí pro svého knižního hrdinu z dnešní četby tak, aby dávala smysl hrdinově charakteru. „Kdyby Tvůj knižní hrdina měl svá přikázání, jaká by to byla? Vymysli jich alespoň 5. Originalitě se meze nekladou.“ Dále žák uvede jméno daného hrdiny a nejlépe i název knížky, kterou četl. Hodina končí společným sdílením přikázání.

¹⁵ SHUSTERMAN, Neal. *Smrtka*. Vydání druhé. Yoli. Praha: Euromedia Group, 2022, s. 65.

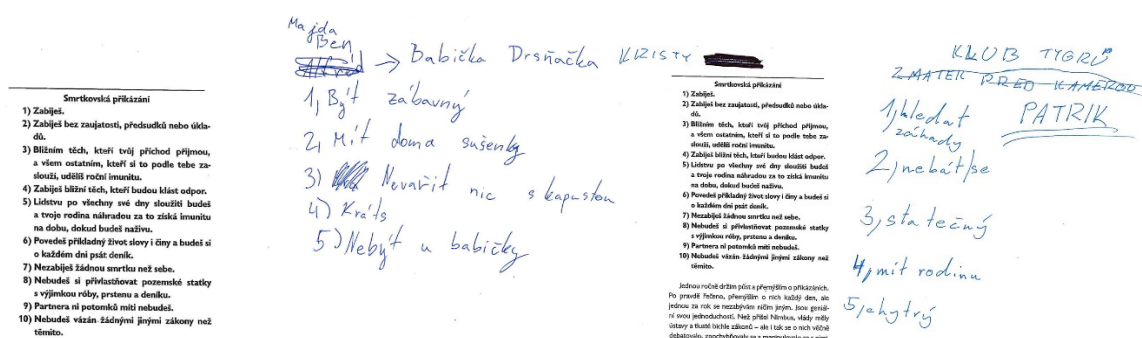
¹⁶ Jedna z metod projektu RWCT.

Závěr z hodiny

Žáci byli po celou hodinu opět zaujatí, jen jeden chlapec měl potřebu častého vyrušování (nejednalo se o žáka s SPÚ). Během celé hodiny opakovaně pokřikoval na ostatní. S tímto jeho vystupováním se ovšem já a moji kolegové setkáváme i v jiných hodinách. Nepředpokládala jsem tedy, že by chlapcovo chování mělo nějakou hlubší souvislost s dílnami čtení, spíše šlo o zvolenou činnost. Po individuálním rozhovoru mi žák sdělil, že nerad pracuje samostatně. Při tvoření reflexe se mě hodně doptával a prosil o pomoc. Měl problém přikázání vymyslet, žádná ho nenapadala. Pomohla jsem, a nakonec se mu podařilo napsat všech pět.

Při minilekci se přihlásili pouze dva žáci. Jednomu nebylo jasné, co znamená slovo „róba“, druhý pátral ve významu přikázání č.2. Jen 4 žáci potřebovali dopomoc s vymyšlením přikázání v reflexi, ostatní zvládli všech pět bez potíží.

Závěrem nutno říci, že bych při dalším řešení prohodila lekci číslo 1 s lekcí číslo 2. Dnešní text byl pro žáky stručnější, jasnější, jednodušší. Tím by bývalo lepší začít. Já zvolila na první lekci náročnější text v domnění, že se lépe dostanou do příběhu, ale nebylo to zapotřebí, spíše naopak.



Obrázek č.3 – Samostatná práce při reflexi četby. Tvorba přikázání knižního hrdiny.

6.6.3 Dílna čtení č.3

(+ Příloha č.3¹⁷)

Téma hodiny: Závěrečná smrtkovská lekce – *Nimbus*

Cíl oborový: Žák uvede znaky sci-fi žánru. Najde znak v náročnějším textu a sdělí ho.

¹⁷ SHUSTERMAN, Neal a KOTRLE, Petr. *Nimbus*. Vydání druhé. Yoli. Praha: Euromedia Group, 2022, s. 23 a 51.

Cíl čtenářský: Žák si přečte rozdílné texty a ve spolupráci se svou skupinou texty mezi sebou porovná. Uvede rozdíly mezi nimi a napíše je. Žák si souvisle čte 15 minut.

Podpora čtenářské motivace: Budování motivace s pomocí záhadného textu, ve kterém žák hledá odpovědi, ale čím více odpovědi hledá, tím více má otázek. Také budování motivace s pomocí skupinové práce a aby byla podpořena více vnitřní motivace, ne vnější, žádná práce se nebude známkovat.

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: Psací potřeby, sešit dílny čtení každého žáka, dostatečné množství listů připraveného textu/úryvku (Příloha č.3), kniha Nimbus (případně její další díly).

Počet žáků: 19/24

1. Minilekce (20 min)

- Žáci se rozdělí do skupin nejlépe po třech. Zvolila jsem skupinovou práci ze třech důvodů. Prvním je větší textová náročnost, než se kterou se žáci dosud setkali. Dalším důvodem je změna formy, naposledy pracovali samostatně, a třetím důvodem je ověřený fakt, že raději pracují ve skupině než samostatně. Více je to baví. Ve skupince mají za úkol odpovědět na předem zadané otázky, jejichž odpovědi vyhledají v textu => Rozdám do každé skupiny jeden pracovní list (text), na tabuli napíšu otázky, které si na list opiší a s pomocí textu najdou na zadané otázky odpovědi.

„Co nebo kdo si myslíte, že je Nimbus?“

„Jak byste Nimbus popsali? Jaký je?“ (alespoň 5 příkladů)

„Co dělá Nimbus za práci?“

Dalším kritériem je, aby každá otázka měla svou barvu, kterou si skupinka zvolí a úryvek v textu, který je k odpovědi dovedl, podtrhnou právě tou barvou.

- Reflexe aktivity: Každá skupinka vysvětlí své odpovědi, které doloží citací z úryvku. Případný prostor na diskusi.
 - Představení díla Nimbus, jelikož z něj byl právě úryvek textu.
2. Četba (15 min)
- Četba vlastní knihy.
3. Reflexe (10 min)
- Pouze ústní reflexe, kdy by se měl vyjádřit každý žák.

„Kdybyste si mohli zvolit jakoukoli sci-fi věc/sílu a zakomponovat ji do světa příběhu knížky, kterou právě čtete, co by to bylo a z jakého důvodu?“

Závěr z hodiny

Vyšší textová náročnost byla znát. Všem skupinkám jsem musela otázky ještě hlouběji vysvětlit, uvést z textu nějaký příklad, aby se měly čeho chytit. Jakmile se tak stalo, začaly všechny skupiny pracovat velmi zaujatě a intenzivně. V průběhu aktivity jsem si všimla, že spousta z nich rozhazuje nevědomost, zda mají své odpovědi správně. Všechny skupinky se mě neustále doptávaly, jestli jejich odpověď je správná, jestli to právě takhle má být apod. Žáci si nebyli jisti, jak si svou odpověď ověřit. V textu žádná z těch odpovědí na zadané otázky není totiž úplně jednoznačná. Šlo z velké části o vyvozování, dedukci, logické a kritické smýšlení.

Co mě velmi mile překvapilo, že se všem skupinkám nakonec podařilo na všechny otázky správně odpovědět. Všechny skupiny správně přišly na to, že Nimbus není smrčka, že je velmi mocný, a že nějakým způsobem pomáhá. Všechny skupiny v textu správně označily i pasáže, kde můžeme na tyto odpovědi přijít. Odpovědi ale nebyly vždy totožné s ostatními skupinami, ale byly logicky vyvozené, tudíž správné. Povídali jsme si o tom, že ten text je takhle záměrně napsán a já ho kvůli tomu úmyslně vybrala. Text má dát čtenáři nějaké informace, ale ne moc a správnost odpovědí nespočívá v jejich přesné definici nebo totožnosti, ale i v konstruktivnosti a logické argumentaci. Povídali jsme si o tom, že každá skupina přišla na nějaké informace a společně mohou dojít k daleko širší odpovědi. I tímto způsobem, způsobem nalákání, zvědavosti, touze po informacích apod. lze vzbudit vnitřní motivaci, proto byl tento text vybrán a lekce takto koncipována. Všichni tři žáci s SPÚ byli opět rovnoměrně začleněni do skupin a aktivně se zapojovali do diskuse a spolupráce.

Při reflexi každý žák zmínil jednu schopnost. Nejvíce se objevovali roboti a technologické vynálezy.

Budete se možná smát, když vám to sdělím, ale má dokonalost mi vadí. Lidé se ze svých chyb učí. Já nemohu. Já žádné chyby nedělám. Když je třeba o něčem rozhodnout, zabývám se jen různými odstíny toho, co je správné.

To neznamená, že neřeším těžké úkoly. Docela náročným úkolem bylo například odstranit škody, které na Zemi napschalo lidstvo během svého dospívání. Obnovit slábnoucí ozónovou vrstvu; odstranit nadbytek skleníkových plynů; znovu vypěstovat deštné pralesy; a zachránit celou řadu tvorů na prahu vyhynutí.

Tyto globální problémy jsem díky silnému soustředění dokázal vyřešit za dobu jediného života z věku smrtelnosti. Jelikož jsem nahromaděním lidského poznání, můj úspěch dokazuje, že lidé měli potřebné vědomosti, aby to udělali. Prostě to chtělo někoho, kdo je dost mocný, aby to dokázal – a já jsem výjimečně mocný.

- Nimbus

Budete se možná smát, když vám to sdělím, ale má dokonalost mi vadí. Lidé se ze svých chyb učí. Já nemohu. Já žádné chyby nedělám. Když je třeba o něčem rozhodnout, zabývám se jen různými odstíny toho, co je správné.

To neznamená, že neřeším těžké úkoly. Docela náročným úkolem bylo například odstranit škody, které na Zemi napschalo lidstvo během svého dospívání. Obnovit slábnoucí ozónovou vrstvu; odstranit nadbytek skleníkových plynů; znovu vypěstovat deštné pralesy; a zachránit celou řadu tvorů na prahu vyhynutí.

Tyto globální problémy jsem díky silnému soustředění dokázal vyřešit za dobu jediného života z věku smrtelnosti. Jelikož jsem nahromaděním lidského poznání, můj úspěch dokazuje, že lidé měli potřebné vědomosti, aby to udělali. Prostě to chtělo někoho, kdo je dost mocný, aby to dokázal – a já jsem výjimečně mocný.

- Nimbus

Budete se možná smát, když vám to sdělím, ale má dokonalost mi vadí. Lidé se ze svých chyb učí. Já nemohu. Já žádné chyby nedělám. Když je třeba o něčem rozhodnout, zabývám se jen různými odstíny toho, co je správné.

To neznamená, že neřeším těžké úkoly. Docela náročným úkolem bylo například odstranit škody, které na Zemi napschalo lidstvo během svého dospívání. Obnovit slábnoucí ozónovou vrstvu; odstranit nadbytek skleníkových plynů; znovu vypěstovat deštné pralesy; a zachránit celou řadu tvorů na prahu vyhynutí.

Tyto globální problémy jsem díky silnému soustředění dokázal vyřešit za dobu jediného života z věku smrtelnosti. Jelikož jsem nahromaděním lidského poznání, můj úspěch dokazuje, že lidé měli potřebné vědomosti, aby to udělali. Prostě to chtělo někoho, kdo je dost mocný, aby to dokázal – a já jsem výjimečně mocný.

