

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy  
Katedra pedagogiky  
obor: pedagogika  
forma studia: prezenční

**Diplomová práce**

**VÝCHOVA KE ČTENÁŘSTVÍ  
JAKO SOUČÁST ROZVOJE OSOBNOSTI ŽÁKA**  
(teoreticko – empirická studie)

**EDUCATION TO READING  
AS A PART OF PUPIL'S PERSONALITY DEVELOPMENT**

vedoucí diplomové práce:  
PhDr. Hana Krykorková, CSc.

vypracovala:  
Daniela Šejnohová

Praha 2008

Prohlašuji, že tuto diplomovou práci jsem vypracovala samostatně  
s použitím uvedené literatury

15. 7. 2008

Dovoluji si na tomto místě poděkovat za odborné vedení a cenné rady PhDr. Haně Krykorkové, CSc., vedoucí diplomové práce.

## **ANOTACE**

Tato diplomová práce se zabývá otázkou vlivu čtenářství v mladším školním věku na rozvoj osobnosti dítěte. Cílem teoretické části je analýza základních faktorů, které prostřednictvím čtenářství dětskou osobnost rozvíjejí. V empirické části jsou pomocí dvou výzkumných metod zachyceny a prezentovány zajímavé případy z praxe.

## **OBSAH:**

OBSAH	5
MALÉ POZVÁNÍ DO REALITY	7
ÚVOD	8
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b>	
1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	13
1.1 DEFINICE	13
1.2 ČTENÁŘSKÉ DOVEDNOSTI A ČTENÁŘSTVÍ	15
2. ČTENÁŘSTVÍ ZAČÍNÁ V RODINĚ	17
2.1 ZÁMĚRNÝ A BEZDĚČNÝ VLIV RODIČE NA ČTENÁŘSTVÍ DÍTĚTE	17
2.2 KNIHA VERSUS TELEVIZE	18
3. ÚLOHA ŠKOLY V ROZVOJI VZTAHU DÍTĚTE KE ČTENÁŘSTVÍ	19
3.1 VZTAH ČTENÍ, ČTENÁŘSTVÍ, ŘEČI A MYŠLENÍ	20
3.2 KONCEPČNÍ ZMĚNA - RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM (RVP)	23
3.3 RVP – OČEKÁVANÉ VÝSTUPY PRO OBOR JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE	24
4. ČTENÍ S POROZUMĚNÍM	27
4.1 PODPORA VZTAHU KE KNIZE – PODPORA CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ	27
4.2 UČIT SE UČIT	28
4.3 AKTIVIZAČNÍ TECHNIKY VE VÝUCE ČTENÍ	30
5. KONKRÉTNÍ PŘÍKLADY OBECNÝCH AKTIVIZAČNÍCH TECHNIK, KTERÉ USNADŇUJÍ POROZUMĚNÍ TEXTU	31
5.1 POČÁTEČNÍ ČTENÍ S POROZUMĚNÍM	31
5.2 METODA „POČKEJ, POBÍDNI, NAPOVĚZ, POCHVAL“	32
5.3 ČTENÍ VE DVOJICÍCH	32
5.4 UTVÁŘENÍ OSOBNÍCH VÝZNAMŮ INFORMACÍ	33
6. PROGRAM „ČTENÍM A PSANÍM KE KRITICKÉMU MYŠLENÍ“	37
6.1 FÁZE EVOKACE	37
6.2 FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU	39
6.3 FÁZE REFLEXE	40
6.4 PŘÍNOSY A ÚSKALÍ PROGRAMU „ČTENÍM A PSANÍM KE KRITICKÉMU MYŠLENÍ“	41
7. PŘÍKLADY SPECIFICKÝCH AKTIVIZAČNÍCH METOD	42
7.1 „NÁMĚTNÍK“ SPECIFICKÝCH METOD	42

7.2 SPECIFICKÉ METODY PODNĚCOVÁNÍ ČTENÁŘSTVÍ A ROZVOJ OSOBNOSTI	47
8. INTEGRACE ČTENÍ S OSTATNÍMI PŘEDMĚTY	48
8.1 ČTENÍ A VÝTVARNÁ VÝCHOVA	48
8.2 ČTENÍ A DRAMATICKÁ VÝCHOVA	49
8.3 ČTENÍ A HUDEBNÍ VÝCHOVA	51
8.4 ČTENÍ A PRACOVNÍ ČINNOST	52
8.5 PROČ INTEGROVAT	52
9. PŘESAH ČTENÁŘSTVÍ ZA HRANICE ŠKOLY	54
9.1 EXKURZE	54
9.2 SPECIFICKÉ PROJEKTY A PROGRAMY KNIHOVEN	54
9.3 TVŮRČÍ PRÁCE – SPOLUPRÁCE S LOKÁLNÍMI PERIODIKY	55
<b>II. EMPIRICKÁ ČÁST</b>	
1. PLÁN „VÝZKUMU“	57
1.1 SPECIFIKACE VÝZKUMNÉ OBLASTI	57
1.2 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A STANOVENÍ CÍLE VÝZKUMU	57
1.3 PŘEDPOKLÁDANÝ PRŮBĚH VÝZKUMU	58
1.4 VÝZKUMNÁ SKUPINA	59
2. OBJASNĚNÍ OTÁZEK SONDY	60
3. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉ SONDY	65
3.1 TYPY OSLOVENÝCH ZŠ A NÁVRATNOST VÝZKUMNÉ SONDY	65
3.2 VÝSLEDKY JEDNOTLIVÝCH OTÁZEK VÝZKUMNÉ SONDY	66
4. ROZHOVORY S VYBRANÝMI RESPONDENTY	82
4.1 ROZHOVOR Č. 1	82
4.2 ROZHOVOR Č. 2	85
4.3 ROZHOVOR Č. 3	90
4.4 ROZHOVOR Č. 4	93
5. SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	97
5.1 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ PRVNÍ FÁZE - VÝZKUMNÉ SONDY	97
5.2 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ DRUHÉ FÁZE - ROZHOVORŮ	101
5.3 CELKOVÉ SHRNUÍ VÝSLEDKŮ	102
ZÁVĚR	104
SEZNAM LITERATURY	106
PŘÍLOHY	109

## **MALÉ POZVÁNÍ DO REALITY...**

... Žáci sedí v lavicích, služba rozdává čítanky, které si na pokyn paní učitelky všichni otevřou na straně 36. Děti čtou postupně podle zasedacího pořádku, každý jednu větu. Paní učitelka si u každého žáka poznamená plus či minus – podle plynulosti a počtu chyb v textu. Přijde řada na žáka M.P., který sedí v poslední lavici. M.P. neví, kterou větu má číst. P. učitelka: „P., ty opět děláš nějaké hlouposti! Okamžitě začni číst! Nebo ti mám dát další pětku?!“ M.P. číst nezačne, neví kde, klopí hlavu a mlčí. Paní učitelka mu píše pětku. Po přečtení článku mají děti za úkol namalovat o přečteném textu obrázek.

Jsem v této třídě na náslechu, sedím v poslední lavici vedle M.P. Proto vím, že chlapec se nudil, když ostatní četli. On sám čte mnohem rychleji a nebavilo ho na spolužáky čekat. Byl zvědavý, jak příběh skončí a četl si napřed. Po hodině se v soukromí snažím příčinu jeho „nepozornosti“ vysvětlit paní učitelce. Ta odpovídá: „Já vím, že čte dobře, ale musí dávat pozor a pracovat jako ostatní, jak bych to jinak měla klasifikovat?“ A tak žák M.P., jeden z nejlepších čtenářů ve třídě, má kvůli čtení na vysvědčení trojku. Jak takovými necitlivými zásahy utrpí jeho vztah ke čtenářství se neodvažuji domyslet...

(náslech, hodina čtení, 2.třída ZŠ)

... Je před začátkem vyučování. Děti postupně přichází do třídy, paní učitelka je tu již také, říká: „Děti, kdo chcete, vezměte si vzadu v poličce svou rozečtenou knihu. Když vás zaujme nějaká věta, tak si ji zapište a během ranního kruhu nám ostatním povíte, co jste si zapsali a proč vás to zaujalo.“

I do této třídy jsem přišla na náslech. Čtení před začátkem výuky mne překvapilo. Děti mi vysvětlily, že ve třídě mají knihovničku, kde si o přestávce půjčují knihy a čtou si, co je zajímavé. K mému překvapení si pro knihu šli všichni žáci! Každý se totiž chce pochlubit svým „čtenářským úlovkem“ (větou, informací). Výhody tohoto přístupu k podnícení četby jsou zřejmé. Dítě si knihu vybírá samo, čas na čtení je mu doporučen, má možnost postupovat vlastním tempem. Každé dítě čte jinou knihu, proto může spolužákům sdělit něco, co je pro ně nové a tím získat vědomí vlastní zajímavosti. Sdílením přečteného se žáci učí o textu přemýšlet a je to výborná příležitost pro nácvik přirozeného a kultivovaného verbálního projevu (který ve většině našich škol tak bolestně chybí!). V neposlední řadě je nutné dodat, že průběžnými referencemi o knize se žáci vzájemně podněcují ke čtení dalších knih.

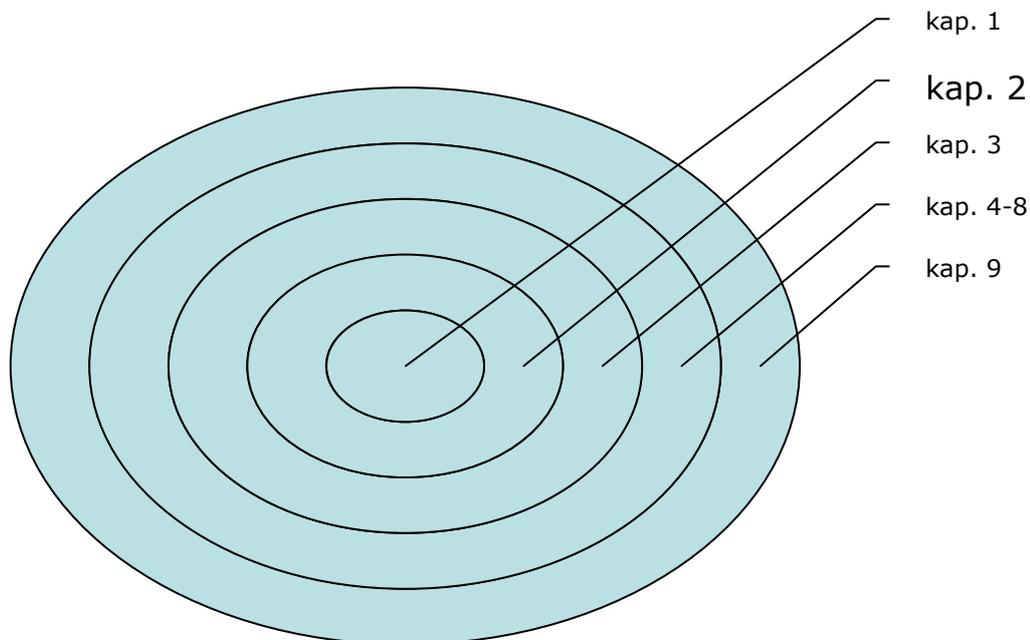
(náslech, přestávka a ranní kruh, 2.třída, ZŠ)

## ÚVOD

Téma „Čtenářství jako součást osobnostního rozvoje žáka“ jsem si dovolila otevřít dvěma diametrálně odlišnými příklady z praxe, které ukazují, že přístup k výuce čtení může být pojat různě. Během pedagogických praxí mě problematika výuky čtení a výchovy ke čtenářství obecně velice zaujala, snad i proto, že se sama řadím mezi vášnivé čtenáře. Proto jsem se rozhodla zpracovat toto téma a poukázat na řadu možných souvislostí, které tato oblast nabízí.

Celou práci se snažím orientovat konkrétně a prakticky, aby mohla povzbudit a přinést nové podněty těm, kdo se snaží své žáky pro čtenářství získat. Cílem práce není sestavení metodiky pro výuku čtení (potažmo výchovu ke čtenářství). V první části se snažím poukázat na důležitost čtenářství a naznačit jeho souvislosti s osobnostním rozvojem jedince. Cílem části druhé je povzbuzení k odvaze nově a tvořivě přistupovat k výuce, čehož se snažím docílit uváděním příkladů nejrůznějších nápadů, které jsem objevila v literatuře, u učitelů, případně vyzkoušela ve vlastní praxi.

Nyní stručně nastíním strukturu práce. První část je teoretická, je výsledkem analýzy různých materiálů – literatury, odborných článků, seminářů, hospitací ve vyučovacích hodinách. Graficky si můžeme strukturu první (teoretické) části znázornit takto:



V kapitole první, která tvoří pomyslné jádro práce, si nadefinujeme základní pojmy, které se v práci vyskytují. Rozlišíme si především klíčové pojmy „čtení“ a „čtenářství“. Toto vymezení a ujasnění považuji za nezbytné, aby nedocházelo k významovým posunům – jedná se totiž o pojmy často používané v různých kontextech a významech, časté je i jejich pojetí jako synonym.

Kapitola druhá se zabývá vlivem rodiny na utváření čtenářství dítěte. Ve většině případů dítě před započítím školní docházky číst neumí, ale čtenářská zkušenost se již určitým způsobem rozvíjí. Jedná se tedy o jakousi bazální úroveň, která má významný vliv na budoucí postoj dítěte ke čtenářství.

Součástí druhé kapitoly je malé srovnání četby se sledováním televizního vysílání, kdy jsou vedle sebe postaveny jejich hlavní rozdíly.

Třetí kapitola se zabývá rozvojem čtenářství v prostředí školy. Významnou skutečností, která vypovídá o nezbytnosti individuálního přístupu k jednotlivým žákům, je právě akceptace nestejně úrovně čtenářských zkušeností žáků z rodinného prostředí. Proto tato „školní“ úroveň rozvoje čtenářství přímo navazuje na kapitolu o vlivu rodinného prostředí.

V této kapitole reflektuji systémovou změnu (zavedení RVP) a její možné přínosy k rozvoji dětského čtenářství, ačkoli závazný dokument sám pojem „čtenářství“ explicitně neužívá.

Další vrstvu struktury tvoří společně kapitoly čtyři, pět, šest, sedm a osm, které se také vztahují k rozvoji čtenářství na půdě školního výchovně – vzdělávacího procesu, jedná se však spíše o určité konkrétní možnosti a specifikace.

Kapitola čtvrtá se zabývá čtením s porozuměním, které je nezbytným prostředkem k příjemnému prožitku z přečteného, i předpokladem pro získávání informací z textu. Čtení s porozuměním je dáváno do souvislosti s potřebou celoživotního učení (viz. obecné cíle vzdělávání – RVP) i s návykem aktivního a smysluplného trávení volného času.

Pátá kapitola je věnována konkrétním příkladům a námětům jak probouzet u dětí zájem o čtenářství. Kapitola je koncipována jako námětník základních aktivizačních metod, které jsem našla v odborné literatuře a většinu z nich aplikovala ve své pedagogické praxi.

Kapitola šestá odkazuje na systém rozvoje čtenářství mezinárodním programem „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“.

V prostředí naší školy se jedná, bohužel, o jediný (!) program, který se hlouběji zapsal do podvědomí většího množství pedagogů a našel své místo i v odborné literatuře. Program staví na modelu E – U – R, jehož části jsou v této kapitole přiblíženy.

Sedmá kapitola je opět jakýmsi „námětníkem“ metod, tentokrát se však jedná o metody specifické, s konkrétním cílem a jasnější strukturou. Řada z nich je tradičně spojována právě s programem „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“. Lze je však užívat i bez aplikace modelu E – U – R učiteli, kteří nejsou speciálně vyškoleni.

Osmá kapitola se soustředí na otázku integrace čtenářství a tzv. „výchov“. Snaží se nastítnit styčné body čtenářství s jednotlivými výchovami a je obohacena řadou konkrétních námětů, jak integraci využívat.

Poslední vrstvu terčového schématu tvoří kapitola devátá, která určitým způsobem „přerůstá“ hranice školy. Zabývá se spoluprací školy s dalšími institucemi (knihovna, muzeum, aj.), která může být pro žáky velmi přínosná.

Druhá část práce má empirický charakter a je postavena na dvoufázovém výzkumu, který zkoumá jednu z dílčích složek problematiky vlivu dětského čtenářství – přístup pedagoga k rozvoji vztahu dítěte ke čtenářství a k prohlubování jeho čtenářských dovedností.

První kapitola objasňuje, jak byl výzkum koncipován, specifikuje jeho výzkumnou oblast, seznamuje s formulací výzkumného problému a předkládá cíle výzkumu. Dále pak nastiňuje předpokládaný průběh výzkumu a charakterizuje výzkumnou skupinu.

Druhá kapitola je věnována objasnění jednotlivých otázek výzkumné sondy – vysvětluje, proč byly otázky sestaveny právě takto, co která otázka zjišťuje a co je jejím cílem.

Třetí kapitola seznamuje s výsledky výzkumné sondy. Nejdříve jsou uvedeny obecné údaje o návratnosti výzkumné sondy, potom jsou analyzovány dílčí výsledky jednotlivých otázek. Pro přehlednost jsou v této kapitole uvedeny tabulky, které vyjadřují četnost výskytu sledovaných jevů a koláčové grafy, které znázorňují poměr výskytu odpovědí. V případech otevřených otázek jsou v této kapitole uváděna doslovná znění odpovědí.

Kapitola čtvrtá je věnována čtyřem rozhovorům s těmi pedagogy, kteří byli ve výzkumné sondě vybráni pro své zajímavé

metody a netradiční přístupy v problematice dětského čtenářství. Právě tyto rozhovory blíže seznamují s několika netradičními a velice zajímavými přístupy k výuce čtení. Jejich hlavním přínosem je skutečnost, že vychází z praxe konkrétních pedagogů a mohou tak být povzbuzením pro mnohé další.

Pátá kapitola shrnuje výsledky výzkumu a zároveň je srovnává se zjištěními, kterých bylo dosaženo analýzou odborné literatury v teoretické části.

Diplomová práce je doplněna přílohami praktického rázu, které dokreslují obraz problematiky, o níž práce pojednává. Jedná se převážně o praktické výstupy a ukázky z jednotlivých metod.

## **TEORETICKÁ ČÁST**

## 1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Než se zaměříme přímo na vlastní otázky výchovy ke čtenářství a její význam pro lidského jedince, je užitečné vymezit si základní pojmy, se kterými pracujeme. Vyvarujeme se tak nejasností, které jsou způsobeny posuny v individuálním chápání daných termínů.

### 1.1 DEFINICE

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

(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 34)

**Čítanie** = „Pomerne zložitý, mimoriadne komplexný, mnohokomponentový a mnohoúrovňový, dynamicky sa meniaci psychologický proces.“

(Kolláriková, Pupala, 2001, str. 284)

**Čtenářská gramotnost** = (...) „Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. jízdní řád, návod k užívání léku apod.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti. (...) Zároveň je ale čtenářská gramotnost českých žáků silně závislá na sociálně ekonomickém stavu rodin.“

(Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 34)

**Čtení** = „dovednost číst“

**Čtenářství** = „potřeba tuto dovednost uplatnit“

(Chaloupka, 1995, str.36)

Již z těchto definic vidíme, že dovednost číst nesouvisí pouze se školou, ale má mnohem širší kontext v průběhu celého života jedince. Nejedná se zdaleka jen o čtení a pochopení nápisů a jízdnicích řádů, nýbrž i např. o jednu z podmínek celoživotního vzdělávání, kterým se budeme zabývat podrobněji. V neposlední řadě má čtenářství přinášet radost, potěšení a vnitřní obohacení čtenáře – právě to považují za jeho největší přínos.

Souhlasím se stanoviskem odborníků, kteří uvádí, že předpoklady ke čtenářství vyrůstají z vnitřních postojů dítěte, prostředí pak (svými příznivými či nepříznivými podněty) jeho další rozvoj stimuluje či brzdí.

V této souvislosti Chaloupka (1995) hovoří o vlivech „zevnitř“ (dětské předpoklady a postoje) a „zvenčí“ (to, co přichází přímým působením samotné četby). Učitel se pak snaží o co nejpřirozenější propojení těchto dvou vlivů.

*„U čtenářství se však „zvenčí“ a „zevnitř“ propojuje jakoby v jediném uzlu – sami, když čteme, nemůžeme nikdy přesně určit, zda ten či onen pocit, dojem z knihy, souhlas nebo nesouhlas, libost nebo nelibost, jsou dány více „zvenčí“, tedy knihou samou, nebo „zevnitř“, našimi předpoklady a postoji. A to prosím jsme dospělí, kteří o literatuře něco vědí (...) a dovedeme si od čteného díla udržet jistý odstup, přinejmenším v tom, že nebereme příběh doslova jako realitu, která se stala. Dítě tento odstup většinou nemá, bojí se o své hrdiny docela opravdově.*

*V onom „jediném uzlu“ je u dítěte vše: očekávání, vzrušení, radost i smutek, citové zaujetí, ztotožnění s dějem, ztotožnění s postavou, prožívání sebe sama v příběhu, představovaná bohatost a dotvářecí fantazie, poznávání a nové formy zkušenosti, vlastní výhledy do budoucna, vytváření dalších životních názorů, postojů a hodnotových hledisek, výchova k životu, odpočinek od života, sebestvrzování, sebeprojevení, a mohl bych pokračovat.“*

*(Chaloupka, 1995, str. 87)*

Dále Chaloupka uvádí, že výše uvedený text je obrazem ideálního dětského čtenáře. Výrazné předpoklady pro čtenářský rozvoj má asi pouze dvacet procent žáků. Také přibližně dvacet procent žáků má předpoklady (díky různým vlivům) jen velmi malé. Ostatní žáci jsou nevyhranění a škola u nich může sehrát v tomto směru velmi důležitou roli. Úkolem učitele je, pokusit se tyto žáky „probudit“, pro čtenářství je získat.

Závěrem této kapitoly, která se zabývala definicemi problematiky, si zdůrazněme aspekt, jež je klíčový pro celou práci.

Čtení a čtenářství zde nejsou chápány jako synonyma, jedná se o dva termíny s odlišným významem. Čtení označuje určitou konkrétní dovednost, zatímco čtenářství je pojímáno jako komplexní, poměrně složitý jev, který zahrnuje řadu složek. Dvěmi obecnými rovinami čtenářství se bude zabývat následující kapitola.

## 1.2 ČTENÁŘSKÉ DOVEDNOSTI A ČTENÁŘSTVÍ

Z rozmanitosti, kterou nám nabízejí výše uvedené definice, jasně vyplývá, že problematika čtenářství nemá pouze jedinou rovinu. Pro účely této práce zvolíme nejjednodušší možné rozdělení – čili budeme se zabývat dvěma rovinami, pracovní si je nazveme rovina „informační“ a rovina „emotivní“.

Rovinou informační rozumíme vše, co se týká čtenářské gramotnosti a dovedností spojených se získáváním informací z četby. Patří sem čtení s porozuměním, schopnost kriticky zhodnotit text, vybírat podstatné a relevantní informace, zasadit nové informace z četby do již existujících kognitivních struktur jedince, aj. Je zřejmé, že tato rovina je školou akcentována a většina školních úloh, které se čtením souvisí se na ni orientuje. Na tuto rovinu klade důraz především odborná literatura.

