

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj čtenářské gramotnosti v programu Začít spolu
prostřednictvím ranního dopisu

Developing reading literacy in Step by Step education programme
through the morning letter

Martina Fialová

Vedoucí práce: PhDr. Jana Kargerová Poche, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Rozvoj čtenářské gramotnosti v programu Začít spolu prostřednictvím ranního dopisu potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 6. prosince 2019

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé práce paní PhDr. Janě Kargerové Poche, Ph.D. za cenné připomínky, odborné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat svým dcerám, mamince a babičce, které mě podporovaly po celou dobu mého studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem *Rozvoj čtenářské gramotnosti v programu Začít spolu prostřednictvím ranního dopisu* se zabývá metodou ranního dopisu (též „ranní zprávy“) a jeho významem pro rozvoj čtenářské gramotnosti a klíčových kompetencí. V teoretické části je stručně představena transformace českého školství po roce 1989, pozornost je věnována i rozvoji klíčových kompetencí. Dále se teoretická část věnuje rozvoji čtenářské gramotnosti, vzdělávacímu programu Začít spolu a metodě ranního dopisu. V praktické části je následně představen vlastní výzkum, formou analýzy 20 ranních zpráv, a dále také návrhy metodických postupů a rad k používání tohoto nástroje ve výuce.

KLÍČOVÁ SLOVA

ranní zpráva, čtenářská gramotnost, klíčové kompetence, program Začít spolu, inovativní metody ve výuce

ABSTRACT

The Master's Thesis with the title *Developing reading literacy in Step by Step education programme through the morning letter* deals with the method of morning letter and its meaning for the development of the reading literacy and key competences. The theoretical part introduces the transformation of the Czech educational system since 1989. The key competences system is also introduced. The reading literacy, educational system Step by Step and method of morning letter is also introduced. In the practical part, 20 morning letters are analysed and then methodical approaches and tools how to use the morning letter are described.

KEYWORDS

morning letter, reading literacy, educational programme Step by Step, innovative methods of education

Obsah

1	Úvod	1
2	Teoretická část.....	2
2.1	Transformace českého školství po roce 1989 a zrod klíčových kompetencí.....	2
2.1.1	System kurikulárních dokumentů.....	3
2.2	Čtenářská gramotnost	4
2.2.1	Definice čtenářské gramotnosti	5
2.2.2	Roviny čtenářské gramotnosti	6
2.2.3	Funkční gramotnost.....	7
2.2.4	Mezinárodní výzkumy v oblasti čtenářské gramotnosti.....	8
2.2.5	Příklady tuzemských projektů pro podporu čtenářství.....	10
2.2.6	Příklady mezinárodních projektů pro podporu čtenářství	11
2.2.7	Možné důvody poklesu čtenářství.....	12
2.2.8	Čtenářská gramotnost v RVP ZV	13
2.2.9	Strategie rozvoje čtenářské gramotnosti	16
2.3	Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)	17
2.3.1	Vymezení pojmu a rámce třífázového modelu učení E-U-R	19
2.3.2	Fáze evokace (vybavování)	19
2.3.3	Fáze uvědomění.....	20
2.3.4	Fáze reflexe	21
2.4	Program Začít spolu.....	21
2.4.1	Základní principy programu Začít spolu	22
2.4.2	Kvalitativní standardy programu Začít spolu	23
2.4.3	Struktura dne ve třídě Začít spolu	24
2.5	Ranní zprávy.....	27
2.5.1	Záměr ranních zpráv.....	30

2.6	Závěr teoretické části	31
3	Praktická část.....	33
3.1	Cíle praktické části	33
3.2	Metody a zpracování výzkumu.....	33
3.3	Výzkumný vzorek.....	34
3.4	Předvýzkum	34
3.5	Vlastní přístup k výuce	34
3.6	Analýza ranních zpráv	37
3.6.1	Ranní zpráva č.1	38
3.6.2	Ranní zpráva č. 2	39
3.6.3	Ranní zpráva č. 3	40
3.6.4	Ranní zpráva č. 4	41
3.6.5	Ranní zpráva č. 5	42
3.6.6	Ranní zpráva č. 6	43
3.6.7	Ranní zpráva č. 7	44
3.6.8	Ranní zpráva č. 8	45
3.6.9	Ranní zpráva č. 9	46
3.6.10	Ranní zpráva č. 10	47
3.6.11	Ranní zpráva č. 11	48
3.6.12	Ranní zpráva č. 12	49
3.6.13	Ranní zpráva č. 13	50
3.6.14	Ranní zpráva č. 14	51
3.6.15	Ranní zpráva č. 15	52
3.6.16	Ranní zpráva č. 16	53
3.6.17	Ranní zpráva č. 17	54
3.6.18	Ranní zpráva č. 18	55
3.6.19	Ranní zpráva č. 19	56

3.6.20	Ranní zpráva č. 20	57
3.7	Shrnutí přínosu ranních zpráv k rozvoji čtenářské gramotnosti	58
3.8	Shrnutí přínosu ranních zpráv k rozvoji klíčových kompetencí	59
3.9	Příklad analýzy ranní zprávy pomocí Kothagenova cyklu	60
3.10	Ranní zpráva očima dětí.....	61
3.11	Metodické doporučení pro práci s ranní zprávou.....	61
3.11.1	Před ranním kruhem	61
3.11.2	Během ranního kruhu	62
3.11.3	Po ranním kruhu	62
3.12	Metodické doporučení pro tvorbu ranní zprávy.....	63
3.12.1	Oslovení v ranní zprávě.....	63
3.12.2	Datum ranní zprávy	63
3.12.3	Hlavní část ranní zprávy	63
3.12.4	Interaktivní část ranní zprávy	65
3.12.5	Závěr a podpis ranní zprávy	66
3.12.6	Dobrovolné prvky v ranní zprávě.....	66
3.13	Metodický postup pro zavádění ranních zpráv do výuky	66
3.14	Závěr praktické části	70
4	Závěr.....	72
5	Seznam použitých zkratk.....	73
6	Seznam použitých informačních zdrojů	74
6.1	Publikace	74
6.2	Elektronické zdroje.....	76
7	Seznam příloh.....	77
7.1	Příloha č.1 - Úrovně čtenářské gramotnosti dle PIRLS.....	78
7.2	Příloha č. 2 – Výsledky mezinárodního šetření PIRLS 2016	79
7.3	Příloha č. 3 – Metody RWCT vhodné pro evokaci	81

7.4	Příloha č. 4 - Metody RWCT vhodné pro uvědomění.....	82
7.5	Příloha č. 5 - Metody RWCT vhodné pro reflexi	84

1 Úvod

Diplomová práce *Rozvoj čtenářské gramotnosti v programu Začít spolu prostřednictvím ranního dopisu* se věnuje v současné době velmi často zdůrazňované dovednosti čtenářské gramotnosti a rannímu dopisu, který je využíván ve vzdělávacím programu Začít spolu.

V programu Začít spolu učím již osm let. Působím na spádové základní škole ve Středočeském kraji. Ranní dopis (pro který se rovněž užívá termín „ranní zpráva“) používám ve výuce každý den, neboť se mi velmi osvědčil jako spouštěč skupinové diskuse, uvedení do tématu dne, dále jej používám jako informační, evokační či motivační prvek pro žáky. Každé ráno napíšu na flip chart ranní zprávu pro mé žáky, která v sobě vždy obsahuje nějaký interaktivní prvek a které se následně věnujeme v závěru ranního komunitního kruhu. Tím, že se ranní zpráva píše denně, poskytuje příležitost k rozvoji čtenářské gramotnosti i těm žákům, kteří doma normálně nečtou. Tomuto tématu jsem se věnovala i během svých zahraničních studijních stáží v Holandsku a Anglii, mnou získané poznatky z těchto zemí dále uvádím v teoretické části.

V teoretické části se věnuji tématu transformace českého školství po roce 1989 a vzniku klíčových kompetencí, dále rovněž představuji čtenářskou gramotnost a program Čtením a psáním ke kritickému myšlení (RWCT) a v závěru teoretické části popisuji program Začít spolu a metodu ranních zpráv.

V praktické části představuji svůj výzkum, ve kterém analyzuji celkem 20 ranních zpráv – s ohledem na jejich přínos k rozvoji čtenářské gramotnosti a klíčových kompetencí. Také nastíním, jak s ranními zprávami dále ve výuce pracovat. Rovněž zde předkládám soubor metodických rad a pokynů, které vychází z mé osmileté praxe používání ranních zpráv.

Každodenní používání metody ranních zpráv se nejdříve může zdát poměrně náročným prvkem ve výuce, přesto bych na tomto místě ráda podpořila jejich početnější zavádění do výuky, neboť podle mého názoru je jejich pozitivní vliv na třídní klima, rozvoj čtenářské gramotnosti a klíčových kompetencí velmi významný. Ráda bych zde také uvedla, že ranní zprávy lze aplikovat i v jiných vzdělávacích programech.

2 Teoretická část

2.1 Transformace českého školství po roce 1989 a zrod klíčových kompetencí

Rok 1989 odstartoval proměnu českého vzdělávacího systému, která měla navázat na naše vzdělávací tradice a zároveň být v souladu s vývojovými trendy západoevropského školství. Mělo jít o zásadní reformu, která by obsáhla všechny prvky vzdělávacího systému. K proměnám uvnitř škol mohlo dojít pouze na základě vnější reformy, jež se týkala změn struktury, řízení, financování i legislativy. Vnitřní reforma zahrnovala nejen proměnu pojetí školního vzdělávání, ale i proměnu funkcí a rolí školy, cílů a obsahu vzdělávání, pojetí vyučovacího procesu, přístupu k žákovi, kvality komunikace a sociálního klimatu, změnu metod a forem výuky či způsobu hodnocení žáků.

Ve své diplomové práci se zabývám programem Začít spolu a považuji tedy za vhodné zmínit, že tento modelový program pro vzdělávání a výchovu dětí v období předškolního a mladšího školního věku byl záměrně vytvořen a implementován do českého školského systému, s cílem podpořit v ČR rozvoj pluralitních společností fungujících na základě demokratických principů. Cílem programu bylo mj. respektovat osobnost dítěte a vést jej ke kritickému myšlení a odpovědnému jednání. Na začátku 90. let 20. století nadace George Sorose a organizace Children's Resources International poskytly finanční a metodickou podporu při zavádění programu Začít spolu do českého vzdělávacího systému. Projektu se kromě ČR zúčastnily i další země střední, jihovýchodní a východní Evropy. Později nad programem převzala záštitu nezisková organizace Step by Step ČR, jejímž posláním je přispívat svými aktivitami k demokratizaci, humanizaci a vyšší efektivitě ve vzdělávání. (Spilková a kolektiv, 2005)

Transformaci školství neprosperovala počáteční názorová roztříštěnost. Během dalšího desetiletí se objevovaly různé expertní studie a zásadní dokumenty vzdělávací politiky. Za velmi významný byl považován koncepční materiál *Kvalita a odpovědnost*, který se stal východiskem pro tvorbu vznikajícího školského zákona. V roce 1995 byl zveřejněn *Standard základního vzdělávání*, který přichází s novým pojetím kurikulární politiky. Po dlouhém období centralizace ve školství přinesl tento dokument školám autonomii a vytvořil příznivé podmínky pro vnitřní reformu školy. Postupně tak docházelo k odklonu od tradičního vzdělávání zaměřeného na kvantitu vědomostí a byl kladen důraz na rozvoj myšlení, dovednosti se učit, chápání vzájemných vztahů a souvislostí a orientaci na podstatné poznatky, využitelné v praktickém životě. V letech 1996 a 1997 byly schváleny tři vzdělávací programy pro základní vzdělávání: *Obecná a občanská*

škola, Základní škola a Národní škola, které nahradily existující učební plány a osnovy. Základem pro tvorbu nového školského zákona, který byl přijat v roce 2004, se stal *Národní program rozvoje vzdělávání* nazývaný též *Bílá kniha*. *Bílá kniha* byla východiskem pro vznik rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále také „RVP ZV“). Tento dokument přesně určuje základní rámec vzdělávání, jeho cíle, obsah a očekávané výstupy.

2.1.1 Systém kurikulárních dokumentů

V souladu s principy kurikulární politiky stanovenými v *Bílé knize* se do vzdělávací soustavy zavedl nový systém kurikulárních dokumentů, který je dvouúrovňový – státní a školní. Státní úroveň reprezentuje *Národní program vzdělávání* a rámcové vzdělávací programy. *Národní program vzdělávání* definuje počáteční vzdělávání jako celek. Kdežto rámcové vzdělávací programy vymezují jednotlivé etapy vzdělávání: předškolní, základní a střední. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. (RVP ZV, 2017)

„Rámcové vzdělávací programy:

- *vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě;*
- *vycházejí z koncepce celoživotního učení;*
- *formulují očekávanou úroveň vzdělávání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání;*
- *podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.“* (RVP, ZV, 2017, s. 7)

„RVP po učitelích a škole žádá, aby vědomosti, dovednosti i postoje byly ve výuce rozvíjeny především pospolu, aby jejich rozvíjení ve výuce neprobíhalo izolovaně.“ (Bělecký, 2007, s. 7)

Rámcové vzdělávací programy vycházející z nové strategie vzdělávání oficiálně vyzdvihují tvorbu a rozvoj klíčových kompetencí jako hlavní cíl vzdělávání. Celkem je uvedeno šest klíčových kompetencí: k učení; k řešení problémů; komunikativní; sociální a personální; občanské a pracovní.

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti. ... Nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nad předmětovou podobu a lze

je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“ (RVP, ZV, 2017 s. 11)

Klíčové kompetence jsou takové osobní a studijní dovednosti, vědomosti, postoje či hodnoty, které lze promyšleně rozvíjet při práci v kterémkoliv předmětu, ale i ve školním životě mimo vyučovací hodinu třeba na škole v přírodě, v jídelně o přestávkách či ve školním parlamentu. Klíčové kompetence jsou samy o sobě obsahově neutrální a jsou použitelné na libovolný obsah tedy i na rozvoj čtenářské gramotnosti.

Na úrovni celkové koncepce českého vzdělávacího systému byly požadavky na rozvoj klíčových kompetencí poprvé explicitně formulovány v *Bílé knize*.

Proměna pojetí vyučování zasáhla samozřejmě i výuku čtení. Rozvoj čtení je nyní vnímán mnohem komplexněji, bývá označován jako čtenářská gramotnost, a jeho rozvoj je jedním z cílů základního vzdělávání. Pojem čtenářská gramotnost se jako takový v RVP ZV neobjevuje. Více se tématem čtenářské gramotnosti budu zabývat v následující kapitole.

2.2 Čtenářská gramotnost

Pojem gramotnost se v dnešní době používá velmi často, v různých spojitostech a kontextech. Původní význam slova gramotnost byl spojován pouze se základní dovedností číst, psát a počítat. Z dochovaných historických pramenů můžeme vysledovat, že v období starověku, a částečně i středověku, byla gramotnost považována za výsadu a privilegium obyvatel vyšších vrstev. Praktické zvládnutí trivia bylo nástrojem ovládnutí poddaných a bylo nežádoucí, aby si jej nižší společenské vrstvy osvojily. Podstatný vliv na rozvoj gramotnosti měl vynález knihtisku a jeho rozšíření kolem roku 1450. Dalším významným počinem v rozvoji gramotnosti bylo zavedení povinné školní docházky v roce 1774 Marií Terezií, přestože byly nároky na gramotnost odlišné od současnosti. Negramotnost v ekonomicky vyspělých zemích téměř vymizela až ve druhé polovině 20. století. (Manguel, 2007)

Pojem gramotnost v současné době zahrnuje nejen osvojení trivia, ale zastřešuje veškeré dovednosti, komunikační, početní i jiné, potřebné pro existenci člověka v moderní společnosti.

2.2.1 Definice čtenářské gramotnosti

Pojetí čtenářské gramotnosti se stále vyvíjí a upřesňuje. „Zrychlení změn podmínek života vyžaduje i proměny v gramotnostním profilu jedince ve smyslu vyšší náročnosti a bohatší strukturovanosti. ...Ve snaze vyjádřit kontinuitu, nestálost a komplikovanost tohoto jevu se začal v 80. letech minulého století používat přívlastek „funkční“. Rozšiřování obsahu gramotnosti souvisí v současnosti s chápáním učení jako celoživotního procesu. Gramotnost se potom nepovažuje za schopnost dosaženou v dětství během prvních školních let, ale spíše jako rozšiřující se soubor vědomostí, dovedností a postupů, na kterých jednotlivci staví během života.“ (Hejsek, 2015, s. 18)

Jedna z definic čtenářské gramotnosti formulovaná v rámci mezinárodního výzkumu PISA z roku 2009 zní: „Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“ (Tomková, Marušák, Provazník, 2012, s. 13)

Odlisný pohled na čtenářskou gramotnost, a to v poměrně zjednodušeném přístupu zní například: „Gramotnost je dovednost jedince číst, psát a počítat, získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky. V tomto smyslu jde o „základní gramotnost“, která je předpokladem jak dalšího vzdělávání, tak vůbec uplatnění jedince ve společnosti.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 85)

Výzkumný ústav pedagogický definuje čtenářskou gramotnost jako: „... celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ (Altmanová, 2010, s. 7)

Osobně se nejvíce ztotožňuji s definicí Doležalové, protože zohledňuje nároky společnosti na stupně a druhy gramotnosti. Jinými slovy, čím je společnost vyspělejší, tím klade vyšší nároky na úroveň gramotnosti každého jedince. „Gramotnost znamená ovládnutí různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti. V moderních civilizacích zahrnuje gramotnost základní a vyšší stupně gramotnosti.“ (Doležalová, 2005, s. 14)

2.2.2 Roviny čtenářské gramotnosti

Výzkumný ústav pedagogický vymezuje následující roviny čtenářské gramotnosti, které se vzájemně prolínají, a každá z nich zaujímá svou nezastupitelnou roli v rozvoji čtenářství. Soubor těchto složek tvoří základní pilíř k rozvoji klíčových kompetencí. Jsou nástrojem pro osobnostní růst a životní uplatnění.

Z uvedeného vyplývá, že čtenářská gramotnost a klíčové kompetence jsou vzájemně provázané. Úspěšnost žáků v kompetenčních rovinách i to, jak později obstojí v občanském životě, je podmíněno rovněž jejich čtenářskou gramotností. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik důležitých rovin:

- 1.) **Vztah ke čtení.** Podmínkou úspěšného rozvoje čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.
- 2.) **Doslovné porozumění.** Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekodovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.
- 3.) **Vysuzování a hodnocení.** Čtenářsky gramotný člověk vyvozuje z přečteného závěry a kriticky hodnotí texty z různých hledisek včetně autorových záměrů.
- 4.) **Metakognice.** Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost reflektovat záměr vlastního čtení a ve shodě s ním volit texty, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění textu a volit strategie pro lepší porozumění.
- 5.) **Sdílení.** Čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky a pochopení textu s dalšími čtenáři. Všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.
- 6.) **Aplikace.** Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji a využívá jej v běžném životě. (Altmanová, 2010)

Pokud mají děti pozitivní postoj k četbě, bude četba pravděpodobně zahrnuta i v jejich mimoškolních aktivitách. Mají vnitřní potřebu číst, a to nejen pro radost. Tito žáci zároveň mají díky rozvinuté čtenářské gramotnosti lepší studijní předpoklady a širší uplatnění na trhu práce.

Rozvoj čtenářské gramotnosti ovlivňuje celá řada faktorů. Některé z nich můžeme změnit, jiné jsou naopak trvalé, a můžeme se pokusit je buď intenzivně rozvíjet (platí pro pozitivní faktory), nebo naopak potlačit (negativní faktory). Všechny faktory lze teoreticky rozdělit do dvou hlavních skupin, a to na faktory vnitřní a vnější. Mezi vnitřní faktory čtenářské gramotnosti se zahrnují osobnostní předpoklady, vlastnosti a vlohy čtenáře, které jsou vrozené či získané. Do skupiny vnitřních faktorů řadíme mj. zájem o čtení, představivost, soustředění, životní a získané

zkušenosti čtenáře a znalost tématu, věk, intelektuální úroveň a připravenost k dalšímu vzdělávání. Vnější faktory zahrnují sociokulturní prostředí, především výchovu a vzdělávání v rodině i ve škole, vlivy ekonomické, geografické a demografické. Vnější faktory se mohou dále dělit na oblast domácího a školního kontextu. Pro účely této práce jsou důležité především faktory školního kontextu, kterými jsou osobnost učitele a jeho postoj ke čtenářství, klima třídy, kvalifikovanost učitelů, vybavení knihovny či vyučovací metody zaměřující se na rozvoj čtenářské gramotnosti. (Doležalová, 2005)

2.2.3 Funkční gramotnost

Při hledání definice funkční gramotnosti v odborné literatuře najdeme mnoho názorů, definic a vysvětlení. Obecně lze konstatovat, že definice uvádí, co funkčně gramotný člověk dělá, jak se projevuje a které činnosti a dovednosti jsou pro život ve společnosti nezbytné.

V roce 1978 UNESCO poprvé stanovilo termín funkční gramotnosti následovně: „*Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost, a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního komunitního rozvoje.*“ (Rabušicová, 2002, s. 18)

Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) v publikaci *Education at a Glance* uvádí tuto definici: „*Funkčně gramotné jsou osoby, které jsou schopny vypořádat se s různými úkoly, s nimiž se mohou setkávat v každodenním životě, např. číst s porozuměním návody na užívání léků, vyznat se v jízdním řádu vlaků, vyplňovat různé úřední formuláře apod. Jsou to tedy úkoly, jež nejsou založeny na činnostech plánovaných ve školním kurikulu, nýbrž lze předpokládat, že reflektují soubor dovedností nutných pro fungování jedince ve společnosti a v zaměstnání.*“ (OECD, 1996, cit. podle Průcha 2009, s. 165)

Funkční gramotnost není rovnítkem školní gramotnosti. Zvládnutí školních povinností nemusí nutně znamenat úspěch v řešení úkolů v běžném životě člověka. Nízká úroveň funkční gramotnosti předznamenává problémy ve studiu jedince a budoucí obtížné uplatnění na trhu práce. Toto je praktické zdůvodnění potřeby funkční a tím i čtenářské gramotnosti, která je její součástí spolu s gramotností matematickou, přírodovědnou, počítačovou či jazykovou.

Téměř každý absolvent základní školy zná a dokáže použít všechna písmena české abecedy. Řada lidí však napsanému textu nerozumí. Opak funkční gramotnosti se nazývá funkční negramotnost. Neznamená však, že jedinec musí být nutně analfabet. O tom nás přesvědčuje i

výzkum funkční gramotnosti, jehož předmětem není poznávat písmena a hlasitě je reprodukovat, ale například sestavit seznam toho, co chybí ve spíži a podle něj vybrat zboží v obchodě.