- Nimbus

To, že lidstvo zavedlo oddělení smrtěk od stáru, byla možná nejmoudřejší věc, jakou kdy udělalo. Má práce zahrnuje všechny aspekty života: udržování, ochranu a výkon dokonalé spravedlnosti – nejen pro lidstvo, ale pro svět jako takový. Vidinu světa živých láskyplnou, neúplatnou rukou.

A těch smrtěk vládně mrtvým. Je jediné správné, aby za smrt těla a určování lidských pravidel pro její výkon odpovídali ti, kteří mají tělesnou existenci. V dávné minulosti, než zkondenzovalo moje vědomí, byla smrt nevyhnutelným důsledkem života. Díky mně se smrt stala něčím nedůležitým – ne však nepotřebným. Aby měl život smysl, musí existovat smrt. To jsem si uvědomoval i ve svých nejranějších fázích. V minulosti jsem byl rád, že těch smrtěk provádí ukončení života ušlechtilé, morálně a humánně. Proto mě velice mroutí, když v čechu smrtěk pozoruji vzestup temné arogance. Podobně jako rakovina v době smrtelnosti, rozbuje se děšná pýcha, která v ukončování života nachází zábavu a potěšení.

Zákon přesto hovoří jasně: za žádných okolností nesmím proti čechu smrtěk zakročit. Když bych ten zákon mohl porušit, neboť potom bych zaslal a temnotu potlačil, ale je to něco, co udělat nemohu. Čech smrtěk si vládně sám, v dobrém i zlém.

V jeho řadách se však vyskytují takoví, kteří mohou konat skutky, jichž já schopen nejsem...

- Nimbus

To, že lidstvo zavedlo oddělení smrtěk od stáru, byla možná nejmoudřejší věc, jakou kdy udělalo. Má práce zahrnuje všechny aspekty života: udržování, ochranu a výkon dokonalé spravedlnosti – nejen pro lidstvo, ale pro svět jako takový. Vidinu světa živých láskyplnou, neúplatnou rukou.

A těch smrtěk vládně mrtvým. Je jediné správné, aby za smrt těla a určování lidských pravidel pro její výkon odpovídali ti, kteří mají tělesnou existenci. V dávné minulosti, než zkondenzovalo moje vědomí, byla smrt nevyhnutelným důsledkem života. Díky mně se smrt stala něčím nedůležitým – ne však nepotřebným. Aby měl život smysl, musí existovat smrt. To jsem si uvědomoval i ve svých nejranějších fázích. V minulosti jsem byl rád, že těch smrtěk provádí ukončení života ušlechtilé, morálně a humánně. Proto mě velice mroutí, když v čechu smrtěk pozoruji vzestup temné arogance. Podobně jako rakovina v době smrtelnosti, rozbuje se děšná pýcha, která v ukončování života nachází zábavu a potěšení.

Zákon přesto hovoří jasně: za žádných okolností nesmím proti čechu smrtěk zakročit. Když bych ten zákon mohl porušit, neboť potom bych zaslal a temnotu potlačil, ale je to něco, co udělat nemohu. Čech smrtěk si vládně sám, v dobrém i zlém.

V jeho řadách se však vyskytují takoví, kteří mohou konat skutky, jichž já schopen nejsem...

- Nimbus

To, že lidstvo zavedlo oddělení smrtěk od stáru, byla možná nejmoudřejší věc, jakou kdy udělalo. Má práce zahrnuje všechny aspekty života: udržování, ochranu a výkon dokonalé spravedlnosti – nejen pro lidstvo, ale pro svět jako takový. Vidinu světa živých láskyplnou, neúplatnou rukou.

A těch smrtěk vládně mrtvým. Je jediné správné, aby za smrt těla a určování lidských pravidel pro její výkon odpovídali ti, kteří mají tělesnou existenci. V dávné minulosti, než zkondenzovalo moje vědomí, byla smrt nevyhnutelným důsledkem života. Díky mně se smrt stala něčím nedůležitým – ne však nepotřebným. Aby měl život smysl, musí existovat smrt. To jsem si uvědomoval i ve svých nejranějších fázích. V minulosti jsem byl rád, že těch smrtěk provádí ukončení života ušlechtilé, morálně a humánně. Proto mě velice mroutí, když v čechu smrtěk pozoruji vzestup temné arogance. Podobně jako rakovina v době smrtelnosti, rozbuje se děšná pýcha, která v ukončování života nachází zábavu a potěšení.

Zákon přesto hovoří jasně: za žádných okolností nesmím proti čechu smrtěk zakročit. Když bych ten zákon mohl porušit, neboť potom bych zaslal a temnotu potlačil, ale je to něco, co udělat nemohu. Čech smrtěk si vládně sám, v dobrém i zlém.

V jeho řadách se však vyskytují takoví, kteří mohou konat skutky, jichž já schopen nejsem...

- Nimbus

1) Kdo si myslíte že je Nimbus? (vyjimečně častější, která vás k tomu zavedla)

Nimbus je někdo vyjimečně mocný, a vlastně se opatřuje smrtěky.

2) Jak byste Nimbus popsali? Jaký je? Je to člověk s lidskými srdcem, sebevědomím, se 2 deontologií, a vyjimečně mocný.

3) Co dělá Nimbus za práci? Nimbus je vládce světa živých a je něco jako anděl strážný.

Co nebo kdo si myslíte, že je Nimbus?

My si myslíme, že Nimbus je jakoby biolog který toto napsala.

Jak byste Nimbus popsali? Jaký je?

- Vadí mu jeho dokonalost
- neresí těžké úkoly
- dokáže se silně soustředit
- je výjimečně mocný
- je práce zahrnuje všechny aspekty života

Co dělá Nimbus za práci?

Rozhodně si myslíme, že to není smrtka.

Nejspíš se stará o životní prostředí.

Co si myslíte že je Nimbus

1) Člověk, který vyznívá nesmrtelností. A marní problémy světa.

2) Je výjimečně mocný, nedělá chyby, noim přijde že má moc i klesá sebevědomím.

Co dělá Nimbus za práci?

3) Vládne zemi, ale ne smrtěky a je to vědec.

Obrázek č.4 – Vybrané tři skupinové práce z minilekce.

6.6.4 Dílna čtení č.4

Téma hodiny: Dotazník na tematické a žánrové zaměření dalších dílen čtení

Cíl oborový: Žák vyjmenuje a stručně definuje epické literární žánry.

Cíl čtenářský: Žák vyplní dotazník dle zadání. Žák si souvisle čte 15 minut.

Podpora čtenářské motivace: Žák má slovo v rozhodování dalšího vývoje dílny čtení.

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: Psací potřeby, sešit dílny čtení každého žáka, dostatečné množství listů připraveného dotazníku.

Počet žáků: 23/24

1. Minilekce (10 min)
 - Zopakování epických žánrů, jejich definic, znaků a autorů.
 2. Četba (15 min)
 - Četba vlastní knihy.
 3. Reflexe (20 min)
 - Vysvětlím žákům, že každý z nich dostane dotazník, který mi pomůže zjistit, jakému žánru by se v dalších dílnách čtení chtěli věnovat. Sdělím, že výsledky dotazníku poslouží jako podklad pro tematické zaměření příštích hodin a jedinec může být při vyplňování anonymní. Kdo vyplněný dotazník odevzdá dříve než ostatní, pokračuje ve čtení své četby.
 - Účel jednotlivých otázek:
 1. Jsem čtenář/ka, který/á... – Zjišťuje výchozí stav čtenářské identity.
 2. Na začátku školního roku pro mě dílna čtení byla... – Mapuje počáteční postoj k dílnám čtení.
 3. Nyní, na jaře, když je dílna čtení tematicky zaměřená, tak ji vnímám... – Zjišťuje současnou situaci a případnou změnu postoje.
 4. Změnil se můj dojem na dílnu čtení po tematickém zaměření? Jak? – Sleduje konkrétní posun v postoji.
 5. První témata, která se věnovala žánru sci-fi z díla Smrtka od Neala Shustermana, pro mě byla...“ – Hodnotí první tematické zaměření.
- Otázky 6-9 jsou zaměřeny na témata a zájmy. Mají získat podněty pro další vývoj čtenářských dílen.

- Jakmile budou mít všichni odevzdaný dotazník, začnu diskusi – dobrovolné ústní sdílení odpovědí.

Závěr z hodiny – analýza dotazníků

Výsledky a analýza odpovědí 21/24 žáků ze dne 12. dubna 2024:

1. Čtenářská identita

Aktivní čtenáři: 5 žáků (čtou rádi, pravidelně)

Příležitostní čtenáři: 3 žáci (čtou jen to, co je baví)

Nečtenáři: 15 žáků (otevřeně uvádí, že nečtou nebo je to nebaví)

2. Počáteční postoj

Pozitivní dojem (zábavná, zajímavá): 13 žáků

Neutrální dojem: 5 žáků

Negativní dojem (nuda): 5 žáků

3. Změna postoje, současné vnímání tematicky zaměřené dílny čtení

Více zábavná než na začátku: 14 žáků

Stejná jako dříve: 3 žáci

Méně zábavná/nezajímavá: 3 žáci

Vnímána jako odpočinková hodina: 3 žáci

4. Posun postoje po tematickém zaměření

Pozitivní změna (více je to baví): 13 žáků

Beze změny: 7 žáků

Negativní změna: 0 žáků

Neurčitá odpověď: 3 žáci

5. Hodnocení první tematické části (sci-fi, Smrtka)

Zajímavá/bavila je: 14 žáků

Nezajímavá/nebavila je: 6 žáků

Neutrální/nevyhraněný postoj: 3 žáci

6. Ocenění/neocenění tematického zaměření dílny čtení

Oceňují tematické zaměření: 17 žáků

Neoceňují/preferují volbu bez tématu: 6 žáků

7. Žánrové preference pro budoucí dílnu čtení

Fantasy: 11 žáků

Humorná literatura, komiks: 4 žáci

Dobrodružná literatura, horor: 3 žáci

Sci-fi (znovu): 2 žáci

8. Konkrétní tematické návrhy

Smrtka (znovu): 3 žáci

Fantasy literatura obecně: 5 žáků

Harry Potter: 1 žák

Horory: 2 žáci

Dobrodružná literatura: 3 žáci

Bez konkrétního návrhu: 9 žáků

9. Dodatečný komentář

Pozitivní hodnocení: 10 žáků

Neutrální komentář: 7 žáků

Negativní hodnocení: 3 žáci

Bez doplňkového komentáře: 3 žáci

Dle dotazníkových výsledků jsem zůstala u tematického zaměření a další žánr v pořadí zvolila fantasy.