Druhá rovina, kterou můžeme nazvat jako emotivní, zdůrazňuje spíše pocity a dojmy, které čtenář získává z přečteného textu. Zde nejsou stěžejní informace, ale příjemný prožitek ze čtení obecně. Výrazně se zde zapojuje představivost, domýšlení si, čtenář často skutečnosti uvedené v knize aplikuje na svůj vlastní život. Příkladem této roviny je tzv. krásná literatura.

Je zřejmé, že obě tyto roviny jsou neoddělitelnými složkami jednoho procesu. Čtenář nemůže mít ze čtení příjemný zážitek, pokud textu nerozumí, ale stejně tak je obtížné získávat informace z knihy, která se nám špatně čte, nevyhovuje nám svou formou, uspořádáním, je málo srozumitelná. Jak již bylo uvedeno, škola akcentuje (z utilitárních důvodů) především informační rovinu. I přes mnohé změny se soustředí hlavně na zprostředkovávání teoretických poznatků. Tento přístup je ale čtenářství na škodu, protože emotivní rovina má pro osobnostní vývoj jedince nezastupitelný význam.

Pro harmonický rozvoj osobnosti je vhodné podněcovat stejnou měrou i rovinu emotivní, která napomáhá rozvoji fantazie a může být zdrojem příjemných zážitků. Pokud akceptujeme důležitost této roviny, poskytujeme dětem smysluplnou a užitečnou činnost pro trávení volného času, aktivní odpočinek. Je možné právě čtenářství klást jako vhodnou aktivitu k vyvážení přetechnizovaného a převážně konzumního způsobu života.

Obě uvedené roviny čtení se budou vyskytovat v dalších kapitolách této práce. Rovina emotivní bude patrná především v následující kapitole o vlivu rodiny na dětské čtenářství, rovina informační se více odrazí v kapitolách, které se zabývají školním vzděláváním. Přesto se však pokusíme o určitý posun – záměrem této práce je, provést v kapitolách, které se týkají školy, syntézu obou rovin. I při zdokonalování dovedností, které rozvíjí čtenářskou gramotnost, je nutné usilovat o to, aby čtení žáky bavilo a přinášelo jim příjemné prožitky.

## **2. ČTENÁŘSTVÍ ZAČÍNÁ V RODINĚ**

### **2.1 ZÁMĚRNÝ A BEZDĚČNÝ VLIV RODIČE NA ČTENÁŘSTVÍ DÍTĚTE**

Vztah dítěte ke čtenářství a knize obecně rozhodně nezačíná až s osvojením si dovednosti číst text (tedy u většiny dětí v prvním roce školní docházky). Kořeny dětského čtenářství (jako ostatně snad kořeny všeho), musíme hledat v rodině dítěte. Již od útlého věku na dítě působí příklad rodiče – největší přirozené autority, případně příklad starších sourozenců.

Rodiče (práce používá tento termín jako zástupný pro označení hlavních pečujících osob, protože ve většině případů jsou těmito osobami právě rodiče) mají na své dítě v prvních letech jeho života nesporně největší vliv. Tento vliv můžeme rozdělit na záměrný a bezděčný. Upozorňuji, že se jedná o rozdělení pouze teoretické (pro účel snazšího pochopení), protože v praxi se oba doplňují a jsou neoddělitelné.

Záměrným působením rozumíme aktivní vedení dítěte rodičem k utváření čtenářských návyků. Rodič dítěti předčítá, vypráví mu pohádky a příběhy, učí jej říkadla a básničky, prohlíží si s ním a komentuje obrázkové knihy, vybízí dítě, aby samo popisovalo, co v knize vidí, apod. Jako působení bezděčné můžeme označit osobní přístup rodiče ke knihám a četbě. Dítě je totiž ovlivňováno také tím, že vidí rodiče odpočívat při četbě a považuje za přirozené si ve volných chvílích číst. Ve „čtenářských rodinách“ je obvykle domácí knihovna a pro všechny členy rodiny je přirozené ji používat. Běžná je také zkušenost využívání veřejných knihoven.

Je důležité, aby rodič dítěti pomohl „objevit“ svět knihy jako něco, co je pro ně obohacující a zajímavé. Dítě by nemělo v žádném případě chápat čtení jako školní povinnost.

Záměrné působení by však nemělo skončit ve chvíli, kdy je dítě samo schopno knihy číst a čtenářství se stane jeho koníčkem. Je vhodné s ním pak o přečteném hovořit, rodiče by se měli o knihy svých dětí zajímat – a to nejen z hlediska kultivace žánrové orientace. Hovořit o přečteném napomáhá celkovému rozvoji myšlení a vyjadřování. Neméně důležité pak je, že dítě cítí ze strany rodičů

zájem o svou osobu, může být tím, kdo druhého o něco zajímavého obohatí.

Dobrý vztah s rodičem a zájem o jeho hodnoty (především v nižším věku) může pomoci rozvoji vztahu ke knize. Ale efekt je i obrácený – čtenářství a rozhovory o přečteném mohou posilovat vztah rodiče a dítěte, protože se jedná o jejich společný koníček.

## 2.2 KNIHA VERSUS TELEVIZE

O tom, že četba knih je mnohem podnětnější a pro dítě přínosnější než sledování televize se mluví velmi často a snad nikdo z odborníků se nevyjadřuje v opačném smyslu. Nyní se pokusme shrnout jejich hlavní rozdíly.

Četba je aktivní, čtenář musí o čteném textu přemýšlet, dávat si informace do souvislostí, představovat si průběh děje, jednotlivé postavy, atd., aby byl schopen příběh celistvě pojmout a porozumět mu. Televizní pořad je obvykle pasivní, předkládá divákovi názorně hotová fakta a neposkytuje dostatek prostoru pro vlastní fantazii.

Děj knihy se nemusí odehrávat pouze na jedné rovině, příběh často mívá „vrstvy“, případně pozorný a vnímavý čtenář má možnost „číst mezi řádky“, což podporuje rozvoj myšlení. Naproti tomu příběh v televizi často musí mít pouze jedinou rovinu, aby byl jednoznačný a divák se v něm orientoval.

Kniha má ještě jednu obrovskou výhodu, totiž že se čtenář může u zajímavých myšlenek zastavit, případně se vrátit k předchozímu ději a znovu si jej promyslet a dát do nových souvislostí. To televize neumožňuje. (A aby této potřebě předcházela, znovu se utíká ke zjednodušování děje.)

Na závěr této kapitoly si pro ilustraci uveďme část tabulky (pouze dvě položky, které nás zajímají) o využívání volného času podle věkových kategorií. Jedná se o výsledky průzkumu ve Velké Británii z roku 1995, tudíž pro naše podmínky nemají vysokou výpovědní hodnotu, přesto stojí za zamyšlení.

Věk	<b>16 – 24</b>	<b>25- 34</b>	<b>35 – 44</b>	<b>45 – 59</b>	<b>60 a více</b>
Televize a rádio (hod/týden)	14	15	13	17	26
Četba (hod/týden)	1	1	2	3	6

(Giddens, 2003, str. 364, kráceno)

### **3. ÚLOHA ŠKOLY V ROZVOJI VZTAHU DÍTĚTE KE ČTENÁŘSTVÍ**

Škola je místem, kde si většina dětí osvojí dovednost číst. Žák však při zahájení školní docházky není „nepopsaným listem“ a obvykle již nějakou zkušenost s knihou má. Existují i děti, které při vstupu do školy číst umí. Čtenářské dovednosti jsou tedy u jednotlivých žáků na nestejně úrovni, protože každý má jiné vrozené dispozice a na každého působilo jiné sociální prostředí rodiny. Učitel musí proto k rozvoji čtenářských dovedností svých žáků přistupovat velmi individuálně.

Důležitou roli ve vývoji čtenáře hraje škola pro všechny skupiny žáků. Pokud dítě nepřichází se čtenářskou zkušeností z rodiny, může být škola nejvýznamnějším faktorem utváření čtenářských dovedností (typicky se čtenářským dovednostem přikládá malý význam v některých etnických menšinách, které byly např. nuceny převzít jazyk majoritní společnosti a jejich mateřský jazyk, ve kterém bylo uchováno kulturní dědictví těchto menšin, byl potlačen, takže jej neznají ani všichni příslušníci menšiny).

Význam školy je však nezanedbatelný i pro děti, které si z rodiny přinášejí běžnou či nadprůměrnou čtenářskou zkušenost. Škola jim napomáhá učit se dále pracovat s textem, vybírat si četbu přiměřené obtížnosti, nabízí možnost o přečteném dále diskutovat, atd. Především na prvním stupni základní školy je čtení věnována značná pozornost a velký prostor v hodinové dotaci (na český jazyk připadá přibližně polovina všech vyučovacích hodin týdně).

Čtení ve škole by však v žádném případě nemělo být pouze „vyučovacím předmětem“. Mělo by se stát prostředkem, jehož pomocí děti získávají nové informace, rozvíjejí svou představivost a také obohacují svůj svět vnitřních prožitků. Čtení a čtenářství nemá být látkou, ale nástrojem – poznávání, příjemného trávení volného času, vnitřního obohacování osobnosti... Právě tak je tomu totiž v běžném životě.

Úkolem školy je připravit své žáky na budoucnost. Jistá obtíž se ukazuje ve skutečnosti, že zatím nevíme, jaká budoucnost bude a jaké bude mít požadavky. Další problém spočívá v tom, že místem této přípravy je instituce (škola), která sama není schopna na změny reagovat pružně. Pokud shrneme tyto skutečnosti, nezbyvá nám než

připustit, že rychlé a flexibilní aktualizace vyučovacích obsahů podle poznatků nejmodernější vědy nejsou proveditelné. Otázkou zůstává, není-li jiná možná cesta. Odpovědí může být např. Rámcový vzdělávací program, kterému se budeme blíže věnovat v kapitole 3.2.

V následující kapitole se pokusíme přiblížit teoretické pozadí rozvoje řeči a myšlení v souvislosti se čtením (a čtenářstvím obecně) a objasnit tak, proč škola jako výchovně – vzdělávací instituce má klást důraz právě na rozvoj nejen čtení (jakožto dovednosti), ale především na rozvoj čtenářství (jakožto komplexního jevu).

### 3.1 VZTAH ČTENÍ, ČTENÁŘSTVÍ, ŘEČI A MYŠLENÍ

Již z definic uvedených výše víme, že čtenářství je proces s mnohými úrovněmi a komponenty. Fenomén čtenářství úzce souvisí s řečí a tím i s lidským myšlením, učením, inteligencí, atd. Všechny tyto složky jsou provázány a vzájemně se ovlivňují. Nelze tvrdit, že čtenářství má na rozvoj řeči rozhodující a nejzásadnější vliv, ale také by bylo chybou tento vzájemný vliv úplně opomenout.

Jednou z nejvýznamnějších osobností, které přispěly k hlubšímu zkoumání souvislostí mezi myšlením a řečí, byl bezesporu L. S. Vygotskij. Ve svých významných dílech jednak odmítá oba tehdejší krajní psychologické přístupy ke zkoumání řeči a myšlení, kdy jsou tyto jevy směřovány a ztotožňovány, nebo naopak zkoumány zcela izolovaně, jednak reaguje na práce jiného významného badatele – J. Piageta.

Vygotskij (2004) uvádí, že ztotožňování řeči a myšlení je zkreslující, neboť obě tyto funkce mají jiný kořen a také jiný vývoj. Chybou je však i jejich oddělování, protože z izolovaných prvků nelze vysledovat podstatu a principy komplexního jevu. Vygotskij ve své práci podrobně popisuje vývoj obou funkcí a zdůrazňuje význam tzv. „uzlových bodů“, tj. období, kdy se uvedené funkce významně kříží a ovlivňují.

Dalším významným přínosem Vygotského práce je plodná polemika se švýcarským psychologem J. Piagetem. Piaget ve svých výzkumech předškolních dětí odhalil vysoké procento monologické řeči, která zpravidla doprovázela nějakou činnost, ale neměla primárně socializační význam. Badatel ji označil termínem „egocentrická řeč“ a uvedl, že tato řeč kolem 7 roku věku dítěte zaniká a je nahrazována „socializovanou řečí“, která má dialogický charakter a je typická pro dospělé.

S tímto závěrem však Vygotskij polemizuje, uvádí, že monologická řeč je určitou variantou pozdější „vnitřní řeči“ (která se vyskytuje u dospělých osob). Dítěti monologická řeč pomáhá organizovat jeho myšlení. Vygotskij dále upozorňuje na skutečnost, že Piaget výsledků svých zkoumání dosáhl ve specifickém prostředí montessoriovské školy, což mohlo mít nezanedbatelný vliv na celé zkoumání. Tuto skutečnost Piaget uznal a v pozdější práci zohlednil (Piaget, Inhelderová, 1997).

Vygotského „vnitřní řeč“ označuje verbální formu myšlení – člověk si něco připomíná, plánuje apod. Na rozdíl od řeči mluvené (a ještě výraznější rozdíly se ukazují při srovnávání s řečí psanou) je forma vnitřní řeči „*maximálně svinutá, zkrácená, stenografická*“ (Vygotskij, 2004).

I v českém prostředí jsou badatelé, kteří se problematikou vztahu řeči a myšlení zabývali. Např. Jiránek věnoval této problematice značnou pozornost, z hlediska této práce tím zajímavější, že poznatky aplikoval na čtení a čtenářství.

Jiránek a kol. (1955) hovoří o čtení jako o druhu řečové činnosti. Psaný text považuje vlastně za optickou variantu mluvené řeči. (Dopouští se tak sice určitého zjednodušení, protože přesný záznam mluveného slova se obvykle od jeho písemné podoby graficky liší, ale pohybuje se na úrovni významu pojmu. Podrobnější analýzu psané a mluvené řeči viz. Vygotskij, 2004, s. 94 – 99.) Slovo v optické podobě vyvolá stejné myšlenkové pochody jako totéž slovo, pokud je vyslovíme.

Schopnost slova nejen slyšet, ale i číst značně rozšiřuje oblast lidského poznání. Psaný text zároveň umožňuje individuální tempo přijímání informací.

Je možné se domnívat, že čtenářství a řeč na sebe vzájemně působí. Čtenářství ovlivňuje velikost slovní zásoby i kvalitu a kultivovanost řečového projevu jedince. Dítě díky němu poznává a učí se používat rozvinutější formy jazyka (synonyma, přívlastky, atd.). Řeč a komunikace obecně zase mohou být podnětem ke čtení – jedinec v rozhovoru objeví něco zajímavého a chce zjistit další informace, někdo zaujatě vypráví o určité knize a tak posluchače „popíchne“ k jejímu přečtení, u dětí může být motivem k četbě to, že o textu pak mohou povídat ostatním a tak se „předvést“, apod.

Ukázali jsme si jednu z možných (upozorňuji, že ne nutných) souvislostí mezi čtenářstvím a řečí. Od řeči je už jen krůček k myšlení. I když totiž existuje myšlení na řeči nezávislé, tedy

názorné (umělecké myšlení v obrazech, meditace...), převážná část myšlení se odehrává na úrovni pojmů, nebo-li znaků (tzv. verbální myšlení). Pojem (znak) reprezentuje skupinu předmětů na základě jejich společných vlastností. Myšlení (operace se znaky) není vázané na prostor a čas, přírodní zákony, naši vlastní předchozí zkušenost, smyslové vnímání, atd. (můžeme myslet např. okřídleného koně,...).

Myšlení nám umožňuje (řešením různých problémů) kvalitnější adaptaci na měnící se životní podmínky. Jedná se především o myšlení divergentní, při kterém není správná jediná odpověď a kdy řešení závisí na mnoha faktorech. (Oproti tomu myšlení konvergentní nás vede k jedinému možnému výsledku. Většina školních úloh je orientována právě konvergentně.)

V tuto chvíli se znovu vracíme ke čtenářství, protože právě divergentní myšlení může být čtenářstvím rozvíjeno. Divergentní myšlení předpokládá fantazii, tvořivost, schopnost kritického zhodnocení, nonkonformismus, originalitu, flexibilitu a další myšlenkové operace a operace s pojmy, které právě čtení s porozuměním a čtenářství vůbec nabízí, protože s nimi samo přirozeně pracuje.

Uveďme si pro ilustraci několik příkladů. Rozvoj fantazie je podporován, např. když učitel přečte část příběhu a žáci domýšlí jeho pokračování, když domýšlí charakteristiky postav, otázky typu: „co by se stalo, kdyby...“ a mnohé další. Tvořivé myšlení je rozvíjeno tvorbou vlastního textu na základě nějaké literární předlohy či tématu. Kritické myšlení klade mj. otázky analýzy textu – čtenář se snaží pochopit záměr autora, co řekl a co zamlčel a proč, zároveň si čtenář na text utváří vlastní názor, který se snaží obhájit. Jistě bychom našli mnoho dalších příkladů.

Dnešní škole a vzdělávání obecně bývá často vytýkána určitá nepružnost a těžkopádnost v přizpůsobování se měnícím se podmínkám. Další ostrou výtkou je, že škola předává sumu jednotlivých vědomostí bez systému a žáka učí poznatky pouze „papouškovat“ a ne samostatně myslet.

Právě větší důraz na rozšiřování čtenářských dovedností (nemyslí se tím pouze samotné čtení, ale i schopnost textu rozumět, utvořit si na něj názor, prezentovat ho, argumentovat, přemýšlet o něm, mít z něj potěšení, atd.) by nám mohl pomoci nakročit ke změně pojetí výuky tak, aby poznatky a dovednosti získané ve škole tvořily systém, byly smysluplné a pomáhaly rozvinout osobnost jedince. V našem školství je k této systémové změně nakročeno zavedením Rámcově vzdělávacího programu, který si přiblížíme v následující kapitole.

### 3.2 KONCEPČNÍ ZMĚNA - RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM (RVP)

V této kapitole se z důvodu omezeného rozsahu práce nebudeme zabývat analýzou RVP, ráda bych však upozornila na některé aspekty, které souvisí s rozvojem čtenářství v mladším školním věku.

RVP (RVP, 2005) přináší do výchovně – vzdělávacího procesu řadu systémových změn, snaží se tak reagovat na kulturní a politické změny, které probíhají v naší společnosti, na změny požadavků pracovního trhu apod. Akcent se přenáší z učebních obsahů na rozvíjení osobnosti žáka. Hlavním cílem školy není předat žákovi prostou sumu vědomostí, ale pomoci mu rozvíjet jeho kompetence, „nastartovat“ jeho schopnost celoživotního vzdělávání, vybavit ho takovými nástroji, které mu umožní samostatné a systematické osvojování si nových poznatků, vědomostí a dovedností v běžném (čili i mimoškolním) životě.

Tato systémová změna vede k opouštění celostátních osnov a k zavádění Školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP). ŠVP si vytváří (za stanovených podmínek) každá škola samostatně, má tedy možnost výchovně – vzdělávací proces přizpůsobit své konkrétní žákovské populaci, přírodním i kulturním podmínkám dané lokality a dalším specifikům, která se k dané škole váží. RVP je pak obecným dokumentem, který stanovuje rámec, ve kterém se musí ŠVP pohybovat, aby byly splněny základní požadavky na vzdělání, které garantuje stát pro všechny žáky v naší republice.

Jak již bylo uvedeno, důraz je touto systémovou změnou přenesen z konkrétních vzdělávacích obsahů na rozvoj osobnosti žáka. To se projevuje především v novém pojetí oblasti cílů. V popředí tedy nestojí učivo, ale žák sám - nechápeme ho již jako objekt výchovy, nýbrž jako subjekt. Učitel nemá být pouhým zprostředkovatelem poznatků. Má se aktivně podílet na formování osobnosti žáka, poskytnout mu základní poznatky, ale především ho naučit se v nich orientovat a umět je v životě prakticky využívat.

Právě tato zásadní změna v oblasti cílů vyžaduje také radikální změny v pojetí obsahů a tím i metod a forem vyučování.

Obecné cíle základního vzdělávání souvisejí s hodnotovými východisky základního vzdělávání. Jsou to tyto:

- *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, 2005, s. 4 – 5, zvýraznění viz. autorka)

Pro každou oblast vzdělávání je v RVP - ZV uvedeno konkrétní cílové zaměření. Obecné cíle se týkají všech škol.

Z uvedeného výčtu obecných cílů vidíme, že osvojování si strategií učení a motivace k celoživotnímu vzdělávání stojí na čelním místě mezi úkoly, které si škola stanovuje. Čtenářské dovednosti a rozvoj kritického myšlení (který je s nimi úzce spojen – jak jsme si už uvedli a ještě níže se této souvislosti budeme věnovat) jsou hlavními nástroji celoživotního vzdělávání.

### 3.4 RVP – OČEKÁVANÉ VÝSTUPY PRO OBOR JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE

RVP – ZV rozděluje vzdělávací obsahy do jednotlivých vzdělávacích oborů: Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk); Matematika a její aplikace; Informační a komunikační technologie; Člověk a jeho svět; Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství); Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis); Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná

výchova); Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova); Člověk a svět práce (Pracovní výchova).

Obor, do kterého čtenářství primárně patří, čili Jazyk a jazyková komunikace, je dále rozčleněn na tři složky, ke každé z nich se váží specifické výstupy po jednotlivých obdobích (tato období jsou tři, první po 3. třídě, druhé po 5. třídě, třetí po 9. třídě, my se budeme soustředit na očekávané výstupy druhého období):

a) komunikační a slohová výchova – mezi očekávané výstupy (druhé období) patří např.:

*„žák čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas; rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává; posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení a zapamatuje si z něj důležitá fakta; vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechá vzkaz na záznamníku; rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě; volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru; rozlišuje spisovnou a nespisovnou výslovnost a vhodně ji užívá podle komunikační situace; píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry; sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržáním časové posloupnosti“*

(RVP – ZV, 2005, s. 14)

b) jazyková výchova – očekávané výstupy vzdělávání po druhém období jsou formulovány takto:

*„žák porovnává významy slov, zvláště slova stejného nebo podobného významu a slova vícevýznamová; rozlišuje ve slově kořen, část příponovou, předponovou a koncovku; určuje slovní druhy plnovýznamových slov a využívá je v gramaticky správných tvarech ve svém mluveném projevu; rozlišuje slova spisovná a jejich nespisovné tvary; vyhledává základní skladební dvojici a v neúplné základní skladební dvojici označuje základ věty; odlišuje větu jednoduchou a souvětí, vhodně změní větu jednoduchou v souvětí; užívá vhodných spojovacích výrazů, podle potřeby projevu je obměňuje; píše správně i/y po obojetných souhláskách; zvládá základní příklady syntaktického pravopisu“*

(RVP – ZV, 2005, s. 15)

c) literární výchova – je poslední složkou a je definována v prvních dvou obdobích jen velice stručně, její očekávanými výstupy jsou:

*„žák vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je; volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma; rozlišuje různé typy uměleckých i neuměleckých textů;*

*při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy"*

(RVP – ZV, 2005, s. 16)

Není bez zajímavosti, že hlavní pozornost je stále věnována zvládnutí gramatické stránky jazyka. Literární oblast je definována jen velice stručně a obecně. To lze vnímat jako určitý nedostatek RVP, ale i jako možnost naplnit hodiny literární výchovy již na prvním stupni tvůrčí prací. Jednou z možností je využívání postupů Kritického myšlení, kterému se budeme podrobněji věnovat v kapitole 6.