2.2.4 Mezinárodní výzkumy v oblasti čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost má v životě každého člověka klíčový význam, a proto Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání realizuje v pravidelných intervalech výzkum PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*). Toto testování se zaměřuje na zjišťování dosažené úrovně čtenářské gramotnosti v různých zemích světa, a na činitele, které ji ovlivňují a formují. Tento výzkum se soustředí na čtenářské dovednosti dětí ve čtvrtém roce školní docházky a na jejich zkušenosti se čtením v rodině i škole.

Výzkum se provádí vždy po pěti letech, aby byl patrný vývoj čtenářské gramotnosti, ale i domácích a školních podmínek, ve kterých se děti učí číst. Počet dětí, které se výzkumu účastní, se každým cyklem zvyšuje. Předmětem šetření jsou dovednosti a schopnosti žáků čtvrtého ročníku, výjimečně žáků pátého a šestého ročníku, kteří již zvládli techniku čtení a začali jej používat jako prostředek k dalšímu vzdělávání. (Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017)

PIRLS prezentuje výsledky testů pomocí čtyř úrovní čtenářské gramotnosti. Výzkumy naznačují, že většina českých žáků končí na druhé úrovni, tj. na střední úrovni, kdy žák provede jednoduchou interpretaci textu, pochopí hlavní myšlenku, najde určité části textu a vyhledá specifickou informaci. (Přehled všech úrovní čtenářské gramotnosti dle PIRLS je uveden v Příloze č. 1).

Česká republika se šetření účastnila třikrát, a to v letech 2001, 2011 a 2016 pod záštitou České školní inspekce. V roce 2016 se šetření PIRLS zúčastnilo 50 zemí z celého světa. V České republice se do šetření zapojilo 157 základních škol, více než 5 500 žáků a jejich rodičů, 270 učitelů a 157 ředitelů škol.

V oblasti čtenářské gramotnosti nejlepšího výsledku dosáhli v roce 2016 žáci Ruska (581) a Singapuru (576), za nimi následují žáci Hongkongu (569), Irska (567), Finska (566), Polska (565) a Severního Irska (565). Žáci České republiky dosáhli 543 bodů a jejich výsledek je srovnatelný například s žáky Itálie, Nizozemska, Slovinska, Rakouska nebo Německa, z mimoevropských zemí pak USA, Austrálie a Kanady. Celkový přehled výsledků mezinárodního šetření PIRLS 2016 je uveden v Příloze č. 2. (Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017)

Vzhledem k tomu, že jsou výsledky šetření PIRLS prezentovány od roku 2001 na téže škále, můžeme zhodnotit vývoj čtenářských dovedností žáků s předchozím cyklem i za uplynulých 15 let. „V roce 2011 patřily k zemím s nejlepšími výsledky Hongkong, Rusko, Finsko, Singapur a Severní Irsko, tedy země, které se nacházejí na předních místech i v šetření PIRLS 2016. Výrazné zlepšení za posledních pět let zaznamenaly Irsko, Maďarsko a Švédsko, jejichž výsledek byl v roce 2011 srovnatelný s ČR a nyní je statisticky významně vyšší. Zlepšili se také žáci Austrálie, Rakouska, Slovinska a Bulharska, kteří v roce 2011 nedosahovali úrovně českých žáků a nyní jsou s nimi srovnatelní.“ (Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017, s. 10)

Podle výsledků posledního šetření v roce 2016 můžeme konstatovat, že se výsledky českých žáků čtvrtého ročníku statisticky zlepšily, ale ve srovnání s předchozím šetřením v roce 2011 stagnují. Ve srovnání s jinými zeměmi máme malé zastoupení žáků na nejvyšší úrovni. Od roku 2011 došlo ke zhoršení ve čtení informačních textů a také v dovednostech interpretace a posuzování textu. V aspektu čtenářského chování a postojů byla zjišťována obliba čtení. Čeští žáci vyslovili podprůměrnou oblibu čtení. Čtení má velmi rádo 30 % žáků, přičemž mezinárodní průměr je 43 %. Přes 50 % českých žáků má čtení docela rádo a 20 % ho nemá rádo. Nejvyšší míra obliby čtenářství byla zaznamenána u žáků arabských zemí a postsovětských republik. (Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017)

Mezinárodním srovnáváním se zabývá i výzkum PISA (*Programme for International Student Assessment*), program pro mezinárodní hodnocení studentů, který probíhá v České republice od roku 2000. Testování PISA probíhá v pravidelných tříletých intervalech a zjišťuje úroveň funkční gramotnosti u žáků, kteří končí povinnou školní docházku. Testuje je v oblastech čtení, matematiky a přírodních věd. V každém z těchto šetření je kladen důraz na jinou oblast. Čtenářská gramotnost se sledovala výrazněji v letech 2000, 2009 a 2018. Pro čtenářskou gramotnost jako hlavní testovanou oblast byla v roce 2018 aktualizována definice tak, aby odrážela nejen nové teorie porozumění čtenému textu, ale i soudobé změny ve společnosti. „Čtenářská gramotnost je 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.“ (Blažek, Janotová, Potužníková, Basl, 2019, s. 12)

Výsledky PISA 2018 poukázaly na mírné zlepšení českých žáků ve čtenářské gramotnosti. „Výsledek ČR (490 bodů) odpovídá průměru zemí OECD a je srovnatelný s výsledkem dalších devíti zemí včetně Německa, Francie, Nizozemska, Rakouska nebo Švýcarska. V rámci Evropské unie se Česká republika nachází v pásmu nadprůměru.“ (Blažek, Janotová, Potužníková, Basl, 2019, s. 13)

Šetření ale poukázalo na rozdíly v jednotlivých krajích České republiky. „Nejvíce žáků, kteří nedosáhli základní gramotnosti úrovně, je v Ústeckém kraji (36 %) a dále v Jihomoravském (32 %) a Moravskoslezském kraji (32 %). Předpokládá se, že tito žáci mohou mít v budoucnu kvůli svým nedostatkům ve čtenářské gramotnosti problémy nebo mohou představovat společenskou zátěž. Nejméně takových žáků je v Plzeňském kraji (18 %), Praze (19 %), Zlínském (20 %), Jihočeském (20 %) a Libereckém kraji (20 %).“ (Blažek, Janotová, Potužníková, Basl, 2019, s. 43). Na odstranění regionálních rozdílů ve výsledcích ve vzdělávání mj. cíl v současné době připravovaný dokument MŠMT *Strategie 2030+*.

Výsledky mezinárodních výzkumů v oblasti čtenářské gramotnosti PISA a PIRLS, které v České republice již několikrát proběhly, poukazují na neuspokojivou úroveň čtenářské gramotnosti českých žáků. Z tohoto důvodu je potřeba podporovat čtenářství a systematicky rozvíjet čtenářskou gramotnost, a to zejména u dětí.

2.2.5 Příklady tuzemských projektů pro podporu čtenářství

Čtenářská gramotnost bývá laickou veřejností mnohdy zaměňována se čtenářstvím. Čtenářstvím rozumíme plánovité a cílené rozvíjení četby, jinými slovy jde o dobrovolnou zájmovou činnost, zálibu. Rozvoj a podpora čtenářské gramotnosti je předpokladem k osvojení klíčových kompetencí, které jsou nedílnou součástí vybavenosti jedince a jeho uplatnění na trhu práce.

V ČR existuje řada projektů, které se zaměřují na popularizaci čtenářství na lokální, regionální i celostátní úrovni. Na propagaci četby knih se aktivně podílí i subjekty mimo školy, především městské knihovny, které zastřešuje Svaz knihovníků a informačních pracovníků České republiky. Mezi další instituce podporující rozvoj čtenářství patří: Svaz českých knihkupců a nakladatelů, Česká sekce IBBY (Mezinárodní sdružení pro dětskou knihu), Obec spisovatelů, Obec překladatelů či Klub ilustrátorů dětské knihy.

Výraznou měrou se na popularizaci čtenářství podílí celostátní projekty, které se snaží oslovit širokou veřejnost, a zapojuje se do nich řada výše uvedených subjektů a jsou podporovány mnohými dalšími institucemi a uskupeními. Aktuálními projekty podílejícími se na propagaci četby jsou například *Celé Česko čte dětem* či *Rosteme s knihou*.

Posláním organizace *Celé Česko čte dětem* je prostřednictvím společného čtení budovat pevné vazby v rodině. Vychází z předpokladu, že pokud budou rodiče dětem každý den číst 20 minut, upevní to nejen jejich vzájemný vztah, ale pozitivně se to odrazí i na celkovém rozvoji dítěte, které bude mít zažitý kladný vztah ke knize.

Dalším podobným projektem je kampaň na podporu čtení *Rosteme s knihou*, která byla zahájena již v roce 2005. Kampaň je určena dětem, rodičům, učitelům a knihovníkům a jejím cílem je zvyšovat čtenářskou gramotnost a podílet se na spoluvytváření české knižní kultury. Kampaň prostřednictvím řady aktivit, literárních a čtenářských soutěží, knižních výstav, besed s autory, literárně-výtvarných dílen i webových stránek (např. Rostík.cz) oslovuje zejména předškolní a školní děti a rozvíjí a prohlubuje jejich literární vzdělání a čtenářskou vyspělost.

Dalším projektem je např. *Brána ke vzdělávání – školní čtenářské kluby posilující rovné příležitosti dětí a žáků se SVP*, který realizovala obecně prospěšná společnost Nová škola, která od roku 1996 podporuje inkluzivní vzdělávání menšin, cizinců či jinak sociálně či kulturně znevýhodněných dětí a mládeže. Cílem projektu bylo zřídit na školách čtenářské kluby jako volnočasovou aktivitu určenou primárně dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. dětem ze sociálně slabých rodin, dětem, kde chybí čtenářské vzory a dětem se specifickými poruchami učení. Během tohoto dvouletého projektu vznikaly na školách čtenářské kluby, jako forma neformálního vzdělávání. Cílem klubů je dětem ukázat radost z četby i v případě, že zatím nemají dokonale zvládnutou techniku čtení. Projekt poskytoval podporu i pedagogům a knihovníkům ve formě kolegiální podpory, inspirace a připravených lekcí. (Poláková, Bělinová, Ingrová, 2014)

2.2.6 Příklady mezinárodních projektů pro podporu čtenářství

Na stážích v zahraničí mne zaujalo, jak některé země pojaly podporu rozvoje čtenářské gramotnosti, kterou se snaží rozvíjet u mladých čtenářů prostřednictvím novinových zpráv. V Holandsku jsem se setkala s projektem *Nieuwsbegrip* (volně přeloženo jako *Rozumím zprávám*). Jde vlastně o zpravodajský kanál přizpůsobený dětem, který podporuje rozvoj čtenářské gramotnosti na aktuálních společenských tématech. Učitelé mají k dispozici portál, kam každý týden přibývají nové lekce čtenářské gramotnosti ve formě novinových zpráv, které vychází z aktuálních zpráv z domova i ze světa. Součástí lekce jsou interaktivní úkoly, které se zaměřují na porozumění, rozvoj slovní zásoby a tvůrčí psaní. Lekce jsou rozděleny do šesti úrovní vhodné pro žáky základních i středních škol. Na některých školách dokonce vznikl samostatný stejnojmenný předmět, v němž studenti pracují pouze s výše zmíněným výukovým materiálem. (Nieuwsbegrip, 2019, online)

Obdobně ve Velké Británii vycházejí jednou týdně noviny pro mladé čtenáře *First News*, jejichž cílem je podávat aktuální události z různých oblastí včetně politiky a ekonomiky v přijatelné formě pro děti ve věku od 7 do 14 let. Tento týdeník vychází již od roku 2006 a obsahuje také příspěvky mladých čtenářů.

Ve Velké Británii dále vychází i další časopis určený mladým čtenářům *The Week Junior*, jehož cílem je zaujmout děti ve věku 8 až 14 let. Obsah časopisu zahrnuje rubriky ze současného dění, vědy, zvířat, společnosti, zábavy, knih či sportu. (The Week Junior Magazine, 2019, online)

Cílem obou těchto zahraničních týdeníků je poskytovat mladým čtenářům důvěryhodné zprávy a přimět je přemýšlet o otázkách a problémech současné společnosti. Domnívám se, že jde o další velmi zajímavý a přínosný způsob rozvoje čtenářské gramotnosti a bylo by zajímavé, kdyby se podobné projekty objevily i v České republice. České vydavatelství Vltava Labe Media získalo licenci od britského magazínu *The Week Junior* a začalo v květnu 2019 vydávat časopis podobného formátu pod názvem *Junior-Věda a příroda*. Jde o čtvrtletník, který vychází pod hlavičkou týdeníku *Květy*.

2.2.7 Možné důvody poklesu čtenářství

Mnoho vzdělávacích kurzů pro pedagogické pracovníky se zaměřuje na rozšiřování jejich schopností rozvíjet čtenářskou gramotnost u dětí. Samotní učitelé mnohdy chápou čtenářskou gramotnost v užším kontextu, a to výlučně jako dovednost dekodovat text a doslovně mu porozumět. Ze závěrů České školní inspekce jasně vyplynulo: „*Čeští učitelé při výuce nadále procvičují především jednodušší čtenářské dovednosti, jako je vyhledávání informací nebo určování hlavní myšlenky textu, a k výuce využívají čítanky, které se v dostatečné míře nezaměřují na rozvíjení složitějších postupů porozumění. Pro efektivní podporu čtenářské gramotnosti žáků je nezbytné poskytnout pedagogům v rámci přípravy budoucích učitelů i dalšího vzdělávání učitelů z praxe metodiku rozvoje komplexnějších čtenářských dovedností.*“ (Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017, s. 43)

Z výsledků PIRLS je zarážející, proč čeští žáci v šetřeních manifestovali tak nízkou oblibu čtení, přestože se svými výsledky zařadili mezi lepší polovinu respondentů? Proč v zemích s horšími výsledky je obliba čtení vyšší, přestože ve výzkumech čtenářské gramotnosti vyšli hůře než české děti? Jakým způsobem naše žáky povzbudit, aby čtení nebrali jako povinnost, ale jako zábavu? Dle mého názoru a zkušeností je prvotní příčinou fakt, že nemají v rodině a svém blízkém okolí vzory, které by viděly číst.

Dalším důvodem je přesycenost českého trhu v produkci knih, která ztěžuje rodičům orientaci ve světě dětské knihy a mnohdy zapříčiňuje špatný výběr titulu, ať již z hlediska věkové přiměřenosti či kvality knihy.

Dalším problémem může být i skutečnost, že obsah knihy, který je zajímavý pro mladého čtenáře určitého věku, bývá ve formě, která nekoresponduje s jeho čtenářskými schopnostmi.

Žák druhé třídy, je např. fascinován příběhem Pipi dlouhé punčochy, ale délka kapitol a velikost písmen je pro jeho aktuální čtenářské schopnosti nevhodná.

Rodiče také často svým dětem vybírají knihy, které sami v dětství četli, a nezohledňují skutečnost, že všechno kolem nás se rychle vyvíjí, včetně našich dětí. Přestože se rodiče domnívají, že sahají po kvalitní knize typu *Honzíkova cesta*, která je v dětství provázela, dnešním dětem již bohužel nic neříká. Dále oblibě čtenářství nepřispívá ani současný styl života spojený s nadměrným sledováním televize a dalších médií.

2.2.8 Čtenářská gramotnost v RVP ZV

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV) vychází z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. RVP ZV vychází z koncepce společného vzdělávání a celoživotního učení, formuluje očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání a podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání. (RVP ZV, 2016, s. 6)

O čtenářské gramotnosti není v RVP ZV žádná přímá zmínka. RVP ZV navíc neklade na rozvoj čtenářské gramotnosti odpovídající důraz vzhledem k jejímu významu pro úspěšný život žáků. Z obsahu RVP ZV lze pouze vyvodit, jak je potřebné věnovat pozornost čtenářské gramotnosti. RVP ZV dává podle inspektorů jen omezená vodítka k tomu, jakých cílů by školy měly v oblasti čtenářské gramotnosti dosahovat. Záleží tedy na škole a samozřejmě i na učiteli, zda se bude věnovat rozvoji čtenářské gramotnosti, jaké metody použije a kolik času a svého úsilí vynaloží na rozvíjení složek čtenářské gramotnosti. Čtenářská gramotnost byla opomenuta i na úrovni obecných vzdělávacích cílů, kterými jsou:

„V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- *umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací*

- *rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě*
- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi*
- *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.*“ (RVP ZV, 2017, s. 8–9)

Rozvoj čtenářské gramotnosti je zahrnut ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, konkrétně ve vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura: „*Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní postavení ve výchově vzdělávacího procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělání. Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.*“ (RVP ZV, 2017 s. 17)

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je pro snazší orientaci rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. V běžné výuce se obsah těchto tří složek prolíná. Čtenářská gramotnost je obsažena a zdůrazňována zejména v Komunikační a slohové výchově: „*Žáci se učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu.*“ (RVP ZV, 2017 s. 17)

V Komunikační a slohové výchově nalezneme následující očekávané výstupy pro první období:

ČJL – 3–1–01 plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti

ČJL – 3–1–02 porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti

Očekávané výstupy pro druhé období:

ČJL 5–1–01 čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas

ČJL 5–1–02 rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává

ČJL 5–1–03 posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení

ČJL 5–1–04 reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta (RVP ZV, 2017)

A nepochybně i v Literární výchově: *„Žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé percepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.* (RVP ZV, 2017 s. 17)

V Literární výchově nalezneme následující očekávané výstupy pro první období:

ČJL – 3–3–02 vyjadřuje své pocity z přečteného textu

Očekávané výstupy pro druhé období:

ČJL 5–3–01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je

ČJL 5–3–02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma

ČJL 5–3–03 rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů

ČJL 5–3–04 při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy (RVP ZV, 2017)

Očekávané výstupy jednotlivých oborů vyžadují zvládnutí některých složek čtenářské gramotnosti, ale jen v oborech, které tradičně vnímáme jako čtenářsky vhodné, a kde je čtení a čtenářství klíčovým obsahem oboru literatura, komunikační a slohová výchova. Ostatní obory a průřezová témata se podílejí na rozvoji čtenářské gramotnosti okrajově, ačkoliv by měly být zastoupeny ve větší míře ve většině předmětech.

Na základě výsledků, kterých dosáhli čeští žáci v mezinárodním testování čtenářské gramotnosti (PIRLS) v roce 2016 uvedla Česká školní inspekce následující doporučení: *„V českém kurikulu čtení, na rozdíl od některých zemí, nejsou přesně definovány metody výuky čtení ani konkrétní očekávané čtenářské dovednosti, které se následně nevyskytují ani ve školních vzdělávacích programech. Během revizí rámcového vzdělávacího programu v něm doporučujeme podrobněji rozpracovat problematiku čtení s porozuměním a rozvoj složitějších*

čtenářských dovedností, které jsou nezbytné pro další vzdělávání“ (Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017, s. 43)

2.2.9 Strategie rozvoje čtenářské gramotnosti

V posledních letech došlo k posunu výkladu pojmu čtení s porozuměním, které původně bylo chápáno jako mechanické dekódování textu, tedy porozumění písmenům, slovům, větám a symbolům na doslovné úrovni. Dnešní pojetí se zaměřuje na hlubší myšlenkové zpracování textu. Jde o proces, během něhož je čtenář velmi aktivní, snaží se o porozumění a cíleně odhaluje význam textu. Zahrnuje operace jako např. provádění výtahu z textu, vyvozování závěrů, hodnocení pravdivosti informací, vyjádření vlastního postoje. Pojem čtenářská gramotnost vystihuje jev, který zahrnuje řadu vzájemně provázaných složek. Má obdobnou povahu jako kompetence – vyžaduje zvládnutí dovedností, osvojení znalostí a zvnitřnění hodnot a postojů. (Košťálová a kol., 2010)

Znalost čtenářských strategií pomáhá učiteli vybírat vhodné metody a prostředky výuky tak, aby neustálým opakováním docházelo k automatickému vědomému nebo podvědomému využívání čtenářských dovedností. Čtenářským dovednostem se člověk učí, proto je vhodné, aby zkušená osoba byla čtenáři při jejich osvojování oporou. Stává se, že učitelé úkoly k četbě zadávají, ale nevyučují. Například chtějí, aby žáci shrnuli nějaký text, ale neukáží jim, jak se to dělá. Část žáků na to přijde sama, ale jiní potřebují vidět příklad, který by mohli napodobit. Učitelé by sami měli čtenářské dovednosti zvládat na takové úrovni, aby je mohli žákům modelovat. Nejúčinnější se jeví hlasité přemýšlení, tedy hlasité popisování toho, co se děje v naší mysli.

Při hledání souvislostí čtenář rozpozná jak to, co čte, souvisí s jeho osobními zkušenostmi a poznatky, které již má. Rozpozná, jak to, co čte, souvisí s jinými texty nebo s okolním světem. Čtenář si klade otázky před četbou, během ní a po četbě. Odpověď na tyto otázky lze buď najít přímo v textu, nebo je čtenář musí vyvodit nepřímě z obsahu čteného textu. Dovednost klást otázky ovlivňuje porozumění textu. Vizualizace neboli představování si v duchu nebo vytváření svých vnitřních obrazů o tom, co čtu. Vlastní zkušenost je pro bohatství obrazových představ zásadní. Na základě dostupných údajů předvídáme, jak se text bude dále vyvíjet. Své předpovědi jsme schopni formulovat a zdůvodnit na základě přímých důkazů z textu nebo na základě svých osobních zkušeností a znalostí. Všechny informace uvedené v textu nemají stejnou váhu. Čtenář by měl umět v textu rozlišit důležité informace od méně podstatných detailů. Důležitým informacím by měl poté věnovat více pozornosti. (Tomková, Marušák, Provazník, 2012)

Při četbě je čtenář schopen rozpoznat, že slovu, myšlence nebo pasáži neporozuměl a posoudí, zda potřebuje vyjasnění nebo může ve čtení pokračovat bez něho. Čtenář si vyjasňuje opětovným čtením, hledáním důležité informace v textu, jinou technikou čtení, jinými otázkami, využitím ilustrace a podobně. Vyjasňování je vlastně zastřešující strategií, protože napomáhá všem ostatním strategiím. Shrnutí může mít formu ústní nebo písemnou, čtenář jej formuluje vlastními slovy, zaměřuje se na podstatu textu a dodržuje logický sled informací. Shrnutí musí být kratší než původní text. Při rekapitulaci toho, co čtenář přečetl, ověřujeme porozumění. (Košťálová a kol., 2010)

2.3 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)

V této kapitole se budu zabývat programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení (z originálu Reading and Writing for Critical Thinking, dále také „RWCT“), který uceleně a systematicky rozvíjí čtenářskou gramotnost a zároveň poskytuje potřebnou praktickou podporu učitelům.