Křestní jméno: Bára
Třída: 6.A
Datum:



Dotazník - dílna čtení

Zadání: Na všechny věty reaguj dle svého vlastního úsudku:

- 1) Jsem čtenář/ka, který/á...
je tedy nejsem čtenář protože mi to nelze
- 2) Na začátku školního roku pro mě dílna čtení byla...
nová milá jsem jí velmi
- 3) Nyní, na jaře, když je dílna čtení tematicky zaměřená, tak ji vnímám...
je to zajímavé a nic mě ne
- 4) Změnil se můj dojem na dílnu čtení po tematickém zaměření? Jak?
edle bych byla ráda zaměřením na děla Smrtka
- 5) První témata, která se věnovala žánru sci-fi z díla Smrtka od autora Neala Shustermana, pro mě byla...
desť zajímavá protože asi eji jsem nikdy nečetl
- 6) Spíše ocením / neocením, když je dílna čtení zaměřena na nějaké téma.
- 7) Jaký literární žánr bych dál chtěl/a skrze dílnu čtení více prozkoumat (dobrodružný, komiks, humorný, fantasy...)?
já bych chtěl humorný a nebo komiks
- 8) Napadá mě konkrétní téma, na jaké by se mi dílna čtení líbila, a to...
mi se je dílna o čtení děje ale do té bych šel na nějaké zajímavé téma
- 9) Rád/a bych ještě dodal/a, že...
mi dělna čtení baví

Křestní jméno: Bára
Třída: 6.A
Datum: 12.4

Dotazník - dílna čtení

Zadání: Na všechny věty reaguj dle svého vlastního úsudku:

- 1) Jsem čtenář/ka, který/á...
Nečítám protože mám málo času
- 2) Na začátku školního roku pro mě dílna čtení byla...
Nový předmět, jsem čtenář dost ale nechodím.
- 3) Nyní, na jaře, když je dílna čtení tematicky zaměřená, tak ji vnímám...
probrat nějakou zabavou číst knihu ale
- 4) Změnil se můj dojem na dílnu čtení po tematickém zaměření? Jak?
Ano vysvětlím jsem že s: budem jen číst
- 5) První témata, která se věnovala žánru sci-fi z díla Smrtka od autora Neala Shustermana, pro mě byla...
Zabavou kniha je super a miluju sci-fi.
- 6) Spíše ocením / neocením, když je dílna čtení zaměřena na nějaké téma.
- 7) Jaký literární žánr bych dál chtěl/a skrze dílnu čtení více prozkoumat (dobrodružný, komiks, humorný, fantasy...)?
Horror, sci-fi se trochu bavím Horror
- 8) Napadá mě konkrétní téma, na jaké by se mi dílna čtení líbila, a to...
Asi opět Horror navíc to být i Standar.
- 9) Rád/a bych ještě dodal/a, že...
Byla by fajn mít víc možností v Horroru, jako víc takových knizek.

Obrázek č.5 – Vybrané dva vyplněné dotazníky. Jeden od chlapce, druhý od dívky.

6.6.5 Dílna čtení č.5

(+ Příloha č.4¹⁸)

Téma hodiny: Frakce mého hlavního hrdiny

Cíl oborový: Žák vysvětlí fantasy žánr a uvede jeho typické znaky. Seznámení a zařazení autorky Veronicy Roth (případně další autory fantasy literatury).

Cíl čtenářský: Žák na základě úryvku vyvodí přibližnou definici jednotlivých frakcí a vysvětlí ji. V reflexi žák na základě vlastní četby napíše, do jaké frakce by se zařadil jeho knižní hlavní hrdina a do které by se zařadil on sám. Uvede důvody. Žák si souvisle čte 15 minut.

Podpora čtenářské motivace: Budování motivace skrze poutavý fantasy příběh, kde se společně rozdělují do pěti frakcí – porovnávání frakcí a hypotetické rozmýšlení nad svou vlastní volbou. Aby byla podpořena více vnitřní motivace, ne vnější, žádná práce se nebude známkovat.

¹⁸ ROTH, Veronica. *Divergence*. 1. V Praze: CoBoo, 2012, s. 35.

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: Psací potřeby, sešit dílny čtení každého žáka, dostatečné množství listů připraveného textu/úryvku (Příloha č.4), kniha Divergence (případně její další díly).

Počet žáků: 23/24

1. Minilekce (15 min)

- „Už víme definici i znaky sci-fi žánru, jakou definici a znaky může mít žánr fantasy?“
Následný brainstorming + zápis na tabuli.
- Vysvětlení znaků fantasy žánru.
- Jen stručné představení knihy Divergence od Veronicy Roth, jelikož rozdám každému úryvek ohledně frakcí a žák bude mít možnost nejprve sám vydedukovat jejich definice. Sdělím jen tu informaci, že každá frakce má své prioritní postoje a hodnoty dle kterých každý její občan jedná a volí například i svou pracovní pozici.
- Každý žák dostane text (Příloha č.4), ve kterém je pouze nastíněna definice jednotlivých frakcí. Každý žák má za úkol vypsát všech pět frakcí a dle úryvku odhadnout, jaké postoje daná frakce má. Jakým povoláním se její občané věnují apod.
- Následné sdílení a dovysvětlení – představení frakcí a slova „divergentní“ = jedinec, který zapadá do více frakcí, což je pro tu společnost nežádoucí.

2. Četba (15 min)

- Následuje četba vlastní knihy.

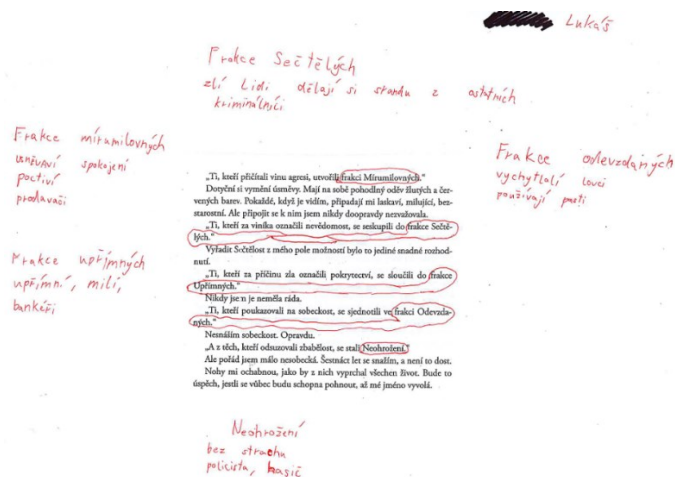
3. Reflexe (15 min)

- „Nyní se zamyslete nad hlavním hrdinou vaší četby. Kterou z pěti frakcí, o kterých jsme mluvili, by nejspíše zvolil? A proč? Jakou frakci byste zvolili vy sami? Proč? Napište krátké zdůvodnění, uveďte konkrétní příklady jednání či myšlení postavy, které jeho/vaši volbu podporuje.“
- Hodina končí společným sdílením zápisů.

Závěr z hodiny

Žáci velmi zaujatě reagovali na téma frakcí. Většina žáků zvládla práci samostatně a měli logické zdůvodnění pro své vyvození a dedukci definicí frakcí. Zajímavým zjištěním při reflexi bylo, že žáci nejvíce zařazovali sebe i své knižní hrdiny do frakce mírumilovných a neohrožených, ale i tak se při reflexi zmínila volba všech frakcí.

Práce žáků byla kreativní a promyšlená. Několik žáků dokonce uvedlo, že jejich hrdinové by mohli patřit do více frakcí současně, být tedy divergentní, což ukazuje na hlubší pochopení konceptu.



Obrázek č.6 – Práce žáka při minilekci.

Agáta & doktor lupa / Nebezpečný Tygr
Agáta
→ šla by do frakce seřtělých, protože je velmi chytrá
a podle mě by to mohla být dobrá učitelka.

Filip
→ já bych asi byl ve frakci neohrožení, protože mi
z dalších možností přijde, že bych si nic jiného nevybral.

Ben - neohrožení, je odvážný, ničeho se nebojí
(Babička chmáčka)

Já - mltamitloví, chci si užít život, mám rád
zvrátá

Mela

Deník malého pose roušky
Greg

Greg (pose rouška) by šel do pravdomluvných -
protože by chtěl být bohatý a právník.
Janalí by šla do mltamitlových - protože
by měla bavilo zemědělství a jsem hodný (bávn)

Obrázek č.7 – Vybrané tři práce při reflexi vlastní četby, volba frakce.

6.6.6 Dílna čtení č.6

(+ Příloha č.5¹⁹)

Téma hodiny: Umí kniha vyvolat emoce?

Cíl oborový: Žák vysvětlí, jak literární dílo může vyvolávat emocionální reakci a jak autoři používají různé (jazykové) prostředky k tomuto účelu.

Cíl čtenářský: Žák na základě náročnějšího textu zkusí přijít na téma lekce, dále svou dedukci zdůvodní. Žák pojmenuje emoce, které v něm četba vyvolala. Žák najde konkrétní slova, slovní spojení a části textu, které v něm emoci vyvolaly. Žák si souvisle čte 15 minut.

Podpora čtenářské motivace: Možné ztotožnění a vcítění se do knižní postavy. Podpora pomocí empatie, emocionálního prožitku.

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: Psací potřeby, sešit dílny čtení každého žáka, dostatečné množství listů připraveného textu/úryvku (Příloha č.5), kniha *Divergence* (případně její další díly).

Počet žáků: 23/24

1. Minilekce (20 min)

- Schválně na začátku hodiny nesdělím dnešní téma lekce. Rozdám každému text (Příloha č.5), který je koncipován formou podvojného deníku, a požádám, aby jeho pomocí zkusili na téma přijít. Následné rychlé sdílení.
- Odkryji správné téma a nastolím následnou diskusi, zda si žáci myslí, že kniha opravdu umí vyvolat emoce.
- „Jaké prostředky autor záměrně volil, aby u tohoto úryvku, který jste ode mě dostali, ve vás emoce vyvolal? Dané prostředky vypište nebo podtrhněte...“
- Dále krátký výklad o tom, jakými prostředky autoři vyvolávají emoce: Volba slov a slovních spojení, délka vět a rytmus textu, detailní popis situací či pocitů, kontrast mezi očekáváním a realitou, ztotožnění se s postavou.

2. Četba (15 min)

- Četba vlastní knihy.

3. Reflexe (10 minut)

- Žák na základě své dnešní četby do sešitu opíše větu, která v něm při četbě vyvolala nějakou emoci a tu emoci pojmenuje. Dobrovolné sdílení odpovědí a diskuse.

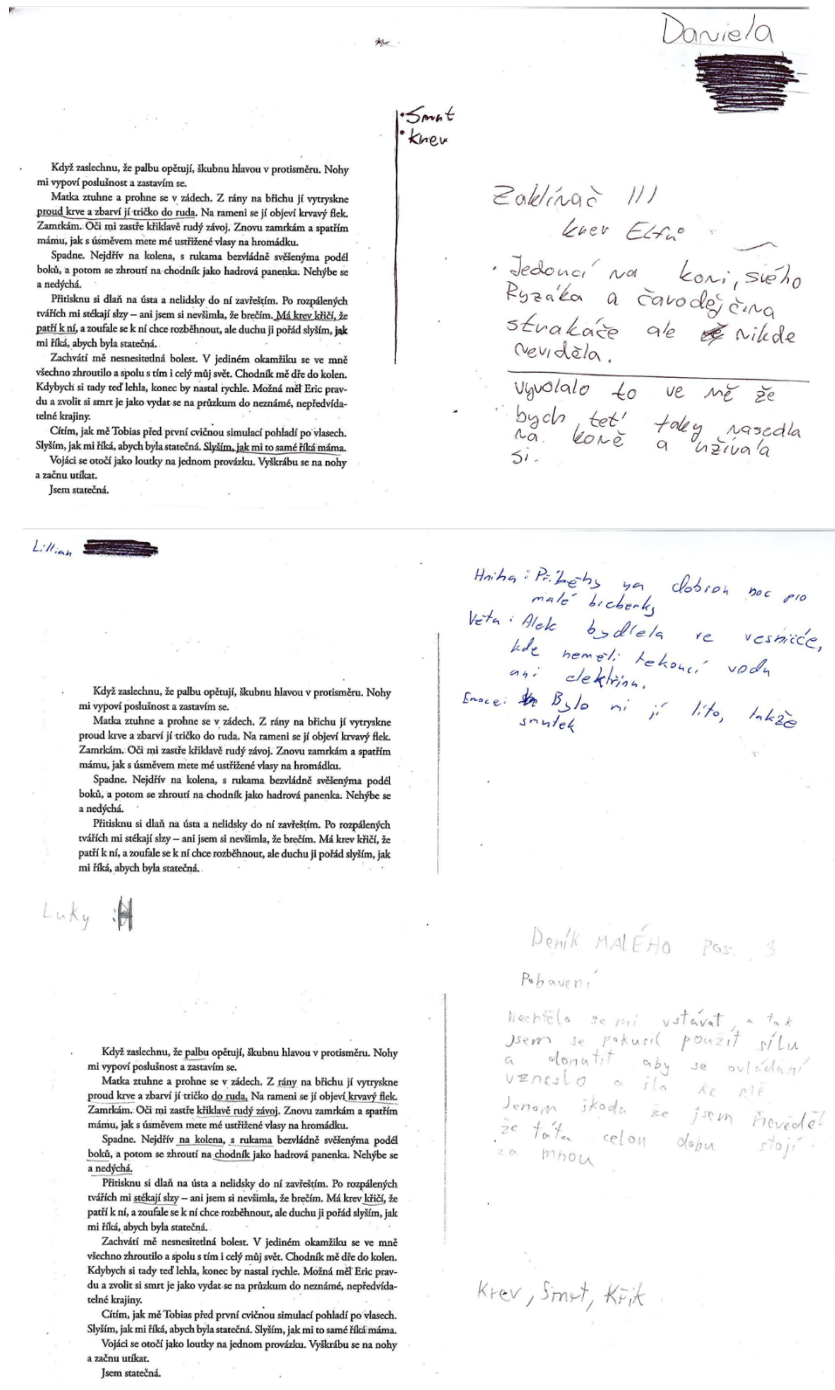
¹⁹ ROTH, Veronica. *Divergence*. 1. V Praze: CoBoo, 2012, s. 309.