Čtenářství, jak jsme si ho definovali v kapitole 1.2, čili emotivní složka čtení, v RVP není uvedeno vůbec. Důvodem zřejmě není, že by bylo považováno za zbytečné a neužitečné, ale tato skutečnost vyplývá z toho, že RVP, přes své významné přínosy, je stále jen drobným krůčkem na cestě, která obrací naši pozornost k dítěti jako subjektu výchovy a vyučování. Je třeba zaměřit se více na celý kontext života dítěte, vývoj a formování jeho osobnosti. Upustit od pragmatismu a utilitárnosti a učit se naslouchat potřebám citlivé dětské duše, pro kterou právě čtenářství může být důležitým zdrojem uspokojení a naplnění emocionálních potřeb.

Významným přínosem RVP je důraz na čtení s porozuměním, které můžeme chápat jako významný předpoklad čtenářství. V další kapitole se na něj proto více zaměříme – především v souvislosti s celoživotním vzděláváním.

## 4. ČTENÍ S POROZUMĚNÍM

Jedním z nejdůležitějších aspektů čtenářství (ať už na prvním stupni, či obecně) jistě není technická zdatnost projevu, ale porozumění danému textu a z toho vyplývající potěšení z přečteného. Dobré zvládnutí techniky čtení nám pochopení čteného usnadňuje, nesmí se však stát nejdůležitějším, případně jediným cílem výuky čtení.

Čtení s porozuměním (bývá též označováno jako čtenářská funkční gramotnost) je nedílnou součástí života každého člověka ve všech kulturách (s výjimkou kultur preliterárních). Je nezbytné pro základní orientaci v běžných situacích každodenního života. Bez čtení s porozuměním si nelze vyhledat informace na internetu, přečíst si návod na používání domácích spotřebičů, zorientovat se v jízdním řádu, přečíst si noviny, letáky, poutače, používat mapy a dopravní značení... Podobných příkladů bychom našli mnoho. Čtení s porozuměním se také uplatňuje při téměř všech formách dalšího vzdělávání, při rekvalifikacích, ale i při trávení volného času (knihy, časopisy, titulky v biografu) a v mnohých dalších situacích.

Z důvodů omezeného rozsahu této práce se budeme zabývat pouze tou rovínou, která souvisí přímo se školním vzděláváním a je vymezena jednak mezi klíčovými kompetencemi RVP – ZV, jednak jako první z obecných cílů vzdělávání RVP – ZV. Jedná se o rovinu: čtení s porozuměním – kompetence k učení – motivace celoživotního učení a vzdělávání.

### 4.1 PODPORA VZTAHU KE KNIZE – PODPORA CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

Jak již bylo uvedeno, cílem školy je, velmi obecně řečeno, připravit žáka pro život, pro jeho budoucí zaměstnání, pro základní orientaci v mezilidských vztazích, předat mu v určité podobě žebříček obecně uznávaných či alespoň deklarovaných postojů, norem, hodnot. Pokud se nad tímto více zamyslíme, uvědomíme si, že žáka vlastně vychováváme pro budoucnost, o které nic nevíme – nevíme tedy ani to, jaké bude mít požadavky. Čemu tedy žáky učit? O kterých poznacích lze tvrdit, že jsou obecně platné a nadčasové? (Pelikán, 2004)

Problémem ovšem není jen vzdálená budoucnost. I žáci a studenti, kteří se bezprostředně připravují na své povolání, nemají

jistotu, že jej budou vykonávat po celý život. Spíše naopak. V dnešní společnosti je zcela běžné, že než mladý člověk „zakotví“ v nějaké profesi, vystřídá několik míst (někdy dokonce několik oborů). Ale ani tím ještě proces učení se novému nekončí. Na mnoha pracovních místech je podmínkou průběžné vzdělávání se, učení se novým postupům, technologiím, změny vyžadují absolvovat rekvalifikační kurzy, rozšiřovat si vědomosti daného oboru či oborů hraničních... Úplný výčet je zřejmě nemožný.

Proto se, společně s mnoha odborníky, můžeme domnívat, že škola by měla žáka v první řadě naučit *učit se*. To v žádném případě neznamená zavržení poznatků z jednotlivých oborů, žákům je nutné poskytnout základní informace o celku světa, školní výuka se však rozhodně nesmí orientovat pouze na ně. Osvojování si nových poznatků, procesů a vědomostí „samostudiem“ z knih a z odborných časopisů je vedle různých kurzů snad nejčastější formou získávání informací po celý život. Právě proto je tak důležité, aby si dítě již v ranném věku uvědomilo, že kniha je nejen prostředkem zábavy, ale i dobrým rádcem, pomocníkem, zdrojem informací a nových nápadů.

Nestačí však naučit se číst, je nutné textům rozumět a přemýšlet o nich – jak již bylo pojednáno v předchozí kapitole. Reakce na přečtený text je pak cestou ke kritické analýze. Škola by proto jedince měla naučit orientovat se v obrovském množství dostupné literatury a kriticky ji hodnotit.

#### 4.2 UČIT SE UČIT

Čtení samo o sobě nemusí vždy zaručovat získávání znalostí.  
*„Marton a Saljo rozlišují dva přístupy ke studiu formou čtení:*

- ***Povrchový přístup***, při němž jsou žáci pasivní a chtějí
  - *zvládnout celé téma;*
  - *naučit se co nejvíce stran;*
  - *najít správné odpovědi*
  - *vstřebat přesně dané vědomosti;*
  - *naučit se látku doslova.*
  
- ***Hlubkový přístup***, při němž jsou žáci duševně aktivní a chtějí znát
  - *hlavní myšlenky;*
  - *téma jako celek;*
  - *souvislosti;*
  - *logiku argumentace;*
  - *smysl určitých nejasných částí učiva;*
  - *oprávněnost závěrů;*

- *na čem je argumentace postavena;*
- *co znamená obsah textu ve svých důsledcích."*

(Petty, 2002)

Cílem výchovy ke čtenářství by nemělo být tzv. „hltačství“ knih (a potažmo informací), ale především dobrý vztah ke knize, zdroji poučení i zábavy. Čtenářství neznamená pouze umět text přečíst a rozumět mu, nýbrž také přemýšlet o něm, utvořit si na něj názor a umět si tento názor obhájit i kriticky zhodnotit. Důležité je, aby žák získávaným informacím připisoval osobní významy a aktivně je zařazoval do svých myšlenkových systémů a map.

Školní vzdělávací proces by měl žáky seznámit s různými strategiemi poznávání, školní práce by měly být natolik rozmanité a různorodé, aby si žáci mohli různé postupy vyzkoušet a sami se rozhodnout, jaké učební strategie jim nejvíce vyhovují, jakým způsobem si provádět zápis, jak si nejlépe osvojovat novou látku, jak si opakovat, aby výsledek byl co nejefektivnější. Učitel musí brát v úvahu, že každý žák je svébytná osobnost, vyhovuje mu jiné tempo práce, jinak se soustředí na celek a na jednotlivosti.

Jen pro ilustraci si uveďme tyto dva aspekty, se kterými se setkáme prakticky u každého žáka:

Podle rychlosti pracovního tempa lze rozdělit žáky na impulzivní a reflektivní (Krykorková, [www.metakognice.cz](http://www.metakognice.cz) 2006) . Pro žáky impulzivní je typické rychlé tempo, někdy až „zbrklost“. Impulzivní žák plní úkoly rychle, ale často si nepřečte pozorně zadání, nedočte větu do konce, neprovádí kontrolu, dělá časté chyby z nepozornosti. Oproti tomu žák reflektivní pracuje pomalu, zadání si čte důkladně, kontrolu provádí vícekrát než je potřeba, proto zpravidla nestihne úkol ve stanoveném limitu.

Oba tyto typy žáků potřebují nácvik dovedností a strategií, které jim pomohou překonat nedostatky jejich tempa – žáci impulzivní se potřebují naučit zkoncentrovat pozornost na zadání úlohy a nevynechávat kontrolu ověření správnosti, žáci reflektivní se potřebují učit lépe hospodařit s časem a nesetrvávat zbytečně dlouho u jednotlivých úloh. Není náhodou, že oba tyto styly významně ovlivňují čtenářské dovednosti a porozumění textu.

Podobným příkladem je i rozdílné vnímání celku – globální a parciální (Dittrich, 1993). Někteří jedinci vnímají spíše celek, details zaměňují či úplně opomíjí, jiní soustředí veškerou pozornost na jednotlivosti a uniká jim celek a jeho smysl. I toto se výrazně promítá do čtenářství, především u začínajících čtenářů to může vést k „překotnému“ čtení, domýšlení si písmen i celých slov na straně

jedné a na straně druhé k nepřiměřenému prodlévání u jednotlivých písmen či slabik, čímž dochází ke ztrátě smyslu slov a vět a k nesprávnému návyku podvojného čtení.

V souvislosti s výše uvedeným je nezbytné, aby učitel znal řadu strategií a studijních postupů a v žádném případě se nesnažil vychovávat a vzdělávat všechny žáky stejným způsobem (vhodné je např. užívat nejrůznější aktivizační techniky). Především učitel – elementarista musí být schopen nabídnout svým žákům dostatek rozmanitých úloh, protože neexistuje jediná správná cesta k osvojování si nových znalostí, dovedností, návyků a postojů. Blíže se touto tematikou zabývá obor metakognice.

#### 4.3 AKTIVIZAČNÍ TECHNIKY VE VÝUCE ČTENÍ

Řada pedagogů ještě i dnes používá tradiční způsob „výuky“ čtení, který přibližně odpovídá první ukázce uvedené na začátku této práce. Děti čtou postupně z vybraného úryvku z Čítanky několik vět, zbytek času se musí soustředit na četbu ostatních. Běžné je i to, že pokud se při čtení všechny děti nevystřídají, čte se stejný úryvek znovu od začátku. Tento přístup je krajně neefektivní z několika důvodů. Pozornost se často zaměřuje pouze na technickou stránku četby (plynulost, klesání hlasu na příslušných místech, apod.), chybí otázky na porozumění textu, žák je v hodině aktivní jen několik minut (!), zbytek času často věnuje zcela neúčelné činnosti.

Neopominutelným zůstává také fakt, že tento způsob přímo potlačuje přirozenou zvědavost žáka, která je v mladším školním věku hybnou silou poznávání a objevování. I od dobrých čtenářů je totiž vyžadováno, aby si v textu sledovali, kde čtou spolužáci (což mohou být i slabší či pomalejší čtenáři) a tak jsou tito lepší čtenáři nuceni nečíst plynule svým tempem. Nepřiměřené tempo pak může být významnou překážkou porozumění a také brání příjemnému prožitku ze čtení. V každém případě však způsobuje během čtení nudu u většiny žáků. Ve své podstatě výsledkem je, že během 45 minut hodiny čtení čte každý jednotlivý žák přibližně 2 – 3 minuty, což je krajně neefektivní.

Lze se těmto problémům vyhnout? Učitel musí slyšet žáky číst, aby mohl korigovat správný nácvik čtení. Existuje však řada aktivizačních technik, které učitelé používají k tomu, aby se výuka čtení stala zajímavější a zároveň aby žáci mohli ve čtení postupovat individuálně. Známý je i program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, kterým se budeme podrobněji zabývat v kap. 6.

V následující kapitole si popíšeme několik technik, které lze zapojovat do výuky čtení i bez předchozího výcviku učitele a bez zvláštní přípravy dané třídy.

## **5. KONKRÉTNÍ PŘÍKLADY OBECNÝCH AKTIVIZAČNÍCH TECHNIK, KTERÉ USNADŇUJÍ POROZUMĚNÍ TEXTU**

Příklady aktivizačních technik, které jsou v této diplomové práci uvedeny, jsou do jisté míry inspirovány seminářem „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“, který probíhal pod vedením PhDr. Ivany Tvrzové na katedře pedagogiky (UK – FF). Tento seminář jsem navštívila a díky němu jsem se o kritické myšlení začala zajímat. Různé techniky z tohoto semináře (a další, jim podobné, které jsem našla v literatuře, např. Petty, 2002) jsem přizpůsobila dětem mladšího školního věku a nyní je využívám i ve vlastní praxi. V této kapitole se zaměříme především na techniky, které lze užívat obecně, kritickému myšlení bude věnována následující kapitola.

### **5.1 POČÁTEČNÍ ČTENÍ S POROZUMĚNÍM**

S přemýšlením o textu lze začít už při vyvozování jednotlivých písmen. Učitel dnes má k dispozici mnoho zajímavých knih a příruček, které mu v tomto směru mohou poskytnout řadu užitečných nápadů. Jednou z těchto knih je např. publikace „Hrátky s abecedou aneb moje první čtení“. Kniha poskytuje ucelený program pro každé písmeno. Děti se nejprve z obrázku seznámí se všemi tvary písmene. Potom je uvedena pohádka, je přiměřená věku dítěte, má často výchovný podtext a usnadňuje zapamatování tvarů písmen. Následují dvě stránky úkolů, které mají rozvíjet aktivní i pasivní slovní zásobu a myšlení žáků. Kniha obsahuje i některé možnosti řešení.

Některé přístupy výuky čtení staví na tom, že děti si rychle osvojí všechna písmena v tiskací podobě, dokáží proto během přibližně dvou až tří měsíců tvořit vlastní texty, jiné se soustředí na pečlivé osvojení všech forem jednotlivého písmene a důkladné seznámení se s nimi. Každý systém má své výhody i nevýhody, žádný není univerzální, aby vyhovoval ideálně všem dětem. Proto je nutný individuální přístup.

Obecně však platí, že i když děti všechna písmena znají, není určité „plýtvání časem“ v první třídě ke škodě věci. Ať už využíváme jakoukoli metodu, je dobré, aby žáci měli možnost se s písmeny aktivně seznamovat (třeba i zpětně).

## 5.2 METODA „POČKEJ, POBÍDNI, NAPOVĚZ, POCHVAL“

Při výuce čtení je důležitá dnes již známá a široce užívaná metoda, kterou popisuje Fontana: *„Počkej, pobídni, napověz, pochval. Když se dítě zastaví nad neznámým slovem, učitel nejprve počká, aby mu poskytl příležitost je vyslovit. Pak učitel žáka pobídne. Nedokáže-li žák slovo přečíst, učitel mu napoví. Jakmile dítě slovo úspěšně zopakuje, učitel je pochválí.“*

(Fontana, 2003, str. 98)

Učitel (rodič), který poslouchá, jak dítě čte, se může dopouštět závažné chyby, kterou je netrpělivost. Je důležité naučit se na dítě nepospíchat, aby mělo možnost překonat překážku v podobě obtížného slova samo. V souvislosti s výše uvedeným kritériem osobního tempa, kdy jsme si žáky rozdělili na impulzivní a reflektivní, je zřejmé, jak bude který žák na obtížné slovo reagovat. Impulzivní žák slovo přeskočí a domyslí si ho, reflektivní žák se zarazí a bude se snažit slovo v duchu hláskovat či slabikovat. Především u druhého typu žáků by učitel neměl slovo hned napovědět, ale chvíli počkat a pak případně žáka k vybídnout k pokračování.

Je velmi užitečné si v této souvislosti uvědomit, kolik úsilí nás může stát trpělivost v takovémto případě. Pro spolužáky reflektivního žáka je pak mnohdy přímo nemožné trpělivě čekat, až slovo přečte. I z tohoto důvodu lze považovat čtení ve skupině (někdy i 25 a více dětí!) za nevhodné.

Tuto metodu je vhodné používat ve chvíli, kdy jeden žák čte pro učitele, který se tímto snaží zajistit individuální přístup a provádět diagnostiku čtenářských dovedností jednotlivých žáků. Ostatní žáci si v této době mohou číst samostatně v tichosti, případně ve dvojicích.

## 5.3 ČTENÍ VE DVOJICÍCH

Další zajímavou metodou, kterou lze při čtení uplatnit, je čtení ve dvojicích. Původně tato metoda sloužila dětem s poruchami čtení, později však bylo zjištěno, že je užitečná i pro ostatní čtenáře. Při této metodě si dítě samo volí knihu, která je zajímavá, učitel pouze kontroluje, zda text odpovídá úrovni dítěte. Vyučované a vyučující dítě sedí blízko sebe. O knize spolu nejprve hovoří, pak vyučované

dítě nebo oba společně čtou text. Vyučující dítě musí být poučeno – např. metodou „počkej, pobídni, napověz, pochval.“ Nejdůležitější součástí této metody je chválit obě děti, vyučované i vyučující.

Čtení ve dvojicích lze v upravené formě používat i při četbě např. z čítanky. Žáci si ve dvojicích úryvek rozdělí, první přečte druhému svou část (tento „druhý“, čili poslouchající žák může během poslechu např. upozorňovat na klíčová slova napsaná na tabuli, případně kontrolovat správnost), potom se žáci vystřídají. Nakonec společně plní úkoly, které se k textu váží.

Na této metodě můžeme vysoce ocenit i fakt, že se nesoustředí pouze na čtení. Jde tu také o rozvoj sociálních dovedností, trpělivosti, děti se učí vzájemně si pomáhat, chválit sebe i druhé. Velice přínosná je pro dítě i zkušenost učit někoho jiného. Klade požadavky na přesnost, srozumitelnost, jasné vyjadřování. Ostatně – už Jan Amos Komenský doporučoval, aby si děti vyzkoušely roli učitele.

#### 5.4 UTVÁŘENÍ OSOBNÍCH VÝZNAMŮ INFORMACÍ

Podporovat a rozvíjet čtení s porozuměním však není nutností pouze při samotné výuce čtení. Mělo by být vyžadováno v každém předmětu v každém ročníku školy. Nastudovat si doma nějaký text je častým domácím úkolem žáků a studentů na všech stupních škol. Učitel by proto měl věnovat zvýšenou pozornost tomu, jak žáci přečtenému textu rozumí, jak si dělají výpisky, jak se z textu učí.

*Petty zdůrazňuje, že žáci si především „musí vytvořit osobní významy informací, které jsou jim předkládány. Četba by měla být aktivním procesem, při němž žáci pozorně zkoumají text, aby si tuto osobní verzi jeho poselství utvořili. Existují různé způsoby a činnosti, jimiž je k tomu lze podněcovat.“*

(Petty, 2002, str. 249)

Dále Petty některé z těchto způsobů uvádí:

- **Zajímavé čtecí činnosti:** vyzvat žáky, aby v knize našli vysvětlení něčeho zajímavého – je to více motivující než pouze zadat stránky k nastudování.

Zde je možné (ne-li přímo nutné) uplatnit bloomovu taxonomii cílů v celé její šíři, neomezit se tedy pouze na první dva body,

kterými jsou prostá znalost a porozumění. Tyto dva první stupně se ve školních zadáních objevují nejčastěji, další stupně (aplikace, analýza, syntéza a hodnocení) se uplatňují v podstatně menší míře. Možnou příčinou je skutečnost, že pro první dva stupně je poměrně jednoduché stanovit kritéria správnosti, jsou tudíž snadno klasifikovatelné. V dalších stupních není obvykle jediná správná odpověď, záleží na mnoha faktorech a proto stanovit kritéria pro klasifikaci je obtížné, mnohdy až neproveditelné. Jak například známkovat úlohu, kde žák něco hodnotí na základě své subjektivní zkušenosti? Otevřenou otázkou tak zůstává, je-li skutečně nezbytné vždy vše klasifikovat.

- **Poznámky z četby:** nepožadovat „otrocké“ přepisování, ale raději výpisky, poznámky – je třeba přemýšlet o tom, co v textu je podstatné.

Od počátku školní docházky je vhodné učit děti vyhledávat v textu to, co je skutečně podstatné. Děti tak mohou např. hledat několik klíčových slov, která jim pomohou příběh převyprávět znovu, mohou po přečtení textu malovat několik obrázků jako comics tak, aby následně podle nich mohly příběh opakovat. Podobnou funkci má i řešení slovních úloh v matematice, kdy po přečtení zadání děti dělají „zápis“, tj. vypisují informace, které jsou pro řešení úlohy relevantní.

- **Přepřerování tématu:** např. text uspořádat z jiného hlediska – ujistíme se, zda žák pochopil text celistvě a v širších souvislostech.

V tomto případě můžeme např. zadat žákům, aby se pokusili popsat / převyprávět příhodu z hlediska jiného účastníka (např. Červená Karkulka z pohledu babičky či vlka). Možné je také vyzvat žáky, aby si vzpomněli, zda něco podobného sami zažili, v čem to bylo jiné a v čem podobné. Děti se tak učí přemýšlet v širších kontextech a zároveň objevují, že naprostá většina skutečností se dá nahlížet z více úhlů pohledu, podle osobních zkušeností daného jedince. Mimo jiné se děti tímto způsobem učí respektovat názory druhých, i když jsou často odlišné od jejich vlastních názorů.

- **Hledání informací:** žáci vyhledávají odpovědi na konkrétní otázky – vyžaduje to jejich pozornost při čtení a pomáhá nacházet souvislosti.

Otázky jsou obvykle koncipovány tak, aby odpověď byla tvořena klíčovými místy v textu, tedy tím nejdůležitějším, co si má žák zapamatovat, případně s tím dokázat dále pracovat. Tato forma

může být vhodnou přípravou na test, případně pro prezentaci, aj. Můžeme si povšimnout, že má opět spíše konvergentní charakter.

- **Kritika textu:** žáci se mají pokusit najít stanovisko autora, jeho argument, případně se pokusit vznést námitky - nutí žáka k tomu, aby si na text utvořil vlastní názor, integroval jej do svého povědomí o daném problému.

Úlohy tohoto typu nutí žáky vnitřně se angažovat, zaujmout postoj k problematice, názoru, stanovisku autora. Je možné je využít především u textů diskusivního charakteru, které se zabývají sociálními či etickými otázkami, velmi vhodně lze zapojit problematiku mezilidských vztahů, životního prostředí, soužití s menšinami a řadu podobných témat.

- **Referát:** žák musí zhodnotit, co je v textu stěžejní a srozumitelnou formou to předat ostatním - je opět nezbytné text pochopit a správně interpretovat.

Tato úloha v sobě zahrnuje celou řadu výše uvedených dílčích úkolů. Žák musí vyhledávat klíčové informace a zároveň je sám komentuje a interpretuje. Referát by měl mít jasně vymezená kritéria zpracování i prezentace. Učitel by pak měl hodnotit především dodržování těchto kritérií, ne klasifikovat, nakořik názor žáka odpovídá názorům učitele. Tato metoda v sobě harmonicky spojuje prvky konvergentní (vyhledávání a vyhodnocování klíčových informací) i divergentní (interpretace, vytváření vlastních argumentů) úlohy. Neopominutelný je i její sociální přínos - žák se učí samostatně vystoupit před ostatními a přijatelnou a srozumitelnou formou přednést své argumenty, případně reagovat na protiargumenty.

(zpracováno podle: Petty, 2002, str. 249)

Jak už bylo uvedeno výše, škola se častěji zaměřuje na úlohy konvergentního typu. Ve výše uvedených technikách jsou zastoupeny úlohy konvergentního i divergentního typu, někdy lze oba typy velmi účelně propojit. Pro správný a harmonický rozvoj osobnosti žáka je nutné podněcovat rovnoměrně oba typy řešení problémů.

Typy úloh, které jsou zde uvedeny, a mnohé jim podobné, mají také určitý socializační význam, jak už bylo u jednotlivých technik naznačeno. Již žáci prvního stupně se tímto způsobem učí hovořit před ostatními, osvojují si tedy základy veřejného projevu. To

předpokládá nácvik vyjadřovacích schopností, dovednost naslouchat, o slyšeném přemýšlet a adekvátně reagovat. Dále se tímto způsobem rozvíjí schopnost argumentovat přiměřeným způsobem a vhodnou formou.