Program RWCT se v poslední době dostal do podvědomí mnoha pedagogů. Jde o inovativní program, jehož cílem je rozvíjet kritické myšlení, klíčové kompetence a čtenářskou gramotnost žáků. Slouží učitelům jako model konstruktivistického vyučování a aktivního učení žáků. Ve své podstatě se nejedná o novinku v pravém slova smyslu, neboť již Sokrates se pokoušel tímto způsobem vyučovat své studenty. V České republice je tento vzdělávací program realizován od roku 1997, byl vytvořen Společností pro demokratické vzdělávání v USA. (Steelová a kol., 2007)

RWCT je v souladu s cíli RVP ZV a navrhuje funkční postupy k dosahování těchto cílů. Rozvíjí nejen čtenářskou gramotnost, ale i klíčové kompetence – schopnost učit se, spolupracovat, komunikovat, učit se tvořivě myslet a logicky uvažovat. Učiteli nestačí pouze znalost metod, technik a strategií kritického myšlení, ale musí být schopen vytvořit takovou atmosféru ve třídě, která bude podněcovat kritické myšlení. Bezpečné prostředí můžeme podtrhnout navíc tím, že dáme dětem najevo, že učitel není jediným garantem správných odpovědí. To lze vyjádřit i umístěním učitelova stolu/židle ve třídě, které nezaujímá žádné výsadní postavení, ale je součástí učícího se společenství - momentálního uspořádání třídy (např. do kruhu, do hnízd do tvaru písmene U atd.) (Steelová a kol., 2007)

Žáci v programu RWCT pracují s různými druhy textů prostřednictvím mnoha metod. Učení v tomto programu podporuje sociální interakci žáků (sdílení prožitku z četby, dialog a diskuze), prostřednictvím práce ve dvojicích či skupinách. Žáci si rozvíjením konkrétních čtenářských

dovedností vytváří pozitivní vztah ke čtení a knížkám. Program RWCT velmi strukturovaně využívá čtení, psaní a diskuzi k rozvíjení samostatného myšlení žáků, k podnícení potřeby celoživotního vzdělávání, podněcuje tvořivý přístup k novým situacím a schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých. (RWCT, 2019, online)

David Klooster (in Steelová a kol., 2007) vymezuje kritické myšlení v pěti bodech:

1. Kritické myšlení je nezávislé myšlení. Každá osoba si vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Nikdo nemůže kriticky myslet za vás. Neznamena to, že kritické myšlení musí být originální, člověk může přijmout myšlenku od jiné osoby, a přesto ji vnímat jako svou vlastní. Každý se rozhoduje sám za sebe.
2. Získání informace je východiskem, a nikoli cílem kritického myšlení. Abychom mohli vést složité úvahy, potřebujeme značné množství „surovin“, faktů, nápadů, textů a pojmů. Nelze přemýšlet s prázdnou hlavou.
3. Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které mají žáci řešit. Zvídavost vůči okolnímu světu je základní vlastnost života.
4. Kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech. Hledáme vlastní řešení problému a uvádíme pro svá řešení přesvědčivé argumenty a důvody.
5. Kritické myšlení je myšlením ve společnosti, myšlenky jsou ověřovány a zdokonalovány tím, jak se o ně dělíme s ostatními. Proto by učitelé kritického myšlení měli intenzivně podněcovat dialog, diskuzi, skupinovou práci a snažit se zveřejňovat psané práce žáků.

Klooster se domnívá, že všech těchto pět částí je možné realizovat ve třídě při výuce. Psaní je pro kritické myšlení nejcennějším nástrojem, které nutí studenta být aktivním. Navíc se psaním myšlení žáků stává viditelným a dostupným pro učitele. Pisatel si musí uvědomovat přítomnost svého čtenáře. Jakmile žáci poznají, že se učitel vážně zajímá o to, o čem píšou, a že se mohou podělit o svou práci se spolužáky, vzroste obliba psaní. Z těchto důvodů je psaní pro kritické myšlení nejcennějším nástrojem. Aby byla naše představa o kritickém myšlení ucelenější, uvádí Klooster druhy myšlení, které kritickým myšlením rozhodně nejsou: memorování, porozumění složitým textům např. matematickým nebo přírodovědným, a intuitivní čili tvořivé myšlení, které využívají zejména sportovci, výtvarníci nebo hudebníci. (Steelová a kol., 2007)

Spolek *Kritické myšlení*, který zaštiťuje program RWCT v České republice od roku 2000, vzdělává učitele v oblasti kritického myšlení prostřednictvím kurzů Čtením a psaním ke kritickému myšlení, které jsou založeny na prožitkovém učení. Aktéři kurzů sami na sobě zakoušejí učení v duchu programu RWCT, tyto zkušenosti reflektují, propojují s teoretickými

východisky, společně o nich diskutují a na základě toho pak připravují a realizují své plány, co a jak učit ve své třídě. Dříve vydával časopis *Kritické listy*, který se věnoval rozvoji kritického myšlení, čtenářské gramotnosti a psaní ve školách a vznikl jako prostředník pro výměnu zkušeností s programem RWCT. Od roku 2015 vydává nový odborný časopis *Kritická gramotnost*, který přináší učitelům všech stupňů inspiraci pro rozvoj kritické a čtenářské gramotnosti. Časopis vychází v elektronické verzi třikrát za školní rok. Jednou ročně vychází speciální tištěné vydání. (Kritické myšlení, 2019, online)

2.3.1 Vymezení pojmu a rámce třífázového modelu učení E-U-R

E-U-R je jednou z metod pro plánování a realizaci výuky, která je postavena na konstruktivistickém přístupu k učení. Tento model byl v prostředí české pedagogické veřejnosti rozšířen právě díky programu RWCT. Zkratka E-U-R se vyvinula z počátečních písmen tří fází tohoto modelu učení: evokace, uvědomění a reflexe. Podstatou tohoto modelu je to, že respektuje mechanismy přirozeného učení, tedy objevování. Model respektuje, co a v jakém pořadí má žák při učení udělat, aby se skutečně něčemu naučil, aby učivo pochopil a uměl jej použít. Představuje univerzální pomůcku, jak vystavět jakoukoliv učební jednotku, aby se i v situaci řízeného učení co nejvíce podobala učení spontánnímu, které je nejefektivnější. Tento model je odvozený z psychologických výzkumů učení a výzkumů o fungování mozku. Model E-U-R je vhodný zejména pro učební situace, v nichž si žáci mají osvojit nové poznatky, uspořádat je do nových souvislostí, propojit je se svými prožitky a zkušenostmi. Učení neprobíhá pouze ve fázi uvědomění si významu, bez dobré evokace a reflexe by učení nebylo smysluplné a účinné. Pro účinné učení a myšlení je nezbytné, aby žáci zvládli zapisování svých nápadů, myšlenek a otázek. Myšlenky a informace, které nejsou zapsány, se ztratí v ruchu práce. K osobním průběžným zápiskům se během učení žák stále vrací, aby zjistili, jak chápal jev, pojem nebo myšlenku na začátku a jak nyní. (Kritické myšlení, 2019, online)

2.3.2 Fáze evokace (vybavování)

Evokace je první fází učebního procesu. Učitel připravuje žákům příležitost k tomu, aby si vybavili a utřídili své dosavadní představy o tématu, kterým se budou zabývat. Každý jednotlivec by měl dostat potřebný čas na prvotní vybavení svých vlastních, vstupních představ neboli prekonceptů. Učitel zjišťuje, co si žáci myslí o tématu, které mají studovat, co o něm vědí jistě, co se jen domnívají, jaké o něm mají otázky. Důležité je, aby evokace propojovala dosavadní znalosti, zkušenosti či představy učícího se žáka s cílem učení pro danou hodinu. V procesu vybavování se vyvolává vnitřní motivace pro učení jinými slovy zvědavost na to, jak to tedy je doopravdy, vzniká potřeba získat nové informace pro vyřešení otázky; chuť něco

vyzkoušet, čím bychom mohli potvrdit nebo vyvrátit svou hypotézu. K zjišťování názorů dětí se nejčastěji používají metody brainstormingu nebo volného psaní, např. otázky: *Co se vám vybaví, když se řekne...? Co si myslíte o...? Co všechno vás napadá, když slyšíte slovo...?* Učitel přijímá a zapisuje na tabuli všechny myšlenky a domněnky, bez ohledu na to, zda jsou správné či nikoliv. Za žádnou cenu dětem neprozradí, jaká je správná odpověď, i když ji náhodou zná. Pro děti je mnohem cennější přijít na odpověď samostatně, buď v textu, nebo v jiném zdroji informací. Nastane-li během učebního procesu aha-moment, chvíle pochopení nebo objevu něčeho nového, produkuje se endorfiny a žáci pocítují radost z učení. Snahou učitele je připravovat půdu pro to, aby uspokojení z aha-momentu prožilo co nejvíce žáků a co nejčastěji. Docílí toho nejlépe kladením vhodných zpochybňujících nebo rozšiřujících otázek. Musí dojít k tzv. sociokognitivnímu konfliktu, tzn. že názory a domněnky různých dětí se střetnou, a vznikne potřeba rozpor řešit. Tím dochází k prohlubování prekonceptů a začíná utřídování vybavených informací. Dětem vytanou další otázky a mají potřebu si svůj názor potvrdit. Již v této fázi se žáci učí, nejde jen o přípravu na učení. (Steelová a kol., 2007)

Učitel volí činnosti, které umožní žákům shrnout své dosavadní znalosti o předkládaném tématu. Jejich cílem je vzbudit žákův zájem a zvědavost. Evokace se má odehrávat v prostředí, kde nejsou autoritativní odpovědi a řešení. Takovými metodami může být např. brainstorming ve dvojicích či ve skupině, volné psaní, zpřeházené věty či myšlenková mapa. Metody vhodné pro evokaci jsou popsány v Příloze č. 3.

2.3.3 Fáze uvědomění

Uvědomění si významu informací je druhá fáze procesu učení. V jejím průběhu se žáci setkávají s novými informacemi, které přicházejí z informovaného zdroje. Vhodným zdrojem může být text, experiment, výklad, mini lekce nebo video. Žáci propojují nové informace s informacemi, jež si vybavili a utřídili v první fázi procesu učení. Děje se tak prostřednictvím aktivní práce s informacemi, např. s textem, ne na základě jejich pouhého přijímání. Žáci doslova dobývají odpovědi na své otázky vlastní činností. V této fázi dochází k nejsilnější přeměně v dětském poznání. Zjednodušeně lze říci, že učení je proces spojování nového se starým. Proto musíme v této fázi předkládat žákům ucelené informace o tématu, které přinášejí něco, co žáci ještě nevědí. Zdroj zároveň musí nabízet dostatek různých informací, aby zodpověděl žákovské otázky, a přitom nesmí být přehrušen podrobnostmi, aby v něm žáci neztratili orientaci. Měl by být přiměřeně dlouhý, aby na něj žáci stačili svými čtenářskými schopnostmi. Tato fáze je vhodná pro použití metody I.N.S.E.R.T., podvojný deník, skládankové učení, čtení s otázkami,

řízené čtení či bod zlomu. Metody vhodné pro uvědomění jsou popsány v Příloze č. 4. (Steelová a kol., 2007)

2.3.4 Fáze reflexe

Reflexe je závěrečná fáze procesu učení, zacílená na upevnění učiva. Žák se ohlíží za procesem učení, kterým právě prošel, co nového se o tématu dozvěděl a uvědomuje si, co teď o něm ví, co si potvrdil, co si opravil, jaké otázky zůstaly nezodpovězeny, čemu by se chtěl o tématu příště naučit. Na rozdíl od jednotného shrnutí učitelem nebo jedním žákem se v reflexi dbá na to, aby každý žák měl prostor formulovat své závěrečné pochopení „po svém“. Během reflexe si žák sestavuje svůj nový obraz studované věci, to znamená, staví novou strukturu z původních i nových poznatků a otázek, obaluje ji podrobnostmi, ujasňuje si souvislosti. V reflexi žák zažívá uspokojení nad tím, čeho se dobral, a zvědavost na to, co by se ještě mohl dále zvědět a pochopit. Reflexe ve třídách s programem Začít spolu probíhá zpravidla ústně v hodnotícím kruhu na konci dne. Často kladené otázky: *Co nového ses naučil? Na čem budeš ještě potřebovat dále pracovat? Zůstaly některé tvé otázky nezodpovězené?* V této fázi můžeme také účinně využít písemné formy reflexe např. pětílístek, myšlenkovou mapu, volné psaní, T-graf či Vennův diagram. Reflexe je důležitá proto, aby si učitel i žák uvědomili, co dítě doopravdy pochopilo. Měl by jí být tedy věnován dostatek času, protože i v této fázi ještě probíhá samotné učení. Neměla by být zaměňována za kontrolu a neměli bychom v této fázi zadávat k opakování příliš složité úkoly. Reflexe jednoho „cyklu“ E-U-R může být, a v dobré výuce i bývá, východiskem a evokací k dalšímu cyklu učení. Reflexe evokuje nové nápady a podporuje naši zvědavost. Metody vhodné pro reflexi jsou popsány v Příloze č. 5. (Steelová a kol., 2007)

Během evokace a reflexe mohou žáci pracovat samostatně nebo ve skupinách a následně si sdělí, co si zapsali, poznamenali. Jak jsem již zmiňovala, kritické myšlení je myšlením ve společnosti, naše myšlenky jsou ověřovány a zdokonalovány sdílením s ostatními. Proto je na sdílení v programu RWCT kladen tak velký důraz.

E-U-R není metoda výuky. Jednotlivými vyučovacími metodami teprve naplňujeme tento rámec. Cílem je, aby si žáci osvojili tento učební rámec natolik, aby jej mohli samostatně využívat po celý život k efektivnímu sebevzdělávání.

2.4 Program Začít spolu

Původní program Step by step (mezinárodní označení pro program Začít spolu) se začal vytvářet v 90. letech v USA na základě nových poznatků o lidském mozku a procesu učení.

Začít spolu je inovativní vzdělávací program pro výchovu a vzdělávání dětí v předškolním a mladším školním věku, který je realizován ve 32 zemích světa. Program je zaštitěn mezinárodní asociací ISSA (International Step by Step Assosiation), která byla založena s cílem podporovat demokratické principy a posilovat zapojení rodičů a komunity do vzdělávání dětí v období předškolního a mladšího školního věku. V České republice byl vzdělávací program Začít spolu se souhlasem MŠMT ČR zaveden od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 i na prvním stupni základních škol. (Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA, 2011). V současné době je v programu zapojeno více než 100 mateřských a 80 základních škol. Monitorování, evaluaci a implementaci programu Začít spolu zajišťuje organizace Step by Step ČR. (Kompetentní učitel 21. století, 2011)

2.4.1 Základní principy programu Začít spolu

Program Začít spolu představuje otevřený systém, založený na humanistických a demokratických principech ve vzdělávání, opírající se o konstruktivismus. Otevřenost systému znamená, že umožňuje každé škole, každému učiteli, přizpůsobit jeho konkrétní podobu kultuře, zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí. Je to pedagogický přístup orientovaný na dítě a jeho osobnost, zájmy a potřeby, který v sobě spojuje moderní poznatky z pedagogiky a psychologie s osvědčenými vzdělávacími postupy. Program Začít spolu buduje základy pro postoje, znalosti a dovednosti životně důležité pro člověka v rychle se měnící době. Jde zejména o schopnost vyrovnávat se se změnami, kriticky myslet, plánovat a řídit svou práci, umět se rozhodovat a nést zodpovědnost za svoji volbu. Rozpoznávat problémy a přicházet na jejich řešení, podporovat představivost a kreativitu a budovat společenskou odpovědnost. Stručně lze říci, že tento program cíleně a efektivně rozvíjí klíčové kompetence formulované v RVP. (Krejčová, Poche Kargerová, 2011)

„Program Začít spolu zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší veřejnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami (dětí nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami učení i dětí s postižením, zvláště užitečný je pro děti z různých etnických menšin). Jedná se o program, který představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě.“ (Krejčová, Poche Kargerová, 2011, s.13).

Program Začít spolu je postaven na čtyřech základních pilířích: 1.) individualizace práce, 2.) chápání světa v souvislostech, 3.) práce v centrech aktivit, 4.) zapojení rodin do práce školy. Důraz je rovněž kladen na vzájemnou úctu, respekt a důvěru. Učitel by měl být žákovi partnerem, pomocníkem a průvodcem na jeho cestě za poznáním. Program vychází z přesvědčení, že dítě se nejlépe učí prostřednictvím vlastní praktické činnosti, proto je věnováno

mnoho času samostatným aktivitám dětí, které mohou být individuální nebo skupinové, a při nichž mají žáci možnost si pomáhat a spolupracovat. Žáky stavíme před podnětné problémy, klademe jim otázky, necháváme je experimentovat a tvořit, ale nepředkládáme jim hotové odpovědi. Vlastní poznatek má větší váhu než ten převzatý. Co dítě objeví samo, to ví už navždy, nebo ví, že si to může objevit znovu. Naopak převezme-li dítě objev někoho jiného, často jej velmi rychle zapomene. Uchovalo by si ho v paměti, ale pokud není spojený s porozuměním, nedojde k jeho dlouhodobému uložení. Tento způsob vzdělávání vede k osobnostnímu rozvoji, při němž vycházíme z víry ve schopnost dětí samostatně myslet. (Lukavská, 2003)

Předpokladem úspěšného učení je připravené a podnětné prostředí. Prostor třídy je uspořádáno do učebních hnízd tzv. center aktivit, kde probíhá skupinová i individuální práce. Ve třídě vystavujeme individuální i společné práce dětí, které reflektují právě probírané učivo, a zároveň tak dochází k nezáměrnému učení dětí. Vytváříme prostor, kde děti mohou sdílet své zkušenosti a zážitky, které jsou pro ně významným zdrojem vzájemného učení. Takovým prostorem je například ranní kruh. Vyučování je zpracováno metodikou integrované tematické výuky (celostní přístup k učení), která podporuje globální vnímání světa v souvislostech. V rámci společného tématu si žáci stanovují individuální cíle, za jejichž splnění nesou zodpovědnost. (Lukavská, 2003)

2.4.2 Kvalitativní standardy programu Začít spolu

Vzdělávací program Začít spolu splňuje požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a nabízí efektivní postupy k osvojování klíčových kompetencí. Za úspěšným rozvojem klíčových kompetencí u žáků stojí v první řadě kvalitní učitel. *„Kvalita učitelů je považována za klíčový faktor, který zásadním způsobem ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání. Některé průzkumy prokázaly, že má větší vliv na vzdělávací výsledky žáků než například kvalita kurikula nebo materiální vybavení škol.“* (Spilková, Tomková, 2010, s. 65) Zájem o další profesní růst učitelů, jejich podpora a snaha o jasné vymezení měřitelné kvality programu Začít spolu v celém mezinárodním kontextu, přiměly mezinárodní tým odborníků pod záštitou International Step by Step Association (dále „ISSA“) k vytvoření mezinárodních profesních standardů programu. Standardy programu jasně definují požadavky na charakter vzdělávacího programu orientovaného na dítě a na žádoucí kvalitu práce učitele. Tým metodiků a učitelů, podílejících se na implementaci a realizaci programu Začít spolu v ČR, tyto standardy následně upravil tak, aby odpovídaly kontextu českého školství s důrazem na předškolní a primární pedagogiku, a vznikla tak publikace s názvem *Kompetentní učitel 21. století:*

Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA, tzv. Duhová kniha. Jsou to první kvalitativní standardy obsažené v české vzdělávací soustavě a jsou i v souladu s trendy v českém školství a s požadavky na kvalitu vzdělávání v zemích Evropské unie.

Standardy tvoří několik oblastí výchovně vzdělávacího procesu, mezi něž patří: komunikace, rodina a komunita, inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty, hodnocení a plánování výuky, výchovné a vzdělávací strategie, učební prostředí, profesní rozvoj. Každá z uvedených oblastí je doplněna o kritéria, která jsou dále blíže specifikována pozorovatelnými indikátory (Začít spolu 2019, online).

V programu Začít spolu je uplatňováno konstruktivisticky orientované vzdělávání. Na stejných principech je založena i výuka matematiky podle profesora Hejného. Toto pojetí výuky vychází z předpokladu, že vlastní poznání si děti konstruují samy na základě svých zkušeností. Dítě si již v předškolním věku vytváří vlastní obraz o světě kolem nás a vytváří si tzv. prekoncepty. U každého tématu, které probíráme, se snažíme na tyto předchozí poznatky navázat. Cílem konstruktivistické výuky je, aby se každé dítě podílelo na výstavbě vlastního poznání a nebylo pouze pasivním příjemcem hotových informací. Konstruktivistická výuka je založena na získávání nových zkušeností, jejich porovnávání se zkušenostmi starými a organickém začleňování do vlastních mentálních struktur. Tento proces probíhá nejen na úrovni jednotlivce, ale i celé třídy. Můžeme dokonce konstatovat, že bez interakce s druhými lidmi, bez příležitosti si své prekoncepty navzájem porovnávat se svými vrstevníky by žákův rozvoj nebyl dost dobře možný. Když žáci navzájem porovnávají vlastní naivní prekoncepty, zjišťují, že ostatní mohou na stejnou věc pohlížet jinak. Je třeba si uvědomit, že dosavadní poznatky dítěte o daném tématu jsou buď pomocí, nebo překážkou v jeho dalším učení. Proto je důležité, aby učitel vytvářel žákům takové příležitosti, aby mohli opustit tyto naivní prekoncepty a mohli je rekonstruovat tak, aby byly v lepším souladu s realitou. Konstruktivistická výuka je z principu výukou činnostní a uplatňují se při ní metody kritického myšlení. Je zde tedy velký potenciál i k rozvoji čtenářské gramotnosti. (Začít spolu, 2019, online)

2.4.3 Struktura dne ve třídě Začít spolu

Prostředí třídy, ale i průběh a struktura vyučovacího dne, je v tomto programu zcela odlišná od tradičního pojetí. Zároveň je třeba říci, že zde uvádím rámcový průběh dne v programu Začít spolu, jelikož neexistuje jednotný organizační model, podle kterého bychom ve všech třídách pracovali.