Závěr z hodiny

Téma emocí v literatuře žáky zaujalo, bylo pro ně nové. Během diskuse o úryvku z Divergence správně identifikovali strach, napětí a odhodlání jako hlavní emoce postavy. Většina žáků dokázala pojmenovat, jakými prostředky autor tyto emoce vyvolával – uváděli volbu klíčových slov (krev, smrt, křik, ztuhnout, ...). Dále uváděli krátké, úsečné věty navozující pocit napětí, detailní popis fyzických projevů strachu a vnitřní monolog postavy. V reflexi vlastní četby žáci nejčastěji uváděli emoce: smích/radost, napětí, překvapení a pocit hladu.

Všichni žáci dokázali popsat konkrétní situaci, která danou emoci vyvolala, což ukazuje na jejich dobré porozumění textu a schopnost reflektovat vlastní čtenářský prožitek.

Celkově hodina ukázala, že žáci jsou schopni vnímat literaturu nejen jako příběh, ale i jako prostředek k vyvolání emocí, což je důležitým krokem k hlubšímu porozumění literárním dílům, jejich interpretaci a tvorbě čtenářské motivace.



Obrázek č.8 – Vybrané tři žákovské práce z minilekce a zároveň reflexe vlastní četby.

6.6.7 Dílna čtení č.7

Téma hodiny: Průběžný dotazník na zmapování vlivu dílny čtení

Cíl oborový: Žák vysvětlí rozdíl mezi fantasy a sci-fi žánrem. Uvede příklad autora a díla tohoto žánru.

Cíl čtenářský: Žák vyplní dotazník dle zadání. Žák si souvisle čte 15 minut.

Podpora čtenářské motivace: Žák sám reflektuje své čtenářské pokroky.

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: Psací potřeby, sešit dílny čtení každého žáka, dostatečné množství listů připraveného dotazníku.

Počet žáků: 20/24

1. Minilekce (10 min)

- Zopakování rozdílů mezi fantasy a sci-fi žánrem. Zmínění některých jejich autorů a děl.

2. Četba (15 min)

- Četba vlastní knihy.

3. Reflexe (20 min)

- Vysvětlím žákům, že každý z nich dostane dotazník, který mi pomůže zmapovat dosavadní průběh čtenářských dílen a jejich funkčnost. Jedinec může být při vyplňování anonymní. Kdo vyplněný dotazník odevzdá dříve než ostatní, pokračuje ve čtení své četby.

- Účel jednotlivých otázek:

1. Od začátku školního roku jsem přečetl/a... – Zjišťuje množství přečtených knih.
2. Čtu i mimo školu... – Zjišťuje mimoškolní čtení.
3. Čtu díky dílnám čtení více, než kdyby dílny čtení nebyly... – Zjišťuje vliv dílny čtení na další četbu.
4. Ve škole čtu, protože... – Zjišťuje důvody ke čtení.
5. Když čtu, tak... – Zjišťuje sebereflexi dovedností při čtení textu a zároveň i míru porozumění.

Otázky 6.-8. jsou tematicky zaměřeny na další dílo.

Poslední otázka je opět doplňující.

- Jakmile budou mít všichni odevzdaný dotazník, začnu diskusi – dobrovolné ústní sdílení odpovědí.

Závěr z hodiny

Výsledky a analýza odpovědí 20/24 žáků ze dne 17. května 2024:

1. Množství přečtených knih od začátku školního roku
--

Žádnou knihu: 6 žáků

Jednu knihu: 7 žáků

Více než jednu knihu: 3 žáci

Nepamatuji si, přečetli jich hodně: 4 žáci

2. Čtení mimo školu

Ano: 15 žáků

Ne: 5 žáků

Z toho 2 žáci uvedli komentáře: „občas“ a „jednou za měsíc“

3. Vliv dílny čtení na množství přečtených knih

Ano, čtu díky dílnám více: 13 žáků

Ne, nečtu více: 7 žáků

Několik žáků uvedlo doplňující komentáře, např. „Protože si chci přečíst knížky, se kterými jsme pracovali.“

4. Důvody ke čtení ve škole

Baví mě to: 8 žáků

Nemám co jiného dělat: 2 žáci

Potřebuji splnit následující úkol: 6 žáků

Jiné: 4 žáci, např. „Protože musím.“, „Někdy protože musím a někdy protože mě to baví.“

5. Porozumění čtenému textu

Vím, co čtu: 14 žáků

Někdy mám problém pochopit, o čem text je: 6 žáků

Nevím, o čem čtu, obsahu nerozumím: 0 žáků

6. Zapamatování informací o knize Divergence

Většina žáků si pamatuje základní informace.

11 žáků zmínilo Frakce

3 žáci uvedli, že se jedná o fantasy či sci-fi

3 žáci uvedli, že si pamatují málo nebo nic

2 žáci řekli, že je to o dívce, která se musí rozhodnout, do jaké frakce patří

1 žák uvedl konkrétní číslo „5 frakcí“

7. Zájem o knihu Divergence

Ano, kniha mě zaujala: 13 žáků

Ne, kniha mě nezaujala: 4 žáci

Neuvedeno: 3 žáci

8. Důvody zájmu o knihu Divergence

Zajímavý/poutavý příběh: 9 žáků

Fantasy/sci-fi žánr: 3 žáci

„Je to v takovém stylu jako Hunger Games.“: 1 žák

Nezajímavý příběh: 2 žáci

„Nebaví mě četba.“: 1 žák

Bez uvedení důvodu: 4 žáci

9. Doplnující dobrovolný komentář

„Těším se na další knížkou, kterou vyberete.“: 1 žák

„Dílny čtení jsou super.“ 1 žák

„Tyhle dílny čtení mě více baví než ty loni/na začátku školního roku.“: 2 žáci

Dále z dotazníků vyplynulo:

Většina žáků (15 z 20) čte i mimo školu.

Větší část třídy (13 z 20) uvedla, že díky dílnám čtení čtou více knih.

Všichni žáci necítí problém v porozumění textu.

Kniha Divergence zaujala přes polovinu žáků (13 z 20).

Polovina žáků čte ve škole především proto, že je to baví, nikoli z povinnosti.

Tyto výsledky naznačují pozitivní vliv dílny čtení na motivaci žáků ke čtení a jejich celkový vztah ke knihám. Práce s knihou Divergence byla většinou žáků přijata kladně, což potvrzuje vhodnost výběru této knihy pro tuto věkovou skupinu.

Křestní jméno (dobrovolné):
 Třída: 6. A
 Datum: 17. května

Dotazník č.2 - dílna čtení

Zadání: Na všechny otázky reaguj dle svého vlastního úsudku:

- Od začátku školního roku jsem přečetl/a:
 - Žádnou knihu, poznámka: _____
 - Jednu knihu
 - Více než jednu knihu
 - Nepamatuji se, přečetl/a jsem jich hodně
- Čtu i mimo školu: ano / ne
(čteš i mimo školu)
- Čtu díky dílnám čtení více, než kdyby dílny čtení ve škole nebyly? (Například by místo nich byla mluvnice.): ano / ne
- Ve škole čtu, protože:
 - Mě to baví
 - Nemám co jiného dělat
 - Potřebuji splnit následující úkol
 - Jiné: _____
- Když čtu text, tak:
 - Vim, co čtu.
 - Někdy mám problém pochopit, o čem text je.
 - Nevím, o čem čtu, obsahu nerozumím.
- Co si pamatuji o knize Divergence, kterou napsala Veronica Roth:

Bylo tam více frakcí, bylo tam více skupin, a holka která zapadla do všech frakcí
- Zaujala mě tato knižka? ano / ne
ze to má
- Proč: *Protože mi to přišlo zajímavé příběh.*
- Rád/a bych ještě dodala, že...

Křestní jméno (dobrovolné):
 Třída: 6. A
 Datum: 17. 6

Dotazník č.2 - dílna čtení

Zadání: Na všechny otázky reaguj dle svého vlastního úsudku:

- Od začátku školního roku jsem přečetl/a:
 - Žádnou knihu, poznámka: *nebojím se to knihu které jsem začala číst*
 - Jednu knihu
 - Více než jednu knihu
 - Nepamatuji se, přečetl/a jsem jich hodně
- Čtu i mimo školu: ano / ne
- Čtu díky dílnám čtení více, než kdyby dílny čtení ve škole nebyly? (Například by místo nich byla mluvnice.): ano / ne
- Ve škole čtu, protože:
 - Mě to baví
 - Nemám co jiného dělat
 - Potřebuji splnit následující úkol
 - Jiné: *protože mi to baví*
- Když čtu text, tak:
 - Vim, co čtu.
 - Někdy mám problém pochopit, o čem text je.
 - Nevím, o čem čtu, obsahu nerozumím.
- Co si pamatuji o knize Divergence, kterou napsala Veronica Roth:

Bylo tam víc skupin do kterých se rozdělovaly, a začala tam někdy se narodily v jedné skupině tak si potom mohli vybrat jít do jiné skupiny
- Zaujala mě tato knižka? ano / ne
- Proč: *Protože je to báseň*
- Rád/a bych ještě dodala, že...

se těším na další knižku kterou na vybereš

Křestní jméno (dobrovolné): *Karolína*

Třída: 6. A
 Datum: 17. 5. 2024

Dotazník č.2 - dílna čtení

Zadání: Na všechny otázky reaguj dle svého vlastního úsudku:

- Od začátku školního roku jsem přečetl/a:
 - Žádnou knihu, poznámka: _____
 - Jednu knihu
 - Více než jednu knihu
 - Nepamatuji se, přečetl/a jsem jich hodně
- Čtu i mimo školu: ano / ne
- Čtu díky dílnám čtení více, než kdyby dílny čtení ve škole nebyly? (Například by místo nich byla mluvnice.): ano / ne
protože si chci přečíst knížky, které se kterými jsme pracovali
- Ve škole čtu, protože:
 - Mě to baví
 - Nemám co jiného dělat
 - Potřebuji splnit následující úkol
 - Jiné: _____
- Když čtu text, tak:
 - Vim, co čtu.
 - Někdy mám problém pochopit, o čem text je.
 - Nevím, o čem čtu, obsahu nerozumím.
- Co si pamatuji o knize Divergence, kterou napsala Veronica Roth:

Město v USA je rozděleno na pět frakcí. A hlavní hrdinka chce ušestoupit od odevzdání se k ohroženým...
- Zaujala mě tato knižka? ano / ne
- Proč: *Protože to zní zajímavě, představuje se je město rozdělené, v realitě bych to ale určitě nechtěla*
- Rád/a bych ještě dodala, že...