Skupinové diskuze ve třídě, které jsou orientované na společnou oblast zájmu, ovlivňují klima třídy a otevírají prostor pro spolupráci. Navíc jsou plastičtější a skutečnějším obrazem reálného života, protože jen málo jedinců pracuje v zaměstnání izolovaně, obvyklejší je práce v týmu.

V této kapitole byly uvedeny pouze namátkou některé zajímavé přístupy, které jsou zajímavé, i když v žádném případě nejsou nijak revoluční a měly by být ve vyučování běžné a obvyklé. Na našem trhu rozhodně není nedostatek odborných i praktických knih, pro učitele je spíše obtížné se v nich spolehlivě orientovat.

Za druhý velký problém lze považovat nejistotu, obavy a snad i určitou neochotu některých učitelů, kteří odmítají kriticky zhodnotit svou dosavadní práci, odmítají se přizpůsobit novým podmínkám a požadavkům, které klade naše doba a společnost. Pedagog v žádném případě není řemeslník, který během padesáti let své praxe nepozmění svůj pracovní postup. Ten, kdo má druhé vyučovat, učí celý život především sám sebe. Řada učitelů se o sebevzdělávání snaží, např. absolvováním různých kurzů a školení. Jedním z nejznámějších poskytovatelů kurzů pro pedagogy je v oblasti čtenářství program „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“, kterým se budeme zabývat v následující kapitole.

## **6. PROGRAM „ČTENÍM A PSANÍM KE KRITICKÉMU MYŠLENÍ“**

Mezinárodní program „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ vyvinulo Konsorcium pro demokratické vzdělávání (Consortium for Democratic Education). Projekty společně zajišťují a finančně zabezpečují Open Society Institute v New Yorku a nadace Open Society Fund ve střední a východní Evropě. V České republice kurzy probíhají od roku 1997.

Tento program se snaží podněcovat k uchopování myšlenek, jejich prozkoumávání, porovnávání s opačnými názory a s tím, co o daném tématu již žáci vědí a na tomto základě zaujmout určité stanovisko. Kritické myšlení však nevzniká automaticky. Je třeba, aby žáci získali zkušenost se zpracováváním informací a tříbením myšlenek. Tomu napomáhá systematický proces kritické úvahy a analýzy. Program si klade za cíl naučit žáky efektivně zacházet s informacemi. Odnášejí si pak z výuky dovednosti, které jim po celý život mohou sloužit jako nástroj orientace ve světě.

Hodiny / lekce (či přesněji bloky, protože klasická vyučovací hodina – 45 minut je pro realizaci příliš krátká) jsou koncipovány podle modelu E – U – R, což je označení, které vzniklo z počátečních písmen názvů jednotlivých fází procesu: E - evokace, U – uvědomění si významu, R - reflexe. S těmito fázemi se seznámíme v následujících podkapitolách.

(zpracováno podle časopisu Kritické listy)

### **6.1 FÁZE EVOKACE**

Evokace (z angl. evocation) znamená rozpomínání se, vyvolávání představy, naladění.

V této fázi si žáci snaží vybavit, co už o tématu s jistotou vědí, co se jen domnívají, co si myslí, jaké mají otázky, začnou o tématu samostatně přemýšlet. Jde o vybavování struktury, kterou mají učící se v myšlenkách už před započítím vlastního osvojování si nových poznatků. Na tyto struktury navázané poznatky se později snáze vybavují, protože nejsou izolované, ale vhodně vřazené do již

existujícího systému. Základem pro nové, hlubší porozumění světu se žákům stává sestava předchozích znalostí, na které lze nově získávané informace promyšleně a systematicky napojovat a tak docílit toho, že si je žáci dlouhodobě zvnitřní.

Důležité je, aby evokace propojovala dosavadní znalosti, zkušenosti či představy žáka s cílem učení pro danou hodinu. Je zásadní, aby se zadání evokace podávalo formou: „Proč myslíte...? Jak podle vás...? Zažili jste někdy...? Jak jste se cítili, když... Co si myslíte, že víte o...? Co víte jistě a co přibližně?“ Učitel přijímá všechny odpovědi, případně je zapisuje na tabuli / flip. Pokud zná správnou odpověď, zatím ji v žádném případě neprozrazuje. Naopak se snaží povzbuzovat všechny žáky, aby uvedli vše, co je napadá. Pro děti je mnohem přínosnější najít odpověď samostatně v textu či jiném zdroji informací – nastane moment „AHA!“, čili chvíle samostatného objevu či pochopení, děti pak pociťují radost, že „na to přišly“.

Fáze evokace pracuje s tzv. prekoncepty (= jak žák rozumí danému pojmu / problému v souvislosti se svými dosavadními zkušenostmi a vědomostmi). V procesu učení prekoncepty pomáhají žákům novou látku vůbec nějakým způsobem zpracovávat a pochopit, zároveň se ale během procesu učení samy mění, doplňují, přetvářejí, vyvracejí. Obecně lze tedy říci, že prekoncepty jsou nástroje, které umožňují porozumět novému.

Při procesu vybavování se vyvolává vnitřní motivace po učení, jde o „zvědavost“ na to, jak to tedy je doopravdy. Žák má přirozenou potřebu získat nové informace pro vyřešení problému / otázky, probudí se tedy jeho vnitřní zájem o řešení. Je nutno podotknout, že již v této fázi se žák učí, nejde tedy jen o přípravu na vlastní učení.

Ne všechny otázky jsou ve fázi evokace vhodné a užitečné. Závažnou chybou by bylo zaměnit evokaci s opakováním minulého učiva. Cílem evokace v žádném případě není, aby děti vzpomínaly nebo hádaly, co učitel říkal v minulé hodině. Není proto vhodné, aby učitel měl přichystanou sérii otázek a vždy, když zazní správná odpověď, postoupil k další otázce. Stejně tak není evokací, pokud děti správnou odpověď nenaleznou, že ji učitel řekne sám.

Je důležité, aby formulace otázky v evokaci umožňovala více možných a různých odpovědí z rozmanitých pohledů, které lze zpracovat různými způsoby. Zároveň je třeba povzbuzovat k nějakému nápadu všechny žáky, aby si skupina nezvykla na to, že

je několik aktivních žáků, kteří budou odpovídat a ostatní mohou být pasivní.

## 6.2 FÁZE UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

V této fázi žáci pracují se zdrojem informací (který je v danou chvíli informovanější než oni sami), porovnávají to, co si vybavili a prodiskutovali v evokaci, s tím, co uvádí nový zdroj. Tento nový zdroj je určitou autoritou, ale je možné i vhodné jej kriticky prověřovat. Vhodným zdrojem informací může být učitelův výklad, text, vyprávění pamětníka či experta (expert může být i z řad žáků, dané téma je jeho koníčkem), experiment, exkurze, videoprojekce, divadelní představení, film, aj.

Žáci se tak samostatně „zmocňují“ dané problematiky, odpovědi na své otázky z fáze evokace si potvrzují či vyvracejí porovnáváním se zdrojem. Také si rozšiřují pochopení tématu, získávají zcela nové informace. Důležité na tomto procesu je, že žáci nejen získávají nové informace, ale zároveň se o nich učí přemýšlet, přiřazovat jim hodnotu, určovat jejich významnost. Zároveň dochází k upřesňování významu těch informací, které žáci měli na mysli už na začátku práce.

Informace z nového zdroje zpracovávají samostatně a tedy jsou aktivní (jsou využívány aktivní metody učení). Fáze uvědomění si významu slouží k upravení dosavadní kognitivní struktury daného tématu podle nově získaných informací. Samostatné vyhledávání si informací je obvykle efektivnější než poslouchání výkladu, při něm totiž žáci díky své pasivitě rychle ztrácí pozornost.

Žáci si v této fázi budují chuť učit se a poznávat, protože mohou zažívat pocity úspěchu a uspokojení z vlastních objevů. Mozek při úspěšném učení produkuje endorfiny, které vyvolávají pocit uspokojení, když se nám podaří „přijít něčemu na kloub“. Je-li školní učení provázeno takovými příjemnými okamžiky, nemusí se stát učení ničím odpudivým.

Zdroje, které používáme v této fázi, musí být přiměřeně přizpůsobené věku a úrovni chápání žáků. Ve zdroji se také obvykle vyskytuje více informací, než kolik je třeba, proto by učitel měl žákům pomoci najít způsob, jak vybrat ty informace, které jsou nosné pro další práci. Zdrojem informací jsou nejčastěji různé texty. Právě s nimi by žáci ve škole měli co nejvíce pracovat, aby tento

způsob byl pro ně běžný, protože je základem celoživotního učení. Text by měl být strukturovaný, aby základní informace dokázali najít všichni žáci, a zároveň aby byly uvedeny i specifitější informace pro žáky náročnější (např. v nepovinné části textu).

I v této fázi hrozí nebezpečí chyb. Nevhodné je používání textů, kde jsou uvedeny pouze již známé informace (za účelem opakování látky), protože v takovém případě nedochází k výše zmíněnému „AHA efektu“, děti se nudí a vyrušují. Nevhodné je také užívání expertních textů (z encyklopedií apod.), protože nedávají prostor k polemice a dalšímu přemýšlení, děti vycítí, že mají hledat správné odpovědi, ale nemají potřebu pochybovat a dokazovat, čili o čteném myslet.

### 6.3 FÁZE REFLEXE

Cílem této fáze je, aby se žák ohlédl za proběhlým procesem učení a formuloval si nový obraz tématu či problému: co nového nyní ví, co si potvrdil, co dosud nezjistil. Učitel by v této fázi měl nechat každého žáka, aby si formulaci nového závěrečného pochopení udělal sám. V žádném případě by neměl shrnutí provést sám vyučující. Žák se tímto způsobem učí srozumitelně vyjadřovat své myšlenky a názory.

V této fázi si žák zpřehledňuje, co o tématu již věděl, i co nového zjistil, tudíž se systematicky rozvíjejí jeho dosavadní kognitivní mapy. Reflexe se týká nejen obsahové stránky, ale i procesu učení, čili jak se žák učil (žák si ujasňuje postupy učení a myšlení, jak došel k novému pochopení). Je nutné na tuto rovinu cíleně pamatovat a vhodně se rozhodnout, zda je také cílem hodiny.

Fázi reflexe je třeba věnovat dostatečný prostor, aby dítěti i učiteli bylo skutečně jasné, co dítě pochopilo během učení. To je důležité pro návaznost dalšího učiva. Někdy je vhodné zařadit ve fázi reflexe metodu obdobnou metodě, kterou jsme použili ve fázi evokace, je tak jasně patrná změna, která se udála ve fázi uvědomění si významu.

Není vhodné fázi reflexe uspěchat, aby žáci neprovedli reflexi pouze povrchně. Nevhodné je vykládat (jak už bylo uvedeno výše), protože to nevede k porozumění a neučí žáka samostatně řídit svůj proces učení. Je důležité si uvědomit, že reflexe není kontrolou, protože ve fázi reflexe ještě stále probíhá proces učení (žáci si sami shrnují, co nového pochopili, co si odnášejí, co dalšího by se chtěli dozvědět), zatímco při kontrole se předpokládá, že proces učení již skončil. Žák by při svém přemýšlení a poznávání měli mít dostatek klidu a času k soustředění.

Pro žáky může být obtížné, především pokud jsou zvyklí na systém otázek, kdy pouze jediná odpověď je správná, vyjadřovat veřejně svůj názor. Bojí se chybovat, případně se vystavit posměchu spolužáků. Je snazší a bezpečnější učit se povrchně jednotlivá fakta, ale pro život je přínosnější poznávat principy a podávat argumenty.

#### 6.4 PŘÍNOSY A ÚSKALÍ PROGRAMU „ČTENÍM A PSANÍM KE KRITICKÉMU MYŠLENÍ“

Celý program je nesporně přínosný už jen samotnou svou existencí a tím, že se zapsal do povědomí odborné pedagogické veřejnosti. Ucelený systém výchovy ke čtenářství, utváření čtenářských návyků, čtení s porozuměním v našem prostředí chyběl a program „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ tento deficit částečně vyrovnává. Zároveň tak pomáhá probudit nový zájem o problematiku dětského čtenářství.

Pro školní praxi je významné, že principy KM mohou být jednou z možných odpovědí na požadavky, které stanovuje RVP – ZV (viz. kap. 3.2). Vzdělávání, které podporuje osobnostní rozvoj a podněcuje žáka ke snaze, aby tento rozvoj vycházel od něj a přecházel tak v seberozvoj a sebevýchovu, rozhodně nespočívá v předávání hotových poznatků. Z uvedených principů vyplývá, že učitel má spíše podněcovat zájem a ovlivňovat podmínky, ale vlastní proces učení (včetně reflexe tohoto procesu) je v první řadě úkolem žáka.

Značnou nevýhodou je, že podobných programů není více, v odborné pedagogické literatuře se nevyskytují zmínky o jiných, stejně rozvinutých alternativních systémech, které by zajišťovaly diverzitu tolik potřebnou k rozvoji jednotlivých programů a jejich přístupů. Právě existence alternativních programů vede k hlubší reflexi a soustavnému vymezování vlastní práce. Pokud učitele nezaujme právě program „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“, musí si sám vyhledávat podněty k inovaci svých postupů v odborné literatuře, což je velice časově i metodicky náročné.

Uvedený program má mnohé příznivce i odpůrce. Řada propagátorů programu vyžaduje striktní dodržování postupů a struktury vyučovacích bloků – a právě to je pro mnohé odpůrce nepřijatelné.

V následující kapitole si uvedeme některé příklady metod, se kterými zmíněný program pracuje. Dají se však používat i samostatně, bez toho, že bychom je realizovali v modelu E – U – R.

## 7. PŘÍKLADY SPECIFICKÝCH AKTIVIZAČNÍCH METOD

Tuto kapitolu můžeme chápat jako námětník zajímavých metod (podobně jako kapitolu 5.), na rozdíl od páté kapitoly však jde o specifičtější a složitější metody práce. Jedná se o metody, které jsou běžně užívány programem „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“, můžeme je však nalézt i v řadě jiných pedagogických publikací. Není bez zajímavosti, že mnohé z nich (s různými úpravami) uvádí publikace „Námětník“, která vyšla jako doplňující materiál k Rámcově vzdělávacímu programu. Tato publikace obsahuje cca 100 metod tohoto typu k rozvoji klíčových kompetencí žáků základních škol.

Můžeme se jen dohadovat, které z uvedených metod výše uvedený program převzal z pedagogických publikací a upravil pro vlastní potřeby a které metody byly v rámci programu přímo vyvinuty a poté natolik přešly do pedagogické praxe, že jsou hojně užívány i bez aplikace modelu E – U – R.

Pokud by chtěl pedagog důsledně užívat metody v modelu E – U – R, je vhodné absolvovat kurz KM, který je vedený kvalifikovanými lektory.

### 7.1 „NÁMĚTNÍK“ SPECIFICKÝCH METOD

- **Klíčová slova:**

Při použití této metody napíše vyučující na tabuli přibližně pět klíčových pojmů. Žáci ve dvojicích mají pět minut na to, aby si promysleli, jak spolu mohou tyto pojmy souviset (v časovém pořadí či v objasnění určitého postupu). Poté učitel předloží žákům text, ve kterém žáci sledují, zda se jejich závěry během četby potvrdí.

- **Volné psaní:**

Požádáme žáky, aby během pěti minut napsali vše, co je k danému tématu napadne. Po pěti minutách je dobré ještě minutu přidat, protože pod určitým tlakem může žáky napadnout ještě něco zajímavého. Pak žáci čtou své texty partnerům ve dvojici. Následně můžeme dvojice požádat, aby se o své texty podělili s celou skupinou, případně můžeme žáky vyzvat, aby si podtrhli místa, kde si svým tvrzením nejsou jisti a pak se na ně soustředili při čtení textu – autority.

Při volném psaní je třeba dodržovat několik základních pravidel: Je třeba zapisovat si vše, co nás napadne, nápady v této chvíli nehodnotíme, pouze zapisujeme. Nezabýváme se pravopisem. Píšeme stále, dokud neuplyne určený čas. Pokud nevíme jak dál, je užitečné si na papír chvíli kreslit (nebo psát „nic mě nenapadá, nevím, nevím), tak dlouho, dokud nás zase něco nenapadne. (Ukázka – viz. příloha č. 1.)

- **Kostka:**

Jedná se o učební strategii, která usnadňuje vnímání tématu a uvažování o něm z více hledisek. Při této metodě se využívá kostky, která má na stranách napsány výzvy, co má žák se zadaným tématem dělat. Při vlastní práci nejprve dvě až čtyři minuty probíhá volné psaní na zvolené téma. Pak přichází postupně na řadu jednotlivé strany kostky: *popiš* (prohlédni si předmět / námět zblízka, popiš, co vidíš, barvy, tvary, velikost, rozměry,...; lze pracovat i pouze s představami); *porovnej* (srovnej, čemu se to podobá, od čeho se to liší?); *asociuj* (na co si v souvislosti s tímto vzpomeneš? co ti to připomíná? může jít o události, dojmy, zážitky, věci, osoby, místa,...); *analyzuj* (z čeho to je, z čeho se to skládá, jak je to udělané; pokud nevíš, můžeš si to vymyslet); *aplikuj* (k čemu se to hodí, co bys s tím mohl dělat, jak to lze použít?); *argumentuj* (vymysli argumenty pro a proti, snaž se zaujmout stanovisko, použij pro obhajobu jakékoli argumenty, ať už budou logické či pošetilé).

Je nutné čas na jednotlivé strany nekrátit, ani zbytečně neprotahovat. Po ukončení psaní si mohou žáci ve dvojici či skupině své strany kostky přečíst a také sdílet pocity, které při psaní měli. Navzájem si pak udělují „U“ (uznání) a „O“ (otázka). Je nutné písmenka přiřadit konkrétním nápadům, nikoli textu jako celku. Tím se vyhneme vágním formulacím typu: „Líbilo se mi to.“ Snažíme se naopak žáky učit, aby se vyjadřovali konkrétně a věcně. Zároveň musí formulovat, proč se jim uvedený nápad líbí. Dobrovolníci mohou přečíst svou práci celé třídě. (Ukázka – viz. příloha č. 2.)

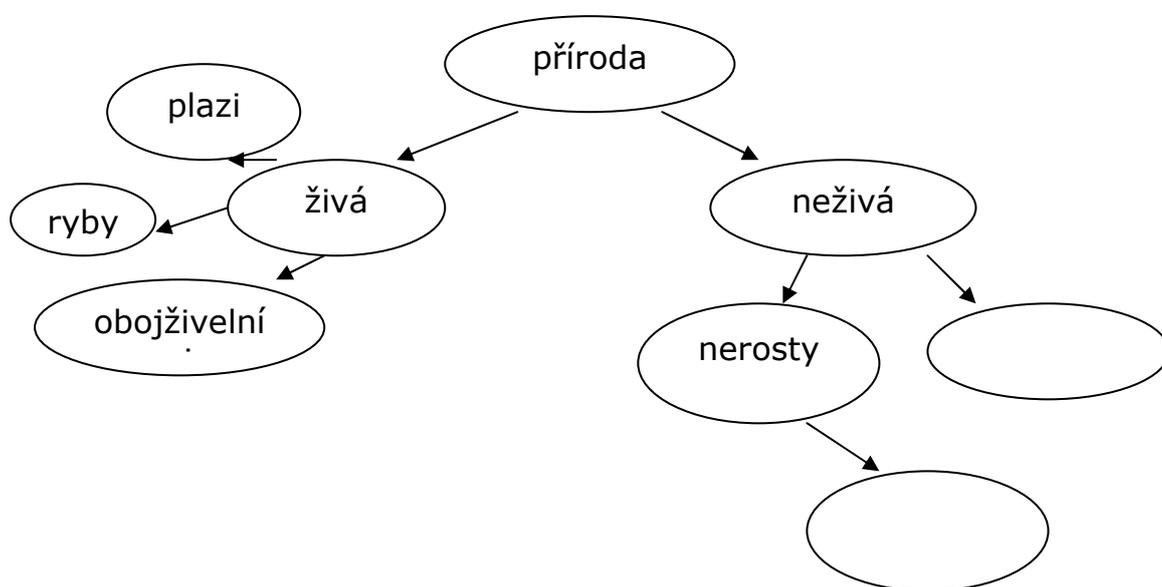
- **Brainstorming ve dvojicích:**

Dvojice žáků si v přibližně pěti minutách zapisují vše, co vědí o stanoveném tématu, mohou také klást otázky. Tato metoda je vhodná zvláště pro žáky, kteří se ostýchají projevovat ve větší skupině. Při párové práci získávají větší jistotu, takže jsou pak schopni promluvit i před širším publikem. Zároveň práce ve dvojicích umožňuje, aby hovořilo více žáků najednou, takže všichni mají příležitost se zapojit.

- **Myšlenková mapa:**

Tato technika využívá tvoření asociací (čili přirozený myšlenkový pochod) jako učební strategii. Je do jisté míry strukturovaná, protože žáci přemýšlí o tom, co spojuje jednotlivé myšlenky.

Do středu tabule / papíru se zapíše základní slovo, kolem se pak zapisují slova či výrazy, které žáky napadají v souvislosti se základním slovem a také s každým dalším zapsaným slovem. Zároveň žáci musí přemýšlet, jak vhodně zakreslit souvislosti mezi uváděnými pojmy. Důležité je, zapisovat vše, co žáky napadá, dokud stanovený čas nevyprší či není zcela vyčerpán námět.



- **Pětilístek:**

Tato metoda žáky učí stručně shrnout názor, myšlenku, téma, postoj,... Jde o jakousi „básničku“, která vyžaduje slučování informací a názorů do stručných výrazů, které námět popisují nebo o něm uvažují.

Název (většinou podstatné jméno) \_\_\_\_\_

Popis (přídavná jména) \_\_\_\_\_

Co dělá \_\_\_\_\_

Pocit (výraz) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Opětná formulace podstaty \_\_\_\_\_

- **Řízené čtení:**

Vyučující připraví text, který rozčlení na několik částí. Je užitečné zamyslet se nad tím, proč právě tento text mají žáci číst, čemu pak lépe porozumí, co mají dělat po jeho přečtení, jaké jsou hlavní otázky či problémy navozené příběhem.

Žádné rozčlenění textu není správné ani špatné. Je důležité najít místo, které je zlomem (čili může stimulovat zájem). To ovšem neznamená, že jindy není možné text rozčlenit jinak. Text by neměl být členěn do příliš mnoha částí, aby se neztratila plynulost textu. Otázky, které v pauzách klademe nemají pevná pravidla, je důležité pouze zajistit, aby korespondovaly se stanoveným cílem. Otázky hrají v této metodě velmi důležitou roli, je proto vhodné klást otázky otevřené, které provokují myšlení, užívat otázky nižšího i vyššího řádu.

Četbě jednotlivých úseků předchází fáze evokace, kdy žáci předvídali a odhadovali situaci, děj, pohnutky postav apod. Při vlastním čtení úryvku probíhá fáze uvědomění si významu, kdy si žáci své předpoklady ověřují, upřesňují či vyvrací. Na závěr probíhá i fáze reflexe ve formě otázek a diskuze nad právě přečteným textem.