1. Ranní kruh (30 minut)

2. Společná práce (60 minut)
3. Přestávka (30 minut)
4. Práce v centrech aktivit (60 minut)
5. Hodnotící kruh (30 minut)

Každý den začínáme v ranním kruhu, kterému je věnováno přibližně 20 až 30 minut. Je to prostor pro společná setkání všech členů třídní komunity žáků, učitele, případně asistenta, nebo rodiče, který se přišel podílet na výuce. Symbol kruhu je zvolen záměrně, působí tak, že jsme si všichni sobě rovni, nikdo nevyčívá, není ‚v čele‘ a ani se nemůže ocitnout na okraji. Ranní kruh je primárně určen k rozvoji mezilidských vztahů ve třídě, posilování soudržnosti třídy i budování pocitu sounáležitosti. Vytváření bezpečného klimatu ve třídě také umožňuje žákům projevit své názory, pocity a zážitky. Rozhodně do ranního kruhu nepatří nic, co by mohl žák vnímat jako ohrožující. Pokud probíráme nějaké problémy, hovoříme o nich pouze na obecné rovině. Jeho součástí je i ranní zpráva, kterou bychom mohli označit za přechodový rituál k vlastní výuce. V tuto chvíli nám ranní kruh nabízí svůj další rozměr a otvírá prostor pro bezpečné opakování probíraného učiva, evokaci a vzájemné porovnávání žakovských prekonceptů či navozování motivace. Ranní kruh je přínosem i pro samotného pedagoga, vnímá náladu, atmosféru a rozpoložení skupiny i jednotlivců, a na jejich základě může přizpůsobit své pedagogické postupy a metody konkrétní situaci. (Krejčová, Poche Kargerová, 2011)

Pro úspěšné fungování ranního kruhu je třeba, aby si žáci zvnitřnili následující pravidla: mluví vždy pouze jeden, ostatní mu pozorně naslouchají; žák čeká, až na něj přijde řada; když nechce, nemusí nic říkat; když domluví, předá slovo sousedovi v kruhu; nemluví se o nikom nehezky. (Začít spolu, 2019, online)

Po ranním kruhu následuje blok společné práce, který trvá zhruba 60 minut. V rámci tohoto bloku si žáci nejčastěji osvojují a procvičují učivo z českého jazyka, matematiky a anglického jazyka. Žáci mohou pracovat samostatně, s učitelem, ve dvojicích, či ve skupinách. Připravené úlohy mohou být v rámci individualizace odstupňovány podle obtížnosti. Celkově se ale jedná o učební aktivity, v nichž celá třída pracuje na společném zadání. Po velké přestávce zpravidla následují centra aktivit, která trvají 60 minut. Pro práci v centrech je důležité, aby třída byla uspořádána do menších pracovních koutků, které mají různé zaměření a tomu odpovídá i jejich materiální vybavení. Většinou se jedná o centra: matematika a hry, čtení a psaní, ateliér (výtvarné činnosti), věda o objevy (přírodní vědy). (Krejčová, Poche Kargerová, 2011)

„V centrech aktivit se děti učí přímou zkušeností. Mají v nich prostor pro práci, hru, experimentování a manipulaci s různými předměty a materiály. Poskytují prostor, jak pro práci individuální, tak pro práci skupinovou. Děti se v nich učí i od sebe navzájem, nápodobou a pozorováním. Tím, že pracují v malých skupinách, mohou spolu přirozeně komunikovat, řešit problémy, rozhodovat se, procvičovat si vyjadřovací schopnosti, učit se chápat a akceptovat rozdíly mezi lidmi. Jsou tak vedeny k samostatnosti i spolupráci.“ (Krejčová, Poche Kargerová, 2011, s. 58).

Žáci si mohou svobodně zvolit, do kterého centra se chtějí přihlásit, během týdne však musí projít všemi centry aktivit a absolvovat všechny připravené úkoly. V každém centru na žáky čeká předem připravené zadání úkolů. V každém centru pracuje skupina dětí na jiném úkolu, nicméně všechny aktivity a činnosti v centrech sjednocuje jedno společné téma. Žáci pracují na úkolech samostatně či kooperují s ostatními členy dané skupiny. Učitel má roli pozorovatele a poradce, případně poskytuje individuální pomoc, je-li třeba. Centra zpravidla probíhají v týdenních cyklech.

Den uzavíráme hodnotícím kruhem, jehož délka trvání se pohybuje v rozmezí 10-30 minut. Probíhají-li ve třídě centra, pak určitě závěrečný kruh zabere celých třicet minut, protože v jeho rámci skupiny prezentují výsledky své práce, mají možnost se ohlédnout a zhodnotit, co se jim dařilo či nedařilo, co by příště žáci udělali jinak. Dochází k výměně zkušeností, dávají doporučení dalším skupinám, které práce v jejich centru teprve čeká. Je zde prostor pro vzájemné hodnocení žáků, ale i pro hodnocení učitele. (Krejčová, Poche Kargerová, 2011)

V předešlé kapitole jsem se záměrně podrobně věnovala popisu třífázového modelu učení E-U-R, jelikož struktura dne ve třídě Začít spolu je vystavěna právě na tomto principu a je mezi nimi viditelná paralela. Evokace ve třídách Začít spolu zpravidla probíhá v ranním kruhu. Žáci zaznamenávají své názory a myšlenky (prekoncepty) přímo do ranní zprávy ještě před začátkem vyučování a mají tak dostatek času si své prekoncepty vybavit, zamyslet se nad nimi a porovnat je s myšlenkami ostatních. Během ranního kruhu pak své názory sdílí, obhajují, případně přehodnocují. Diskuse v ranním kruhu je ideální prostor, ve kterém mohu mapovat žákovské představy a znalosti o tématu, které se chystáme probírat. Dále se zde naskýtá mnoho příležitostí pro vznik již zmíněných socio-kognitivních konfliktů, jinými slovy názory a domněnky různých žáků se střetnou a vzniká potřeba rozpor vyřešit. Řada mých ranních zpráv, které se objeví v praktické části, funguje jako evokační prostředek, a tak věřím, že tímto podrobným popisem modelu učení přispějí ke čtenářovu lepšímu porozumění. Fáze uvědomění obvykle probíhá v centrech aktivit nebo ve čtenářské dílně, kde žáci řeší rozmanité úkoly. Výsledky své

práce žáci prezentují ostatním dětem ve třídě v závěrečném hodnotícím kruhu, kde probíhá reflexe. Ohlížejí se za procesem učení, formulují, co se o tématu nového dozvěděli, co si potvrdili, opravili, které otázky zůstaly nezodpovězeny, a co by se o tématu chtěli ještě dozvědět.

Program Začít spolu je realizován i v předškolním vzdělávání a již na této úrovni se můžeme setkat s podobným nástrojem, jakým je ranní zpráva, a tím je ranní úkol. Ranní úkol čeká každý den na děti a jejich rodiče u vstupu do třídy. Úkol je každý den jiný a vztahuje se k právě probíranému tématu. Jeho záměrem je podporovat spolupráci dítěte s rodičem a procvičovat různé dovednosti. (Začít spolu, 2019, online)

2.5 Ranní zprávy

Popis ranní zprávy se v českém prostředí postupně rozvíjí a čím dál více rozšiřuje. V roce 2003 vyšla jedna z prvních publikací o programu Začít spolu (Lukavská, 2003), v té je o ranní zprávě pouze okrajová zmínka v souvislosti se skladbou školního dne, kdy je ranní zpráva popisována jako pouze informativní nástroj, a doplněna zmínkou, že je součástí ranního kruhu, který slouží k tzv. vtažení dětí do sociální komunity třídy. Později se popis účelu ranní zprávy rozšiřuje např. k motivaci, úvodu do tématu, předávání nových informací, procvičování čtení, výkladu nového učiva, ale i opakování znalostí. (Krejšlová, 2008)

Nejpodrobněji byl účel ranní zprávy zatím popsán jako nástroj „... *k usnadnění přechodu z domova do školy, k informování o tom, co nás v daném dni čeká, k posilování nově získaných dovedností čtení a písemného projevu, k soustředění na nový matematický problém nebo pojem, k uvedení tématu, vyplývajících z oblasti přírodních či společenských věd a jazykovým rozborům.*“ (Krejčová, Poche Kargerová, 2011, s. 79)

Na téma ranních zpráv byly napsány rovněž napsány dvě diplomové práce (Pišlová, 2012, Jelínková 2017), obě autorky zmiňují dopad ranní zprávy na pozitivní klima ve třídě. Využití ranní zprávy se postupně proměňuje od vzdělávací strategie k výchovně vzdělávací strategii. Ranní zpráva většinou není popsána samostatně, ale vždy jako součást ranního kruhu: „*Ranní kruh spolu s ranní zprávou by se dal také nazvat jakýmsi přemostěním mezi příchodem z domova do školy. Prvním můstkem se stává kruh, ve kterém si děti sdělí zážitky z předešlých dní, a tudíž už pak nemají potřebu je sdělovat spolužákovi v lavici během vyučování. Druhým můstkem je ranní dopis, který se sice ještě odehrává během komunitního kruhu, ale zároveň je i vstupem a přípravou na vyučování.*“ (Pišlová, 2012, s. 26)

Metoda ranní zprávy i ranního kruhu jsou uvedeny rovněž v přístupu *Responsive Classroom*. Tento individuálně diferencovaný přístup, o který se snaží i program Začít spolu, klade důraz na propojení výuky s osobnostně sociálním rozvojem dítěte, čímž se vytváří takové prostředí, ve kterém se nejlépe učí žákům i učitelům. (Kriete, Davis, 2016)

Ranní zpráva je součástí ranního kruhu, který trvá zhruba 30 minut každý den a tvoří ho 4 po sobě následující části: pozdrav, sdílení, skupinová aktivita/hra a ranní zpráva. Jednotlivé části záměrně poskytují takové příležitosti pro žáky, na jakých si procvičují komunikační dovednosti, mimo jiné pozdrav, oční kontakt, aktivní naslouchání, kladení otázek, formulaci odpovědí, ale i řešení společného problému. Ranní kruh se odehrává většinou na koberci a jde o společné setkání všech přítomných ve třídě (žáků, učitele případně asistenta nebo rodiče). Do kruhu učitel děti svolává předem domluveným signálem, např. zazvoní zvonečkem. V ranním kruhu se mohou odehrávat různorodé činnosti, není přesně dané, jaké druhy aktivit by měl kruh obsahovat, a záleží tedy především na učiteli, jakým směrem se bude ranní kruh ubírat. Sdělujeme si zážitky, zajímavé informace, pocity, dělíme se o radosti i trápení, oslavujeme, zpíváme atd. Přestože se jednotlivé části ranního kruhu vzájemně překrývají a je zde mnoho přesahů, můžeme vysledovat, že každá z nich má svůj vlastní záměr a strukturu. (Kriete, Davis, 2016)

Bývá zvykem si v kruhu posílat předmět (kamínek), který signalizuje, kdo má v danou chvíli slovo. Žáci se vzájemně respektují a nevyrušují, pokud někdo mluvit nechce, nemusí, není to povinnost. Děti se zde navzájem poznávají, a tím se naplňuje jedna z podstat komunitního kruhu, tedy podpora vztahů ve třídě. Poskytuje nám také prostor pro evokaci a motivaci k tématu, kterým se budeme zabývat. V ranním kruhu se tak bezpochyby rozvíjí kompetence komunikativní, kdy se děti učí formulovat své myšlenky, pocity, a zároveň zde dochází k posilování dílčí komunikativní kompetence, kterou je naslouchání. Sezení v kruhu je záměrné, neboť toto uspořádání vytváří bezpečné prostředí, kde jsou si všichni rovni. Všichni sedí na stejné úrovni, nikdo nemůže být nadřazený, ani přezíraný. Kruh navozuje určitý pocit bezpečí a sounáležitosti, každý se v něm může projevit a říci svůj názor. Nedílnou součástí ranního kruhu a zároveň jeho logickým propojením se samotným vyučováním je ranní zpráva. Je to krátký text, jehož záměrem je přivítat žáky ve škole a navodit příjemnou atmosféru na začátku dne, budovat třídní kolektiv prostřednictvím sdílených písemných zpráv a povzbuzovat sounáležitost, rozvíjet čtenářské dovednosti a upevňovat jazykové, matematické, či přírodovědné učivo smysluplným a interaktivním způsobem a usnadnit žákům přechod do

zbývající části dne a vyvolat zájem o téma, které bude předmětem dne. (Fisher, Henry, Porter, 2013)

Ranní zpráva je spolehlivým spouštěčem skupinové diskuse na probírané téma. Skupinová diskuse je velmi přínosným učebním prvkem, řadí mezi participativní učební metody a průměrná míra zapamatování probírané látky činí v jejím případě až 50 %. Což ji řadí mezi tři nejefektivnější způsoby zapamatování informací. Ranní zprávu lze použít ve fázi evokace i reflexe při závěrečném hodnocení proběhnuvšího dne, kdy si žáci uvědomí, jak se aktivita vyvíjela a jak se jim dařilo. Mnohdy se společně znovu obracíme k interaktivnímu prvku zprávy, otázce nebo úkolu, které byly položeny na začátku dne a zjišťujeme, jak bychom odpovídali v jeho závěru, kdy jsme třeba došli k nějakým poznatkům, které jsme na začátku dne ještě neměli. Na konci školního roku, mohou ranní zprávy také posloužit jako rekapitulace probraného učiva za celý školní rok a zmapování individuálního posunu žáků. (Fisher, Henry, Porter, 2013)

Ranní zprávu píšeme denně, tvoří ji krátký text a rychlá interaktivní aktivita. Většina učitelů píše ranní zprávy formou dopisu. Žáky oslovujeme jako skupinu, abychom jim připomínali, že jsme všichni členy jednoho třídního kolektivu. Žáci si zprávu zpravidla přečtou, jakmile vstoupí do třídy. S přečtením zprávy a splněním rychlé aktivity by žáci měli být hotovi ještě před začátkem ranního kruhu. Rychlá interaktivní aktivita by měla být pro žáky přiměřenou výzvou, aby jim umožnila zažít úspěch hned na začátku dne. Později zpráva poslouží jako základ závěrečné části ranního kruhu. Během této části se ranní dopis znovu přečte a učitel vtáhne žáky do diskuse, která vychází z jeho obsahu. Každá zpráva se zaměřuje primárně na jedno téma a jeho obsah je významný pro všechny žáky. Když tvoříme ranní dopis pro třídu, bereme v úvahu vývoj žáků, jejich dovednosti, zájmy a dění ve třídě. Někdy obsah vychází z probíraného učiva, jindy se zpráva zaměřuje na sociální vztahy ve třídě. Na závěr ranního kruhu tedy ideálně probíhá živá diskuse a žáci interaktivně pracují s ranním dopisem. Z ranního kruhu by měli odcházet pozitivně naladěni do nového dne, zaujati tématem a ujištění o svých znalostech a schopnostech. Obsah a formát zprávy se samozřejmě mění podle věku dětí, stejně tak se proměňuje i způsob jakým žáci pracují s interaktivní částí ranního dopisu před a během ranního kruhu. Žáci mohou odpovídat na otázku obsaženou v ranním dopise písemně nebo kresbou přímo do spodní části ranního dopisu nebo si dopis jednoduše přečtou a pouze se nad ním zamyslí předtím, než začne ranní kruh. (Kriete, Davis, 2016)

2.5.1 Záměr ranních zpráv

Promyšleně napsaný ranní dopis je nástrojem pro budování pozitivního klimatu ve třídě. Jeho prostřednictvím můžeme oceňovat skupinové úspěchy a přijímat společné výzvy. Ranní dopis může být podnětem ke společnému zamyšlení, plánování a uvažování. Rovněž může posloužit třídě jak zrcadlo, pokud ho učitel využije k tomu, aby skrze něj třídu ocenil za správný postup, přístup či chování, kterého si všiml během jejich společné práce.

Ranní zprávy dávají žákům příležitost procvičovat nejen čtení, ale i ostatní učivo a dovednosti. Pro žáky, kteří se učí číst a psát, je ranní zpráva zaměřena především na rozvoj čtenářských dovedností. Používání ranních dopisů s předvídatelným obsahem a jednoduchými frekventovanými slovy je způsobem, jak vzbudit jejich zájem o čtení a budovat sebedůvěru čtenáře. Zprávy mají záměrně předvídatelný a opakující se obsah a učitel v nich často používá obrázkovou nápovědu. Pro žáky, kteří již čtou plynule, poskytuje příležitost ke čtení těžších slov a vět a upevňuje fakt, že čtení je zdrojem informací. Obsah většinou čerpá z matematiky, českého jazyka, přírodovědy, vlastivědy nebo jiných oblastí, které se právě ve třídě probírají. Měli bychom vždy přihlídnout, které aktivity máme pro děti připravené a jaké učivo budeme probírat, abychom je obsáhli i v ranní zprávě. Do ranní zprávy můžeme také zakomponovat aktuality či připomenutí. (Kriete, Davis, 2016)

Ranní dopisy pro žáky druhého období prvního stupně by měly mít různorodý obsah a složitější strukturu. Ačkoliv ranní dopisy nejsou primárně určeny k tomu, aby seznamovaly žáky s novým učivem či dovednostmi, nabízejí starším žákům mnoho příležitostí k opakování řady dovedností, se kterými se dříve seznámili, anebo jsou právě předmětem jejich učení. Často zahrnujeme do dopisu pojmy z oblasti, kterou se právě zabývají, aby si je zopakovali. Ulehčíme jim tak jejich následné osvojování. Dále můžeme úmyslně v textu udělat chyby v interpunkci a předložit žákům jejich opravu jako úkol nebo dostanou za úkol vyřešit nějaký matematický rébus. (Fisher, Henry, Porter, 2013)

Dále se nabízí zahrnout do ranního dopisu prvky, které umožňují žákům se o sobě navzájem dozvědět něco více například otázkou: *Jakou knihu čteš tento týden?* Vhodné je také zařazovat prvky, které umožňují sbírat data o třídě. Pokyn může znít následovně: *Zapiš se do kolonky ke svému oblíbenému sportu.* V ranním kruhu pak diskutujeme o nashromážděných údajích a způsobu jakým je můžeme graficky zaznamenat. Dalším cílem ranní zprávy je vzbudit u žáků zájem o to, co je ten den čeká. Způsob, jakým je zpráva psána, ovlivní vnímání třídy jako

rovnocenného společenství žáků a učitele, popř. asistenta, proto je vhodné používat zájmeno „MY“. To utvrzuje žáky, že třída je zajímavé a bezpečné místo pro učení a pilnou práci. Dává žákům příležitost cítit se schopnými a být si vědomi, že pedagog jim a jejich schopnostem věří. Žáci v něm zároveň cítí oporu. (Fisher, Henry, Porter, 2013)

Společné čtení a diskuze nad ranním dopisem na konci ranního kruhu pomáhá žákům přejít k vlastní výuce. Informace obsažené v ranním dopise žáky připraví na téma, které bude předmětem dne, případně na události, které nás ten den čekají. Zpráva svými úkoly vtáhne žáky do učení ještě před začátkem ranního kruhu pomocí otázek či úkolů v nich obsažených: „*Napiš jednu informaci, kterou víš o Karlovi IV.*“, „*Napiš název jedné jarní byliny, kterou sis zapamatoval po včerejší návštěvě parku.*“, „*Najdeš chybu nebo dvě v této zprávě?*“.

Ranní dopis tedy obsahuje psanou zprávu, která vítá a zdraví žáky; dodává jistotu a řád době mezi příchodem žáka do školy a začátkem vyučování; vzbuzuje žákův zájem o učení; poskytuje zábavný a interaktivní způsob opakování si učiva; je důkazem, že čtení je hodnotný způsob, jak získat potřebné informace; poskytuje zahřívací aktivity před výukou i buduje společenství skrze společnou zprávu.

Osobně vnímám ranní zprávu jako velmi užitečného pomocníka pro rychlé zapojení všech žáků do dění ve třídě. Díky ranní zprávě s nimi mohu efektivně komunikovat a rychle si zmapovat jejich dosavadní znalosti a zkušenosti z různých témat. Zároveň oceňuji její nezanedbatelný význam pro posilování pozitivních vztahů ve třídě.

2.6 Závěr teoretické části

V teoretické části své diplomové práce jsem krátce uvedla historický kontext proměn českého školství, který odstartoval rok 1989. Dotkla jsem se zrodu klíčových kompetencí a důvodů, proč a s jakým záměrem byl program Začít spolu implementován do českého školského systému. Detailně jsem se snažila popsat čtenářskou gramotnost, jako klíčovou dovednost pro život. Popsala jsem její roviny a věnovala se problematice jejího rozvoje. Konkrétně jsem se zaměřila na rozvoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím ranního dopisu, který se používá jako výchovně vzdělávací strategie v programu Začít spolu.

Zabývala jsem se také tím, jaké výsledky mají čeští žáci v mezinárodních šetřeních PISA a PIRLS, které se dlouhodobě zabývají zkoumáním úrovní gramotností žáků, včetně gramotnosti čtenářské. Zkoumala jsem čtenářskou gramotnost i z pohledu českých kurikulárních dokumentů. Zajímala jsem se, jak je rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářství podporován v České republice a jak v zahraničí. Dále jsem podrobně představila program Čtením a psaním

ke kritickému myšlení, který považuji za velmi účinný prostředek rozvoje čtenářské gramotnosti. Věnovala jsem se i modelu učení E-U-R, který se prolíná se strukturou dne v programu Začít spolu.

Dále jsem svoji pozornost zaměřila na program Začít spolu, jeho východiska, rámec, specifika a způsoby výuky. V programu Začít spolu pracuji již osm let a za mimořádně důležité prvky považuji otevřenost tohoto systému, individuální přístup ke všem zúčastněným stranám, partnerský vztah učitele a žáka, konstruktivistické pojetí výuky, důraz na spolupráci a zapojení rodiny. Nejpodrobnějšímu zkoumání jsem podrobila samotné ranní zprávy, snažila jsem se o nich najít, co nejvíce relevantních informací. Hledala jsem inspiraci pro psaní svých ranních zpráv a objevila jsem vzdělávací přístup amerického původu *Responsive Classroom*, který se v mnoha aspektech podobá programu Začít spolu. Prostudovala jsem dvě publikace vycházející z přístupu *Responsive Classroom* (Kriete a Davis 2016, Fisher, Henry a Porter 2013), které mi poskytly mnoho cenných rad a metodických postupů k tvorbě ranních zpráv.

Během studia odborné literatury jsem si začínala uvědomovat, že ranní zpráva svým rozsahem a formátem není předurčena rozvíjet všechny roviny čtenářské gramotnosti a má v tomto ohledu své limity. Proto jsme svoji pozornost obrátila i ke klíčovým kompetencím, jelikož se ukazuje, že ranní zpráva funguje jako velmi efektivní nástroj rozvoje pestré škály klíčových kompetencí.

3 Praktická část

V praktické části nejdříve představím cíle a hlavní výzkumné otázky této práce. Věnovat se budu metodě výzkumu a představení výzkumného vzorku. Zároveň uvádím i vlastní přístup k výuce v programu Začít spolu. Následuje analýza 20 ranních dopisů z mé učitelské praxe na 1. stupni ZŠ v programu Začít spolu. V analýze těchto zpráv se věnuji jejich zaměření, možným návazným aktivitám a také tomu, jaké roviny čtenářské gramotnosti a klíčové kompetence daná zpráva rozvíjí. Dále uvádím příklad analýzy ranní zprávy pomocí Kothangenaova cyklu. V závěru praktické části navrhuji metodická doporučení pro práci s ranními zprávami, tvorbu ranních zpráv a metodický postup při zavádění ranních zpráv do výuky. V závěru praktické části pak odpovím na výzkumné otázky.