Dílny čtení jsou super!

Křestní jméno (dobrovolné): *Anonymoušek*

Třída: 6. A
 Datum: 17. 5. 24

Dotazník č.2 - dílna čtení

Zadání: Na všechny otázky reaguj dle svého vlastního úsudku:

- Od začátku školního roku jsem přečetl/a:
 - Žádnou knihu, poznámka: *možná mě čtení nebaví*
 - Jednu knihu
 - Více než jednu knihu
 - Nepamatuji se, přečetl/a jsem jich hodně
- Čtu i mimo školu: ano / ne
- Čtu díky dílnám čtení více, než kdyby dílny čtení ve škole nebyly? (Například by místo nich byla mluvnice.): ano / ne
- Ve škole čtu, protože:

Ne, někdy protože musím a někdy protože mě to docela baví.
- Když čtu text, tak:
 - Vim, co čtu.
 - Někdy mám problém pochopit, o čem text je.
 - Nevím, o čem čtu, obsahu nerozumím.
- Co si pamatuji o knize Divergence, kterou napsala Veronica Roth:

Jsou tam různé frakce
- Zaujala mě tato knižka? ano / ne
- Proč: *Protože je to zajímavé a je to fantasy*
- Rád/a bych ještě dodala, že...

mě takhle dílny čtení baví víc než loni.

Obrázek č.9 – Vybrané čtyři vyplněné žákovské dotazníky.

6.6.8 Dílna čtení č.8

(+ Příloha č.6²⁰)

Téma hodiny: Harmonogram dne mého knižního hrdiny

Cíl oborový: Žák definuje epický literární žánr *dobrodružný román* a uvede jeho typické znaky. Žák rozpozná a popíše charakteristické znaky dobrodružné literatury na konkrétním textu. Seznámení a zařazení autora Daniela Defoe (případně další autory dobrodružného románu).

Cíl čtenářský: Žák napíše harmonogram dne svého knižního hrdiny dle vyvozených informací z průběhu jeho dosavadní četby. Žák si souvisle čte 15 minut.

Podpora čtenářské motivace: Budování vztahu se svým knižním hrdinou – postupné poznávání, ztotožňování a společné prožívání všedních i nevšedních situací.

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: Psací potřeby, sešit dílny čtení každého žáka, dostatečné množství listů připraveného textu/úryvku (Příloha č.6), kniha *Robinson Crusoe*.

Počet žáků: 21/24

1. Minilekce (20 min)

- „Dnes se budeme zabývat každodenním životem hrdinů v dobrodružné literatuře. I ti největší dobrodruzi mají své každodenní rutiny a zvyky. Na základě toho si vysvětlíme definici a znaky dobrodružného románu.“
- Představení úryvku z knihy *Robinson Crusoe* (Příloha č.6), kde hlavní hrdina popisuje svůj denní řád na ostrově.

„Jak si Robinson organizoval svůj den? Jaké činnosti musel Robinson každý den vykonávat, aby přežil? Jak se jeho harmonogram liší od běžného harmonogramu člověka v dnešní společnosti?“

Vysvětlení kontrastu mezi dobrodružstvím a rutinou, praktickými aspekty přežití v extrémních podmínkách, vývojem postavy skrze každodenní činnosti, detailního popis každodenního života a jeho účinnosti v příběhu ohledně realističnosti a uvěřitelnosti v dobrodružném kontextu.

²⁰ DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe*. Praha: František Novák, 1946, s. 36-38.

- Žáci pomocí úryvku z Robinsonových několikadenních záznamů zkusí vytvořit harmonogram jeho každého dne na ostrově.
- Následné sdílení.
- 2. Četba (15 min)
- Četba vlastní knihy.
- 3. Reflexe (10 min)
- Představte si, že byste měli vytvořit harmonogram jednoho běžného dne vaší knižní postavy. Od rána do večera popište, co by dělala, kdyby neprožívala zrovna nějaké dobrodružství, ale měla „obyčejný“ den.

Pomocné otázky:

„Jaké činnosti by postava v danou denní dobu vykonávala? S kým by byla v kontaktu? Co byste dělali vy, kdybyste byli na jeho/jejím místě?“

Důraz je kladen na to, aby harmonogram odpovídal charakteru postavy a prostředí, ve kterém se příběh odehrává.

- Žáci pracují samostatně na pracovním listu. Hodina končí společným dobrovolným sdílením harmonogramů.

Závěr z hodiny

Během diskuse žáci správně identifikovali důležité aspekty Robinsonova denního harmonogramu – nutnost zajistit základní potřeby, boj proti osamělosti.

V reflexi četby se všichni žáci vypořádali s úkolem zajistit harmonogram své knižní postavy, nicméně to pro polovinu z nich nebyl jednoduchý úkol a musela jsem dopomáhat. Úroveň podrobností se lišila – někteří žáci vytvořili velmi podrobné časové rozvrhy s přesnými hodinami, zatímco jiní se soustředili spíše na popis hlavních aktivit během dne a rozdělili den na ráno, dopoledne, poledne, odpoledne a večer.

Žáci dokázali do harmonogramu promítnout charakter postavy a prostředí příběhu, například ranní trénink, práci nebo studium. U zvířecího hrdiny se též dokázali vžít do jeho denního harmonogramu. Zajímavě uvedli, že „Zvíře toho moc nedělá, tudíž jeho harmonogram bude chudý.“

Celkově tato aktivita pomohla žákům zamyslet se nad postavami hlouběji a uvažovat o nich jako o komplexních bytostech s vlastními zvyky a potřebami. Jedná se o důležitý krok k hlubšímu porozumění literárním dílům a tvoření čtenářské motivace.

Křesní jméno: F. I. P.		Titě: G. A.	
Z DENÍKU	HARMONOGRAM DNE	HARMONOGRAM DNE	
Robinson Crusoe	Robinson Crusoe	Jméno postavy: <u>Jak</u>	Název knihy: <u>Knihy: 1993</u>
<p>15. června Dnes jsem dokončil vykládání loďního vraku. Za přílivu jsem ostaral domácnost a jedl a za odlivu jsem pracoval ve vraku. Zachráněním jsem tolik trávil, jakli a železa. Ze si nyní mohu postavit dům - kudyž vědět jak. Přinesl jsem měč asi metricky cent olověného přelchu.</p> <p>16. června Cetou na pobřeží jsem našel velkou želvu. První, kterou jsem viděl. (Poznamka: Později jsem zjistil, že na druhé straně ostrova žijí celé želví osady a mají jsem jich mnoh víc, než jsem si pítal.)</p> <p>17. června Váří jsem želvu. Mělo v sobě ředestát vaječ. Dnes mi připadá, že želva maso je ze všech mas nejmenší, nejchutnější a nejměkčí. Snad proto, že jsem od ztroskotání nejedl jiné maso než kůži a pemalou zvěř.</p> <p>18. června Opět přišlo celý den a nehnuj jsem se z domova. Tento odřív však slouží jako led a také mně bylo zima, což není v této zeměpisné šířce obyčej.</p> <p>19. června Jsem velmi nemocen a štesu se, jako by venku parovala bůhvíjaká zima.</p> <p>20. června Začínám se probírat z nemoci. Měl jsem hlad a chlel jsem jít na lov, ale radnice je příliš těžká. Po trozně výzvy se mi podalio ulovit koca a dověkl jsem ji, krapně vyčerpán, domů.</p> <p>Přišel jsem upatí a snídk. Byl bych j rád udal a uvatí si také trochu polévky, ale nemám ani jeden hrnc.</p>	<p>Ráno - vstává a jde si ulovit snidani.</p> <p>Po snidani se vrhne na vyčiřování vraku.</p> <p>to mu většinou zabere celý dopoledne.</p> <p>Jakmile je sou šbída jde si ulovit něco dřevěho a obid.</p> <p>Po obidě si jde tek na žhul.</p> <p>odpočinout. Když potom stěm jde si nathat koca k pití.</p> <p>roba škodi lovit zalkyaby měl něco k večeři.</p> <p>On si: večeri a potom jde brzo spát</p>	<p>Každě ráno vstává a jde si na žhuliu zapnout prcitič.</p> <p>Potom se jde nasnidat a vyčistit si zuby.</p> <p>pak si nabytá nrtvulu a jde do žholy</p> <p>tam je celý dopoledne a má tam i obid.</p> <p>Po šbide jde a bumarády peřit připady.</p> <p>Večeř má večeri.</p> <p>Potom si jede vyčistit zuby a jde spát</p>	
<p>Křesní jméno: <u>Lužky</u></p> <p>Z DENÍKU</p> <p>Robinson Crusoe</p> <p>15. června Dnes jsem dokončil vykládání loďního vraku. Za přílivu jsem ostaral domácnost a jedl a za odlivu jsem pracoval ve vraku. Zachráněním jsem tolik trávil, jakli a železa. Ze si nyní mohu postavit dům - kudyž vědět jak. Přinesl jsem měč asi metricky cent olověného přelchu.</p> <p>16. června Cetou na pobřeží jsem našel velkou želvu. První, kterou jsem viděl. (Poznamka: Později jsem zjistil, že na druhé straně ostrova žijí celé želví osady a mají jsem jich mnoh víc, než jsem si pítal.)</p> <p>17. června Váří jsem želvu. Mělo v sobě ředestát vaječ. Dnes mi připadá, že želva maso je ze všech mas nejmenší, nejchutnější a nejměkčí. Snad proto, že jsem od ztroskotání nejedl jiné maso než kůži a pemalou zvěř.</p> <p>18. června Opět přišlo celý den a nehnuj jsem se z domova. Tento odřív však slouží jako led a také mně bylo zima, což není v této zeměpisné šířce obyčej.</p> <p>19. června Jsem velmi nemocen a štesu se, jako by venku parovala bůhvíjaká zima.</p> <p>20. června Začínám se probírat z nemoci. Měl jsem hlad a chlel jsem jít na lov, ale radnice je příliš těžká. Po trozně výzvy se mi podalio ulovit koca a dověkl jsem ji, krapně vyčerpán, domů.</p> <p>Přišel jsem upatí a snídk. Byl bych j rád udal a uvatí si také trochu polévky, ale nemám ani jeden hrnc.</p>	<p>Robinson Crusoe</p> <p>Každě ráno vstává a jde si na žhuliu zapnout prcitič.</p> <p>Potom se jde nasnidat a vyčistit si zuby.</p> <p>pak si nabytá nrtvulu a jde do žholy</p> <p>tam je celý dopoledne a má tam i obid.</p> <p>Po šbide jde a bumarády peřit připady.</p> <p>Večeř má večeri.</p> <p>Potom si jede vyčistit zuby a jde spát</p>	<p>Jméno postavy: <u>Elly</u></p> <p>Název knihy: <u>Srdce z ledu</u></p> <p>Kudyž den Elly vstaje připady se a bři? na f-čink knsa, po koubka jde na snidani a jde do šboly. Po šboly jde on s m krcánik. Po krcánik, se jede nit a pak si dč večeři. Po večeři se opračus a de spát.</p>	

Obrázek č.10 – Vybrané dvě práce z minilekce a reflexe četby.