- **Dvojitý zápisník:**

Žáci si připraví volný list papíru (novou stránku), který rozdělí svislou čarou na dvě poloviny. Do levé poloviny si zapisují poznámky o části textu, která je zaujala, připomněla jejich vlastní zkušenost, zážitek, případně s částí nesouhlasí apod. Do pravé poloviny si žáci zapisují své poznámky a připomínky k tomu, co je něčím zaujalo, jaké myšlenky v nich úryvek vyvolal, mají-li k přečtenému nějaké otázky atd. Žáci by si měli dělat tyto poznámky v průběhu četby. Někdy je vhodné sdělit žákům, jaký nejmenší počet záznamů mají mít z určitého úryvku / počtu stránek v knize.

- **Malá autorská dílna:**

Tuto metodu lze provádět jednotlivě i ve dvojicích. Žák / dvojice si vylosuje jednu část rozstříhaného textu (povídky, příběhu) a snaží se napsat takový příběh, ve kterém by byl na nějakém místě použit vylosovovaný kousek textu. Na vlastní psaní je vhodné ponechat přibližně čtvrt hodiny. Na konci práce se žáci snaží pro svůj příběh vymyslet název.

Dobrovolníci mohou pak svůj příběh přečíst všem. Na závěr si může třída přečíst původní znění rozstříhaného příběhu.

- **Metoda I.N.S.E.R.T.:**

Tato metoda pomáhá zpracovávat text během čtení, usnadňuje čtenářům orientaci v informacích, které text obsahuje. Žák se v průběhu četby rozhoduje, které informace jsou pro něj důležité, označuje si tato místa a zároveň se rozhoduje, jaký postoj k vybraným informacím zaujme.

Používáme tyto druhy značení na okraji textu:

- ✓ - informaci znám, myslel jsem si to stejně
- (mínus) - informace je v rozporu s tím, co jsem si myslel
- + (plus) - informace je pro mne nová
- ? - informaci nerozumím, chtěl bych se dozvědět více

Znaménko není nutné dělat u každé informace, stačí vybrat ty, které žáci považují za osobně významné. Počet znamének se bude lišit u jednotlivých žáků také podle věku a zralosti.

Nejdůležitější informace můžeme nakonec seřadit do tabulky, která může sloužit stejně jako zápis do sešitu, vyučující ovšem musí počítat s tím, že každý žák bude mít jiný zápis.

- **Tabulka I.N.S.E.R.T.:**

Tuto metodu je vhodné použít, pokud si žáci během čtení textu měli dělat na okraje značky (✓, +, -, ?). Ve fázi reflexe si pak žáci vytvoří tabulku, do které si zaznamenají tři až čtyři položky pod každou značku v každé kategorii informací. Tato tabulka může sloužit jako zápis do sešitu.

- **Sdílení ve dvojicích:**

Jedná se o rychlou metodu, ke které nepotřebujeme žádnou zvláštní přípravu. Použít ji lze tehdy, když chceme, aby si žáci pohovořili o přečteném textu. Všichni tak mají příležitost mluvit, navzájem si pomáhají formulovat myšlenky a nápady.

Je také možné vyzvat žáky, aby si každý svou odpověď / názor / myšlenku napsal samostatně a pak se ve dvojicích žáci snaží vytvořit takovou společnou odpověď, která by obsahovala hlavní stanovisko obou členů dvojice.

- **Poslední slovo mám já:**

Jedná se o metodu vhodnou především k usnadnění vyjadřování u žáků se zábrany při mluvení. Po přečtení textu si každý žák vybere jednu či dvě zajímavé pasáže (věty) a napíše je na volný list papíru / kartičku. Na druhou stranu zapíše své poznámky (proč si vybral zrovna tuto větu, co ho zaujalo atd.). Vyučující pak vyzve některé žáky, aby svůj úryvek přečetli. Ostatní žáci odhadují, proč si dotyčný vybral právě tento úryvek / větu a svůj názor ostatním vysvětlí. Učitel se musí snažit udržet diskusi u tématu a zabránit

posměškům, případně slovnímu napadání. Diskuse se uzavře tím, že žák, který citát vybral, vysvětlí, proč zvolil právě tento, případně přečte ostatním své poznámky na druhé straně kartičky. To je definitivní konec diskuse.

## 7.2 SPECIFICKÉ METODY PODNĚCOVÁNÍ ČTENÁŘSTVÍ A ROZVOJ OSOBNOSTI

Z metod uvedených v podkapitole 7.1 je zřetelné zaměření na systematický rozvoj osobnosti žáka prostřednictvím čtenářských dovedností. Nabídnuté metody nutí žáky o přečteném přemýšlet, tvořit si názor, zaujímat stanoviska, formulovat argumenty, tedy na úrovni myšlení s přečteným stále tvořivě pracovat. Je využita celá škála Bloomovy kognitivní taxonomie, přičemž její náročnější složky jsou zdůrazňovány a využívány mnohem častěji (!), protože na jejich rozvoji je třeba pracovat mnohem více.

Zároveň je důležité povšimnout si skutečnosti, že naprostá většina metod probíhá při skupinovém uspořádání, což podporuje sociální kompetence žáků, napomáhá rozvoji jejich řečového projevu a osvojování pravidel diskuse, aktivizuje žáky a tím zvyšuje efektivitu školní práce, ovlivňuje klima třídy, atd. Podpora skupinové a kooperativní práce na školách se ukazuje jako velice efektivní způsob výuky, protože se však jedná o fenomén, který s dětským čtenářstvím souvisí spíše nepřímo, nebudeme se jím v této práci blíže zabývat.

Nesporně přínosné je i to, že uvedené metody se nesoustředí pouze na poznávací složku čtenářství (čili získávání informací z textu, i když právě tato oblast je ve škole akcentována), ale kladou důraz i na prožitek z přečteného, čili emoční rovinu, čtenářství v nejvlastnějším smyslu tohoto slova. Aktivizační metody se snaží o harmonické propojování kognitivní, emoční a sociální roviny jedince a takto celistvě působit na jeho osobnost. Tento komplexní přístup lze považovat za jejich největší přínos.

## 8. INTEGRACE ČTENÍ S OSTATNÍMI PŘEDMĚTY

Je nesporné, že kvalita čtenářských dovedností se promítá do ostatních předmětů, zvláště na prvním stupni je to velice zřetelné. Obecně můžeme předměty rozdělit na „výukové předměty“ a „výchovy“. Mezi výukové předměty na I. stupni můžeme zařadit Matematiku, Prvouku, Vlastivědu, Přírodovědu. Čtenářské dovednosti zde žáci využívají především ke získávání nových informací, případně si čtou zadání konkrétního úkolu (např. slovní úlohy v Matematice). Je zajímavé, že u řady žáků se objevuje určitá snížená sebedůvěra, mají-li pracovat podle písemného zadání.

V tzv. „výchovách“ (Hudební výchova, Výtvarná výchova, Dramatická výchova, Pracovní činnost) se čtenářství využívá poměrně málo, i když právě výchovy přímo „vyzývají“ k integraci. Výchovy poskytují prostor pro rozvoj tvořivosti žáků, ovlivňují emoční stránku jedince a právě jejím prostřednictvím rozvíjejí osobnost žáka. To je společný rys výchov a čtenářství a je možné na něm konstruktivně založit integraci čtenářství do těchto předmětů.

Pozornému čtenáři jistě neuniklo, že mezi předměty byl vynechán Český Jazyk. Domnívám se, že ten stojí na pomezí obou předmětových skupin. Český Jazyk má složku poznávací (nauka o slovu, pravopis, tvarosloví, skladba), ale má i složku emotivní (čtení, sloh), přičemž složka poznávací bývá často nepřiměřeně zdůrazňována na úkor složky emotivní. Důležité (především na prvním stupni) a také přínosné je obě složky harmonicky propojit a klást si výchovně - vzdělávací cíle na obou těchto rovinách.

Různé náměty k uplatňování poznávací i emotivní složky konkrétně v předmětu Český Jazyk bylo popsáno v kapitolách 5 a 6. V jednotlivých podkapitolách této kapitoly se pokusíme nastínit možnou integraci čtení a čtenářských dovedností do tzv. „výchovy“.

### 8.1 ČTENÍ A VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Pokud se důkladně zamyslíme nad činností žáků v hodinách Výtvarné výchovy a v hodinách čtení (máme na mysli takové hodiny čtení, kdy žáci jsou aktivní), najdeme celou řadu společných prvků.

V první řadě se v obou případech jedná o tvůrčí procesy. Dítě do svého projevu zapojuje fantazii když čte – domýšlí si vzhled a další charakterové rysy postav (pokud v textu není dostatek informací), přirovnává hrdiny z četby k někomu, koho zná a tak jim

připisuje vlastnosti osob ze svého okolí, atd. Čtení je pro dítě činnost přímo živelná, nejde o pouhou reprodukci textu, hovoříme-li o čtenářství, počítáme s intenzivním prožitkem. Kreslení a malování u dítěte probíhá podobně. Také při tomto tvůrčím procesu dítě zapojuje fantazii a uplatňuje své nápady, představy, propojení s realitou, kterou zná ze zkušenosti. I v kreslení se užívá předloh, ale vlastní tvořivosti se zpravidla meze nekladou.

Pro čtení i pro kreslení mohou být již vytvořená díla předlohou, inspirací – příběh, podle kterého dítě vypráví či píše svůj vlastní příběh, obraz (či jiné výtvarné dílo), který se stane inspirací pro kresbu dítěte.

Čtení a psaní mají s kreslením společný velmi podstatný rys, snaží se totiž sdělovat něco ostatním. Může jít o děj, náladu, pocit, aj. Kreslení a malba jsou jen jiným způsobem vyjadřování. Proto je možné oba procesy účinně propojit. Ve školním vyučování je toho hojně využíváno v určité „zjednodušené“ formě, kdy se např. po přečtení úryvku z čítanky po žácích požaduje, aby nakreslili obrázek o tom, co přečetli. Řada učitelů se snaží si tímto způsobem ověřit, zda žák porozuměl přečtenému.

Možné jsou ale i hlubší způsoby integrace. Patří mezi ně např. vytváření comicsů, které je mezi dětmi velice oblíbené i v případě, že ještě neumí dobře číst. Podle jednotlivých kreseb i malé dítě obvykle pochopí obsah a krátké výroky si snadno přečte. Pokud děti comics samy vyrábí, učí se důležité čtenářské dovednosti, totiž vyhodnocovat, co je v příběhu důležité, „nosné“. Vidíme, že se zde propojují obě roviny čtení – poznávací: analýza textu, vybírání nejdůležitějších informací a jejich zachycování; i emotivní: potěšení ze čtení i z vlastní tvorby, příběh rychle přibývá, má spád,... Ukázka takového comicsu je v příloze č. 3.

Dalším možným způsobem je ilustrování. Může se jednat o prosté ilustrování daného textu, příběhu, pohádky, apod. Dítě má možnost zapojit fantazii a dokreslit i takové věci, které v příběhu přímo nezazněly (detaily postav a dějů). Složitější variantou této techniky je tvorba vlastní knihy s příběhem, kdy žák vytváří jak příběh, tak i ilustrace a vlastně celou grafickou podobu knihy. Tato tvůrčí práce může být pojata jako vícehodinový projekt, kdy se na každou stranu (dvoustranu) knihy použije jiná výtvarná technika, např. podle nálady, podle námětu, aj. Jak takové provedení vypadá je přiblíženo v příloze č. 4.

## 8.2 ČTENÍ A DRAMATICKÁ VÝCHOVA

I dramatizace je tvůrčí proces, který se čtením a čtenářstvím úzce souvisí jednak na rovině poznávací, kdy dochází k objevování a osvojování si informací, jednak (a to asi mnohem významněji) na rovině emotivní, kdy v nás dramatizace vyvolává pocity, nutí nás zaujímat postoje, aplikovat, hodnotit. Při dramatizaci hraje důležitou roli atmosféra, která právě působí na naši emotivitu. Výmluvným důkazem toho je skutečnost, že většina lidí si zpravidla odnáší hluboké zážitky z divadla, ale klasickou divadelní hru sleduje v televizním vysílání jen velmi omezený počet diváků.

Také propojení čtení s Dramatickou výchovou je velice přirozené, protože drama či divadelní zpracování je jedním z literárních žánrů. Je přirozené pro texty, které jsou vystavěny na dialogích, případně mají jasný děj s rychlým spádem. Dramatické zpracování lyričtějších textů je pro žáky mladšího školního věku těžko uchopitelné.

Znamé pohádky či příběhy však i mladší děti zahrají přirozeně, samy si i doplní, co jim není jasné či co z příběhu jednoznačně nevyplývá. Dramatizace tak otevírá pole fantazii a různým představám dítěte. Výhodné je i to, že děti mladšího školního věku ještě obvykle nemívají ostych vystupovat před ostatními, naopak mnohdy cítí, že tímto způsobem mohou ostatní pobavit a potěšit.

Žáci, kteří by měli obavy přímo vystupovat na „jevišti“, se mohou uplatnit v zázemí (tvorba kostýmů, kulis, atd.). Kolem přípravy dramatizace je řada úkolů, které nemusí přímo souviset s hraním. Užitečné ale je, aby i „neherci“ zkoušeli nějakou roli (alternace) pro zkušenost zážitku ztvárnit něco tímto způsobem.

Konkrétní příklady dramatizace mohou být rozmanité. Jednou z možností je prosté „sochání“, kdy žáci mají ve skupinách vybrat z textu nějaký výjev a pak vytvořit takové sousoší, které by úryvek vystihovalo. Tuto techniku je vhodné zařadit v počátečních fázích, aby si žáci zvykli na zadání podobného rázu. Pro řadu dětí je zpočátku výhodné, že nemusí mluvit. Pokud „sochání“ provádíme ve skupinkách, mohou členové ostatních skupinek hádat, co „sousoší“ představuje.

Zajímavé bývá přehrávání krátkých scének, kdy např. žáci znají začátek příběhu a zápletku, ale rozuzlení si vymýšlí každá skupinka samostatně. Tímto způsobem je možné podporovat i sociální vztahy ve třídě a ovlivňovat tak klima třídy, které je jedním z faktorů ovlivňujících efektivitu výchovně – vzdělávacího procesu.

Nejsložitější variantou je vlastní dramatizace celé hry, příběhu, povídky, aj. Výstupem může být veřejná produkce. Při přípravě takovéto dramatizace se žáci učí pracovat s textem, s hlasem (síla, výslovnost, přednes), s celým svým tělem (postoje, pohyby, gesta), ale i se svými emocemi (strach, tréma,...), učí se také spolupracovat ve skupině. Rozvoj osobnosti probíhá na mnoha úrovních. Dramatizace výukového celku a její veřejná prezentace je zachycena v příloze č. 5.

Opomenout nemůžeme ani dramatizaci pomocí loutek či maňásků. Zde je položen důraz na práci s textem a práci s hlasem, ostatní je zastoupeno symbolem (loutka).

### 8.3 ČTENÍ A HUDEBNÍ VÝCHOVA

Hudební výchova nebývá obvykle pojata jako tvůrčí proces, zvláště na prvním stupni jde spíše o interpretaci různých písní a částečně je zapojována také nauková složka (noty, pomlky, houslový a basový klíč, tempo, rytmus, apod.), případně základní seznámení s významnými osobnostmi české i světové hudební tvorby.

Společný je pro Hudební výchovu a čtenářství opět moment hlubokého emotivního prožitku a pocit radosti, který čtení i hudba mohou zprostředkovávat. Záleží ovšem na tom, jakým způsobem žákům tyto prožitky nabídneme.

Veškeré informace můžeme žákům pomoci zpracovat aktivizačními metodami, případně metodami KM, které jsou uvedeny výše. Naukovou složku je vhodné ukazovat přímo v konkrétních aplikacích, tedy přímo na písních a skladbách. Žáci mohou např. dotvářet notový zápis apod. Pro tento účel je také vhodné využívat tzv. „orfovy nástroje“, hra na ně není složitá ani pro žáky, kteří se neučí hrát na žádný hudební nástroj, zároveň se musí soustředit na notový zápis a orientovat se v něm.

Konkrétním spojením čtení a Hudební výchovy může být například vytváření vlastního zpěvníku třídy. Žáci mohou přinášet písničky, které se jim líbí (oblíbené jsou např. skladby dvojice Svěrák – Uhlíř), ty pak učitel zakládá do rychlovazače (v několika exemplářích). Třída pak společně může tyto skladby nacvičovat a zdokonalovat se v nich. Texty písní lze doplnit ilustracemi,...

Další možností je například vyzvat žáky, aby se (sami či ve skupinkách) pokusili složit nový text na melodii některé známé písničky. Obtížnější variantou je tvorba vlastních drobných skladbiček, která je vhodná spíše pro žáky, kteří hrají na nějaký

hudební nástroj a mají tak už do značné míry vyvinutou hudební představivost. (Ukázky jsou obsaženy v příloze č. 6.)

#### 8.4 ČTENÍ A PRACOVNÍ ČINNOST

Také pracovní činnost je tvůrčí proces, i když mnohdy bývá pojata jako výchova k práci a pak se orientuje spíše na péči o školní pozemky apod. Pracovní činnost se také někdy spojuje s Výtvarnou výchovou, protože jejich obsahy jsou vzájemně snadno integrovatelné. Pracovní činnost využívá fantazie dětí převážně v detailech provedení, protože výtvar či výrobek obvykle tvoří všechny děti stejný. Jde o podobný proces, jakým je např. psaní vlastního textu na předem určené téma.

Propojení Pracovní činnosti a čtenářství je možné především na dvou základních rovinách. V první řadě se jedná o vytváření tzv. pracovních protokolů. Žák si v tomto případě vzpomíná na jednotlivé kroky postupu, jak daný předmět vytvářel, jak postupoval při sázení plodin, aj. a snaží se tyto kroky co nejpřesněji a zároveň stručně formulovat v jednotlivých bodech. Tímto způsobem se procvičuje myšlení, rozpomínání se na postup, ale i schopnost vystihnout podstatné informace a schopnost jasně a jednoznačně formulovat své myšlenky. Viz. příloha č. 7.

Druhá rovina spočívá v podstatě v opačném procesu, kdy se žák snaží vytvořit výrobek podle předloženého návodu (s úlohami tohoto typu se v běžném životě setkáváme často, jedná se o návody a manuály k sestavení a používání různých nástrojů a spotřebičů). Žák musí v tomto případě pozorně sledovat jednotlivé kroky a dodržovat stanovený postup. Procvičuje se tak čtení s porozuměním.

Vhodné je i oba postupy propojit. Je to možné například tak, že žáky rozdělíme na dvě skupiny s dvěma různými výrobky. Každá skupina nejprve vyrábí svůj výrobek, přičemž všichni žáci se snaží napsat vlastní verzi výrobního postupu – návod. Pak si skupiny své návody vymění a snaží se vyrobit výtvar podle návodů členů opačné skupiny. Je vhodné žákům poskytnout dostatek času, aby žáci mohli vyzkoušet více návodů a objevit, který jim nejlépe vyhovuje. Na konci je užitečné s žáky prodiskutovat, podle kterého návodu se jim pracovalo dobře a proč. Lze tak vygenerovat náležitosti, které návod nutně musí obsahovat, aby byl dobře uplatnitelný.

#### 8.5 PROČ INTEGROVAT

Ukázali jsme si řadu příkladů možné integrace čtenářství s výchovami na prvním stupni ZŠ. Stále se však ještě nabízí otázka,

je-li integrace skutečně přínosná, když drtivá většina škol stále využívá systém výuky rozdělený podle jednotlivých oblastí do vyučovacích hodin.

Je třeba si uvědomit, že dítě předškolního a mladšího školního věku vnímá vše kolem sebe spíše globálně, nesoustředí se tolik na jednotlivosti (pokud ano, soustředí se na určitou jednotlivost, která ho zaujme, ale která nemusí být podstatná). Také předškolní životní zkušenosti dítěte se odehrávají jako komplexy situací, ne jako izolované jevy. Pro dítě je proto přirozenější a pochopitelnější objevování v kontextech. A právě to integrace různých předmětů nabízí.

V případě čtenářství a výchov je integrace oboustranně výhodná. Čtenářství napomáhá skutečnost, že čtení není pojato jako samoučelná či cvičná činnost, nýbrž má nezastupitelnou důležitost a přináší výrazné obohacení dané výchovy. Pro jednotlivé výchovy je výhodou podstatné rozšíření možností, aktivizace žáků a probuzení zájmu, které se tímto způsobem nabízí.

Podpora čtenářství ve škole by se však rozhodně neměla omezovat pouze na prostředí školy, je důležité a vhodné využívat i další možnosti, které se nám (hlavně ve městech) nabízí. O jaké možnosti se jedná si přiblížíme v následující kapitole.

## **9. PŘESAH ČTENÁŘSTVÍ ZA HRANICE ŠKOLY**

Jak jsme si ukázali, může škola dětské čtenářství významně podporovat a kultivovat zajímavými přístupy a vyučovacími metodami. Školy obvykle disponují určitým knižním fondem, většina ZŠ má vlastní žákovskou knihovnu, případně v budově školy funguje veřejná knihovna (na menších městech). Je také možné mít ve třídě čtenářský koutek, kde si děti ve volných chvílích mohou číst knihy, které si nosí z domova.

Pro dobrý rozvoj čtenářství však pouze toto nepostačuje. Je vhodné děti seznámit se světem čtenářství, knih, periodik a jiných tiskovin blíže. V následujících podkapitolách se seznámíme s některými z možností.

### **9.1 EXKURZE**

Běžnou a poměrně často využívanou možností jsou exkurze. Jedná se zpravidla o jednorázové návštěvy různých pracovišť, na kterých se s knihami a jinými tiskovinami pracuje. Mezi nejčastější cíle exkurzí patří místní pobočka veřejné knihovny, kdy se žáci seznamují s provozem knihovny, s možnostmi, které nabízí, s knižní nabídkou dětského oddělení. Obvykle jim je při této příležitosti nabídnuta přihláška ke členství.

Další exkurze je možné pořádat např. do archivů, kde se děti seznamují s prací se staršími materiály, péčí o ně atd. Zajímavé jsou návštěvy knihvazačských dílen, tiskáren, redakcí novin a časopisů. Pro děti se tímto způsobem otevírá svět textů, který se neomezuje pouze na školní knihovničku.

Pouze samotná návštěva provozovny či přednáška pracovníka obvykle není dostačující, aby probudila v dětech skutečný zájem. Zprostředkování informace není často pro žáky příliš motivující. K jejich oslovení a zaujetí je třeba postupovat cíleně a systematicky, u žáků mladšího školního věku je velmi vhodné využít prvky zážitkové pedagogiky.

### **9.2 SPECIFICKÉ PROJEKTY A PROGRAMY KNIHOVEN**

Aby pro děti byly návštěvy knihovny zajímavé, je dobré vymyslet pro ně specifický program, např. formou zájmového kroužku. Děti by měly mít možnost se seznamovat s knižním fondem,

orientovat se v nabídce, mít možnost číst si v příjemném a přátelském prostředí a také přečtené sdílet s ostatními.

Další možností jsou projekty typu „Noc s Andersenem“. Jedná se o akci, kdy děti mohou strávit noc, která je nejbližší datu narození světově známého pohádkáře H. Ch. Andersena, v knihovně (ale také ve škole, školní družině, dětském domově, aj.). Celou noc pak na místě probíhá čtení, hrají se různé hry, pořádají se divadelní představení apod. Nápad vznikl v roce 2000 v dětském oddělení Knihovny Bedřicha Beneše Buchlovana v Uherském Hradišti. Rozšířil se do celých Čech i do zahraničí (Slovensko, Polsko, Rakousko). Zajímavostí je, že během noci s Andersenem děti také malují pohlednice, které se pak prodávají.