3.1 Cíle praktické části

Hlavním cílem praktické části je vytvořit soubor metodických doporučení pro tvorbu ranních zpráv, metodické doporučení pro práci s ranními zprávami a vytvořit metodický postup pro zavádění ranních zpráv do výuky. Dalším cílem je rovněž zmapovat edukační potenciál ranních zpráv s ohledem na rozvoj čtenářské gramotnosti a klíčových kompetencí.

Hlavní výzkumné otázky (HVO) zní:

HVO1: Jaké roviny čtenářské gramotnosti rozvíjí používání ranních zpráv?

HVO2: Jaké klíčové kompetence rozvíjí používání ranních zpráv?

3.2 Metody a zpracování výzkumu

Praktická část diplomové práce je založena na akčním výzkumu, jehož je učitel aktivním účastníkem a pomocí pozorování a reflexe tento výzkum zpracovává. Učitel jako výzkumník má rovnocenné postavení s aktéry výzkumu, tedy se žáky. Akční výzkum má oproti tradičnímu výzkumu za cíl řešení konkrétního problému a hledání cesty k žádoucí změně. Jedná se o cyklický proces, který obsahuje fázi akce, vyhodnocení a reflexe. Tento proces se neustále přizpůsobuje aktuální situaci a potřebám výzkumu i jeho aktérům.

S akčním výzkumem se nejčastěji setkáme v oblasti pedagogiky, Průcha (1995, s. 34) charakterizuje tento druh výzkumu následovně: „*Tento pojem znamená takový druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je bezprostředně zlepšovat či jinak pozitivně ovlivňovat nějaký komponent edukační praxe, obvykle školní výuky. V zahraničí jej provádějí učitelé či pracovníci školského managementu ve spolupráci s profesionálními výzkumníky*“.

Akční výzkum jsem prováděla u jednoho výzkumného vzorku. Tímto vzorkem byla třída čtvrtého ročníku základní školy, šlo o třídu s prvky učebního programu Začít spolu, kde jsem byla již čtvrtým rokem třídní učitelkou.

3.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořili žáci čtvrtého ročníku třídy vzdělávané podle programu Začít spolu. Pro žáky byla samozřejmostí častá spolupráce a integrovaný přístup k učení, čemuž bylo přizpůsobeno i prostředí třídy. Ve třídě je celkem 19 žáků, z toho dva žáci jsou vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu (středně těžká dyslexie a dysortografie; vývojová dysfázie a balbuties) a jeden žák je cizí státní příslušnosti. Celkově ve třídě panovala příjemná atmosféra a zdravé klima. Děti se k sobě většinou chovaly přátelsky a vzájemně si pomáhaly.

3.4 Předvýzkum

Při mém výzkumu jsem se rozhodla udělat předvýzkum, kdy jsem pracovala se 100 vzorky ranních zpráv, které jsem vytvořila v období od 1. září 2017 do 30. června 2018. Tyto zprávy jsem dělila dle jejich hlavního zaměření/tématu, přičemž mi vyšly celkem čtyři kategorie ranních zpráv:

- 1.) Upevnění vztahů ve třídě
- 2.) Informování o společné třídní akci
- 3.) Evokace do nového tématu
- 4.) Upevňování učiva

Následovně jsem se rozhodla u každé kategorie vybrat 5 ranních zpráv, které podrobuji větší analýze, s ohledem na zaměření zprávy na rozvoj čtenářské gramotnosti a klíčových kompetencí. Celkový soubor tedy obsahuje 20 ranních zpráv.

3.5 Vlastní přístup k výuce

Učím již 8 let na základní škole v okrese Praha-západ (Středočeský kraj). Na naší škole studuje celkem cca 900 žáků. Na prvním stupni je 22 tříd, z toho v 10 třídách je realizována výuka v programu Začít spolu, v ostatních třídách je uplatňován tradiční vzdělávací model. Na druhém stupni je celkem 13 tříd. Formu vzdělávání svého dítěte si rodiče vybírají při zápisu. Na prvním stupni probíhá výuka matematiky podle prof. Hejného napříč oběma vzdělávacími programy. Třídní schůzky na obou stupních, ve všech třídách, probíhají formou tripartit, tzn. individuální setkání mezi učitelem, žákem a rodičem. Zapojení rodičů do výuky je na škole podporováno.

Ranní zpráva je pro mne příjemným rituálem, který má v mých hodinách nezastupitelnou úlohu. Vnímám ho spolu s mými žáky jako příjemný start do nového školního dne, který nás přenáší z domácího prostředí do školního. Je to prvek, kterým žáky ve třídě příjemně přivítám, udává směr našeho učení a přibližuje nás k cíli, kterého chceme dosáhnout. Kromě toho žákům poskytuje i pocit sounáležitosti, vědomí, že patří do této třídy a mají zde své místo. Snažím se, aby ranní zpráva žáky zaujala, vzbudila v nich vnitřní zájem o učení a přiměla je k zamyšlení nad tématem, kterým se ten den budeme zabývat. Při čtení zprávy si navíc žáci obvykle vymění pár slov se spolužáky a naladí se na práci, která je ten den čeká. Ranní zpráva má z mého pohledu svou sociální i edukační hodnotu.

Ranní zprávu píšu každý den. Už během přípravy na další den mi vyvstávají na mysl nápady, které bych mohla ve zprávě použít. Někdy se snažím do zprávy zahrnout učivo, jindy se zaměřuji na vztahy ve třídě či zážitek, který nás společně čeká. Používám zprávu také proto, abych pomocí ní zmapovala, jaké je povědomí žáků o tématu, které budeme probírat. Často se společně dobereme k nějakým znalostem, přestože si žáci zpočátku myslí, že o daném tématu nevědí vůbec nic. Snažím se stavět na jejich prekonceptech (dosavadních představách) a použít je jako odrazový můstek k tématu, které nás ten den čeká. Často vycházím i z toho, co se právě děje ve třídě, škole, městě či v jeho okolí. Než se dostanu k psaní zprávy, mám už jasnou představu, co napíšu a zabere mi to opravdu jen pár minut. Snažím se, aby mé zprávy byly stručné a k věci a aby jejich interaktivní část nezabrala příliš mnoho času. Interaktivním prvkem v mých zprávách bývají nejčastěji průzkumné otázky či procvičování učiva. Například ve zprávě úmyslně chybuji v jevu, který právě probíráme, a žáci mají za úkol mé chyby odhalit a opravit. Dále záměrně používám cizí slova, se kterými jsme se setkali při výuce.

Každá otázka, kterou v ranní zprávě položím, má svůj další záměr. Například odpovědi na otázku: „*Co jsi dělal o prázdninách?*“, nám poskytnou potřebná data, která pak využijeme v matematice při sestrojování grafu. Naopak otázka typu: „*Na jaký problém jsi narazil při psaní svého příběhu?*“, je spouštěčem diskuse o procesu psaní. Žáci mohou získat inspiraci od spolužáků, posunout se v psaní svého příběhu, zjistit, co mají dělat, když nevědí, jak dál, jak si poradit s konkrétním problémem.

V programu *Začít spolu* velká část výuky probíhá v centrem aktivit. Žáci jsou jejich prostřednictvím vedeni k větší samostatnosti a mají dostatek prostoru pro své rozhodování, zároveň jsou schopni za svá rozhodnutí nést důsledky a poučit se z nich. Aktivity a úkoly v centrech aktivit jsou propojeny s reálným životem tak, aby v nich děti našly smysl a byly si vědomy toho, proč se danou látku učí a kde ji jednou využijí. Práce v centrech aktivit přináší

žákům mnoho příležitostí k propojení znalostí z mnoha předmětů a hledání souvislostí napříč obory. To žáky učí přistupovat k problémům celostně, nikoliv pouze optikou jednoho předmětu.

Ve třídě věnuji velký prostor vzájemné komunikaci, učíme se vzájemně si naslouchat, s respektem posuzovat názory druhých, společně řešit problémy, sdílet své myšlenky a názory. Netrávím moc času mluvením ke třídě, ale místo toho se snažím žáky vést k zodpovědnosti za své učení. Poměrně dost času věnujeme procesu učení, jak se učit. Zabýváme se různými strategiemi učení a čtení a hledáme ten nejefektivnější způsob pro každého.

Při výuce často používám metody Kritického myšlení a aplikuji třífázový model učení. Ranní zpráva, která je součástí ranního kruhu, mi slouží jako kvalitní evokační prvek. Pomáhá mi propojit dosavadní znalosti a zkušenosti žáků s učební látkou. V této fázi se obvykle objevují rozdílné názory žáků, různé zkušenosti, kladou se otázky a roste potřeba žáků si dané téma vyjasnit, čímž se vzbudí motivace do dalšího učení. Ranní zpráva je spolehlivým spouštěčem skupinové diskuse na probírané téma.

Ranní zpráva má v mé třídě mnoho úloh, například:

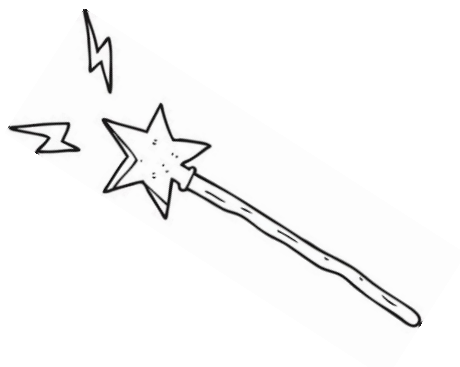
- ✓ přechodový rituál z domova do školy
- ✓ účinná technika pro přivítání žáků ve škole
- ✓ element sounáležitosti
- ✓ motivační prvek
- ✓ hravě sděluje cíl dne
- ✓ vtahuje žáky do učení
- ✓ evokační prostředek
- ✓ mapuje žákovské prekoncepty
- ✓ spouštěč skupinové diskuse
- ✓ odrazový můstek z ranního kruhu do výuky
- ✓ základna učení
- ✓ příležitost ke každodennímu čtení
- ✓ pomůcka k procvičování učiva
- ✓ nástroj reflexe

- ✓ významný činitel při budování sociálních vztahů a pozitivního klimatu ve třídě
- ✓ doklad naší práce

3.6 Analýza ranních zpráv

V následující kapitole uvádím soubor 20 ranních zpráv, jejichž zaměření shrnuji v tabulce, která je uvedena pod každou zprávou. V této tabulce uvádím, jaké roviny čtenářské gramotnosti daná ranní zpráva rozvíjí, jaké klíčové kompetence rozvíjí, jaké je zaměření ranní zprávy a jaké aktivity mohou na danou zprávu navazovat.

3.6.1 Ranní zpráva č.1



Dobré ráno třída,
dnes nás čeká vytoužená návštěva kina.
Kouzelnou hůlkou vás proměňuji na malé filmové kritiky.
Zamysli se nad tím, co je náplní práce filmového kritika?

Přeji vám příjemný filmový zážitek,
Martina

Tabulka č. 1 – Analýza ranní zprávy č. 1

Jaké je zaměření ranní zprávy?	Informuje o společné třídní akci, vtahuje žáky do tématu.
Jaké roviny čtenářské gramotnosti rozvíjí?	Vztah ke čtení, doslovné porozumění.
Jaké klíčové kompetence rozvíjí?	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.
Jaké aktivity mohou na ranní zprávu navazovat?	Společná diskuse nad tím, co to znamená konstruktivní kritika. Učí se vyslovovat své ocenění nápadů a práce druhých dříve než kritiku.

3.6.2 Ranní zpráva č. 2

*Dobré ráno všem zvědavým astronomům,
moc se těším na náš společný výlet do planetária. Doufám, že se dozvíme něco o gravitaci a jak
vznikají hvězdy. Co byste se rádi dozvěděli vy?*



Startujeme v 8:45

*Užijte si dnešní den,
Martina*

Rád bych se dozvěděl/a něco o...

Tabulka č. 2 – Analýza ranní zprávy č. 2

Jaké je zaměření ranní zprávy?	Informuje o společné třídní akci, vtaňuje žáky do tématu.
Jaké roviny čtenářské gramotnosti rozvíjí?	Vztah ke čtení, doslovné porozumění.
Jaké klíčové kompetence rozvíjí?	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.
Jaké aktivity mohou na ranní zprávu navazovat?	Metoda V-CH-D: žák přemýšlí o daném tématu např. vesmíru a zaznamenává do tabulky, co již o tématu ví (V), co by se ještě chtěl dozvědět (CH). Tyto dvě položky vyplní před návštěvou planetária. Po návštěvě planetária doplní zbývající informace-co jsem se v planetáriu dozvěděl/a (D).

3.6.3 Ranní zpráva č. 3

Milí badatelé,

zítra nás čeká návštěva Národní Galerie. Národní galerie je státní organizace spravující největší sbírku výtvarného umění v Česku. Jejím posláním je přiblížit umění široké veřejnosti. Uvidíme mnoho uměleckých děl a různorodé přístupy umělců.

<i>Kolik jmen výtvarných umělců znáš?</i>		
<i>0-1</i>	<i>2-5</i>	<i>5 a víc</i>
<i>////////</i>	<i>////////</i>	<i>//</i>

*Pěkný den,
Martina*

Tabulka č. 3 – Analýza ranní zprávy č. 3

Jaké je zaměření ranní zprávy?	Informuje o společné třídní akci, vtahuje žáky do tématu.
Jaké roviny čtenářské gramotnosti rozvíjí?	Vztah ke čtení, doslovné porozumění, vyvozování.
Jaké klíčové kompetence rozvíjí?	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.
Jaké aktivity mohou na ranní zprávu navazovat?	Skupinová diskuse nad posláním NG, rozšiřování slovní zásoby o nové pojmy z výtvarného umění, prezentace a interpretace známých uměleckých děl.

3.6.4 Ranní zpráva č. 4

*Dobré ráno lesní strážci,
zítra nás čeká další badatelská výprava do lesa. Čeká nás vodní pátrání.
Zamysli se nad svými pocity z lesa.*

*Lesu zdar,
Martina*

POCITY Z LESA

+	-
na co se těším	čeho se obávám

Tabulka č. 4 – Analýza ranní zprávy č. 4

Jaké je zaměření ranní zprávy?	Informuje o společné třídní akci, vtahuje žáky do tématu. Sdílí pozitivní i negativní emoce k očekávané výpravě do lesa.
Jaké roviny čtenářské gramotnosti rozvíjí?	Vztah ke čtení, doslovné porozumění.
Jaké klíčové kompetence rozvíjí?	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.
Jaké aktivity mohou na ranní zprávu navazovat?	Skupinová diskuse k nadcházející výpravě: Jak se vybavit do lesa a proč? Co si vzít pro celou třídu. Pokud se pravidelně učíte venku, nabízí se vytvořit k výbavě do přírody plakát. Skupinová diskuse s ekologickou tematikou: Jak mohu lesu pomoci?

3.6.5 Ranní zpráva č. 5

*Krásný den všem účinkujícím,
odpoledne nás čeká další kolo soutěže Tvoje tvář má známý hlas.
Těším se, jak se dnes proměníte.*

*Ať se vám daří,
Martina*

Kdybys mohl potkat nějakou slavnou osobnost, kdo by to byl?



Tabulka č. 5 – Analýza ranní zprávy č. 5

Jaké je zaměření ranní zprávy?	Informuje o společné třídní akci a motivuje žáky.
Jaké roviny čtenářské gramotnosti rozvíjí?	Vztah ke čtení, doslovné porozumění.
Jaké klíčové kompetence rozvíjí?	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní.
Jaké aktivity mohou na ranní zprávu navazovat?	Skupinová diskuse na téma život slavných, ztráta soukromí, výhody, nevýhody.

3.6.6 Ranní zpráva č. 6

*Dobré ráno **SPOLU**pracující **SPOLU**žáci,
byla jsem včera ohromena vašim včerejším zaujetím a výkonem při společné hře. BRAVO!
Úžasné jste **SPOLU**pracovali. Čím to bylo? Co přispělo k tomu, že jste byli tak sehraní a všem
se dařilo?*

*Hezký **SPOLU** strávený den,
Martina*

Tabulka č. 6 – Analýza ranní zprávy č. 6

Jaké je zaměření ranní zprávy?	Upevnění vztahů a budování pozitivního klimatu ve třídě, ocenění fungující spolupráce. Poukazuje na žádoucí chování, upevňujeme a zvnitřňujeme ho.
Jaké roviny čtenářské gramotnosti rozvíjí?	Vztah ke čtení, doslovné porozumění.
Jaké klíčové kompetence rozvíjí?	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní.
Jaké aktivity mohou na ranní zprávu navazovat?	Skupinová diskuse na téma spolupráce, její výhody, úskalí, jak řešit problémy, které přináší. V případě potřeby vyvození pravidel skupinové práce.

3.6.7 Ranní zpráva č. 7

Ahoj kamarádi!

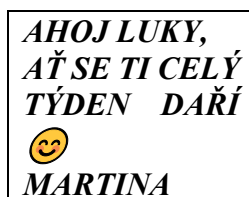
Pondělní rána jsou někdy těžká...Pojdme se dnes společně příjemně naladit.

Vylosuj si spolužáka a napiš mu povzbuzující vzkaz. Použij barevné lepíky.

Hotový vzkaz nalep dotyčnému na jeho/její lavici.

Příjemné pondělní ráno všem.

Martina



Tabulka č. 7 – Analýza ranní zprávy č. 7

Jaké je zaměření ranní zprávy?	Upevnění vztahů a budování pozitivního klimatu ve třídě. Rozvoj tvořivého myšlení.
Jaké roviny čtenářské gramotnosti rozvíjí?	Vztah ke čtení, doslovné porozumění.
Jaké klíčové kompetence rozvíjí?	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.
Jaké aktivity mohou na ranní zprávu navazovat?	Skupinová diskuse nad ohleduplnou komunikací. Modelujeme vstřícné a respektující chování ke všem bez rozdílu. Žáci si formou improvizovaného divadla mohou vyzkoušet řešení problematických situací, do kterých se dostávají. Upevňujeme a zvnitřňujeme žádoucí chování.

3.6.8 Ranní zpráva č. 8

Ahoj parto,

dnes je první den posledního měsíce v roce. Dva naši spolužáci slaví narozeniny 30. prosince, Víš, kteří to jsou? Malá nápověda: oba jsou sportovci. Svůj tip můžeš vhodit do hlasovací krabice. Zjisti, zda některý spolužák slaví narozeniny ve stejném měsíci jako ty. Informace si připrav na společné sdílení v ranním kruhu.



*Užijte si dnešní den,
Martina*

Tabulka č. 8 – Analýza ranní zprávy č. 8

Jaké je zaměření ranní zprávy?	Upevnění vztahů a budování pozitivního klimatu ve třídě.
Jaké roviny čtenářské gramotnosti rozvíjí?	Vztah ke čtení, doslovné porozumění.
Jaké klíčové kompetence rozvíjí?	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.
Jaké aktivity mohou na ranní zprávu navazovat?	Vytvoření narozeninového grafu.

3.6.9 Ranní zpráva č. 9

VÍTEJTE NA SLAVNOSTNÍM PŘEDÁVÁNÍ VYSVĚDČENÍ!

Tvrdě jste pracovali celý školní rok a doufám, že budete mít krásné prázdniny. Snažte se být co nejvíce venku, buďte opatrní a přečtěte alespoň knih. Zapiš svůj odhad a po prázdninách zhodnotíme, jak jsme si vedli.



Co takhle zmrzlina jako sladká odměna?

*Příjemné pondělní ráno všem.
Martina*

Napiš nám, na kolik knih se cítíš?

Martina: 5

Tabulka č. 9 – Analýza ranní zprávy č. 9

Jaké je zaměření ranní zprávy?	Upevnění vztahů a budování pozitivního klimatu ve třídě.
Jaké roviny čtenářské gramotnosti rozvíjí?	Vztah ke čtení, doslovné porozumění.
Jaké klíčové kompetence rozvíjí?	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.
Jaké aktivity mohou na ranní zprávu navazovat?	Společný odchod do cukrárny na zmrzlinu.

3.6.10 Ranní zpráva č. 10

Dobré ráno pátáci 😊,

Vítejte zpátky po dlouhých a horkých prázdninách. Doufám, že jste si je užili. Jaký byl váš nejsilnější zážitek z prázdnin? Odpověz celou větou.

*S úsměvem jde všechno líp!
Martina*

ZÁŽITKY Z PRÁZDNIN

Nejvíce mne zaujal výhled z hory Praděd. (Martina)

Tabulka č. 10 – Analýza ranní zprávy č. 10

Jaké je zaměření ranní zprávy?	Upevnění vztahů a budování pozitivního klimatu ve třídě.
Jaké roviny čtenářské gramotnosti rozvíjí?	Vztah ke čtení, doslovné porozumění.
Jaké klíčové kompetence rozvíjí?	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.
Jaké aktivity mohou na ranní zprávu navazovat?	Prezentace prázdninových deníků. Mapujeme, které kraje ČR jsme během prázdnin navštívili. Můžeme vytvořit statistiku: nejnavštěvovanější kraj, destinace v zahraničí, nejčastější typ prázdninové aktivity.

3.6.11 Ranní zpráva č. 11

Ahoj plavčíci,

dnes vyplouváme do historie. Zahájíme další centra aktivit. Poznáš podle klíčových slov, na jaké budou téma? Svůj tip napiš do záchranného kruhu.

1912

ZAOCEÁNSKÝ PARNÍK

TRAGÉDIE

OCEÁN

LEDOVEC

FILM

LÁSKA

ZÁCHRANNÝ ČLUN



Šťastnou plavbu vám přeje váš kapitán M.

Tabulka č. 11 – Analýza ranní zprávy č. 11

Jaké je zaměření ranní zprávy?	Evokace do nového tématu-CA Titanik
Jaké roviny čtenářské gramotnosti rozvíjí?	Vztah ke čtení, doslovné porozumění, vyvozování.
Jaké klíčové kompetence rozvíjí?	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.
Jaké aktivity mohou na ranní zprávu navazovat?	Mapování žákovských prekonceptů o daném tématu např. formou brainstormingu, volného psaní či alfaboxu.

3.6.12 Ranní zpráva č. 12

Krásné ráno,

dnes nás čeká setkání s významnou ženou naší historie. Uhadneš, o kom dnes bude řeč?

Šestnáct dětí porodila
a královnou českou byla.
Vzdělání tě nemine,
díky ní je povinné.

At' se vám daří,
Martina

Přemýšlej, čím se může panovník proslavit či zapsat do dějin?



Tabulka č. 12 – Analýza ranní zprávy č. 12

Jaké je zaměření ranní zprávy?	Evokace do nového tématu-CA-Marie Terezie a Josef II
Jaké roviny čtenářské gramotnosti rozvíjí?	Vztah ke čtení, doslovné porozumění.
Jaké klíčové kompetence rozvíjí?	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.
Jaké aktivity mohou na ranní zprávu navazovat?	Mapování žákovských prekonceptů o daném tématu.