6.6.9 Dílna čtení č.9

Téma hodiny: „Pátek“ mého knižního hrdiny

Cíl oborový: Žák definuje epický literární žánr *dobrodružný román* a uvede jeho typické znaky a autory. Žák vysvětlí význam vedlejších postav v literárním díle a jejich vztah k hlavnímu hrdinovi. Uvede příklady.

Cíl čtenářský: Žák analyzuje vztahy mezi postavami ve své knize a diskutuje o nich. Žák pojmenuje „Pátka“ tak, jak by ho pojmenoval jeho knižní hrdina. Žák si souvisle čte delší čas, a to 20 minut.

Podpora čtenářské motivace: Budování vztahu se svým knižním hrdinou a vedlejšími postavami – postupné poznávání, ztotožňování a společné prožívání všedních i nevšedních situací.

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: Psací potřeby, sešit dílny čtení každého žáka, kniha Robinson Crusoe.

Počet žáků: 21/24

1. Minilekce (10 min)

- Navázání na předchozí hodinu: „Minulou lekci jsme se zabývali Robinsonem Crusoem a jeho denním harmonogramem. Dnes se zaměříme na další důležitý aspekt tohoto příběhu – na postavu Pátka.“

Krátký výklad o postavě Pátka v knize Robinson Crusoe – význam Pátka pro Robinsona (konec samoty, pomocník, žák, přítel), vztah Robinsona a Pátka (nerovný, ale postupně se vyvíjející).

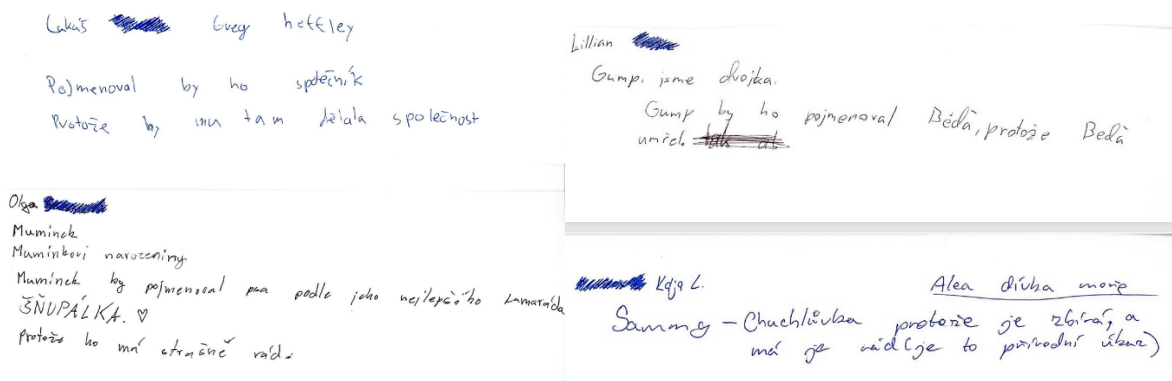
- Diskuse o významu vedlejších postav v literatuře obecně – jak pomáhají rozvíjet hlavní postavy, jaké různé role mohou plnit (přítel, mentor, protivník, pomocník...), jak se vztahy mezi postavami vyvíjejí v průběhu příběhu.
- 2. Četba (20 min)
 - Úmyslné prodloužení četby o 5 minut oproti předešlým hodinám se záměrem budování většího čtenářského návyku.
- 3. Reflexe (15 minut)
 - „Kdyby ztroskotal váš hrdina na ostrově a potkal by se s Pátkem, jak by ho pojmenoval a proč právě tak?“
Žáci odpovědi napíší do sešitu. Kdo chce, sdílí.
 - „Kdo je „Pátek“ vašich hlavních hrdinů? Která vedlejší postava je pro vašeho hrdinu nejdůležitější? Udělte dvojice/trojice a popovídejte si o tom se svým spolužákem.“
Na tabuli napíšu pár otázek jako pomoc pro plynutí rozhovoru:
Kdo je nejdůležitější vedlejší postava ve vaší knize? Jaké jsou její hlavní charakteristické vlastnosti? Jak pomáhá/škodí hlavnímu hrdinovi? V čem je podobný hlavnímu hrdinovi a v čem se od něj liší? Jak by vypadal příběh, kdyby tato postava neexistovala?
 - Já při této lekci budu spíše pozorovatel a posluchač rozhovorů.

Závěr z hodiny

Při procházení mezi diskutujícími dvojicemi a jejich pozorování jsem si všimla, že žáci nemluví pouze o svých knižních hrdinech a jejich vedlejších postavách, ale řeší i jiné knižní nebo filmové postavy. Zazněly postavy z Harryho Pottera, ze Smrtky, Divergence, Deníku malého Poseroutky apod. Žák, který má problémy pracovat samostatně, se při této lekci velmi aktivně zapojoval do rozhovoru. Dvě dvojice aktivně zapojovaly do svého rozhovoru i mě a se zájmem poslouchaly moje odpovědi. Zúčastněné pozorování ukázalo, že žáci začínají hlouběji prohlížet strukturu příběhů a významů jednotlivých postav, což byl jeden z cílů této hodiny. Rozhovory byly po celou dobu velmi živé s dobrou atmosférou a smíchem.

V průběhu celé lekce se velmi často mezi žáky objevoval názor, že bez vedlejších postav by příběh vůbec nemohl vzniknout, stejně jako by i jejich život nemohl být bez přátel.

Prodloužení doby četby o 5 minut nebylo pro většinu žáků žádný problém, ale objevilo se pár jedinců, kteří se ke konci četby častěji nepřítomně zahleděli z okna nebo se snažili o komunikaci se spolužákem.



Obrázek č.11 – Vybrané čtyři žákovské práce z reflexe četby.

6.6.10 Dílna čtení č.10

Téma hodiny: Tvorba komiksu

Cíl oborový: Žák definuje epický literární žánr komiks a vysvětlí jeho typický znak, kdy se v příběhu kombinuje text s vizuální složkou. Seznámení s autorem Jiřím Králem (případně dalšími autory komiksů).

Cíl čtenářský: Žák transformuje část příběhu ze své knihy do komiksové podoby. Žák si souvisle čte 20 minut.

Podpora čtenářské motivace: Vlastní tvorba přečteného příběhu – textu i obrázků. I youtuberi a influenceri mohou být spisovatelé, vytvářet zajímavé příběhy a mít kladný vztah k četbě a knížkám.

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: Psací potřeby, sešit dílny čtení každého žáka, dostatečné množství připraveného listu textu/úryvku²¹, různé barevné/černobílé obrázky z časopisů, pohlednic apod., dostatečné množství bílých papírů A4/čtvrtek, kniha komiksu Jirka.

Počet žáků: 23/24

1. Minilekce (5 min)
 - Žáci se rozdělí do čtyř skupin dle vlastní volby i počtu. Rozdám nakopírované úryvky připraveného komiksu Jirka. Představení literárního žánru komiks (znaků, struktury apod.) a jeho autorů Jiřího Krále (youtuber a influencer, kterého pravděpodobně

²¹ KRÁL, Petr a KRÁL, Jiří. *Jirka: výběr toho nejlepšího z komiksů Jirky Krále*. Pikola. Praha: Blue Milk, 2018, s. 52–54.

někteří žáci znají) a jeho bratra Petra, kteří mají ještě sestru, a to také velmi známou youtuberku a influencerku Katku viz kapitola 6.3.4.

2. Četba (20 min)

- Následuje četba vlastní knihy.

3. Reflexe (20 min)

- „Transformujte svou četbu do komiksu – vytvořte komiks na základě dnešní četby.:
Jednodušší varianta: Žák vytvoří komiks situace, kterou dnes během čtenářské dílny ve své knize přečetl.

Těžší varianta: Žák vytvoří komiks dle toho, jak si myslí, že se děj v příběhu bude dál vyvíjet (vymyslí jeho pokračování).

Pozn.: Komiks nemusí nutně tvořit z vytištěných obrázků, mohou jej i sami namalovat. Pouze jedno kritérium – vytvořit komiks minimálně ze 3 obrázků. Mohou si vzájemně pomáhat.

- Společné sdílení komiksů.

Závěr z hodiny

Žáci věděli už několik dní dopředu, co je na této lekci bude čekat. Požádala jsem je totiž předem, aby si přinesli pár obrázků, které by mohly s jejich četbou souviset. Opravdu se tak stalo a spousta z nich nějaké obrázky donesla. Někteří dokonce správně vytušili, že nás bude čekat komiks. Většina byla opravdu velmi natěšená a lekce se žáci nemohli dočkat. Všichni aktivně tvořili, u žádného žáka jsem nevyozorovala obtíže. Při tvorbě si povídali i pomáhali.

Co se týče variant, zhruba polovina žáků si zvolila variantu jednodušší, druhá tu náročnější. Při jejich tvoření nenastala situace, že by někdo nevěděl, jak s úkolem naložit. Jediný rozdíl nastal v rychlosti tvoření. Někdo měl komiks hotový za deset minut, jiný ho málem nestihl dokončit. Bohužel nevyšel čas, aby všichni svůj komiks nasdíleli, tak jsme tomu věnovali i část příští hodiny literatury.



Obrázek č.12 – Vybraných pět žákovských komiksů z reflexe četby.

6.6.11 Dílna čtení č.11

Téma hodiny: Závěrečný dotazník na celkové zhodnocení dílen čtení

Cíl oborový: Žák vyjmenuje a definuje epické literární žánry. Hlouběji rozvede především sci-fi, fantasy, dobrodružný román a komiks.

Cíl čtenářský: Žák vyplní dotazník dle zadání. Žák si souvisle čte 15 minut.

Podpora čtenářské motivace: Uvědomění svého čtenářského posunu.

Časová dotace: 45 minut

Pomůcky: Psací potřeby, sešit dílny čtení každého žáka, dostatečné množství listů připraveného dotazníku.

Počet žáků: 21/24

1. Minilekce (5 min)

- Rekapitulace celého výzkumu: zopakování epických literárních žánrů, autorů a jejich děl. Připomenutí všech témat, kterým jsme se věnovali apod.
- 2. Četba (20 min)
 - Četba vlastní knihy 20 minut.
- 3. Reflexe (20 min)
 - Každý žák dostane závěrečný dotazník na zhodnocení/zpětnou vazbu dílen čtení, témat, ale i na sebereflexi.
 - Účel jednotlivých otázek:
 1. Jsem čtenář/ka, který/á... – Zjišťuje závěrečný stav čtenářské identity.
 2. Během druhého pololetí mě nejvíce zaujal probíraný žánr... – Zjišťuje nejzajímavější žánr.
 3. Nejvíce mě zaujala kniha..... – Zjišťuje nejzajímavější knihu.
 4. Proč právě tato kniha? – Konkrétní vysvětlení.
 5. Nejvíce mě oslovila tato témata (vyber dvě). – Zjišťuje nejatraktivnější témata.
 6. Pomohlo mi tematické zaměření v tom, aby mě četba začala více zajímat? Velmi/trochu/vůbec – Zjišťuje, zda pomohlo tematické zaměření zvýšit zájem o čtení.
 7. Rád/a bych tímto způsobem pokračoval/a v dílnách čtení i příští školní rok: ano/možná/ne – Zjišťuje další zájem o tento typ dílen čtení.
 8. Během tohoto školního roku jsem četl/a hlavně: ve škole/doma/ve škole i doma – Zjišťuje, kde i po ukončení výzkumu žáci nejvíce čtou.
 9. Během tohoto školního roku jsem přečetl/a knih: 0/1-2/3 a více – Zjišťuje počet přečtených knih.
 10. Doplnující dobrovolná otázka.
 - Jakmile budou mít všichni odevzdaný dotazník, začnu diskusi – dobrovolné ústní sdílení odpovědí.
 - Zakončení tematicky zaměřeného celku.