Jak z uvedeného vyplývá, klíčovým momentem je zážitek a sdílení. Čtenářství obojí nabízí, čímž významným způsobem přispívá k rozvoji dětské osobnosti. Nejdůležitějším úkolem učitele a vychovatele je přizpůsobit podmínky tak, aby byl v dětech probuzen zájem a zaujetí. Je třeba hledat nové cesty, které dnešní žáky osloví a pomohou mu najít jeho vlastní osobitý čtenářský svět.

### 9.3 TVŮRČÍ PRÁCE – SPOLUPRÁCE S LOKÁLNÍMI PERIODIKY

Jinou možností, jak rozvíjet čtenářství, ale i například občanské kompetence, je spolupráce s místními periodiky, případně účast na soutěžích tvůrčího psaní atd.

Ne zcela neobvyklou aktivitou je tvorba školních novin žáky jednotlivých škol či tříd. Takové školní noviny obvykle nepřesáhnou za hranice školy, výjimkou jsou případy, kdy si např. dvě školy své školní noviny (časopis) vyměňují. Noviny obsahují zpravidla informace o dění ve škole, o sportovních a kulturních událostech školy, zajímavosti, příběhy, pohádky, hádanky a anekdoty, aj. (Ukázka školních novin – viz. příloha č. 8.)

Jinou možností je spolupráce s místním periodikem, zpravidla to bývá zpravodaj města (obce, městské části). Žáci mohou redakci zpravodaje nabídnout své příspěvky o dění ve škole, zajímavých akcích, které jsou se školou spojeny, svá vyprávění, příběhy, pohádky, básně, ... V menších obcích často redakce zpravodaje se školou spolupracuje (v některých lokalitách se školy znovu stávají kulturním centrem obce), proto je snazší uskutečnit podobné aktivity.

Aktivity, které jsou v této kapitole nastíněny, vyžadují značnou angažovanost, nápaditost a tvořivost ze strany učitele a jeho skutečné zaujetí v otázce výchovy žáků ke čtenářství, potažmo celkově ke

kultivaci dětské osobnosti. Organizování a příprava neobvyklých akcí pro větší skupinu dětí je vždy náročná, ale přínos podobných projektů a programů nelze přehlížet.

## **EMPIRICKÁ ČÁST**

## **1. KONCIPOVÁNÍ VÝZKUMU**

### **1.1 SPECIFIKACE VÝZKUMNÉ OBLASTI**

Jak ukázala teoretická část práce, problematika dětského čtenářství je velmi rozsáhlá a zahrnuje mnoho faktorů. Zkoumat přímo vliv čtenářství na rozvoj osobnosti dítěte a mladého jedince by vyžadovalo longitudinální výzkum na poměrně širokém vzorku, k čemuž diplomová práce nemá potřebné podmínky a prostředky.

Proto jsem se rozhodla přistoupit ke zkoumání jedné z dílčích složek problematiky, kterou v pedagogické praxi považuji za klíčovou. Touto složkou je vliv přístupu pedagoga na rozvíjení dětského čtenářství. Protože právě učitel je pro dítě mladšího školního věku jednou z nejvýznamnějších autorit, může jeho vliv a příklad sehrát významnou úlohu v utváření dětského postoje ke knihám a čtenářství obecně.

Na začátku diplomové práce jsem uvedla dva různé příklady, které dokumentují velmi různé přístupy výchovy ke čtenářství. Záměrně jsem proti sobě postavila tyto kontrastní situace, faktem ale zůstává, že oba příklady dokládají současnou praxi. Jedná se o extrémní polohy, což dává tušit, že škála učitelských přístupů k otázce rozvoje a podněcování dětského čtenářství bude velmi široká. A právě otázka této rozdílnosti v přístupech se stala centrem zájmu mého zkoumání.

Předesílám, že se jedná spíše o výzkumný nápad, neboť nebude realizován v takové šíři a takovým způsobem, který by zaručoval relevantní výsledky. Jeho účelem je dokreslit údaje teoretické části a případně dát podnět k oživení zájmu o hlubší odborné zkoumání problematiky rozvoje dětského čtenářství.

### **1.2 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A STANOVENÍ CÍLE VÝZKUMU**

Zdrojem inspirace při formulování výzkumného problému mi je, jak plyne z výše uvedeného, pedagogická praxe. Během studijních hospitací a praxí na různých školách jsem měla možnost vidět řadu přístupů pedagogů k rozvoji dětského čtenářství a prostřednictvím čtenářství k osobnostnímu rozvoji žáků. Tak se přímo nabízí řada otázek: „Co vede některé učitele k tomu, aby neustále reflektovali

svou práci a neúnavně hledali nové možnosti a přístupy k rozvoji dětského čtenářství?“

Co vlastně učitelé od dětského čtenářství očekávají? Čím si myslí, že čtenářství ovlivní žákovu osobnost? Proč se v době masivního rozvoje informačních technologií zaměřují právě na čtenářství? Co je motivuje k tomu, aby investovali svůj volný čas, prostředky a energii do vytváření vlastních učebních materiálů a vyvíjení, případně zkoušení netradičních výukových metod?

S těmito otázkami se pak pojí další, ryze praktické: Jakým způsobem učitelé inovace provádí? Jaké konkrétní metody při své práci využívají?

Z uvedeného můžeme zformulovat dvě hlavní výzkumné otázky (výzkumný problém):

1. Co je pro některé učitele motivem, aby hledali a v praxi uplatňovali nové formy přístupu k dětskému čtenářství?
2. Jak konkrétně to v praxi provádí; jak tyto inovace uplatňují?

Od těchto otázek se odvíjí cíl výzkumu: Pokusit se zachytit několik zajímavých případů netradičních učitelských přístupů k podpoře dětského čtenářství a ty pak blíže představit. Vlastním výstupem výzkumu se tak stává jakási „prezentace příkladů dobré praxe“.

Takovéto představování učitelských postupů a přístupů lze považovat za velmi užitečné a přínosné – zvláště v dnešní době, době kurikulární reformy, kdy naše škola opouští určité stereotypy, přičemž nové myšlenky a záměry nejsou všem učitelům zřejmé a především řada učitelů se s nimi zatím nedokáže ztotožnit a přijmout je za vlastní. Právě seznamování se různými zajímavými přístupy může podnítit a inspirovat další učitele k hlubší reflexi vlastní pedagogické práce a pomáhat jim překonávat obtíže a komplikace, které se změnami nutně přichází. Vzájemná pomoc a spolupráce, jakožto jedna z klíčových dovedností, kterou se snaží rozvíjet ve svých žácích, by měla být učitelům zcela vlastní.

### 1.3 PŘEDPOKLÁDANÝ PRŮBĚH VÝZKUMU

Výzkum má dvě fáze, v každé fázi bude uplatněna jiná výzkumná metoda. V každé fázi se bude také pracovat s jiným výzkumným vzorkem, respektive do druhé fáze postoupí pouze vybraní jedinci z první fáze.

První fáze výzkumu má sloužit k vlastnímu zachycení zajímavých případů. K tomuto účelu byla sestavena „výzkumná sonda“, která má sloužit jako určitá síť. Tato sonda bude pedagogům zadávána spolu se stručnou instrukcí v písemné formě, obsahuje osm položek, využívá jednak otevřené, jednak uzavřené neparametrické otázky.

Druhou fází výzkumu je podrobnější seznámení s pedagogickou prací a výchovnými záměry vybraných pedagogů. Výzkumnou metodou v této fázi bude polostrukturovaný rozhovor, bude zaměřen na motivaci konkrétního pedagoga, na jeho očekávání, názor na význam čtenářství pro žáky, dále na konkrétní metody a postupy, které používá, a v neposlední řadě i na problémy, se kterými se setkává. Právě druhá fáze výzkumu může sloužit jako povzbuzení a zdroj podnětů pro další pedagogy.

#### 1.4 VÝZKUMNÁ SKUPINA

Zde uváděný výzkum není výzkumem v pravém slova smyslu. Jeho účelem je pokusit se zachytit několik zajímavých případů z praxe a tak dokreslit na konkrétních příkladech to, čím se zabývala teoretická část diplomové práce. Není v možnostech této práce provést řádný výzkum na tak rozsáhlém vzorku pedagogů, aby výsledky výzkumu byly průkazné a relevantní.

Při výběru a oslovování konkrétních pedagogů hraje významnou roli skutečnost, že výzkum není orientován na zjišťování četnosti, ale jeho hlavním kritériem je naopak vyhledávání „mimořádností“. Proto byly osloveny takové školy, u kterých lze předpokládat výskyt netradičních přístupů.

Předpokládám, že na těchto školách s větší pravděpodobností naleznou zajímavé „příklady dobré praxe“, i když může být rozdíl mezi tím, co daná škola deklaruje a konkrétní pedagogickou praxí, kterou její učitelé praktikují. Práce si ale v žádném případě neklade za cíl porovnávání či posuzování kvality výchovně – vzdělávacího procesu na jednotlivých školách.

## 2. OBJASNĚNÍ JEDNOTLIVÝCH OTÁZEK VÝZKUMNÉ SONDY

Pro lepší orientaci ve výzkumné sondě (která je uvedena v příloze č. 9) se v této kapitole blíže seznámíme s jejími jednotlivými položkami.

Otázky č. 1 a 2 jsou obecnějšího rázu a mají zjišťovat, jaké místo zaujímá Český Jazyk (dále jen ČJ) mezi ostatními předměty v postoji daného respondenta. Otázka č. 3 se týká předmětu ČJ bez ohledu na jeho vnitřní diferenciaci. Ostatní otázky jsou pak zaměřeny přímo na výuku čtení a rozvoj čtenářství. Otázky č. 4 a 5 se snaží zachytit metodologické zajímavosti při výuce čtení, otázka č. 6 zjišťuje, kde respondent čerpá náměty, otázka č. 7 se snaží o alespoň stručné zmapování pedagogických záměrů respondentů. Otázka č. 8 odhaluje možný přesah čtení a čtenářství za hranice školy.

Nyní budou jednotlivé otázky stručně charakterizovány a zároveň si objasníme jejich výzkumný záměr.

Otázka č. 1:

**Přiřaďte předmětům čísla podle toho, jakou (podle vašeho názoru) důležitost mají pro budoucí život vašich žáků (nejdůležitější – 1, nejméně důležitý – 9).**

ČESKÝ JAZYK -	MATEMATIKA -	VLASTIVĚDA -
PŘÍRODOVĚDA -	PRVOUKA -	ANGLICKÝ JAZYK -
VÝTVARNÁ VÝCHOVA -	PRACOVNÍ ČINNOST -	
TĚLESNÁ VÝCHOVA -	HUDEBNÍ VÝCHOVA -	

Tato otázka zjišťuje, jaký význam přiřádají učitelé Českému Jazyku vzhledem k ostatním předmětům. Lze předpokládat, že ti učitelé, kteří předmětu Český Jazyk připisují vysoký stupeň důležitosti pro budoucí život svých žáků, hledají nové a netradiční způsoby, jak zvýšit efektivitu výuky, jak pěstovat čtení s porozuměním, vřelý vztah ke čtenářství aj.

Určitým rizikem může být skutečnost, že učitel připíše tomuto předmětu vysokou míru důležitosti pouze formálně. To se však

projeví v dalších položkách sondy, kdy by takovýto pedagog neprojevil žádný nadstandardní zájem o vlastní proces výuky, nevyhledával by příležitosti k dalšímu vzdělávání se v metodice čtení, nerefletoval by vazby mezi výukou čtení a dalšími předměty.

Otázka č. 2:

**Doplňte nedokončené věty:**

**Za nejdůležitější předmět považuji \_\_\_\_\_, protože \_\_\_\_\_**

**Za nejméně důležitý předmět považuji \_\_\_\_\_, protože \_\_\_\_\_**

Druhá otázka je určitým rozšířením a upřesněním otázky první. Dává prostor k zaujetí a vyjádření svého stanoviska i k jeho podpůrné argumentaci. Z hlediska výzkumu může vypovídat o objektivních motivech, které učitele vedou k úsilí vyučovat daný předmět co nejefektivnějším a nejprínosnějším způsobem.

Pro výzkum budou významné především ty případy, kdy se Český Jazyk objeví na místě nejdůležitějšího předmětu. Argumentace, která bude tuto volbu objasňovat, může být pro respondenta významným motivem k pečlivějším a rozsáhlejší přípravám a hlubší didaktické analýze učiva a celého učebního procesu. Nesporně velmi zajímavý by byl i případ, kdy by se Český Jazyk ocitl na místě nejméně významného předmětu, na školách s českou majoritou však takový případ nepředpokládáme.

Otázka č. 3:

**Zakroužkujte pro vás nejvýstižnější výrok:**

**ČESKÝ JAZYK (gramatiku, čtení, psaní) vyučuji hlavně podle:**

- a) učebnice / čítanky
- b) pracovního sešitu
- c) materiálů, které si připravuji doma
- d) jiné (uveďte jaké)

Tato otázka se zaměřuje na výuku Českého Jazyka obecně, nediferencuje ještě její jednotlivé složky. Pro žáky mladšího školního věku je výhodné střídání různých činností, ideálním případem by proto bylo pravděpodobně označení většiny variant.

Označení varianty c), případně d) ukazuje na ochotu respondenta investovat do příprav svůj volný čas a energii. Přípravy, které nejsou oficiálně vyžadovány, se tak stávají osobním přínosem pedagoga do výchovně – vzdělávacího procesu.

Otázka č. 4:

**Využíváte čtení i při jiných příležitostech, než pouze ve stanovených hodinách?**

**Integrujete čtení s jinými předměty?**

**ne**

**ano (prosím, specifikujte): \_\_\_\_\_**

Čtení, zvláště pak čtení s porozuměním, se přirozeně prolíná do většiny ostatních předmětů (slovní úlohy v Matematice, články v Prvouce, Vlastivědě, Přírodovědě, faktické informace ve výchovách). Důležité je, nakolik si vyučující toto prolínání uvědomuje, reflektuje ho a vědomě s ním pracuje během příprav na vyučování a následně i ve vlastním vyučovacím procesu.

Lze předpokládat, že respondenti, kteří se snaží o zajímavý a co nejvíce přínosný přístup k rozvoji dětského čtenářství, využívají integraci s ostatními předměty právě proto, že si uvědomují, že čtenářství (jakožto komplexní jev) se nemůže omezovat pouze na hodiny vyhrazené výuce čtení. Je tedy možné očekávat, že k rozvoji dětského čtenářství využívají každou vhodnou příležitost.

Otázka č. 5:

**Popište, jaké metody při výuce čtení používáte (např. některé z metod programu Kritické myšlení, čtenářské deníky, poznámky z četby, přepracování tématu, ztvárnění tématu výtvarně či dramatizací, referát, apod.)**

Tato otázka je zaměřena přímo na zachycení konkrétních výukových metod, kterými vyučující rozvoj dětského čtenářství podporuje. Právě u této otázky se pravděpodobně vyskytne značná rozmanitost odpovědí, protože i když budou dva respondenti užívat stejnou metodu, mohou ji různě upravovat (podle svých osobních zkušeností, podle potřeb a nároků konkrétní třídy a dalších faktorů). Právě tato rozmanitost může být pro výzkum přínosem, protože se nesnaží zachycovat četnost jevů, ale naopak – cílem je objevit mimořádnosti, tzv. „příklady dobré praxe“, jak již bylo uvedeno výše.

Z hlediska výzkumu je opět významná skutečnost, že učitel, který je aktivní, vyhledává a snaží se aplikovat nové metody výuky, je pravděpodobně vnitřně více angažovaný a má zájem na rozvoji různých složek čtenářství svých žáků. Užívání a střídání různých

metod a výukových aktivit, které často pracují s osobnostními prožitky, žáky lépe motivují a udržují jejich zájem.

Netradiční metody však s sebou přináší mnohá úskalí. Často bývají náročnější na přípravu i vlastní organizaci. Může se také stát, že žáci novou metodu nepřijmou (či jí neporozumí), tedy je zde větší riziko neúspěchu. Pedagog tudíž vyvíjí značné úsilí, i když výsledek není jistý.

Otázka č. 6:

**Kde hledáte inspiraci pro výuku čtení? (zakroužkujte varianty a blíže specifikujte)**

- a) učebnice a metodické příručky pro první stupeň (jaké):**
- b) odborné časopisy (jaké):**
- c) odborná literatura:**
- d) kurzy, semináře:**
- e) jiné:**

Otázka číslo šest zjišťuje ochotu respondenta rozšiřovat si svou odbornost a své učební dovednosti pro rozvoj dětského čtenářství. V ideálním případě by měl respondent využívat průběžně všechny nabízené možnosti.

Učebnice (i ty, podle kterých pedagog právě nevyučuje) a metodické příručky pomáhají vyučujícímu provádět hlubší didaktickou analýzu učiva, poskytují náměty k rozšiřování repertoáru vyučovacích metod a technik, podporují pedagogické uvažování o zvyšování kvality a efektivity vyučování.

Odborné časopisy a literatura také často nabízí různé náměty a nápady, jejich výhodou je, že zpravidla vychází přímo z praxe, uvádí i možné komplikace, se kterými se vyučující v daném případě setkali, aj.

Kurzy a semináře zaměřené na rozvoj dětského čtenářství probíhají zatím spíše jako vlastní (neformální) iniciativy skupin pedagogů. Jedním z mála takto zaměřených kurzů, který je známý širší pedagogické veřejnosti je právě program „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“. Diverzita, která je pro rozvoj tolik užitečná, tedy zatím chybí. Varianta „jiné“ dává prostor pro individuální inspirace (spíše subjektivní povahy) např. rozhovory s kolegy.

Pro výzkum je významná skutečnost, že respondent investuje svůj čas a energii do vyhledávání nových námětů a cest, které vedou k rozvíjení dětského čtenářství, je tedy aktivní a angažovaný.

Bližší specifikace jednotlivých variant může pomoci odhalit zajímavé náměty pro praxi, případně to, které učebnice, metodické příručky, odborné publikace apod. považují pedagogové za nejpřínosnější.

Otázka č. 7:

**Na co především se při výuce čtení zaměřujete? Co očekáváte, že si vaši žáci z hodin čtení odnesou, co si osvojí?**

Otázka sedmá se snaží zmapovat možné pedagogické záměry a vnitřní dlouhodobé cíle výuky čtení. Podobně jako v otázce č. 5 se předpokládá značná rozmanitost odpovědí na různých úrovních. Respondenti mohou uvádět nejrůznější cíle, od technického zvládnutí čtení, přes čtení s porozuměním, až k osobnostnímu rozvoji žáků a obohacení jejich vnitřního světa. Rozsah popsaných cílů ukazuje na to, nakolik si pedagog uvědomuje vliv čtenářství na osobnostní rozvoj žáků a jak jej zohledňuje ve své pedagogické práci.

Jak již bylo uvedeno, předpokládá se značná rozmanitost v odpovědích na tuto otázku, ale záměrem tohoto výzkumu není zjistit nejvyšší četnost, nýbrž zmapovat co nejširší rozsah a různorodost. Můžeme předpokládat, že právě pedagogové, kteří si více uvědomují možný význam dětského čtenářství pro harmonický rozvoj osobnosti žáka (a tento rozvoj si také kladou jako jeden z cílů), budou více využívat rozmanité metody ve výuce, individuální přístup a vyvarují se povrchního pojetí.

Otázka č. 8:

**Spolupracujete v rámci čtení s nějakými mimoškolními institucemi (knihovna, muzeum, divadlo, aj.)?**

**ne**

**ano (uved'te, prosím, s kterými): \_\_\_\_\_**

Tato otázka zjišťuje, zda respondent podporuje čtenářství v širším kontextu žakovy životní zkušenosti, či zda se omezuje jen na školní prostředí. Mimoškolní čtenářské aktivity mohou zahrnovat důležitý prvek zážitku a tím čtenářství významně ovlivňovat.

Plánování, zajišťování a organizace spolupráce s mimoškolními institucemi však opět klade na pedagoga zvýšené nároky a přesahuje rámec jeho běžných povinností. Opět proto lze předpokládat, že pedagog, který tuto možnost rozvoje dětského čtenářství využívá, je vnitřně motivován.

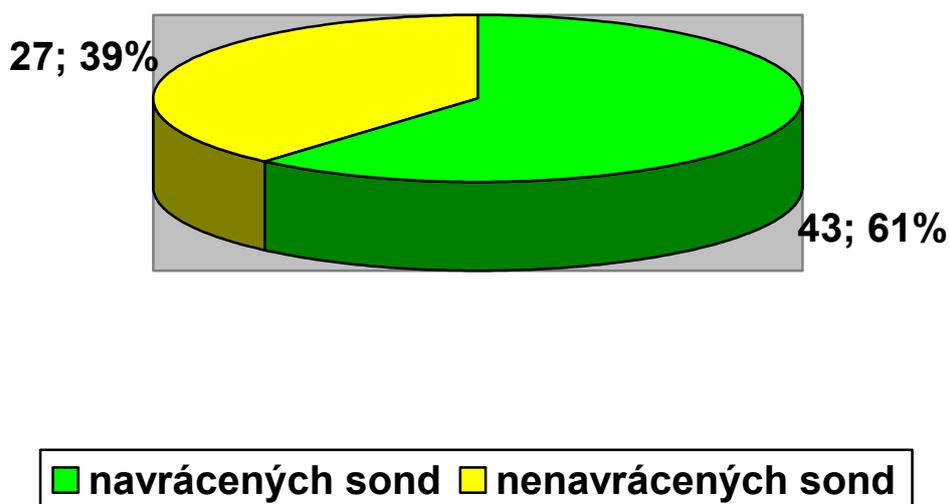
### 3. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉ SONDY

Jak již bylo uvedeno výše, výzkumná sonda se nezaměřila na zmapování četnosti výskytu jevů, které podporují rozvoj osobnosti dítěte prostřednictvím čtenářství, ale jejím cílem bylo zachycení pozitivně zajímavých případů z praxe. Proto nebyli osloveni náhodní respondenti, ale naopak byly vybrány takové školy, u kterých výskyt netradičních metod a přístupů můžeme předpokládat s větší pravděpodobností.

#### 3.1 TYPY OSLOVENÝCH ZŠ A NÁVRATNOST VÝZKUMNÉ SONDY

Při výzkumu bylo osloveno 13 Základních škol. Do této skupiny patří 1 škola, která učí podle programu Montessori; 2 školy malotřídní; 2 školy církevní; 2 školy, které se hlásí k programu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“; 1 škola, která užívá program Zdravá škola; 1 škola fakultní; dále pak několik škol, které se těší dobré pověsti.

Ze sedmdesáti oslovených učitelů I.stupně ZŠ sondu vyplnilo 43 osob, což činí přibližně 61%.