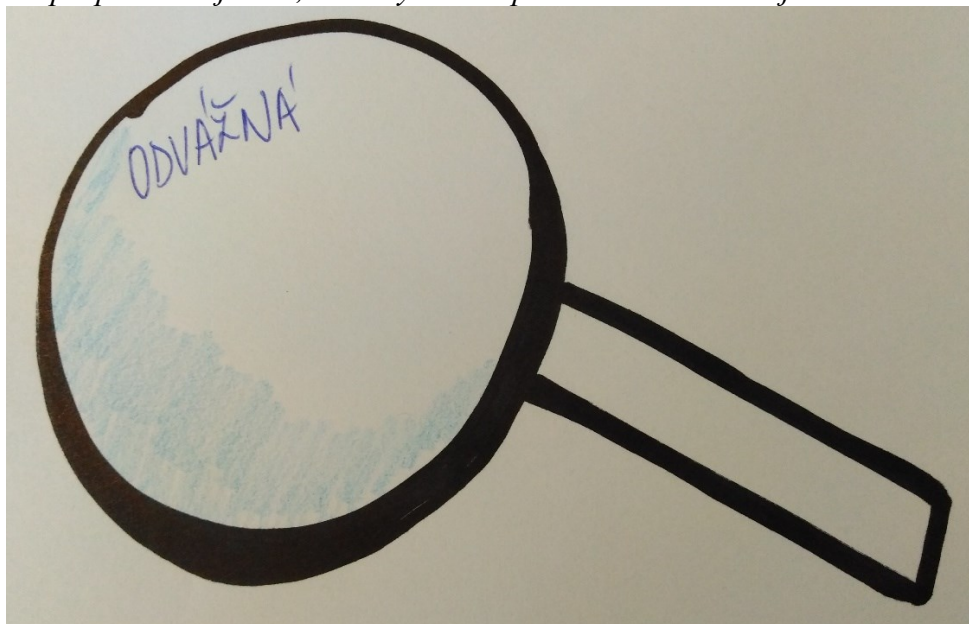
3.6.13 Ranní zpráva č. 13

Dobré ráno začínající autoři,

dnes se budeme zabývat popisem postavy. Vyber si jednu postavu z knihy, kterou právě čteš a zamysli se nad tím jaká je....

*Přeji vám hlavu plnou nápadů,
Martina*

Napiš přídavné jméno, které vybranou postavu charakterizuje.



Tabulka č. 13 – Analýza ranní zprávy č. 13

Jaké je zaměření ranní zprávy?	Evokace do nového tématu-popis postavy.
Jaké roviny čtenářské gramotnosti rozvíjí?	Vztah ke čtení, doslovné porozumění.
Jaké klíčové kompetence rozvíjí?	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.
Jak dále s ranní zprávou pracovat?	Dokážeme žákům na příkladech, že kvalitní popis je přesný a výstižný. Naopak nepřesný popis, může být zavádějící (výběr fotografie podle popisu). Zaměřujeme se na pestrý výběr adjektiv.

3.6.14 Ranní zpráva č. 14

Dobré ráno, malí vědci,

dnes se podíváme zblízka na jeden druh hmyzu, který se pyšní hned několika NEJ

patří k NEJstaršímu hmyzu

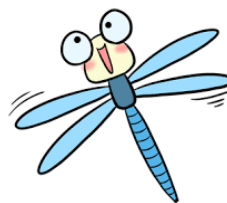
patří k NEJvětšímu hmyzu

patří mezi NEJobratnější letce v hmyzí říši

patří mezi NEJrychlejší letce v hmyzí říši

patří k NEJnápadnějším zástupcům hmyzu

Napiš vše, co víš nebo si myslíš, že víš o vážkách...



Tabulka č. 14 – Analýza ranní zprávy č. 14

Jaké je zaměření ranní zprávy?	Evokace do nového tématu-CA hmyz
Jaké roviny čtenářské gramotnosti rozvíjí?	Vztah ke čtení, doslovné porozumění.
Jaké klíčové kompetence rozvíjí?	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.
Jaké aktivity mohou na ranní zprávu navazovat?	Mapování žákovských prekonceptů o daném tématu. Volné psaní na téma hmyz.

3.6.15 Ranní zpráva č. 15

Ahoj holky a kluci,

slyšeli jste někdy o existenci sněžného muže yetti? Koluje o něm mnoho pověstí. Prý žije v Himalájích, prý je porostlý srstí a připomíná pračlověka. Možná je yetti plachý a vyhýbá se lidem, ale možná vůbec neexistuje a je jen výplodem lidské fantazie. Vydáme se po jeho stopách, abychom tuto záhadu rozluštili.

ZAZNAMENEJ SVŮJ NÁZOR

<i>Yeti určitě existuje</i>	<i>Pro své rozhodnutí nemám dost důkazů.</i>	<i>Yeti rozhodně neexistuje, je výplodem fantazie.</i>



Tabulka č. 15 – Analýza ranní zprávy č. 15

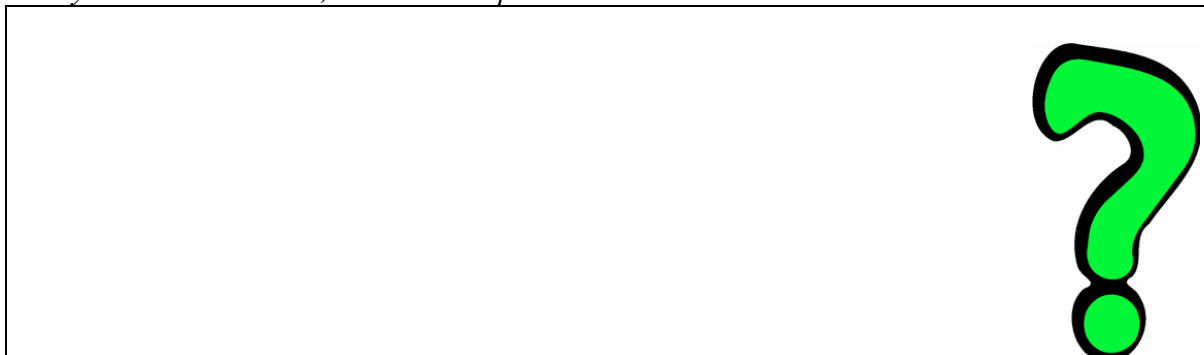
Jaké je zaměření ranní zprávy?	Evokace k četbě o sněžném muži.
Jaké roviny čtenářské gramotnosti rozvíjí?	Vztah ke čtení, doslovné porozumění, vyvozování.
Jaké klíčové kompetence rozvíjí?	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.
Jaké aktivity mohou na ranní zprávu navazovat?	Ranní zpráva je evokací pro četbu textu o sněžném muži metodou kritického myšlení I.N.S.E.R.T. Učíme se kriticky myslet a posuzovat informace, které nám jsou předkládány. Kresba yettiho na základě četby.

3.6.16 Ranní zpráva č. 16

Dobré ráno parto,

dnes dokončíme centra aktivit. Ověříme si, zda jste si něco zapamatovali....

Jak by mohla znít otázka, na kterou odpovíme Marie Terezie?



*Přeji vám hezký den,
Martina*

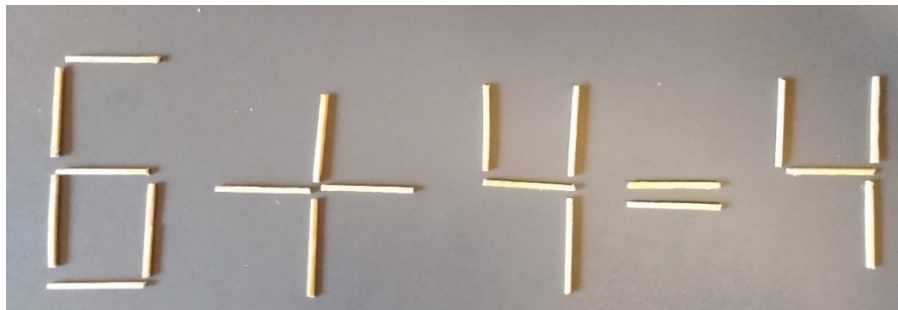
Tabulka č. 16 – Analýza ranní zprávy č. 16

Jaké je zaměření ranní zprávy?	Upevnění a shrnutí vlastivědného učiva.
Jaké roviny čtenářské gramotnosti rozvíjí?	Vztah ke čtení, doslovné porozumění.
Jaké klíčové kompetence rozvíjí?	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.
Jaké aktivity mohou na ranní zprávu navazovat?	Může následovat další forma opakování a ujasnění probraného učiva metodou Čtyři rohy: do všech rohů třídy ve třídě umístí učitel papíry a na každém z nich je po jedné otázce. Žáci přecházejí individuálně od jednoho papíru ke druhému a připisují své odpovědi na otázky. Je důležité, aby si před tím, než napíší svou odpověď, přečetli předchozí odpovědi spolužáků, podnítky je to tak k dalšímu uvažování a nové odpovědi.

3.6.17 Ranní zpráva č. 17

Dobré ráno bystré hlavičky,

Dnes oprášíme dřívkové stavby. Přemísti pouze jedno dřívko, tak aby platila následující rovnost:



VÍM SI RADY	NEVÍM SI RADY	ZNÁM VÍCE ŘEŠENÍ
////////	////	////

*Radostný den,
Martina*

Tabulka č. 17 – Analýza ranní zprávy č. 17

Jaké je zaměření ranní zprávy?	Opakování učiva matematiky a rozvoj logického myšlení.
Jaké roviny čtenářské gramotnosti rozvíjí?	Vztah ke čtení, doslovné porozumění.
Jaké klíčové kompetence rozvíjí?	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.
Jaké aktivity mohou na ranní zprávu navazovat?	Vyzveme žáky, aby vymysleli vlastní dřívkový rébus. Představíme si matematickou hru Digit.

3.6.18 Ranní zpráva č. 18

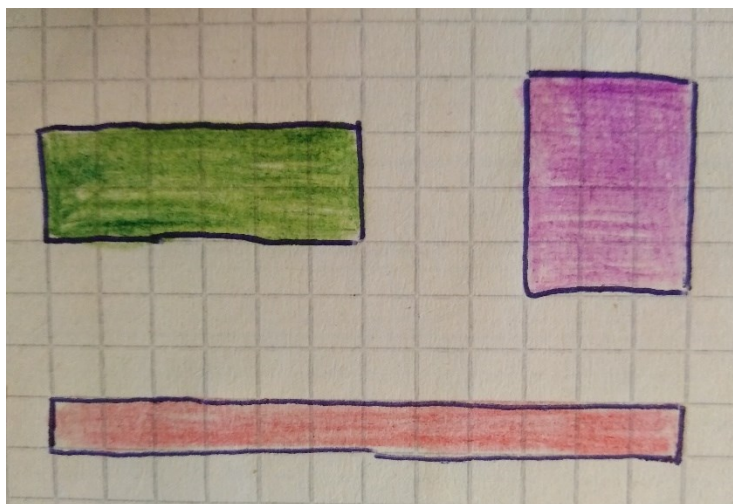
Dobré ráno koumáci,

dnes startujeme s matematikou. V geometrii začneme používat následující symboly: m^2 , cm^2 , dm^2 . Už jste se s nimi někde setkali?

Martina

ANO x NE

Tyto útvary prý mají stejný obsah. Souhlasíš?



<i>ANO</i>	<i>NE</i>
<i>//////////</i>	<i>//////////</i>

Tabulka č. 18 – Analýza ranní zprávy č. 18

Jaké je zaměření ranní zprávy?	Upevňování učiva matematiky, zavádění jednotek obsahu.
Jaké roviny čtenářské gramotnosti rozvíjí?	Vztah ke čtení, doslovné porozumění.
Jaké klíčové kompetence rozvíjí?	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.
Jaké aktivity mohou na ranní zprávu navazovat?	Skupinová diskuse k výpočtu obsahu, najdeš další 3 útvary, které mají odlišný tvar, ale jiný obsah?

3.6.19 Ranní zpráva č. 19

Milí malí čtenáři poezie,

Tento týden jsme se zabývali lyrickou poezií a jako průvodce jsme zvolili básníka Radka Malého. Vzpomeň si, co jsme se o lyrické poezii dozvěděli. V ranním kruhu se to dnes pokusíme všechno zrekapitulovat. Připrav si nějaký svůj postřeh, který budeš se spolužáky sdílet.

*Jaký je tvůj nejoblíbenější verš z básně „Dvanáct měsíčků“?
sněžěnka se z hlíny sápe (Martina)*

*Mějte se krásně,
skládejte básně,
Martina*

Tabulka č. 19 – Analýza ranní zprávy č. 19

Jaké je zaměření ranní zprávy?	Upevnění a shrnutí učiva-literární výchova.
Jaké roviny čtenářské gramotnosti rozvíjí?	Vztah ke čtení, doslovné porozumění.
Jaké klíčové kompetence rozvíjí?	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.
Jaké aktivity mohou na ranní zprávu navazovat?	Návštěva knihovny-žáci vybaveni znalostmi o lyrické poezii vyhledají lyrickou báseň dle svého vlastního výběru a představí ji spolužákům.

3.6.20 Ranní zpráva č. 20

Dobré ráno všem počtářům,

dnes budeme pokračovat v dělení dvojciferným dělitelem, které jsme zahájili v pondělí. Bude se nám hodit procvičit si velkou násobilku. Vyber si jednu buňku v tabulce a doplň správný výsledek. Nakonec zhodnoť, jak dělení zvládáš.

Veselé počítání,
Martina

	12	14	16	18	19
4					
5					
6					
7					
8					
9					

Jak se ti daří dělení dvojciferným dělitelem?

Baví mě to!	Docela už mi to jde.	Je to pro mne těžké.

(žáci mohou odpovídat anonymně / nebo jmenovitě-podpisem)

Tabulka č. 20 – Analýza ranní zprávy č. 20

Jaké je zaměření ranní zprávy?	Upevnění učiva matematiky, mapování úrovně žákova zvládnutí nového algoritmu. Rozšiřování slovní zásoby, tříbení matematického jazyka.
Jaké roviny čtenářské gramotnosti rozvíjí?	Vztah ke čtení, doslovné porozumění, vyvozování.
Jaké klíčové kompetence rozvíjí?	K učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální.
Jaké aktivity mohou na ranní zprávu navazovat?	Slova označená modře, nahradte synonymem. Tabulka v ranním dopise pomohla rozdělit žáky do skupin dle úrovně zvládnutí

3.7 Shrnutí přínosu ranních zpráv k rozvoji čtenářské gramotnosti

Jak je patrné z předchozí analýzy ranních zpráv, všechny rozvíjejí pouze základní roviny čtenářské gramotnosti – vztah ke čtení a doslovné porozumění výjimečně i vyvozování. Naopak ranní zprávy se příliš nezaměřují na rovinu vyvozování, metakognice, sdílení a aplikace (viz tabulka níže).

Tabulka č. 21 – Přehled přínosu ranních zpráv k rozvoji čtenářské gramotnosti

Roviny čtenářské gramotnosti	Vztah ke čtení	Doslovné porozumění	Vyvozování	Metakognice	Sdílení	Aplikace
Ranní zpráva č.1	•	•				
Ranní zpráva č.2	•	•				
Ranní zpráva č.3	•	•	•			
Ranní zpráva č.4	•	•				
Ranní zpráva č.5	•	•				
Ranní zpráva č.6	•	•				
Ranní zpráva č.7	•	•				
Ranní zpráva č.8	•	•				
Ranní zpráva č.9	•	•				
Ranní zpráva č.10	•	•				
Ranní zpráva č.11	•	•	•			
Ranní zpráva č.12	•	•				
Ranní zpráva č.13	•	•				
Ranní zpráva č.14	•	•				
Ranní zpráva č.15	•	•	•			
Ranní zpráva č.16	•	•				
Ranní zpráva č.17	•	•				
Ranní zpráva č.18	•	•				
Ranní zpráva č.19	•	•				
Ranní zpráva č.20	•	•	•			

3.8 Shrnutí přínosu ranních zpráv k rozvoji klíčových kompetencí

Jak vyplývá z předchozí analýzy 20 ranních zpráv, nejvíce rozvíjejí čtyři klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetenci a sociální a personální kompetenci. Některé rozvíjejí i pracovní kompetenci. Naopak nejméně se zaměřují na občanskou klíčovou kompetenci (viz tabulka níže).

Tabulka č. 22 – Přehled přínosu ranních zpráv k rozvoji klíčových kompetencí

Klíčové kompetence	K učení	Řešení problémů	Komunikativní	Sociální a personální	Občanská	Pracovní
Ranní zpráva č.1	•	•	•	•		
Ranní zpráva č.2	•	•	•	•		
Ranní zpráva č.3	•	•	•	•		
Ranní zpráva č.4	•	•	•	•		
Ranní zpráva č.5	•	•	•	•		•
Ranní zpráva č.6	•	•	•	•		•
Ranní zpráva č.7	•	•	•	•		
Ranní zpráva č.8	•	•	•	•		
Ranní zpráva č.9	•	•	•	•		
Ranní zpráva č.10	•	•	•	•		
Ranní zpráva č.11	•	•	•	•		
Ranní zpráva č.12	•	•	•	•		
Ranní zpráva č.13	•	•	•	•		
Ranní zpráva č.14	•	•	•	•		
Ranní zpráva č.15	•	•	•	•		
Ranní zpráva č.16	•	•	•	•		
Ranní zpráva č.17	•	•	•	•		
Ranní zpráva č.18	•	•	•	•		
Ranní zpráva č.19	•	•	•	•		
Ranní zpráva č.20	•	•	•	•		

3.9 Příklad analýzy ranní zprávy pomocí Kothagenova cyklu

V následující kapitole je uveden příklad analýzy ranní zprávy a činností s ní spojenými pomocí Kothagenova cyklu, který má čtyři fáze: 1.) akce/nový pokus, 2.) ohlédnutí za akcí, 3.) povědomí o zásadních aspektech, 4.) vytváření alternativních způsobů provedení.

3.9.1.1 1. fáze – akce

V prvních dnech školního roku jsem svým žákům připravila na tabuli tento ranní „uvítací“ dopis: *„Dobré ráno čtvrtáci. Vítám vás znovu ve škole. Dnešní den věnujeme prázdninám. Přemýšlejte o tom, jaké byly. Přeji vám příjemný start do nového školního roku. Vaše Martina“*

S tímto dopisem jsme pracovali následovně: Dopis nahlas přečetl jeden žák. Následně jsme tento ranní dopis využili ke krátkému opakování gramatických jevů. Žákům jsem na zeď připevnila velký formát papíru, na kterém bylo nakreslené sluníčko, co dítě, to paprsek. Každý měl za úkol napsat na konec paprsku jedno přídavné jméno, které vystihuje, jaké byly jeho prázdniny.

3.9.1.2 2. fáze – ohlédnutí za akcí

Děti ranní zpráva zaujala a podnítila je k vymýšlení velkého množství různých přídavných jmen týkajících se prázdnin.

Děti se okamžitě zapojily do úkolu a během chvilky byly všechny paprsky obsazené různými přídavnými jmény. Předem jsme si dali podmínku, že přídavná jména se nesmí opakovat. Bylo zajímavé pozorovat, jak celý proces probíhal. Nejdříve každý sám umístil lepicí papírek s přídavným jménem, po chvíli děti zjistily, že nemají kontrolu nad tím, zda se přídavné jméno již nevyskytuje ve sluníčku. Jedna dívka se chopila organizace a začala zapisovat přídavná jména, která postupně žáci uváděli. Celá třída kontrolovala vybraná přídavná jména, zda se neopakují. Měla jsem příjemný pocit, že si žáci s prvotním chaosem poradili a našli způsob, jakým úkol splnit, aniž bych do toho musela vstoupit.

3.9.1.3 3. fáze – povědomí o zásadních aspektech

Činnost jsem hodnotila jako zdařilou, děti pracovaly se zájmem. Změnila bych však způsob organizace zápisu. Původně jsem zamýšlela, že každý žák si samostatně zaznamená svůj návrh. To také nastalo, ale došlo k tomu, že se některá přídavná jména na paprscích opakovala, protože děti si rovnou zapsaly své vymyšlené přídavné jméno a ihned ho umístily na jeden z paprsků,

aniž by si předem zkontrolovaly, zda už tam stejné přídavné jméno není. Několik všímavých jedinců na tuto skutečnost upozornilo a činnost dokončili skupinově pomocí zapisovatelky.

3.9.1.4 4. fáze – vytváření alternativních způsobů provedení

Dopis bych neměnila, splnil svoji funkci a můj cíl, kterým bylo zamyslet se nad tématem, obohatit si slovní zásobu a připomenout si popisnou funkci přídavných jmen. Žáci využili těchto čtenářských dovedností – hledání souvislostí a vizualizace.

3.10 Ranní zpráva očima dětí

Jako metodu reflexe jsem žákům zadala volné psaní na téma ranní zpráva, před zahájením jsem je navedla, aby se zmínili i o tom, k čemu nám slouží, a proč jí používáme. Všechny děti bez výjimky uvedly, že nás informuje o událostech, které se budou ten den odehrávat. Ve většině případů žáci zmínili, že v nich paní učitelka záměrně dělá chyby, a má radost, když je objevíme a opravíme. Někteří žáci uvedli, že se jim ranní dopisy líbí proto, že se nemusí hned ráno učit. Což je pro mě důkazem, že žáci ranní dopis nevnímají jako učení, přestože jsou významným učicím momentem. Vesměs se dále žáci shodli, že jde o zábavnou formou učení a nenásilné procvičování probíraného učiva. Nejvíce je baví ranní zprávy, které obsahují úkoly typu tajenky, zašifrované zprávy či rébusu.

3.11 Metodické doporučení pro práci s ranní zprávou

Práci s ranní zprávou můžeme rozdělit na tři etapy: před ranním kruhem, během ranního kruhu a po něm.

3.11.1 Před ranním kruhem

Všeobecně očekáváme, že žáci budou mít přečtenou ranní zprávu dříve, než začne ranní kruh. Nejprve je ale třeba žáky s naším očekáváním seznámit. Musíme si uvědomit, že žák po příchodu do třídy má před sebou mnoho jiných úkolů a musíme se proto společně naučit, které z nich je třeba upřednostnit. Je důležité učit žáky hned od začátku školního roku, že čtení zprávy je jeden z hlavních úkolů, který mají splnit hned po příchodu do třídy v rámci ranní přípravy na vyučování. Než budou žáci schopni samostatně zvládat ustálenou ranní rutinu, vyplatí se s nimi modelovat, jak mají po příchodu do třídy postupovat.