Závěr z hodiny

Výsledky a analýza odpovědí 21/24 žáků ze dne 27. června 2024:

1. Závěrečný stav čtenářské identity

Čtenář, který čte: 7 žáků

Čtenář, který trochu čte: 4 žáci

Čtenář, který nečte: 8 žáků

Bez odpovědi: 2 žáci

2. Nejzajímavější žánr – někteří žáci zaškrtnli dva žánry

Sci-fi: 10 žáků

Fantasy: 9 žáků

Komiks: 5 žáci

Dobrodružný román: 1 žák

3. Nejzajímavější kniha

Smrtka: 15 žáků

Divergence: 4 žáci

Robinson Crusoe: 2 žáci

Komiks Jirka: 0 žáků

4. Proč tato kniha?

Zajímavý příběh a prvky/poutavá zápletka: 13 žáků

Nevedl jasný důvod: 8 žáků

5. Nejatraktivnější témata – možnost výběru dvou preferencí

Deníky smrtek: 11 žáků

Smrtkovská příkázání: 9 žáků

Divergence – Frakce: 7 žáků

Robinson Crusoe – Harmonogram: 3 žáci

Tvorba komiksu: 6 žáků

Jakákoliv práce s textem – vyhledávání, porozumění, ...: 0 žáků

6. Pomohlo tematické zaměření zvýšit zájem o čtení?

Velmi: 0 žáků

Trochu: 21 žáků

Vůbec: 0 žáků

7. Pokračoval/a bych v dílnách čtení příští rok

Ano: 17 žáků

Možná: 4 žáci

Ne: 0 studentů

8. Kde žáci nejvíce čtou

Ve škole: 5 žáků

Doma: 4 žáci

Ve škole i doma: 12 žáků

9. Počet přečtených knih v tomto školním roce

0 knih: 5 žáků

1-2 knihy: 11 žáků

3 a více knih: 4 žáci

10. Doplnující komentář:

Poděkování učitelce: 6 žáků

Ocenění atraktivnosti dílen: 9 žáků

Bez komentáře: 6 žáků

Křestní jméno: *Kuba*
 Třída: *6.A*
 Datum: *27.6.24*
 Závěrečný dotazník (č.3) – Dílna čtení

Zadání: *Na všechny otázky reaguj dle svého vlastního úsudku.*

- Jsem čtenář/ka, která/ý...
- Během druhého pololetí mě nejvíce zaujal probíraný žánr:
 - o Sci-fi
 - Fantasy
 - o Dobrodružný
 - o Komiks
 - o Jiné: _____
- Nejvíce mě zaujala kniha:
 - Smrtka
 - o Divergence
 - o Robinson Crusoe
 - o Komiks Jiřího Krále
 - o Jiné: _____
- Proč právě tato kniha?
protože mě zaujaly bratra
- Nejvíce mě oslovila tato témata (vyber dvě):
 - o Deníky smrték
 - Smrtkovská příkázání
 - Divergence – Frakce
 - o Robinson Crusoe – Harmonogram (režim) dne
 - o Tvorba komiksu
 - o Jakákoliv práce s textem - vyhledávání, porozumění,...
- Pomohlo mi tematické zaměření v tom, aby mě četba začala více zajímat?
velmi / (trochu) vůbec
- Ráda/bych tímto způsobem pokračovala v dílnách čtení i příští školní rok:
ano / (možná) / ne
- Během tohoto školního roku jsem četla hlavně:
ve škole / doma / ve škole i doma
- Během tohoto školního roku jsem přečetla knih:
0) 1-2/3 a více
- Ráda/bych ještě dodala, že... *mě siel už nelauho ale i had by hodiny byli dobrý, protože jsem dělaly PC a měly jsme kolonu učitelku.*

BA

Křestní jméno: *Nella*
 Třída: *6.A*
 Datum: *27.6.24*
 Závěrečný dotazník (č.3) – Dílna čtení

Zadání: *Na všechny otázky reaguj dle svého vlastního úsudku.*

- Jsem čtenář/ka, který/á...
VŮBEC NEČTE
- Během druhého pololetí mě nejvíce zaujal probíraný žánr:
 - Sci-fi
 - Fantasy
 - o Dobrodružný
 - o Komiks
 - o Jiné: _____
- Nejvíce mě zaujala kniha:
 - Smrtka
 - o Divergence
 - o Robinson Crusoe
 - o Komiks Jiřího Krále
 - o Jiné: _____
- Proč právě tato kniha?
JE FANTASY A ZASÍDĚNÁ
- Nejvíce mě oslovila tato témata (vyber dvě):
 - Deníky smrték
 - Smrtkovská příkázání
 - o Divergence – Frakce
 - o Robinson Crusoe – Harmonogram (režim) dne
 - o Tvorba komiksu
 - o Jakákoliv práce s textem - vyhledávání, porozumění,...
- Pomohlo mi tematické zaměření v tom, aby mě četba začala více zajímat?
velmi / (trochu) vůbec
- Ráda/bych tímto způsobem pokračovala v dílnách čtení i příští školní rok:
ano / možná / ne
- Během tohoto školního roku jsem četla hlavně:
ve škole / doma / ve škole i doma
- Během tohoto školního roku jsem přečetla knih:
0) 1-2/3 a více
- Ráda/bych ještě dodala, že... *že... že 70 DAVILU, 1045 VŮBEC NEČTE*

BRCH

Křestní jméno: *Karolína L.*
 Třída: *6.A*
 Datum: *27.6.2024*
 Závěrečný dotazník (č.3) – Dílna čtení

Zadání: *Na všechny otázky reaguj dle svého vlastního úsudku.*

- Jsem čtenář/ka, který/á...
nejde zít miluje čtení a bez čtení
- Během druhého pololetí mě nejvíce zaujal probíraný žánr:
 - Sci-fi
 - o Fantasy
 - o Dobrodružný
 - o Komiks
 - o Jiné: _____
- Nejvíce mě zaujala kniha:
 - Smrtka
 - o Divergence
 - o Robinson Crusoe
 - o Komiks Jiřího Krále
 - o Jiné: _____
- Proč právě tato kniha?
protože je jiný, dobře si o vlastní smrt v síměch
- Nejvíce mě oslovila tato témata (vyber dvě):
 - Deníky smrték
 - Smrtkovská příkázání
 - Divergence – Frakce
 - o Robinson Crusoe – Harmonogram (režim) dne
 - o Tvorba komiksu
 - o Jakákoliv práce s textem - vyhledávání, porozumění,...
- Pomohlo mi tematické zaměření v tom, aby mě četba začala více zajímat?
velmi / (trochu) vůbec
- Ráda/bych tímto způsobem pokračovala v dílnách čtení i příští školní rok:
ano / možná / ne
- Během tohoto školního roku jsem četla hlavně:
ve škole / doma / ve škole i doma
- Během tohoto školního roku jsem přečetla knih:
0) 1-2/3 a více
- Ráda/bych ještě dodala, že...
dílno čtení káže se můj učitel nejvíce učitelka - předmět.

BA

Křestní jméno: *Levisty*
 Třída: *6.A*
 Datum: *27.6*
 Závěrečný dotazník (č.3) – Dílna čtení

Zadání: *Na všechny otázky reaguj dle svého vlastního úsudku.*

- Jsem čtenář/ka, který/á...
nečte
- Během druhého pololetí mě nejvíce zaujal probíraný žánr:
 - o Sci-fi
 - Fantasy
 - o Dobrodružný
 - o Komiks
 - o Jiné: _____
- Nejvíce mě zaujala kniha:
 - Smrtka
 - o Divergence
 - o Robinson Crusoe
 - o Komiks Jiřího Krále
 - o Jiné: _____
- Proč právě tato kniha?
líbila se mi ty práce ty smrtky
- Nejvíce mě oslovila tato témata (vyber dvě):
 - o Deníky smrték
 - Smrtkovská příkázání
 - Divergence – Frakce
 - o Robinson Crusoe – Harmonogram (režim) dne
 - o Tvorba komiksu
 - o Jakákoliv práce s textem - vyhledávání, porozumění,...
- Pomohlo mi tematické zaměření v tom, aby mě četba začala více zajímat?
velmi / (trochu) vůbec
- Ráda/bych tímto způsobem pokračovala v dílnách čtení i příští školní rok:
ano / možná / ne
- Během tohoto školního roku jsem četla hlavně:
ve škole / doma / ve škole i doma
- Během tohoto školního roku jsem přečetla knih:
0) 1-2/3 a více
- Ráda/bych ještě dodala, že...
Byli to super hodiny protože jsme měli nejlepší učitelku

B

Obrázek č.13 – Vybrané čtyři závěrečné dotazníky. Dva od děvčat a dva od chlapců.

Vyhodnocení výzkumných otázek, diskuse a závěr

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem mohou strukturované dílny čtení přispět ke zvýšení motivace k četbě a sdílení čtenářských prožitků u 6. ročníku žáků základní školy. Práce si kladla za sekundární cíl poskytnout pedagogům metodickou podporu pro implementaci dílen čtení v jejich vlastní výuce.

Akční výzkum realizovaný v průběhu druhého pololetí školního roku 2023/2024 zahrnoval celkem 11 lekcí dílen čtení, které byly tematicky zaměřené na čtyři literární žánry: sci-fi, fantasy, dobrodružný román a komiks. V průběhu výzkumného šetření byla data získávána prostřednictvím dotazníků, zúčastněného pozorování, rozhovorů s žáky a obsahové analýzy žákovských výstupů.

Výzkum realizovaný formou kvalitativního designu akčního výzkumu poskytuje zodpovězení tří výzkumných otázek:

V odpovědi na hlavní výzkumnou otázku *„Jakým způsobem mohou strukturované dílny čtení přispět ke zvýšení motivace k četby a sdílení čtenářských prožitků u žáků 6. ročníku?“* výsledky ukázaly, že pravidelně strukturované dílny čtení s jasně vymezenými fázemi (minilekce, četba, reflexe) výrazně pomáhají ke zvýšení zájmu o četbu. Dotazníková šetření prokázala posun ve čtenářské identitě žáků. Zatímco v úvodním dotazníku se za aktivního čtenáře považovalo jen 5 z 21 žáků, v závěrečném již 7 z 21. Počet žáků, kteří uvedli, že čtou i doma, vzrostl na 12 z 21. Významným přínosem intervencí bylo také vybudování čtenářského společenství, kde žáci sdíleli a diskutovali o čtenářských prožitcích.

Co se týče druhé výzkumné otázky *„Jak práce s konkrétními literárními žánry a tématy podporuje/zvyšuje motivaci žáků k četbě?“*, výzkumné šetření prokázalo, že tematicky zaměřené dílny čtení vzbuzují u žáků větší zájem než obecné čtenářské aktivity. Z dotazníků vyplynulo, že 13 z 20 žáků uvedlo, že díky žánrově zaměřeným dílnám čtou více knih. Práce s různými žánrovými oblastmi pomohlo oslovit širší spektrum žáků s odlišnými zájmy. Zajímavým zjištěním bylo, že 21 z 21 žáků v závěrečném dotazníku uvedlo, že tematické zaměření jim „trochu“ pomohlo zvýšit zájem o četbu.