### 3.2 VÝSLEDKY JEDNOTLIVÝCH OTÁZEK VÝZKUMNÉ SONDY

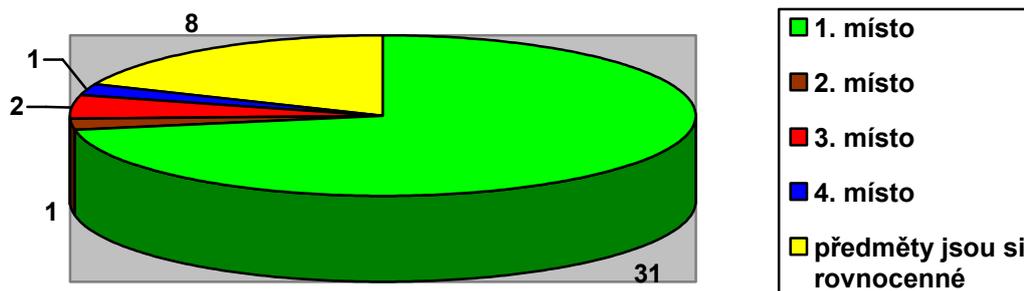
Otázka č. 1:

**Přiřaďte předmětům čísla podle toho, jakou (podle vašeho názoru) důležitost mají pro budoucí život vašich žáků (nejdůležitější – 1, nejméně důležitý – 9).**

ČESKÝ JAZYK -                      MATEMATIKA -                      VLASTIVĚDA -  
PŘÍRODOVĚDA -                      PRVOUKA -                      ANGLICKÝ JAZYK -  
VÝTVARNÁ VÝCHOVA -                      PRACOVNÍ ČINNOST -  
TĚLESNÁ VÝCHOVA -                      HUDEBNÍ VÝCHOVA -

První otázka zjišťovala, jakou důležitost učitelé přiřazují jednotlivým vyučovacím předmětům. Pro výzkum bylo podstatné zjistit, jaký význam učitelé připisují konkrétně Českému Jazyku ve srovnání s ostatními předměty.

<b>přiřazený stupeň důležitosti</b>	<b>počet respondentů</b>
první místo	31
druhé místo	1
třetí místo	2
čtvrté místo	1
předměty jsou si rovnocenné	8
odpovědí celkem	43



31 respondentů přiřadilo Českému Jazyku nevyšší stupeň důležitosti, 1 respondent umístil Český Jazyk na druhé místo, 2 na třetí místo a 1 na místo čtvrté. 8 respondentů uvedlo, že odstupňovat jednotlivé předměty podle důležitosti nemohou, protože zastávají názor, že k výuce je třeba přistupovat komplexně („vše se prolíná“), případně že všechny předměty jsou si rovnocenné.

Z těchto odpovědí vyplývá, že učitelé považují Český Jazyk obecně za jeden z nejdůležitějších předmětů – ve většině případů za předmět nejdůležitější. Ani v jednom případě se Český Jazyk nevyskytl na posledních pěti místech v pořadí důležitosti.

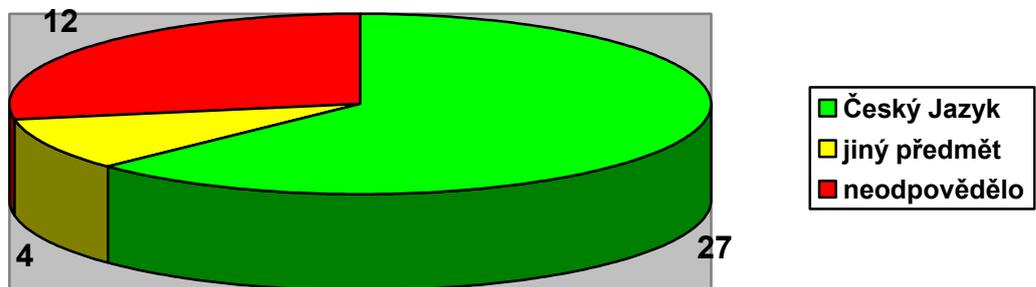
Otázka č. 2:

**Doplňte nedokončené věty:**

**Za nejdůležitější předmět považuji \_\_\_\_\_, protože \_\_\_\_\_**

Druhá otázka doplňovala otázku první. Pro výzkum jsou zajímavé odpovědi těch respondentů, kteří Českému Jazyku připisují nejvyšší míru významnosti pro život žáků. Níže jsou proto uvedeny odpovědi všech respondentů, kteří tuto položku vyplnili a zároveň za nejdůležitější předmět považovali právě Český Jazyk.

vyučovací předmět, který je považován za nejdůležitější	počet respondentů
Český Jazyk	27
jiný předmět	4
odpovědí celkem	31
neodpovědělo	12



**Za nejdůležitější předmět považují „ČJ“, protože:**

*„jde o základ alfabetyzace“*

*„se jedná o jazyk mateřský, měly by ho děti používat velice často v ústním i písemném projevu“*

*„komunikovat budou celý život“*

*„jde o základ vzdělání“*

*„je důležitý pro praktický život“ – 2x*

*„číst a psát musí umět každý“*

*„učí logicky myslet, čtení a psaní je východiskem pro vše ostatní, dítě tak získává informace“*

*„dává předpoklady k rozvoji vzdělávání, vede k jazykové kultuře, vytváří jazykové dovednosti“*

*„je základem k rozvíjení osobnosti a ke správné, inteligentní osobnosti“*

*„rozvíjí řeč, kterou lidé potřebují denně komunikovat“*

*„umožňuje komunikaci mezi lidmi, správný písemný projev, vyplňování dotazníků, formulářů atd.“*

*„každý se potřebuje domluvit“*

*„je to mateřština“*

*„je to základ našeho dorozumívání“*

*„každý by měl znát svůj rodný jazyk a literaturu“*

*„rozvíjí všeobecný přehled, poskytuje základní znalosti a dovednosti pro studium ostatních předmětů, poskytuje společenskou jistotu“*

*„rozvíjí dovednosti komunikace, vyjadřování, porozumění čtenému, popisování skutečností aj.“*

*„je to mateřský jazyk a používáme ho celý život k mluvené a psané komunikaci“*

*„bude žáky provázet po celý život, na základě těchto dovedností se mohou rozvíjet i ostatní předměty“*

*„je zapotřebí při všech dalších předmětech“*

*„je nedílnou součástí všech předmětů; aby žák mohl ve škole prospívat, musí rozumět = číst s porozuměním, srozumitelně se“*

vyjadřovat. ČJ je též důležitý pro komunikaci na rovině sociální = třídní klima"

*„prostřednictvím čtení žáci získávají poznatky i z dalších oblastí"*

*„je velmi důležité, aby se žák uměl dorozumět a dobře komunikovat; navíc je ČJ důležitý i pro pochopení dalších předmětů"*

*„je základním prostředkem komunikace (slovní i psané formy), základním znakem i předpokladem úspěšného vzdělávání v dalších předmětech"*

*„neumět správně číst, psát a vyjadřovat se je tragické"*

*„děti se naučí základy, které budou potřebovat po celý život – čtení, psaní a základy gramatiky jsou pilíře dalšího vzdělávání"*

Otázka č. 3:

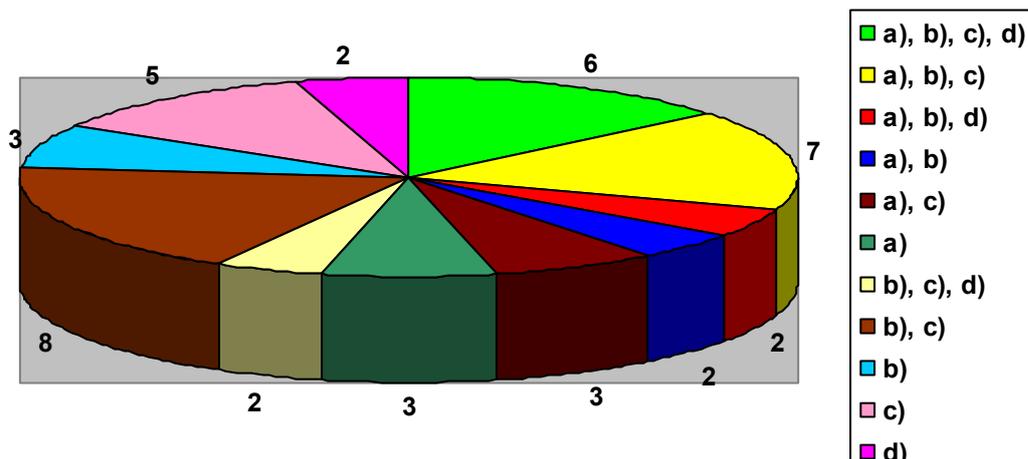
**Zakroužkujte pro vás nejdůležitější výrok:**

**ČESKÝ JAZYK (gramatiku, čtení, psaní) vyučuji hlavně podle:**

- a) učebnice / čítanky
- b) pracovního sešitu
- c) materiálů, které si připravuji doma
- d) jiné (uved'te jaké)

Tato otázka zjišťovala, jaké materiály respondent při výuce používá, zda se zaměřuje pouze na učebnici a pracovní sešit, či investuje čas a energii do tvorby vlastních materiálů, které mohou vyučování významně obohatit.

preferované výukové materiály	počet odpovědí
a), b), c), d)	6
a), b), c)	7
a), b), d)	2
a), b)	2
a), c)	3
a)	3
b), c), d)	2
b), c)	8
b)	3
c)	5
d)	2
respondentů celkem	43



6 respondentů uvedlo, že využívá rovnoměrně všechny uvedené možnosti; 7 respondentů užívá převážně první tři možnosti – a), b), c); 2 respondenti při vyučování využívají především varianty a), b) d); 2 respondenti užívají nejvíce kombinaci variant a), b); 3 respondenti kombinují převážně varianty a), c); 3 respondenti při výuce používají převážně učebnici (a)); 2 respondenti kombinují možnosti b), c), d); 8 respondentů využívá převážně varianty b), c); 3 respondenti uvedli, že užívají především možnost b); 5 respondentů preferuje variantu c); 2 respondenti využívají především možnost d).

Jedná se např. o:

*„speciální pomůcky montessori“*

*„testy na víceletá gymnázia, skupinové práce – výroba plakátů s gramatickými jevy, dramatizace textu, čtenářská dílna“*

*„vyprávění – v každém ročníku jedno téma – pohádky, bajky, morální příběhy, Starý zákon, ...“*

*„aktuální materiál, se kterým se setkám já nebo samy děti – dětské knihy aj.“*

*„dětské knížky“*

*„novinové a časopisové články, úryvky z knih“*

*„různé učebnice, knihy, časopisy“*

*„mluvit!!“*

Z výsledků vyplývá, že většina dotázaných učitelů se neomezuje na výuku podle jediné učebnice, či pracovního sešitu, ale provádí didaktickou analýzu učiva a snaží se výuku obohatit pomocí dalších materiálů.

Je velice zajímavé a současně i výmluvné, že většina „nadstandardních“ materiálů pro výuku Českého Jazyka se týká právě čtení a dětského čtenářství. Z toho můžeme vyvozovat, že učebnice

a pracovní sešity ke gramatické složce Českého Jazyka jsou pro učitele dostačující, ale materiály k literární a čtenářské složce Českého Jazyka jsou učiteli hodnoceny jako nedostatečné, proto učitelé mají potřebu tvořit si vlastní materiály a využívat další zdroje.

Otázka č. 4:

**Využíváte čtení i při jiných příležitostech, než pouze ve stanovených hodinách?**

**Integrujete čtení s jinými předměty?**

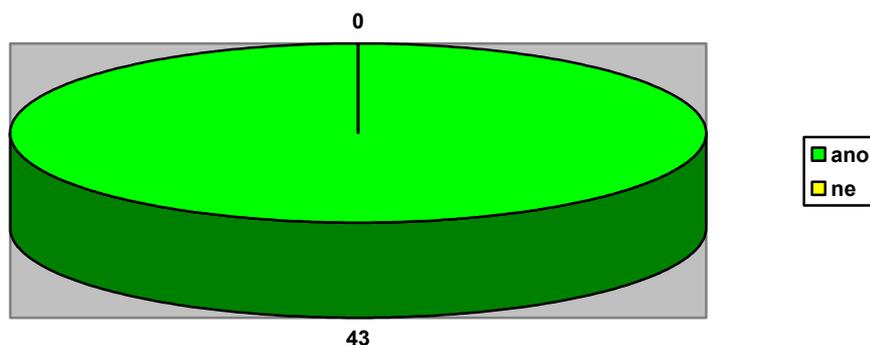
**ne**

**ano (specifikujte, prosím): \_\_\_\_\_**

Tato otázka zjišťovala, nakolik si učitelé uvědomují provázanost čtení s dalšími vyučovacími předměty a jak tuto skutečnost zohledňují a využívají ve své pedagogické praxi.

Čtení, čtenářské dovednosti i čtenářství do ostatních předmětů nutně prolínají. Děje se tak při získávání nových informací a faktů z různých oborů lidské činnosti, při četbě zadání úloh, různých pokynů k práci apod. Pro výzkum je podstatné, zda pedagog tuto skutečnost vědomě reflektuje a při přípravě s ní pracuje.

integrace čtení s ostatními předměty	počet respondentů
ano	43
ne	0
celkem	43



Všichni respondenti (tj. 100%) v této otázce označilo variantu ANO, většinou odkazovali na nutnost číst s porozuměním např. slovní úlohy v matematice; naučné texty v přírodovědě, vlastivědě, prvouce; zadání úkolů ve všech předmětech; texty písní v hudební výchově; pracovní postupy ve výtvarné výchově a pracovní činnosti.

Přibližně čtvrtina respondentů (11) upozornila na skutečnost, že bez čtení se nelze obejít v žádném případě, je nezbytné integrovat čtení do všech předmětů – jako jeden z hlavních nástrojů získávání informací. Jedna z respondentek uvedla, že čtení se ve vzdělávacím procesu vyskytuje vždy, když k tomu žáky přivede přirozená potřeba (jídelní lístek, návod na sáčku se semínky,...).

Žádný z respondentů neuvedl příklad integrace, který by přímo souvisel s emotivní složkou čtenářství. Z toho můžeme vyvodit, že pro učitele je stále důležitější čtení jako prostředek získávání informací, než čtení jako prostředek harmonizace osobnosti.

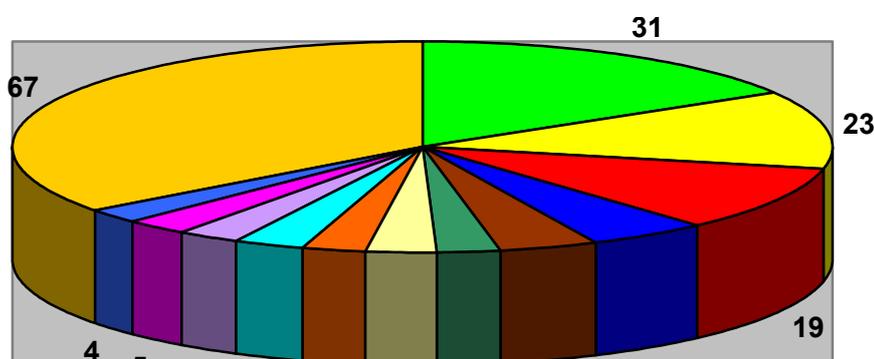
Otázka č. 5:

**Popište, jaké metody při výuce čtení používáte (např. některé z metod programu Kritické myšlení, čtenářské deníky, poznámky z četby, přepracování tématu, ztvárnění tématu výtvarně či dramatizací, referát, apod.)**

Tato otázka byla záměrně položena velmi široce, aby každý respondent mohl uvést libovolné metody, které při výuce čtení a podpoře dětského čtenářství používá. V tabulce a grafu si pro přehlednost uvedeme pouze metody nejfrekventovanější.

užívané metody	počet respondentů
výtvarné zpracování	31
dramatizace	27
čtenářský deník	23
referát	19

poznámky z četby	9
dokončení příběhu	7
přepřacování tématu	5
vlastní tvorba	5
čtenářská dílna	5
vyprávění	5
reprodukce naučeného textu	5
písemné odpovědi na otázky	5
myšlenkové mapy	4
ostatní	67
<b>celkem</b>	<b>217</b>



■ výtvarné zpracování	■ čtenářský deník	■ referát
■ poznámky četby	■ dokončení příběhu	■ přepřacování tématu
■ vlastní tvorba	■ čtenářská dílna	■ vyprávění
■ reprodukce naučeného textu	■ písemné odpovědi na otázky	■ myšlenkové mapy
■ ostatní		

Na tomto místě si uvedeme všechny metody (od nejužívanějších po ty, které se v sondě vyskytly pouze jednou), které respondenti uvedli.

- výtvarné zpracování: 31x
- dramatizace: 27x
- čtenářský deník: 23x
- referát: 19x
- poznámky z četby: 9x
- dokončení příběhu: 7x
- přepřacování tématu: 5x
- vlastní tvorba: 5x
- čtenářská dílna: 5x
- vyprávění: 5x
- reprodukce naučeného textu (přednes): 5x
- písemné odpovědi na otázky: 5x

- myšlenkové mapy: 4x
- řízené čtení: 3x
- individuální četba: 3x
- pětílístek: 3x
- kořeny: 3x
- kostka: 3x
- výstavy knih: 3x
- společné návštěvy knihovny: 2x
- skládačkové učení: 2x
- lesní pošta: 2x
- přiřazování slov a vět k obrázkům: 2x
- volné psaní: 2x
- čtení s předvídáním: 2x
- čtenářské listy: 2x
- orientace v textu: 2x
- besedy o četbě, televizních pořadech, divadelních představeních: 2x
- jazykolamy: 2x
- vím – chci vědět – dověděl jsem se: 2x
- hlasité čtení: 2x
- čtení s poznámkami či symboly (insert): 2x
- klíčová slova: 1x
- práce se slovníky a encyklopediemi: 1x
- luštění doplňovaček: 1x
- úkoly z čítanky (Nová škola): 1x
- čtenářská štafeta: 1x
- sojka: 1x
- akvárium: 1x
- hra s maňásky: 1x
- řízená diskuse: 1x
- pracovní sešity: 1x
- diamant: 1x
- pozorné čtení: 1x
- poznávání ilustrátorů: 1x
- práce s dětskými časopisy: 1x
- projekty: 1x
- vyhledávání charakteristik jednotlivých postav: 1x
- kulturní deník: 1x
- dialogické čtení: 1x
- skupinová práce: 1x
- asociační kroužek: 1x
- autorské čtení: 1x
- předčítání učitele: 1x
- ranní čtení: 1x

Respondenti společně uvedli několik desítek rozmanitých metod. Řada z nich je blíže rozvedena v teoretické části této práce. Z výsledků sondy je zřejmé, že více než polovina respondentů užívá k výuce čtení a prohlubování dětského čtenářství nejčastěji pět a více metod. Z toho je zřejmé, že určitou rozmanitost považují za výhodnou a pro žáky přínosnou, i když to klade zvýšené nároky na jejich domácí přípravu výchovně – vzdělávacího procesu.

Otázka č. 6:

**Kde hledáte inspiraci pro výuku čtení? (zakroužkujte varianty a blíže specifikujte)**

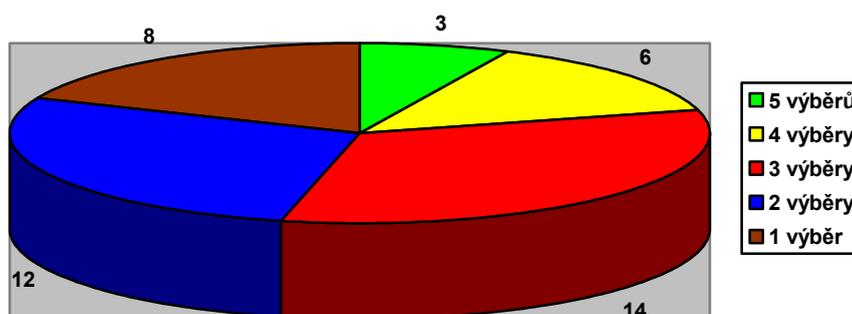
- a) učebnice a metodické příručky pro první stupeň (jaké):**
- b) odborné časopisy (jaké):**
- c) odborná literatura:**
- d) kurzy, semináře:**
- e) jiné:**

Tato otázka zjišťovala, kolik energie učitelé investují do svého rozvoje, jakými způsoby prohlubují své vlastní dovednosti pro výuku čtení a rozvíjení čtenářství svých žáků. Ideální variantou by bylo využívání všech nabízených možností.

Výsledky rozdělím nejprve podle počtu označených zdrojů, pak si v každé skupině podrobněji přiblížíme jednotlivé varianty výběru. Na závěr si uvedeme konkrétní příklady z jednotlivých okruhů inspirace.

<b>počet zdrojů</b>	<b>varianty výběru</b>	<b>počet odpovědí</b>
5	a); b); c); d); e)	3
4	a); b); c); d)	2
	a); b); d); e)	1
	b); c); d); e)	3
3	a); b); c)	1
	b); c); d)	1
	a); c); d)	1
	b); d); e)	1
	a); b); d)	1

	a); c); e)	1
	a); b); e)	2
	a); d); e)	6
2	a); c)	1
	a); e)	2
	d); e)	2
	a); d)	7
1	a)	3
	d)	3
	e)	2
celkem		43



Všech pět nabízených variant označili 3 respondenti.

Čtyři varianty vybralo 6 respondentů, z toho 1 respondent uvedl kombinaci a), b), d), e); 2 respondenti zvolili kombinaci a), b), c), d); a 3 respondenti uvedli kombinaci b), c), d), e).

Tři z nabízených alternativ označilo 14 respondentů. Z tohoto počtu 1 respondent uvedl kombinaci a), b), c); 1 respondent kombinaci b), c), d); 1 respondent kombinaci a), c), d); 1 respondent kombinaci b), d), e); 1 respondent kombinaci a), b), d); 1 respondent kombinaci a), c), e); 2 respondenti kombinaci a), b), e); 6 respondentů kombinaci a), d), e).

Dvě alternativy vybralo 12 respondentů. Z nich 1 respondent uvedl kombinaci a), c); 2 respondenti kombinaci a), e); 2 respondenti kombinaci d), e); a 7 respondentů zvolilo kombinaci a), d).

Jednu z nabízených alternativ zvolilo 8 respondentů. Z tohoto počtu 3 respondenti uvedli variantu a); a 3 respondenti uvedli variantu d); 2 respondenti uvedli variantu e).

Za inspirativní považují učitelé učebnice a metodické příručky: Nová škola Brno, čítanka Alter, Prodos, Didaktik, SPN, Pansofia, Fortuna. Mezi preferované odborné časopisy oslovených pedagogů patří: 21. století, Kritické listy, Učitelské noviny, Informatorium, Komenský, Raabe, Svět, Moderní vyučování. Konkrétní příklady odborné literatury respondenti neuvedli, obecně jmenovali publikace nakladatelství Portál, Grada, Paido, dále pak dětské encyklopedie. Vzdělávací kurzy a semináře respondenti uvedli tyto: Tvořivá škola, Kritické myšlení, semináře pedagogické fakulty, Přátelé angažovaného učení, Splývavé čtení, Seminář genetické metody, kurzy Dramatické výchovy na pedagogické fakultě.

V položce „jiné“ se objevily tyto inspirační zdroje: denní život – žít aktivně – zajímat se o vše, vlastní praxe, konzultace s kolegy, vlastní bohatá čtenářská zkušenost, vzájemná inspirace s dětmi, dětské knihy, dětské časopisy, starší čítanky a čítanky pro zvláštní školy, internet, vlastní nápady, vlastní texty, vzdělávací pořady v televizi (Rodina a škola), rozhovory (kolegové, studenti, přátelé,...), besedy (s knihovnicemi, s autory knih,...).