Jaké aktivity můžeme pozorovat u flipchartu v této fázi? Někteří žáci si čtou zprávu nahlas, jiní potichu. Hovoří o svých předpovědích a střídavě je zapisují na místo určené k jejich zaznamenání. Jakmile jsou u flipchartu hotovi, vystřídá je další skupinka příchozích žáků. Je to

plynulý proces, naskýtá se zde mnoho příležitostí k různým sociálním interakcím, neformálnímu učení, budování třídního kolektivu a uvědomění si svých schopností.

3.11.2 Během ranního kruhu

Společně s ranní zprávou pracujeme v závěrečné části ranního kruhu, kdy ji celá třída věnuje pozornost po dobu několika minut. Většinou začínáme tím, že vedeme třídu, aby zprávu nahlas přečetla. Pro zpestření můžeme obměňovat způsob, jakým čteme zprávu. Můžeme číst unisono, samostatně (učitel nebo žák), větu po větě, vybraný žák může shrnout, co učitel přečetl a říci obsah ranní zprávy vlastními slovy. Stejně tak můžeme číst zprávu s různou hlasitostí, různou intonací, například zprávu přečteme šeptem, vážně, smutně, našťavaně nebo ji zazpíváme na známou melodii. Mějte na paměti, že žáci se více zabývají zprávou, pokud ji čtou společně nahlas, proto omezte situace, kdy zprávu čte pouze jeden žák. Pokud ranní zpráva obsahuje napsané odpovědi, můžeme nechat každého žáka přečíst svou odpověď, přečíst spolužákovu odpověď anebo vyhodnotíme odpovědi jako celek a hodnotíme, co převažuje, o čem to vypovídá atd.

Po přečtení následuje stručná diskuse nebo související úkol, který navazuje na obsah ranní zprávy. Tohle je klíčová část procesu. Máme příležitost se se třídou zabývat otázkami, které byly vzneseny v ranní zprávě, komentovat obsah ranní zprávy, věnovat se procvičování, které je ve zprávě zabudováno nebo si všímat toho, co ostatní žáci napsali do interaktivního dílu zprávy a eventuálně tam něco přidat. Diskusi vedeme způsobem, který maximalizuje zapojení žáků, využíváme možnosti hromadných odpovědí například formou palec nahoru, palec dolů atp.

3.11.3 Po ranním kruhu

Když skončí ranní kruh, můžeme zprávu nechat na nějakém méně nápadném, ale přístupném místě. Žáci tak mají možnost ji nadále doplňovat. Zpráva může být opět použita později během vyučování nebo na jeho konci v rámci hodnotícího kruhu jako nástroj reflexe.

Ve vyšších ročnících (3.-5.) učitelé využívají ranní zprávu jako zdroj výuky. Ranní zpráva, která klade otázku „*Co víte o lososovi?*“, může být vyvěšena na zdi, aby na ní žáci mohli stále přidávat další informace, které se postupně dozvídají po celou dobu projektu či center. Po čase se dokument stane důkazem učení a snažení.

Někteří učitelé schovávají ranní zprávy a zakládají je do jejich třídní knihovničky. Zažila jsem i to, že někteří rozdávají ranní zprávu pokaždé jinému dítěti, které si ji může odnést domů. Je to způsob, který může budovat propojení rodiny se školou. Vybrané ranní zprávy lze také

archivovat a předvést je na konci školního roku v rámci celkového zhodnocení. Nápad je to jednoduchý a zároveň velmi efektivní. Seřadte ranní zprávy chronologicky na nějaké vhodné ploše a vznikne „obrázkový“ příběh, který jste se žáky za celý rok napsali. Tím si žáci zároveň uvědomí, co všechno zvládli během uplynulého školního roku.

3.12 Metodické doporučení pro tvorbu ranní zprávy

3.12.1 Oslovení v ranní zprávě

Zprávu zahajujeme zpravidla pozdravem nebo nadpisem. Mnoho učitelů používá oslovení jako v dopise: „*Milí kamarádi*“, „*Dobré ráno, třída!*“ Ať už třídu oslovíte jakkoliv, mělo by to znít přátelsky, přiměřeně věku žáků a v duchu: Přijď a přečti si mě. Tahle zpráva byla napsána speciálně pro tebe!

3.12.2 Datum ranní zprávy

Pro zápis data můžeme použít několik způsobů. U mladších žáků se osvědčilo používat stále stejný formát. Jeho prostřednictvím se žáci naučí pracovat s kalendářem, naučí se nenásilnou formou dny v týdnu i měsíce v roce. Jakmile děti zvládnou zapsat datum samy, někteří učitelé jej vynechávají, a mají určenou službu, která data zapisuje. U zkušenějších čtenářů bývá datum obvykle umístěno v pravém horním rohu, tak jako by to bylo v dopise. Pro žáky je přínosné, když se mohou setkat s různými podobami zápisu data. 12.5., 12.5.2016 či 12. května. Napíšeme-li zprávu v angličtině, můžeme je seznámit i s anglosaským zápisem: 12th May či 05/12/2016.

3.12.3 Hlavní část ranní zprávy

Sdělení ranní zprávy píšeme stylem, který je přiměřený žákům ve třídě. S výjimkou prvňáčků, kteří se začínají učit číst, by žáci měli být schopni přečíst a porozumět obsahu zprávy předtím, než začne ranní kruh. Při psaní zpráv v prvním ročníku obecně používáme velmi jednoduché věty, jejichž struktura se zpočátku často opakuje. Pokud čteme s nečtenáři, užíváme pouze pár slov a jednoduché obrázky, kterými napomáháme porozumění. Pro všechny ročníky stále platí, že vždy se snažíme, aby zpráva obsahovala něco zábavného a zajímavého, čím upoutáme pozornost žáků.

Na začátku učíme žáky, jak vypracovávat interaktivní úkoly, které jsou součástí ranní zprávy. Nečekáme, že to žáci budou hned umět samostatně. Z tohoto důvodu vždy učitel vypracuje úkol jako první, aby modeloval, jak mají žáci postupovat. Mimo jiné učíme žáky používat fixy, zavírat je, vracet je na své místo, střídát se o ně s ostatními spolužáky a ukazujeme jim, jak

může více žáků pracovat současně u flipchartu. Ranní zpráva nemusí vždy obsahovat psané odpovědi, ale může pouze žáky vybízet k zamyšlení na dané téma, své nápady pak budou sdílet v ranním kruhu.

Závěrem prvního školního týdne už všichni žáci vědí, že hned ráno se mají podívat na flipchart a ještě před zahájením ranního kruhu se mají pokusit zprávu přečíst, případně splnit zadaný úkol. Zprávu si znovu společně přečtou v ranním kruhu, kde s ní budou dále pracovat. Všimněte si, že používáme jednoduchá slova a její obsah se záměrně stále opakuje. Zpočátku často používáme obrázky, abychom žákům pomohli přijít na to, o čem se ve zprávě píše. Upozorníme žáky na slova ve zprávě, která se budou každý den opakovat. Potom společně vyhledáváme údaje, které se budou obměňovat denně, měsíčně, ročně. Netrvá to dlouho a většina žáků zvládne „přečíst“ opakující se věty a přijít na to, co mají udělat ve spodní části flipchartu, ještě předtím než začne ranní kruh. Ty pravidelně se opakující části ranní zprávy pomáhají dětem číst nezávisle. Závěrečné věty se každý den liší a žáci mají příležitost procvičovat dekodování smysluplného textu. Postupně můžeme některé údaje v ranní zprávě záměrně vynechat, např. datum, den v týdnu, měsíc, rok atp., a po přečtení v ranním kruhu se rozhodneme, co na prázdné místo doplníme. S rostoucím počtem písmen, která žáci znají, a zlepšující se technikou čtení, se postupně objevují nová slova, přibývají další věty, které se budou pravidelně opakovat, a nakonec se jednoduché věty spojí v souvětí.

Ve 2. a 3. ročníku se žáci přesouvají ze stadia „učím se číst“ do stadia „učím se čtením“ a s touto změnou přichází i změna obsahu ranních zpráv, ve kterých se začínají objevovat pokročilé větné struktury, souvětí a zřetelně oddělené odstavce. Mnoho učitelů v tomto období píše ranní zprávy formou dopisu.

Ve 4. a 5. ročníku ranní zpráva modeluje formu psaní, kterou od žáků očekáváme, nebo odráží způsob psaní, který mohou najít v literatuře odpovídající jejich věku. Větné struktury jsou různé od jednoduchých vět až po složitá souvětí a obvykle se používá formát dopisu. Učitel píše způsobem, kterým dává žákům najevo respekt, a uznává žakovskou vyspělost. Změnu přístupu lze vysledovat hned v oslovení, které se změnilo z „*Dobré ráno, milé děti*“ na „*Dobré ráno, studenti*“.

To, co činí ranní zprávu pro žáky tak přitažlivou, je, že obsahuje trefné narážky na dění v konkrétní třídě a v určitém čase. I v nižších ročnících, kde mají zprávy záměrně předvídatelný a opakující se obsah, je viditelná návaznost na konkrétní den a konkrétní třídu, zpravidla jde o datum, den v týdnu či jméno žáka, který zahájí ranní kruh. Doplňkový obsah obvykle pramení z aktuálních činností, např.: „*Dnes budeme pracovat s keramickou hlinou.*“, „*Před ranním*

kruhem se podívejte na motýlí kukly. Změnilo se něco?“, „Namaluj jídlo, které máš rád.“ Ve vyšších ročnících, kde už mají žáci prokazatelné čtenářské dovednosti, může učitel více obměňovat formát, ovšem informace by stále měly vycházet z třídních aktivit, zájmů, a měly by být specifické pro konkrétní den, hraje-li se mistrovství světa v hokeji, může se objevit slovní úloha, která bude vycházet z výsledků včerejších utkání.

Variant tvorby ranních dopisů a jejich způsobů použití je mnoho, pro názornost bych ještě uvedla jeden příklad, kdy pedagog v ranním dopisu používá nové, pro žáky neznámé, slovo. Slovo použije ve větě, a pak vyzývá žáky, aby přišli na jeho význam pomocí vodítek z kontextu. Tím žákům rozšiřuje slovní zásobu.

Záležitosti týkající se třídního kolektivu jsou také vděčným tématem. Přichází k vám do třídy nový žák. Můžete vyzvat žáky, aby vymysleli způsoby, jak jej uvítat. Začali žáci odbývat úklid po výtvarné výchově či pracovních činnostech? Zařaďte do zprávy otázku, která jim pomůže zhodnotit postup při úklidu. Objevily se kázeňské problémy o přestávce? Zpráva může navést studenty, aby si do ranního kruhu připravili každou jednu věc, kterou můžeme udělat pro to, aby přestávky probíhaly v klidu.

Mezi další náměty ranních zpráv mohou patřit rostlina nebo zvíře, kterou třída pozoruje, událost, která žáky ten den čeká: výlet, divadlo, přírodovědná/vlastivědná vycházka, třídní zvíře, aktuality, oblíbené knihy, sporty, hry, zdravé jídlo a návyky, vzpomínky a předsevzetí, pranostiky a rčení, hádanky, rébusy, přesmyčky, slovní hříčky a jazykolamy.

3.12.4 Interaktivní část ranní zprávy

Ranní zpráva může být zakončena otázkou k zamyšlení nebo jednoduchou aktivitou, na kterou žáci odpoví ještě před začátkem ranního kruhu. Úlohy tohoto typu mají největší účinek, když navazují na to, co se žáci dočetli v hlavní části ranní zprávy, a vyzývají žáky na její obsah interaktivně reagovat.

Stále mějte na paměti, že ranní zpráva je prostorem pro rychlou zahřívací aktivitu nebo pro procvičení učiva, které žáci již zvládají. Úkoly, které fungují nejlépe, jsou ty, které každý žák ve třídě bude schopen vyřešit rychle, nezávisle a úspěšně. Naším cílem je u žáků vyvolat pocit jistoty, nikoliv v nich vyvolat dojem, že učivo nezvládají. Když žáci odpovídají na flipchart, nehledíme na pravopis ani na gramatiku. Důraz v tuto chvíli klademe na žákův osobitý projev, na vyjádření vlastního názoru.

3.12.5 Závěr a podpis ranní zprávy

Mnoho učitelů, kteří píšou ranní zprávu ve formě dopisu, ji uzavírají zdvořilým způsobem typickým pro písemnou korespondenci: „*S pozdravem...*“ nebo „*Váš učitel...*“ (následováno učitelovým jménem). Někteří učitelé uzavírají ranní zprávu povzbudivým výrokiem typu: „*At se vám daří!*“, „*Držím palce, at se Vám práce povede!*“, „*At vám jde práce od ruky!*“. Forma, kterou zvolíte pro zakončení ranní zprávy, záleží na tom, co je pro vás a vaši třídu autentické a smysluplné.

3.12.6 Dobrovolné prvky v ranní zprávě

3.12.6.1 Oznámení

Zatímco datum je ve zprávě obsaženo vždy, informace o denním rozvrhu nikoliv. Důraz klademe na témata, která pobízejí k přemýšlení a k učení nikoliv na rozvrh. V případě, že došlo k nečekané změně, kterou máme potřebu žákům sdělit ještě před ranním kruhem, můžeme stručnou informaci umístit do rohu ranní zprávy a označit jej nadpisem „*DŮLEŽITÉ SDĚLENÍ.*“

3.12.6.2 Třídní kvízy čili zjišťovací otázky

Způsob, kterým můžeme podporovat, aby se žáci vzájemně lépe poznávali, je pravidelné zařazování třídních kvízů. Klademe otázky typu: „*Kdo má nového domácího mazlíčka, který má peří?*“, „*Kolik žáků v naší třídě má jenom bratry?*“. Tyto otázky vedou žáky k pozornému naslouchání a zapamatování si informací, které se dozvěděli o svých spolužácích. Pokud zařazujete třídní kvízy, je nezbytné jmenovat všechny studenty se stejnou pravidelností.

3.13 Metodický postup pro zavádění ranních zpráv do výuky

Při zavádění ranních dopisů do výuky je důležité dodržovat určité principy a zákonitosti, kterým se budu věnovat v této kapitole. Ranní zprávu zavádějte pomalu. Zpočátku používejte velmi jednoduché zprávy, které jednoduše žákům přečtete. Když s ranními zprávami začínáte, na začátku je použijte až společně se žáky v ranním kruhu. Když se v ranním kruhu dostanete k ranní zprávě, ukažte na něj a vysvětlete žákům, že ho každé ráno ve třídě najdou a měli by si ho přečíst před začátkem vyučování. Během několika příštích dní předved'te a procvičte různé způsoby čtení ranního dopisu a různé interaktivní úkoly, které mohou být ve zprávě obsaženy. Jakmile uvidíte, že jsou žáci připraveni a na dopisy vhodně reagují, začněte pomalu začleňovat výzvy a přidávejte na složitosti.

Než s ranní zprávou začnete v ranním kruhu pracovat, můžete ji u mladších žáků ještě nějakou dobu po zavedení nahlas předčítat. U pokročilých čtenářů je vhodné používat např. unisono čtení, při němž čtou žáci společně a stejným tempem. Mezi další vhodné způsoby kolektivního čtení patří mimo jiné čtení s ozvěnou, kdy učitel nebo žák přečte větu, a třída ji přečte po něm. Lze využít i metodu čtení se shrnutím, vybraný žák shrne, co před ním učitel nebo jiný žák přečetl a řekne obsah zprávy vlastními slovy. Také můžeme číst zprávu s různou hlasitostí, intonací, šepem, vážně, smutně, našťavaně, vesele, případně ji zazpíváme atd.

Pro ranní zprávu budete potřebovat najít prominentní místo tak, aby mohla přivítat žáky hned, jak vejdou do místnosti, ale zároveň aby nepřekážela rannímu provozu, který bude v plném proudu. Musí to být takové místo, kde se může shromáždit několik žáků najednou, kteří budou číst nebo interaktivně se zprávou pracovat. Nechávat ji každý den na stejném místě je prospěšné, přispějeme tak k pravidelnému režimu a řádu ve třídě.

Ranní zprávu můžeme napsat mnoha způsoby a na různý materiál, mně osobně se nejvíce osvědčil flipchart a barevné fixy. Použít můžete samozřejmě i jiný nosič: klasickou tabuli, popisovací tabuli (whiteboard), interaktivní tabuli, projekci na plátno či na zeď. Bez ohledu na to, jaký prostředek jste použili, je nejdůležitější, aby obsah zprávy odpovídal současnému dění ve třídě a studenti s ní mohli pohodlně interaktivně pracovat. Nespornou výhodou flipchartu je jeho snadné přenášení. Flipchart mi umožňuje měnit umístění zprávy dle potřeby a začlenit ji do ranního kruhu. Navíc flipchartový papír je dostatečně veliký, aby na něj mohlo v jednu chvíli psát i více dětí, čímž jednak šetříme čas, a navíc opět rozvíjíme smysl pro spolupráci a sounáležitost. Dalším kladem je, že písmo je snadno čitelné. Tmavý fix na bílém papíře je obecně příjemnější na pohled než promítané zobrazení. Usnadňuje čtení především začínajícím čtenářům nebo těm, kteří mají potíže se čtením. Používání papíru a fixů navíc eliminuje rozmazávání a umožňuje zprávu uchovat pro pozdější využití. Žáci se mohou vracet ke starším dopisům, aby si připomněli, co se dříve učili a mohou reflektovat své pokroky, a učitelé mohou použít starší zprávy jako odrazový můstek pro rozšiřující učivo.

Co se týče barvy textu, setkala jsem se s mnoha odlišnými variantami. Někteří učitelé píší vlastní text ranní zprávy nějakou tmavou barvou a ostatní barvy používají ke zvýraznění či ozdobení ranní zprávy. Jiní učitelé, převážně prvního stupně, používají odlišné barvy pro každou větu či odstavec. Přestože záměrem používání odlišných barev je pomoci žákům odlišit od sebe jednotlivé věty či odstavce, v důsledku to může žáky vizuálně přetěžovat a vést k tomu, že se budu příliš spoléhat na barevné podněty. Ranní zpráva napsaná v jedné barvě umožní žákům všimnout si standardních vizuálních prvků, které vymezují hranice vět či odstavců: psaní

velkých písmen, interpunkční znaménka a zarážky v sazbě. Já osobně se přikláním k používání pouze jedné barvy pro většinu textu, jedno nebo dvě slova můžete zvýraznit nějakou jasnou barvou. Pestrobarevné zprávy vypadají sice vesele, ale také příliš rozptylují. Samozřejmostí je, že učitel píše úhledně a čitelně. Takto napsaná zpráva jí přidává na důležitosti a zároveň dokazuje, že nebyla psána ve spěchu, ale řádně promyšlena. Písmo používáme podle toho, co se žáci momentálně osvojují, aby měli další příležitost k jeho procvičení. Zpravidla začínáme velkými tiskacími písmeny, přes psací písmo, až skončíme u malých tiskacích písmen. Od té doby, co žáci používají ranní zprávu k procvičování čtení, je důležité, aby veškerý pravopis, gramatika, psaní velkých písmen a diakritika byly používány správně. Toto se vztahuje na vše, co učitel do zprávy napíše včetně informací, které za třídu do ranní zprávy doplňují vybraní žáci, např. chybějící písmena, čísla nebo slova. Výjimkou jsou případy, kdy učitel záměrně v ranní zprávě chybí a vyzve žáky, aby tyto chyby našli a opravili je.

Při používání ranních zpráv ve výuce je nezbytné dodržovat následující postup:

1) Ranní zprávu pište každý den.

Potenciál ranního dopisu se plně uplatní, pokud bude psán opravdu každý den. Předvídatelnost, se kterou se ranní dopis objevuje, dává žákům pocit jistoty. Když žáci vidí svého učitele, jak si každý den dává práci s psaním ranních dopisů speciálně pro ně, získají dojem, že ranní dopisy jsou důležité a zasluhují jejich pozornost.

2) Pište zprávy předtím, než děti přijdou do třídy.

Nejefektivnější je, když máte zprávu připravenou již před příchodem žáků do třídy, jediné tak se mohou okamžitě po svém vstupu začít zprávou zabývat. Hotová zpráva je signálem, že učitel je připravený začít další školní den. Autorem ranních dopisů je VŽDY učitel, nikoliv žáci. Ze své zkušenosti vím, že někteří učitelé po čase sklouzávají k tomu, že přenechávají tuto zodpovědnost na dětech, ale nemělo by to tak být. Učitel by se měl rozhodnout, kterou informaci zdůrazní a které dovednosti bude procvičovat, a na základě tohoto rozhodnutí napíše odpovídající ranní dopis. Pokud necháváte psát dopis dětem, znamená to, že pro vás nemá žádný didaktický význam. Žáci mají za úkol pouze si ranní dopis přečíst a interaktivně s ním pracovat, nikoliv se podílet na jeho tvorbě.

3) Věnujte se pouze jedinému tématu.

Ranní zpráva se záměrně zaměřuje na jednu důležitou věc, kterou se třída bude ten den zabývat. Skutečnost, že se zaměříme na jedinou informaci či událost, nám zajistí, že budeme mít dostatek

času a jasný cíl, kterému budeme věnovat smysluplnou, ale stručnou diskusi v rámci ranního kruhu. Naším cílem není vyčerpat téma během ranního kruhu, ale pouze odkrýt jeho část.

Témata, která se vztahují přímo k výuce, mohou čerpat z českého jazyka, anglického jazyka, matematiky, vlastivědy či přírodovědy. Otázky týkající se třídního kolektivu, jako je například přivítání nového studenta či zhodnocení fungování třídních služeb, také mohou být čas od času vhodným tématem. Témata zpráv mohou čerpat i ze zájmu žáků, například nacvičování divadelních her, hra na hudební nástroj, objevování, vynalézání, příprava na školní akce, ale mohou vycházet i z aktuálních zpráv z domova či okolního světa.

Při výběru tématu pro ranní zprávu vždy zvažte zda:

→ Je aktuální?

Každá zpráva je napsána pro specifickou skupinu žáků a promlouvá k jejich dění ve třídě v daném čase a místě. Věnujte pozornost tomu, co se u vás ve třídě právě probírá, odehrává nebo stavte na práci z předešlých dní. (Aktuální dění ve třídě, právě probíraná látka, práce z předešlého jsou nejlepším zdrojem ranní zprávy pro nadcházející den).

→ Zahrnuje všechny žáky?

Každá ranní zpráva musí mluvit ke všem žákům ve třídě. Každý žák se v ní musí najít.

→ Je poutavá?

Nejefektivnější jsou témata, která vzbudí zájem všech žáků. Časté střídání témat a používání příkladů, které vychází ze života třídy, zaručí udržet velký zájem žáků.

→ Navazuje na výuku?

Ať už se rozhodnete pro jakékoliv téma, stále myslíte na to, jak zprávu naformulovat, aby jejím prostřednictvím došlo i k procvičení právě probírané látky.

→ Použili jste povzbudivý tón?