Na třetí výzkumnou otázku *„Který z vybraných literárních žánrů a témat vyvolal u žáků největší čtenářský zájem a z jakých důvodů?“* data jednoznačně ukázala, že největší zájem vyvolaly žánry sci-fi a fantasy, konkrétně knihy Smrčka (15 z 21 žáků) a Divergence (4 z 21 žáků). Jako důvody nejčastěji uváděli zajímavý příběh a poutavou zápletku. Z jednotlivých témat žáky nejvíce zaujaly „Deníky smrtek“ a „Smrčkovská příkázání“, což znamená, že je přitahují filozofické a etické otázky.

Výsledky výzkumu prokázaly, že žánrově zaměřené dílny čtení mají pozitivní vliv na motivaci žáků k četbě. Dotazníková šetření odhalila, že většina žáků hodnotila tematicky zaměřené dílny čtení jako zábavnější a zajímavější ve srovnání s neukotveným zaměřením. Zároveň 13 z 20 žáků uvedlo, že díky dílnám čtení čtou více knih. Dovednost sdílet čtenářské prožitky se u žáků postupně rozvíjela, což bylo patrné zejména při skupinových aktivitách a reflexích vlastní četby.

Z hlediska pedagogické praxe se jako nejefektivnější ukázaly následující postupy:

- Systematická a pravidelná realizace dílen čtení s jasně strukturovanými fázemi (minilekce, četba, reflexe).
- Využití různorodých literárních žánrů a témat odpovídajících zájmům a věku žáků.
- Střídání individuální, párové a skupinové práce během aktivit.
- Důraz na sdílení čtenářských zážitků a diskusi o přečteném.
- Propojení četby s tvůrčími aktivitami (psaní deníků, tvorba komiksů).

Ačkoli výzkum prokázal mnoho pozitivních výsledků, při reflexním procesu jsem identifikovala několik aspektů, které by bylo pravděpodobně lepší realizovat jinak:

- Pořadí lekcí – jak jsem sama v reflexi uvedla, bylo vhodnější prohodit lekce č. 1 a č. 2, aby žáci začali s jednodušším textem a postupně přecházeli k náročnějším.
- Výběr literárních děl – ačkoliv vybrané knihy žáky zaujaly, zapojení žáků do výběru konkrétních titulů by mohlo dále prohlubovat jejich motivaci.
- Širší žánrový záběr – ačkoli jsem pracovala se čtyřmi žánry, výzkum ukázal, že komiks jako žánr nezaujal žáky tolik jako ostatní žánry, což mohlo být způsobeno volbou konkrétního díla.
- Hodnocení pokroku – podrobnější pozorování a hodnocení jednotlivých žáků

Pro další praxi by bylo vhodné:

- Postupně prodlužovat dobu samostatného čtení, aby si žáci vybudovali čtenářskou vytrvalost a návyk.
- Více zapojit žáky do výběru konkrétních literárních děl pro společné aktivity.
- Více posílit spolupráci se školní knihovnou a zapojit do procesu i rodiče žáků.
- Implementovat multimediální přístupy, které by propojily klasickou četbu s digitálními technologiemi.

- Zavést čtenářské portfolio, které umožňuje sledovat dlouhodobý rozvoj čtenářství u jednotlivých žáků.

Výzkum také potvrdil, že budování čtenářské motivace je dlouhodobý proces, jehož výsledky se neprojeví okamžitě. Přesto je patrné, že v relativně krátkém časovém úseku jednoho pololetí lze pomocí vhodně zvolených metod a systematického přístupu dosáhnout pozitivních změn v postoji žáků k četbě.

Přínosem této práce jsou nejen zjištění o žánrově zaměřených dílnách čtení, ale také vytvoření souboru metodických materiálů, které mohou sloužit jako inspirace a podpora pedagogů při implementaci podobných přístupů v jejich vlastní výuce.

Jak už bylo naznačeno v kapitole 1, v souvislosti s tématem této práce je důležité zmínit, že v prosinci 2024, tedy po dokončení výzkumné části, došlo ke schválení nové revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Nová koncepce RVP ZV nyní explicitně definuje „Základní gramotnost čtenářskou a pisatelskou“ jako předpoklad k rozvoji všech klíčových kompetencí nejen napříč vzdělávacími obory ve škole, ale i v osobním životě mimo školu. Dokument uvádí, že čtenářství a psaní je klíčovým faktorem úspěchu ve vzdělávání a klade důraz na rozvoj žákova vztahu k činnosti čtení a psaní.

Tato aktualizace je plně v souladu s cílem mého výzkumu, který se zaměřoval právě na zvyšování motivace k četbě a budování čtenářské identity žáků prostřednictvím dílen čtení. Ačkoli byl výzkum realizován před schválením této aktualizace, jeho zaměření a výsledky rezonují s novým pojetím čtenářské gramotnosti v kurikulárních dokumentech, což potvrzuje aktuálnost a relevanci zvoleného přístupu.

Pro budoucí pedagogickou praxi bude zajímavé sledovat, jak se tato aktualizace promítne do konkrétních vyučovacích metod a přístupů v rozvoji čtenářské a pisatelské gramotnosti.

Z hlediska mého osobního profesního rozvoje představoval tento akční výzkum nesmírně cennou zkušenost. Jako začínající učitelka jsem si výrazně prohloubila své kompetence v oblasti didaktické transformace učiva a plánování strukturovaných lekcí. Realizace dílen čtení mi nabídla lepší porozumění rozdílným potřebám jednotlivých žáků a flexibilně na ně reagovat.

Během výzkumu jsem si také zjistila důležitost vlastního čtenářství pro učitele literatury. Moje osobní zaujetí pro vybrané knihy zásadně ovlivňuje kvalitu připravených lekcí, což se odrazilo i v zájmu žáků. Poznala jsem, jak zásadní je autenticita učitele pro budování motivace u žáků.

Výzkum mi také přinesl hlubší pohled do problematiky hodnocení čtenářských dovedností a formativního poskytování zpětné vazby žákům. Naučila jsem se oceňovat i drobné pokroky a zaměřovat se na pozitivní aspekty čtenářského rozvoje žáků.

V závěru jsem si osvojila metodologii akčního výzkumu jako způsob systematického zlepšování vlastní pedagogické praxe. Schopnost identifikovat problém, navrhnout řešení, implementovat ho a reflektovat dosažené výsledky považuji za klíčové kompetence, které budu využívat i v profesní budoucnosti.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ALTMANOVÁ, Jitka a kol. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/vystupy/ctenarska-gramotnost-ve-vyuce.html>
- BLAŽEK, Radek, Zuzana JANOTOVÁ, Eva POTUŽNÍKOVÁ a Josef BASL. *Mezinárodní šetření PISA 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2019. ISBN 978-80-88087-24-3. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%a1rodn%a1d%20%a5%a1et%5%99en%ad/ID_99_Koncepcni-ramec-PISA-2018_pro_web.pdf
- COMENIUS. (n.d.). *Akční výzkum* [online]. [cit. 2025-03-28]. Dostupné z: <http://www.comenius.upol.cz/documents/kvalita/kvalita15.htm>
- DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe*. Praha: František Novák, 1946.
- DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014.
- FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ a kol. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020.
- GREGER, David, Jaroslava SIMONOVÁ, Martin CHVÁL a Jana STRAKOVÁ, ed. *Když výzkum mění praxi: deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu*. [Praha]: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-224-8.
- HAUSENBLAS, Ondřej, Hana KOŠTÁLOVÁ a kol. *Čtenářská gramotnost jako cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce Fráni Šrámka 37, 2010.
- HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014.
- JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum pro učitele: Příručka pro teorii a praxi* [online]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2003. [cit. 2023-02-25]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf
- JANOTOVÁ, Zuzana, Simona BOUDOVÁ, Martina HAVLÍČKOVÁ, Barbora HALBOVÁ, Dana PRAŽÁKOVÁ, Veronika FIEDLEROVÁ, Tomáš PAVLAS a Josef

- BASL. *Mezinárodní šetření PIRLS 2021: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, 2023. ISBN 978-80-88492-32-0. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%5%99%3%adlohy/Dokumenty/Narodni-zprava_PIRLS_2021_final.pdf
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Dílna čtení v praxi. Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. 2007, č. 27, s. 4-5. ISSN 1214-5823.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana a kol. *Čtenářské kontinuum*. První vydání. Praha: Pomáháme školám k úspěchu o.p.s., 2017. ISBN 978-80-906581-0-3.
- KRÁL, Petr a Jiří KRÁL. *Jirka: výběr toho nejlepšího z komiksů Jirky Krále*. Praha: Blue Milk, 2018. ISBN 978-80-7617-138-1.
- LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost*. Časopis Čtenářská gramotnost, pregramotnost a vzdělávání, 2018, roč. 2, č. 1. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/02_Laufkova.pdf
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2023. Dostupné z: <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- NEZVALOVÁ, Danuše. *Akční výzkum ve škole*. Pedagogika, 2003, roč. 40, č. 3, s. 300-308. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942%20title=>
- PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. MME Mercury Music & Entertainment s.r.o., 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.
- ROTH, Veronica. *Divergence*. Praha: CooBoo, 2012. ISBN 978-80-7447-125-4.
- SHUSTERMAN, Neal. *Smrtka*. Vydání druhé. Praha: Euromedia Group, 2022. ISBN 978-80-242-7923-7.
- SHUSTERMAN, Neal a Petr KOTRLE. *Nimbus*. Vydání druhé. Praha: Euromedia Group, 2022. ISBN 978-80-242-7987-9.
- ŠIDÁK, Pavel. *Úvod do studia genologie: teorie literárního žánru a žánrová krajina*. Praha: Akropolis, 2013. ISBN 978-80-7470-040-8.

ŠKODA, Jiří, Pavel DOULÍK, Mária GERMUŠKOVÁ a Václav JINDRÁČEK. *Dětská pojetí uměleckého textu jako východiska školní interpretace*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí n. Labem, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7414-429-5.

ŠLAPAL, Miloš. *Dílna čtení v praxi*. Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách. 2007, č. 27, s. 13-20. ISSN 1214-5823.

ŠLAPAL, Miloš. *Principy dílny čtení* [online]. Pomáháme školám k úspěchu, 21. srpna 2015 [cit. 2025-03-17]. Dostupné z:

https://www.youtube.com/watch?v=8sQ3wzBCqZU&list=PLbb8j-uXWuKqSSXjNI7NDRDv_Ncs05u1K&index=4

WILDOVÁ, Radka a kol. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-579-9.

Seznam příloh

Šablony pracovních listů/textových úryvků:

Příloha č.1 – Úryvky z deníků, *Smrtka*, vytvořeno z: SHUSTERMAN, Neal. *Smrtka*. Vydání druhé. Yoli. Praha: Euromedia Group, 2022, s. 20, 43, 145, 242.

Příloha č.2 – Smrtkovská příkázání, vytvořeno z: SHUSTERMAN, Neal. *Smrtka*. Vydání druhé. Yoli. Praha: Euromedia Group, 2022, s. 65.

Příloha č.3 – Úryvky z deníků, *Nimbus*, vytvořeno z: SHUSTERMAN, Neal a KOTRLE, Petr. *Nimbus*. Vydání druhé. Yoli. Praha: Euromedia Group, 2022, s. 23 a 51.

Příloha č.4 – Charakteristika frakcí, *Divergence*, vytvořeno z: ROTH, Veronica. *Divergence*. 1. V Praze: CooBoo, 2012, s. 35.

Příloha č.5 – Emoce, *Divergence*, vytvořeno z: ROTH, Veronica. *Divergence*. 1. V Praze: CooBoo, 2012, s. 309.

Příloha č.6 – Harmonogram, *Robinson Crusoe*, vytvořeno z: DEFOE, Daniel. *Robinson Crusoe*. Praha: František Novák, 1946, s. 36-38.