Používáním povzbudivého tónu zanecháváme v dětech obraz, ve kterém se vidí jako silní a schopní žáci. Pozitivní přístup ke třídě můžeme zdůraznit oslovením typu: „*Milá třída*“, „*Dobré ráno, úspěšní matematici*“. Stejně povzbudivě působí komentáře vztahující se k jejich výsledkům či chování.

Dokonce, i když se objeví problém, který je třeba řešit, přesto naladění zprávy může být povzbudivé a posilující, např: „*Všimla jsem si, že některé hry zůstaly na koberci po skončení*“

vyučování. *Pojďme společně promyslet, jak bychom mohli lépe zvládnout úklid her na koberci?*“

→ Snažili jste se žáky zaujmout?

Povzbudivý tón a smysluplné aktivity mohou udělat kterékoliv téma zajímavějším. Například, zpráva říkající: „*Dnes se budeme opět věnovat malé násobilce*“ asi nebude sama o sobě vyvolávat moc nadšení. Ale když hravou formou budeme řešit příklady na násobení, které navíc budou navazovat na dění ve třídě, hned bude zpráva znít mnohem zajímavěji.

Na závěr této kapitoly si připomeňme, které povinnosti vyplývají z psaní ranních zpráv pro učitele a které pro žáky:

1) Povinnosti učitele:

- ✓ připravit ranní zprávu před příchodem žáků
- ✓ ranní zprávu psát úhledně, bez pravopisných chyb a se správnou interpunkcí
- ✓ zařadit aktuální učivo a interaktivní úkoly
- ✓ obměňovat znalosti a dovednosti vyžadované v interaktivních úkolech
- ✓ zvolit vhodný způsob čtení ranní zprávy a pravidelně je střídat

2) Povinnosti žáka

- ✓ přečíst si ranní zprávu hned po příchodu do třídy
- ✓ řídit se pokyny v ranní zprávě
- ✓ číst nebo zapojit se do čtení ranní zprávy během ranního kruhu
- ✓ zúčastnit se diskuse nebo činnosti vycházející z ranní zprávy před nebo během ranního kruhu

3.14 Závěr praktické části

V praktické části jsem se zaměřila na práci s ranní zprávou, na její přínos k rozvoji čtenářské gramotnosti a klíčových kompetencí. Zároveň jsem představila metodické doporučení pro tvorbu ranní zprávy, metodické doporučení pro práci s ranní zprávou i metodický postup pro zavádění ranní zprávy do výuky. Při analýze ranních zpráv jsem se věnovala i dalším možným návazným aktivitám.

HVO1: Jaké roviny čtenářské gramotnosti rozvíjí používání ranních zpráv?

Při analýze ranních zpráv jsem došla k závěru, že ranní zprávy rozvíjí především následující roviny čtenářské gramotnosti: vztah ke čtení, doslovné porozumění a výjimečně i vyvozování. Naopak ranní zprávy se příliš nezaměřují na rovinu metakognice, sdílení a aplikace.

HVO2: Jaké klíčové kompetence rozvíjí používání ranních zpráv?

Vybrané ranní zprávy rozvíjely především následující čtyři klíčové kompetence – kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetenci a sociální a personální kompetenci. Některé rozvíjely i pracovní kompetenci. Naopak nejméně se zaměřovaly na občanskou klíčovou kompetenci. Podobně jako u rozvoje čtenářské gramotnosti se ovšem domnívám, že pokud by se učitel zaměřil při přípravě ranní zprávy i na rozvoj občanské klíčové kompetence, výsledné ranní zprávy by u žáků mohly rozvíjet i tuto kompetenci.

Ranní zpráva dle mého názoru funguje jako velmi efektivní evokační prostředek a v hodinách vystavěných na modelu učení E-U-R, na ni mohu přímo navázat nějakou metodou kritického myšlení, kterou využiji ke komplexnějšímu rozvoji čtenářské gramotnosti. Ranní zpráva se tak stává přímou součástí rozvoje čtenářské gramotnosti.

4 Závěr

Diplomová práce s názvem *Rozvoj čtenářské gramotnosti v programu Začít spolu prostřednictvím ranního dopisu* se zabývala metodou ranního dopisu (též „ranní zprávy“) a jejím vlivem na rozvoj čtenářské gramotnosti a klíčových kompetencí.

V teoretické části jsem představila transformaci českého školství po roce 1989, dále jsem se věnovala i čtenářské gramotnosti, programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), programu Začít spolu a metodě ranní zprávy.

V praktické části je představen soubor 20 ranních zpráv, které jsou analyzovány z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti, klíčových kompetencí, svého zaměření a také jsou zde představeny možné navazující aktivity pro práci s vybranou ranní zprávou. V závěru praktické části jsou uvedena metodická doporučení pro tvorbu ranní zprávy, metodická doporučení pro práci s ranní zprávou a metodický postup pro zavádění ranní zprávy do výuky.

Na závěr si dovoluji malou osobní poznámku. Ranní zprávy ve své výuce využívám každý den již osm let. Z počátku jsem k této metodě byla možná trochu skeptická, neboť mi tato aktivita spolu s ranním kruhem zabírala každý den celou hodinu na začátku vyučování. Přemýšlela jsem tedy, zda tento čas by žáci ve třídě nemohli využít jiným způsobem. Nyní, po několika letech praxe, je ale tato metoda pro mě zcela zásadní součástí každodenní výuky. Vidím, že díky ní se žáci hned po ránu „nastartují“. Ranní zpráva má dle mého názoru velmi pozitivní dopad na třídní klima, tím, že je koncipována tak, aby každý žák hned po ránu při jejím plnění zažil úspěch, podporuje vrstevnické učení a je to velmi silný motivační prvek. U žáků rozvíjí komunikační dovednosti, prezentaci, spolupráci, vlastně téměř všechny klíčové kompetence. S úsměvem jsem si při hodnocení žáků četla, že ranní zprávu oceňují, protože se při ní ještě nemusí učit. Toto považuji za jednoznačný přínos ranní zprávy, neboť žáci se při ní učí, aniž by o tom věděli.

Již v úvodu této práce jsem zmiňovala, že metoda ranní zprávy rozhodně nemusí být spojena pouze s programem Začít spolu. Doporučuji ji všem učitelům, kteří chtějí učit ve třídě, kde si žáci navzájem naslouchají a vnímají učení jako zábavu.

5 Seznam použitých zkratk

CA: Centra aktivit

ČJL: Český jazyk a literatura

ČŠI: Česká školní inspekce

E-U-R: Evokace, Uvědomění a Reflexe

IBBY: Mezinárodní sdružení pro dětskou knihu

I.N.S.E.R.T.: Základní metoda kritického myšlení („Interactive noting system for effective reading and thinking“)

ISSA: International Step by Step Association

OECD: Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

PISA: Programme for International Student Assessment

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study

RWCT: Program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)*

RVP ZV: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

UNESCO: Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu

VÚP: Výzkumný ústav pedagogický

6 Seznam použitých informačních zdrojů

6.1 Publikace

ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Funkční gramotnost: proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 8070411155.

FISHER, Ros, Eric HENRY a Deborah PORTER. *Morning meeting messages, K-6: 180 sample charts from three classrooms*. Turners Falls, MA: Northeast Foundation for Children, 2013. ISBN 1892989174.

HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 9788024445359.

JANOTOVÁ, Zuzana, Denisa TAUBEROVÁ a Eva POTUŽNÍKOVÁ. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, [2017]. ISBN 978-80-88087-14-4.

KREISLOVÁ, Zdenka. *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2038-8.

KREJČOVÁ, Věra a Jana POCHE KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2011. Step by step (Portál). ISBN 978-80-7367-906-4.

KRIETE, Roxann a Carol DAVIS. *The morning meeting book: K-8*. 3rd edition. Turners Falls, MA: Northeast Foundation for Children, 2016. ISBN 9781892989604.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠARFÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Česká školní inspekce, 2010.

- LUKAVSKÁ, Eva. *Pozor, děti!: (didaktické otázky vyučování orientovaného na dítě)*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-52-X.
- MANGUEL, Alberto. *Dějiny čtení*. Vyd. 2. Přeložil Olga TRÁVNÍČKOVÁ. Brno: Host, 2012. ISBN 9788072947140.
- POCHE KARGEROVÁ, Jana, Věra KREJČOVÁ, Zuzana MAŇOUROVÁ. *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Praha: Step by step Česká republika, o. s., 2011
- POLÁKOVÁ, Irena, Eva BĚLINOVÁ a Alžběta INGROVÁ. *S knihou po škole: školní čtenářské kluby*. V Praze: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-905807-0-1.
- POTUŽNÍKOVÁ, E. *Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0607-9.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204039.
- RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown, 2002. ISBN 8086251144.
- TOMKOVÁ, Anna, Radek MARUŠÁK a Jaroslav PROVAZNÍK. *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti: manuál příkladů z praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 9788072905829.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
- SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.
- STEELOVÁ, Jeannie L., Kurtis S. MEREDITH, Charles TEMPLE a Scott WALTER. *Co je kritické myšlení*. Praha: o.s. Kritické myšlení, 2007.

6.2 Elektronické zdroje

Pětina Británie je funkčně negramotná, v ČR je to 16 procent lidí. *Britské Listy: deník o všem, o čem se v České republice příliš nemluví* [online]. 2004 [cit. 2017-05-21]. Dostupné z: <https://legacy.blisty.cz/art/18171.html>

ČŠI REALIZUJE ZAPOJENÍ ČESKÉ REPUBLIKY DO DALŠÍHO CYKLU MEZINÁRODNÍHO ŠETŘENÍ PIRLS 2016. *Česká školní inspekce* [online]. 2016 [cit. 2017-05-21]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS/Informace-o-setreni/CSI-realizuje-zapojeni-Ceske-republiky-do-dalsiho>

Step by Step ČR [online]. 2017 [cit. 2017-11-25]. Dostupné z: <http://www.zacitspolu.eu/>
Výsledky mezinárodních šetření PIRLS 2011 a TIMSS 2011. *MŠMT* [online]. 2017 [cit. 2017-05-21]. Dostupné z:

[file:///C:/Users/ucitel/Downloads/Tisk_zprava%20TIMSS%20a%20PIRLS-1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ucitel/Downloads/Tisk_zprava%20TIMSS%20a%20PIRLS-1%20(1).pdf)

KRITICKÉ MYŠLENÍ [online]. [cit. 2019-12-05]. Dostupné z:

<http://www.kritickemysleni.cz/>

NIEUWSBEGRIP [online]. [cit. 2019-12-05]. Dostupné z: <https://www.nieuwsbegrip.nl/>

THE WEEK JUNIOR MAGAZINE [online]. [cit. 2019-12-05]. Dostupné z:

<https://theweekjunior.co.uk/>

ZAČÍT SPOLU [online]. [cit. 2019-12-05]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/>

JANOTOVÁ a BASL. Mezinarodni-setreni-PISA-2018-Narodni-zprava. (*Blažek, Janotová, Potužníková, Basl, 2019*) [online]. [cit. 2019-12-05]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/>

7 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Úrovně čtenářské gramotnosti dle PIRLS

Příloha č. 2 – Výsledky mezinárodního šetření PIRLS 2016

Příloha č. 3 – Metody RWTC vhodné pro evokaci

Příloha č. 4 – Metody RWTC vhodné pro uvědomění

Příloha č. 5 – Metody RWTC vhodné pro reflexi

7.1 Příloha č.1 - Úrovně čtenářské gramotnosti dle PIRLS

Úroveň čtenářské gramotnosti	Popis
1. nízká úroveň	Žák vyhledá v textu jednotlivé explicitně vyjádřené informace, vyvodí závěry, které jsou v textu naznačeny.
2. střední úroveň	Žák provede jednoduchou interpretaci textu, pochopí hlavní myšlenku, najde určité části textu (např. sled událostí, úloha hlavní postavy, práce s obrázkem atd.) a vyhledá specifickou informaci.
3. vysoká úroveň	Žák pochopí vztahy mezi událostmi, jednáním hlavních postav, rozpozná určité jazykové a literární prostředky, provede interpretaci na základě informace z textu a vlastní zkušenosti.
4. velmi vysoká úroveň	Žák interpretuje pohnutky, chování a pocity hlavních postav, integruje myšlenky za účelem pochopení a vysvětlení hlubšího významu textu, integruje informace z různých textů a na základě svých znalostí a zkušeností je umí aplikovat na situace běžného života.

(vlastní zpracování dle Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017)

7.2 Příloha č. 2 – Výsledky mezinárodního šetření PIRLS 2016

	Průměr	Průměrný věk žáků
Rusko	581	10,8
Singapur	576	10,4
Hongkong	569	9,9
Irsko	567	10,5
Finsko	566	10,8
Polsko	565	10,7
Severní Irsko	565	10,4
Norsko	559	10,8
Tchaj-wan	559	10,1
Anglie	559	10,3
Lotyšsko	558	10,9
Švédsko	555	10,7
Maďarsko	554	10,6
Bulharsko	552	10,8
USA	549	10,1
Litva	548	10,8
Itálie	548	9,7
Dánsko	547	10,8
Macao	546	10,0
Nizozemsko	545	10,1
Austrálie	544	10,0
Česká republika	543	10,3
Kanada	543	9,9
Slovinsko	542	9,9
Rakousko	541	10,3
Německo	537	10,3
Kazachstán	536	10,3
Slovensko	535	10,4
Izrael	530	10,0
Portugalsko	528	9,8
Španělsko	528	9,9
Belgie (vlámská)	525	10,1
Nový Zéland	523	10,1
Francie	511	9,8
Belgie (frankofonní)	497	10,0
Chile	494	10,1
Gruzie	488	9,7
Trinidad a Tobago	479	10,2
Ázerbájdžán	472	10,1
Malta	452	9,7
Spoj. arab. emiráty	450	9,8
Bahrajn	446	9,9

Katar	442	10,0
Saúdská Arábie	430	9,9
Irán	428	10,2
Omán	418	9,7
Kuvajt	393	9,6
Maroko	358	10,2
Egypt	330	10,0
Jihoafrická republika	330	10,6

Zdroj: vlastní zpracování dle Janotová, Tauberová, Potužníková, 2017)

7.3 Příloha č. 3 – Metody RWCT vhodné pro evokaci

Brainstorming ve dvojicích – dvojice žáků sepisuje po dobu 5 minut vše, co vědí nebo si myslí, že vědí o daném tématu.

Skupinový brainstorming – obměna předešlé aktivity, ale ve skupině. Pro skupinu je důležité, aby zažila situaci, v níž se na jedno téma objeví stejné i protichůdné názory a členové skupiny k nim zaujímají různé postoje.

Volné psaní – je jedna z brainstormingových nebo reflexních metod, která dovoluje psát na papír vše, co nás k určitému tématu/námětu právě napadá, aniž bychom své psaní podřizovali nějakým formálním (stylistickým či pravopisným) požadavkům. Volné psaní nám pomáhá objevit v sobě nečekané nápady, myšlenky a souvislosti. Je důležité, aby studenti ještě před tím, než jim přečteme zadání, věděli, že své volné psaní nebudou muset zveřejňovat. Také je předem informujeme, jak dlouho budou psát. Většinou to bývá 3-5 minut s ohledem na úroveň žáků.

Klíčová slova – učitel vybere z textu 4 nebo 5 klíčových pojmů a napíše je na tabuli. Dvojice žáků má pět minut na to, aby si promyslela, jak spolu tyto pojmy mohou souviset. Poté jsou žáci vyzváni pečlivě prostudovat text a sledovat, zda se během četby jejich závěry potvrdí. Obměnou je, že pomocí klíčových slov žák sestaví příběh.

Zpřeházené věty – celoskupinová aktivita, při které si učitel připraví 5 nebo 6 lístečků s větami či výroky, které popisují nějakou událost. Lístky zpřehází a připevní na tabuli a následně vyzve třídu, aby věty sestavila do správného pořadí. Když se třída shodne na konečném pořadí, vyzve žáky, aby přečetli předložený text a zjistili, zda se pořadí vět v textu shoduje s textem, ke kterému dospěli žáci.

Myšlenková mapa je grafické uspořádání myšlenek. Do středu mapy zapíšeme klíčový pojem, který je v centru naší pozornosti a logicky k němu přiřazujeme další hesla, která s objektem našeho zájmu přímo souvisí, a z nich pokračujeme metodou řetězení ke vzdálenějším nápadům.

7.4 Příloha č. 4 - Metody RWCT vhodné pro uvědomění

Systém značek I.N.S.E.R.T. – (z anglického „interactive noting system for effective reading and thinking“). Jde o jednu ze základních metod kritického myšlení, jejímž cílem je naučit žáky orientovat se v textu, vyhledávat důležité informace a ověřovat si je. Používá se zejména při práci s naučným textem. Učitel žáky nejprve seznámí se systémem značek, kterými si budou označovat různé informace v textu. Poté mohou přistoupit ke čtení vlastního textu.

Popis metody:

1. Při čtení si na okraji článku dělej poznámky metodou I.N.S.E.R.T.:

√	Udělej fajfku na okraji textu, jestliže určitá informace v textu potvrzuje, co jsi věděl/a nebo sis myslel/a, že víš.
–	Udělej minus, jestliže je informace, kterou čteš, v rozporu s tím, co víš. Tímto znaménkem můžeš označit také nějaký rozpor uvnitř textu.
+	Udělej plus, jestliže informace, kterou se dozvíš, je pro tebe nová a zároveň důvěryhodná.
?	Udělej otazník, jestliže se objeví informace, které nerozumíš, která tě mate nebo o které by ses chtěl/a dozvědět více.

2. Až si budeš dělat během čtení znaménka, nemusíš označit každou informaci, kterou text obsahuje. Můžeš skončit s jednou nebo dvěma značkami na odstavec, někde více, jinde méně.

3. Označuj informace v textu hned při prvním čtení! Nepostupuj tak, že si nejdřív přečteš text a pak se k němu vracíš.

Postup po četbě

Vyber si z textu ke každé značce dvě až tři informace, které jsou pro tebe důležité, a zapiš si je do následující tabulky.

√ (to jsem věděl/a)	+ (to je pro mne nová informace)	– (to je v rozporu s tím, co jsem věděl/a)	? (k tomu bych chtěl/a vědět víc)

Je žádoucí, aby žáci své zápisy během hodiny několikrát porovnávali ve dvojici i v celé skupině. Eliminují se tím chyby, rozšiřují poznatky o tématu, ale také se dozvídáme mnoho užitečného sami o sobě i o druhých.

Čtení s otázkami – dvojice studentů pročítá předložený text, za každým odstavcem se zastaví a na přeskáčku kladou jeden druhému otázky vycházející z přečteného celku. Po vyčerpání otázek následuje písemné shrnutí odstavce a dále pokračuje se ve čtení. Když učitel představuje metodu žákům, modeluje ji nejprve s celou třídou najednou. Pak se žáci rozdělí do dvojic a pokračují v práci samostatně.

Skládkové učení je jednou z kooperativních metod, kdy se studenti učí navzájem. Je výhodné ji používat u delších textů, které je možno rozčlenit do více částí. Žáci čtou a studují jen svou část textu v expertních skupinách, v nichž si také ověří, jak textu rozumějí ostatní a dohodnou se, co je v něm podstatné. Pak vymyslí způsob, jak obsah předají spolužákům v domovských skupinách. Domovské skupiny (nejvýše čtyřčlenné) se tedy skládají z expertů na jednotlivé části studovaného tématu a cílem je, aby všichni ve skupině ovládli hlavní téma ze všech studovaných hledisek, tedy na konci by měl každý porozumět celému textu. Žáci sami přejímají zodpovědnost za to, co se o tématu naučí.

Alfabox je metoda pracující s grafickou organizací pojmů. Je možné zapojit ji v evokační části hodiny, když potřebujeme získat poznatky o tom, co již žáci o tématu vědí, ale také, když začínáme nový projekt, téma, když reflektujeme přečtenou knihu, příběh. Metoda je opravdu univerzální a využitelná napříč předměty a je zařaditelná do výuky ve všech částech hodiny a v mnoha variacích – jako evokace, uvědomění či reflexe. Učitel rozdělí žáky do skupin o 3–5 členech. Pracujeme se schématem centrálního Alfa boxu -24 políček a v každém je jedno písmeno abecedy. Žáci do jednotlivých políček vpisují pojmy začínající na daná písmena, která s tématem souvisí, může jít o nejrůznější asociace.

7.5 Příloha č. 5 - Metody RWCT vhodné pro reflexi

T-graf je užitečná a jednoduchá grafická pomůcka všude tam, kde existují protichůdné pohledy, názory, postoje, kdy má určitá věc svá pro i proti, plusy i mínusy. Technicky vzato postačí, když si rozdělíme papír na dvě části a do záhlaví napíšeme základní otázku a dva sloupce vnímáme jako ANO (PRO) / NE (PROTI). T-graf je možné zařadit do výuky ve všech částech hodiny a v mnoha variacích buď jako evokaci, uvědomění či reflexi.

Vennovy diagramy jsou grafickým záznamem rozboru nějaké situace, úkolu. Tento záznam je tvořen průnikem dvou, tří kruhů, do kterých se zapisují společné vlastnosti, pojmy (společná část kruhu) a kontrastní, individuální pojmy (to jsou oblasti mimo společnou část). Žáci si ujasňují své myšlenky k danému tématu, hledají, co má a nemá daná věc společného, porovnání kontrastu a shody.

Pětílístek je jednoduchá a časově nenáročná aktivita, která pomáhá žáky aktivizovat, ale rozvíjí také kritické myšlení. Pětílístek je využíván jak pro otevření tématu, tak pro jeho shrnutí a uzavření. Podstatou metody je dovednost shrnout stručně nějaké téma, názor, svůj postoj a vyžaduje slučování informací a názorů do stručných výrazů, které popisují námět. První řádek tvoří jednoslovné téma, námět, název (obvykle podstatné jméno). Druhý řádek obsahuje dvouslovný popis námětu, jeho podstatných vlastností, jak je vidí pisatel (odpověď na otázku, jaký je námět). V tomto případě se jedná zpravidla o dvě přídavná jména. Třetí řádek je sestaven ze tří slov vyjadřujících dějovou složku námětu – co téma dělá nebo co se s ním děje. Použijeme tři slovesa. Čtvrtý řádek tvoří věta o čtyřech slovech vztahující se k námětu. Poslední pátý řádek uvádí jednoslovné synonymum, které rekapituluje, opětně formuluje podstatu námětu. Nemusí jít o podstatné jméno.

Kolující flipy jsou metodou, kdy každá skupina dostane flip s jiným úkolem/otázkou. Přímo na flip zaznamená odpovědi a pošle je v určeném směru po vymezeném čase o skupinu dál. Všechny skupiny připisují/upřesňují odpovědi na kolující otázky. Když se skupinám vrátí původní flip, připraví ho k prezentaci s přihlédnutím ke všem záznamům, které se cestou po třídě na flipu objevily. Každá skupina by měla tužku jiné barvy, abychom mohli vizuálně zkontrolovat, zda všechny skupiny přispěly.