Otázka č. 7:

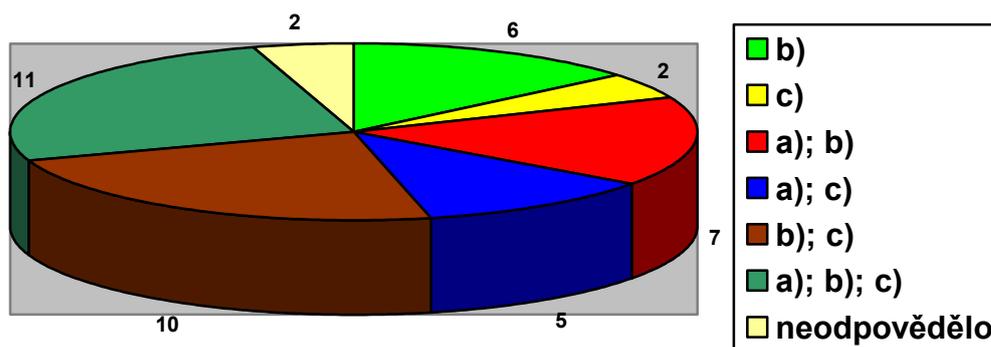
**Na co především se při výuce čtení zaměřujete? Co očekáváte, že si vaši žáci z hodin čtení odnesou, co si osvojí?**

V tomto případě se jednalo o otevřenou otázku, odpovědi byly tedy velice rozmanité. Pro splnění účelu této sondy byly vytvořeny tři hlavní kategorie, podle kterých budou výroky uspořádány:

- a) pedagog se při výuce zaměřuje především na technickou stránku čtení (správná výslovnost, předčítání, přednes, plynulost čtení);
- b) pedagog se zaměřuje především na porozumění textu a na informační stránku četby – prioritou je získávání nových informací z textu;
- c) hlavním záměrem pedagoga je probudit v žácích radost a potěšení ze čtení a čtenářství, hlouběji se orientovat v knihách přiměřených věku žáků, sdílet se o četbě.

počet zastoupených kategorií	varianty výběru	počet odpovědí
1	b)	6
	c)	2

2	a); b)	7
	a); c)	5
	b); c)	10
3	a); b); c)	11
neodpovědělo		2
odpovědí celkem		41



Řada respondentů si uvědomuje, že výuka čtení nemá jedinou rovinu, proto se u nich vyskytují dvě či všechny tři kategorie. Respondent, který by kladl důraz pouze na první kategorii, se ve zkoumaném vzorku nevyskytl.

6 respondentů uvedlo, že při výuce čtení se zaměřuje především na informační stránku čtení:

*„porozumění textu, dovednost vybrat podstatné informace, pracovat s texty“*

*„čtení s porozuměním, rozšiřování slovní zásoby, přehled o knihách a různých žánrech“*

*„na pochopení a zapamatování si čteného, a to i při hlasitém čtení“*

*„čtení s porozuměním, zamyšlení se nad významem“*

*„zaměřuji se především na porozumění textu, práci s textem; doufám, že se žáci naučí více přemýšlet, lépe se orientovat v textu, dokáží najít podstatné“*

*„vyprávění textu, zda porozuměli“*

2 respondenti při výuce kladou hlavní důraz na vytváření vztahu ke knihám:

*„vztah ke čtení, přehled o literatuře pro jejich věkovou hranici“*

*„rozvoj čtenářství a vyjadřovacích schopností, vztah ke knížkám“*

7 respondentů klade hlavní důraz na první dvě kritéria (technika čtení a informační rovina čtení):

*„číst s porozuměním a číst plynule“*

*„zaměřuji se na čtení s porozuměním, správné vyslovování a intonaci při čtení; očekávám, že žáci budou číst plynule, že jim bude dobře rozumět, že se dokáží orientovat v přečteném a dovedou např. převyprávět příběh“*

*„porozumění textu, plynulé čtení“*

*„kvalitní čtení s porozuměním; výslovnost, správné dýchání; schopnost udělat osnovu a podle ní vyprávět; orientovat se v knihách podle druhu (encyklopedie, beletrie, naučná literatura)“*

*„čtení přiměřeným tempem s porozuměním textu“*

*„dovednost číst – pokud možno plynule; seznámení s okolním životem – prostřednictvím četby vysvětlování pojmů atd.“*

*„porozumění textu, výrazné, srozumitelné, plynulé čtení“*

5 respondentů přikládá nejvyšší důležitost cílům z kategorie první a třetí (technika čtení a rozvíjení vztahu k četbě):

*„plynulé čtení jednoduchých vět, spojování slov v intonační a významové celky, čtení se správným přízvukem; rozvoj slovní zásoby; vztah ke knihám a divadlu“*

*„zaměřuji se především na správné a plynulé čtení, čtení interpunkčních znamének je předpokladem ke správné intonaci textu; při dialogickém čtení, dětmi velmi oblíbeném, si děti odnesou příjemný prožitek a určitou chuť do dalšího čtení“*

*„čtení s porozuměním, interpunkce, získávání základních čtenářských dovedností; získávání zájmu o čtenářství“*

*„osvojení správné techniky čtení; seznámení se s literaturou – vzbudit zájem o knihy a čtení“*

*„osvojení správné techniky čtení; zájem o knihy, schopnost o knihách mluvit, vyjádřit svůj názor, nebát se vyjádřit nesouhlas“*

10 respondentů se zaměřuje především na cíle z dvou posledních kategorií (informační rovina čtení a rozvíjení vztahu k četbě):

*„čtení s porozuměním; vypěstovat u dětí pozitivní vztah ke čtení a knize, probudit potřebu číst!“*

*„zážitek z přečteného; nové zajímavé informace; podněty k tomu co číst a jak číst“*

*„čtení = zážitek = život = vidím = čtu = přemýšlím“*

*„porozumění textu; dramatizace a ztvárnění textu; žák se naučí číst a mít rád knihy“*

*„umět číst s porozuměním; srozumitelně formulovat vlastní názor, argument, myšlenku; číst s potěšením; vnímat knihu v jejích více rovinách (zdroj informací, relaxace, konfrontace vlastních názorů, aj.); s potěšením budou jednou číst svým dětem prózu i poezii“*

*„články, které vedou k poznávání, přilákají děti k zájmu o čtení a vhodně doplňují poznatky k probíranému učivu, významným svátkům, výročím, atd.“*

*„na pochopení a prožití textu, na fantazii žáků, na kritické hodnocení textu“*

*„porozumění textu – rozšíření vědomostí; lásku k mluvenému slovu“*

*„že budou číst rádi a stále; že budou potřebovat knihu jako něco nezbytného; že budou číst s porozuměním; že budou schopní a chtiví o svých knihách mluvit a psát; že možná budou sami knihy a články psát“*

*„zaujetí tématem; porozumění čtenému; osvojení poznatků uvedených v textu“*

11 respondentů uvedlo odpovědi, které zahrnují všechny tři kategorie (technika čtení, informační rovina čtení a rozvíjení vztahu k četbě):

*„správnou techniku čtení; budou číst s porozuměním; láska ke knize; oblíbí si čtení básní a recitaci; rozšíří si slovní zásobu“*

*„zlepšení techniky čtení; porozumění textu; zážitky“*

*„souvislé čtení vět s porozuměním; správná výslovnost; rozvoj slovní zásoby; komunikace mezi žáky; ukázky dětských knih; kladný vztah ke knihám, inspirace k vlastní četbě“*

*„výuka směřuje k tomu, aby se žáci přiměřeně svému věku naučili číst s porozuměním a interpretovat přístupné texty z literatury minulosti i současnosti; vytvoření základních čtenářských dovedností a návyků; vytváření jejich čtenářského vkusu a zájmu o čtení“*

*„tiché čtení s porozuměním textu; hlasité čtení s přednesem (práce s hlasem); rozvíjení fantazie, tvořivosti; schopnost orientovat se v knihovně – najít svůj „styl“; schopnost orientovat se v textu“*

*„na pěkné, plynulé čtení s porozuměním; očekávám, že vypěstují v dětech kladný vztah ke knihám a touhu hodně číst a mnoho se dozvědět“*

*„dovednost číst spolu se zájmem o čtení a hledání informací; obohacení vnitřního světa“*

*„technika čtení; správná intonace; čtení s pochopením; motivace pro rozvoj čtenářství“*

*„zaměřuji se na to, aby zvládli plynule přečíst souvislý text, porozuměli mu a uměli ho dále zpracovat; očekávám, že si odnesou lásku ke knihám a vztah k literatuře, schopnost pracovat s informacemi, odbornými i zájmovými texty, že budou schopni odhalit nejdůležitější pasáže v textu“*

*„pochopení, orientace; rozvoj slovní zásoby; odpovědi na zadané otázky; správná mluva; radost ze čtení“*

*„porozumění přečtenému textu; rozvíjím kvalitu hlasitého čtení v přiměřeném tempu; očekávám, že děti budou schopny číst vše, co budou potřebovat, že budou číst rády“*

Otázka č. 8:

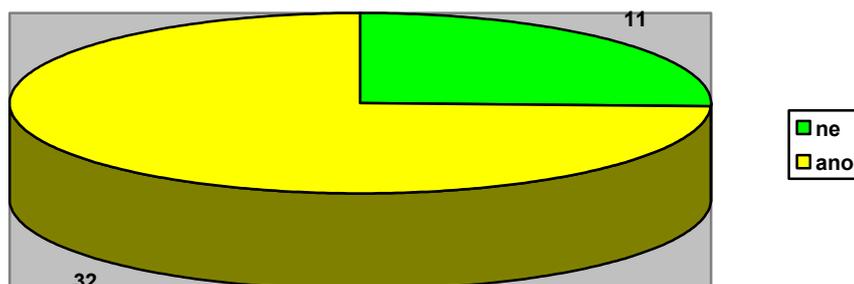
**Spolupracujete v rámci čtení s nějakými mimoškolními institucemi (knihovna, muzeum, divadlo, aj.)?**

**ne**

**ano (prosím, specifikujte):** \_\_\_\_\_

Tato otázka zkoumala, zda učitelé podporují přesah dětského čtenářství za hranice školy. Zajišťování a organizace různých mimoškolních aktivit opět klade zvýšené nároky na přípravu učitele.

<b>spolupráce s mimoškolními institucemi</b>	<b>počet odpovědí</b>
ne	11
ano	32
celkem	43



11 respondentů odpovědělo, že s žádnou mimoškolní institucí nespolupracuje.

32 respondentů naopak uvedlo, že s mimoškolními institucemi na rozvoji dětského čtenářství spolupracuje. V odpovědích se 26x vyskytla spolupráce s knihovnou; 20x návštěvy divadla; 7x spolupráce s muzeem; 2x prohlídka výstav; 2x návštěvy Veletržního

paláce; 1x prohlídka zámku; 1x spolupráce s čítárnou; 1x práce s internetem; 1x návštěva kina.

#### 4. ROZHOVORY S VYBRANÝMI RESPONDENTY

Jak již bylo uvedeno výše, s vybranými respondenty byl uskutečněn rozhovor, jehož cílem je odhalit motivace, které pedagogy vedou ke snaze učit čtení efektivněji, s ohledem na osobnostní rozvoj žáka, usilovat o podporu žákova čtenářství.

##### 4.1 ROZHOVOR Č. 1

První rozhovor byl uskutečněn s panem učitelem Liborem Širůčkem, který učí na prvním stupni 6 let. V současné době působí na malotřídní škole. Zároveň je lektorem programu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“.

*Co je pro Vás osobně na hodinách čtení s žáky nejdůležitější?*

L.Š.: Jednoznačně radost dítěte, skutečnost, že ho čtení baví a těší. Čtení stylem „každý žák čte jednu větu“ považuji za málo efektivní, učitel je v tom případě jakýsi dirigent, který se do dětí snaží něco vpravit. Já ale považuji za důležité, aby se žák zmocňoval čtení sám. Proto texty musí korespondovat s aktuálním děním ve třídě, se zájmy žáků, s tím, co se jich přímo týká, co je zajímavé. A zároveň chci, aby text zajímal i mne, je pro mne těžké povzbuzovat děti, když mně samotnému se text nelíbí.

*Mám dojem, že děti – zvláště mladšího školního věku - vycítí, jaký postoj učitel k vyučovanému má. Myslím, že to pak výrazně ovlivňuje jejich vlastní postoj...*

L.Š.: Ano, to určitě hraje velmi výraznou roli, děti v tomto směru mají velice silný instinkt. Měl jsem to štěstí, že naše paní ředitelka mě nechala vybrat a nakoupit si pro všechny žáky takové slabikáře, které se mi budou líbit a z kterých se mi bude dobře učit. Nejlépe se provádí výběr textu na základě vlastního vztahu ke knize.

*Jakým způsobem u nejmenších žáků vztah ke knize podporujete?*

L.Š.: Základem pro rozvoj dětského vztahu ke knihám na půdě školy je pro mne třídní knihovnička. Žáci sami si donesou do školy knihy, podepíší si je, takže se ví, čí která kniha je a děti si o ně víc pečují. Tím, že se žáci sami na utváření knihovny podílí, stává se

knihovnička „jejich záležitostí, zájmem“. Když je pak vhodná příležitost, řeknu: „vyberte si knížku“ a oni mají poměrně široký výběr, vždycky se najde něco, co je zaujme.

Pro první až třetí třídu doporučuji spíš knihy pohádek a příběhů, ve čtvrté a páté třídě žáci nosí hodně encyklopedie a učí se s nimi pracovat. Užíváme je pak při všech předmětech, vždycky zadám alespoň jeden úkol, který není v učebnici, aby si ho žáci museli vyhledat v encyklopedii.

Ale zpět k otázce, jak jsem již řekl, třídní knihovničku považuji za fenomén nezbytně nutný pro rozvoj dětského čtenářství.

*Myslím, že s takovou změnou postoje k výchově k dětskému čtenářství se nutně mění i úloha učitele v tomto procesu. Jak to vidíte vy? Jakou roli hraje podle Vás učitel ve vztahu konkrétního dítěte ke knihám a čtenářství?*

L.Š.: Můj názor je, že každé dítě přirozeně číst touží. Tak je to u snad každé získané dovednosti. Když se dítě naučí chodit, je tím tak okouzleno, že to zkouší znovu a znovu. Většina prvňáčků jde do školy s tím, že se tam naučí samo číst. Když se jim pak podaří samostatně přečíst první slova a věty, jsou tím nadšeni. Učitel může toto nadšení podporovat či utlumovat.

Proto je vhodné zpočátku vybírat co nejkratší texty, aby je děti dokázaly zvládnout. Nejdůležitější je ten **zážitek**, když si prvňáček přečte svoji první knihu. Co na tom, že na každé stránce je třeba jen jediná věta. Snad každý si svou první knížku pamatuje.

*Co pro Vás bylo „odrazovým můstkem“ ke změně postoje k dětskému čtenářství? Proč jste se rozhodl „učit jinak“?*

L.Š.: Nikdy jsem si nemyslel, že bych mohl učit, zvláště učit někoho číst. Sám jsem měl v dětství veliké problémy se čtením, ve škole mě často „shazovali“, měl jsem špatné školní zážitky se čtením. Číst před ostatními spolužáky vždycky znamenalo hrozný stres a trému. Prozřel jsem, když jsem sám na sobě pochopil, že to jde i jinak. Na vyšší odborné škole pedagogické jsem měl zážitek, že číst lze i bez stresu a najednou jsem věděl, jak určitě učit nechci. A tím pádem jsem si uměl představit i to, jak budu učit já sám.

Myslím, že i když některé děti mají dispozici k problémům se čtením, nemusí se to projevit, pokud je citlivě vedeno. Hlavním úkolem učitele ve škole není naučit dítě číst, ono se to naučí samo, hlavním úkolem učitele je nevytvořit dítěti ke čtení bloky a bariéry. Jako učitel si nekladu vysoké cíle, nestanovuji si, co chci dokázat, ale především mám stále na mysli, čeho se chci vyvarovat.

*Je něco, co v tomto odlišném přístupu ke čtení může působit problémy?*

L.Š.: Zastávám názor, že každá metoda s sebou nese určité potíže. Je-li metoda hodně individualistická (např. když si dítě má samo vybrat knížku a podle ní samostatně tvořit), stane se, že je ve třídě několik dětí, které takový úkol samy bez vedení nezvládnou. Jiným to naopak velice vyhovuje. Proto považuji za nezbytné metody střídat.

Určitě je nutné v první třídě číst nahlas, někteří žáci jsou ale natolik introvertní, že číst nahlas nechtějí. Kde je pak hranice mezi vedením žáka a nucením? Jiné děti jsou naopak až „exhibicionistické“, trpí, když je nenechám číst. Proto za nejdůležitější považuji **vzájemný vztah**, jako učitel se snažím podpořit úzkostnější děti, jen s oporou učitele mohou svůj strach a nejistotu překonat. I řada dospělých lidí má problémy číst nahlas, ale jde o to tyto obavy umět překonávat.

*Měl jste nějaké problémy například s rodiči, když jste zaváděl do značné míry netradiční vyučovací metody?*

L.Š.: Ne, děti to baví, takže doma nadšeně vypráví. Rodiče pak nemají potřebu si stěžovat, někdy se zeptají, ale nejsou proti. Dítě má zážitek, čtení zvládá, a tak rodič je spokojen. Učitel si, samozřejmě, musí umět své metody obhájit, ale to je asi ve všem, nejen ve čtení. Jako učitel musím své metody neustále promýšlet a přizpůsobovat konkrétní skupině dětí, musím svoji práci stále reflektovat.

*Tím se plynule dostáváme k další otázce. Když reflektujete svůj styl výuky čtení jako celek, co si kladete jako nejobecnější cíl? Čím bude podpora čtenářství užitečná pro Vaše žáky v současnosti i v budoucnu?*

L.Š.: Když to reflektuji, můj nejvyšší cíl je výchova k plnému lidství. Chci vychovat člověka, který se dokáže orientovat, přijímat a pochopit informace a také se nad nimi zamýšlet. Nejde mi v první řadě o cennost na trhu práce, i když to je dnes velmi moderní. Jde mi o to, aby člověk uměl informace vyhodnocovat a neřídil se například mediálními výkřiky bulváru. Mým cílem je, aby se člověk uměl orientovat na informační i pocitové rovině. Čtení má být příjemný zážitek, který člověka naplňuje a uspokojuje.

V tomto směru se mi zvláště líbí program Kritické myšlení, protože obě roviny – informační i prožitkovou – organicky spojuje, obojí vnímá jako velmi důležité, respektuje kognitivní i emotivní rovinu osobnosti člověka.

*Zase jste mi „nahrál“ na další otázku. Víím, že jste lektorem programu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“. Učíte převážně podle metod tohoto programu? Je to Váš hlavní zdroj inspirace?*

L.Š.: Je to pro mne rozhodně významný zdroj inspirace, ale rozhodně ne jediný. V podstatě i samo Kritické myšlení je programem velice

otevřeným a toho si na tomto programu cením. Integruje totiž zajímavé myšlenky a vědecké poznatky z celé řady směrů a nabízí je dál. V časopise Kritické listy lze často narazit na věci, které přichází například z programu „Začít spolu“, se kterým Kritické myšlení hodně spolupracuje, stejně jako s projekty programů „Člověk v tísní“, „Varianty“ a jiné. Právě díky této otevřenosti se Kritické myšlení rozvíjí. Tato otevřenost funguje dovnitř i ven, Kritické myšlení poskytuje své metody různým zájemcům, nevyhrazuje si je pro sebe. Osobně se mi líbí právě třeba program „Začít spolu“, který hodně využívám.

*Ve Vaší sondě jsem si všimla, že se účastníte projektu „Noc s Andersenem“. Co Vás k tomuto projektu přivedlo?*

L.Š.: Tento projekt funguje už přibližně deset let, vznikl v Čechách, ale jeho alternativy se dostaly už i za hranice, například do Skandinávie, na Slovensko. Důležitý na projektu je zase čtenářský zážitek. Konkrétně v naší škole jsme četli různé knihy od jednoho autora, měli jsme divadlo a různé hry.

*Jak podporujete své vlastní čtenářství? Jak se ve čtení sám „sebevzděláváte“ pokud to tak můžeme nazvat?*

L.Š.: Sám dělám přesně to, co učím děti, sám čtu a o přečteném přemýšlím a mluvím s ostatními. I pro mě - jako dospělého - je důležitý zážitek, zájem a zaujetí. Pak přirozeně potřebuji mluvit o svých myšlenkách a poslouchat, co si myslí ostatní, sdílet pocity a poznatky z četby.

Dalším obohacením mého čtenářství jsou, samozřejmě, kurzy Kritického myšlení. Jednak ty, které absolvuji jako účastník, jednak ty, které sám pořádám. Číst a sdílet přečtené s ostatními, které čtení taky baví, to je úžasná zkušenost. To funguje stejně u dospělých jako u dětí.

Obohacením je mi ale i práce s dětmi, všechno to, co děláme ve škole, kdyby mě to samotného nebavilo, děti to poznají.

A v neposlední řadě potřebuji mít kolem sebe knížky.

*Máte nějakou radu pro kolegy, kteří by rádi změnili svůj styl výuky čtení, ale brání jim v tom různé obavy?*

L.Š.: Řekl bych: „Buďte skeptičtí a zkuste to.“ Není na škodu trochu váhat, jsou-li právě takové či takové změny na místě. Pomáhá nám to věci pečlivěji promýšlet. Ale také je důležité něco nového vyzkoušet, učitel pak vidí, jestli mu to osobně sedí. Pokud ne, ať to nedělá. Učitel by se neměl nutit do něčeho, co je mu osobně nepříjemné. Je důležité najít si svůj osobní styl, něco, co je mi vlastní.

*Děkuji Vám za velmi příjemný a podnětný rozhovor a přeji mnoho úspěchů v další pedagogické práci.*

## 4.2 ROZHOVOR Č. 2

Pro druhý rozhovor byla vybrána paní učitelka Barbora Vlachová, která učí devátým rokem. V současné době učí v první třídě malé církevní školy. K výuce čtení a psaní používá genetickou metodu.

*Co je pro Vás osobně na hodinách čtení s žáky nejdůležitější?*

B.V.: Za nejdůležitější považuji, aby si žáci osvojili správnou techniku čtení a vyvarovali se chyb, které čtení znesnadňují, aby textu rozuměli a přečtené je vnitřně obohatilo. Právě v tom mi vyhovuje genetická metoda. Je složena z několika fází, které se prolínají a doplňují. V první řadě se žáci učí poznávat jednotlivá velká tiskací písmena. Většina dětí, které do první třídy přicházejí, už několik písmen zná, umí se třeba podepsat. Postupně se děti v této první fázi doučí ostatní tiskací písmena a případně krátká slova – jde o globální poznávání celých (lehkých) slov.

První polovina prvního roku je věnována tomuto nácviku techniky a čtení s porozuměním. Důležité je, aby nevznikl nesprávný návyk dvojnásobného čtení (pozn. autorky: dvojnásobné čtení znamená, že dítě si nejprve v duchu slovo přeslabikuje a pak teprve je přečte nahlas). Za významné považuji, aby se dítě hned od začátku učilo vnímat obsah textu a rozumělo mu.

Teprve potom se učí malá tiskací písmena a ještě později písmena psací. V této první fázi je dobré mít ve třídě na všem nápisy, děti si tak na slova zvykají a pomáhá jim to chápat jejich význam.

Na genetické metodě se mi líbí hlavně ta provázanost techniky a čtení s porozuměním.

*Je tato metodika rozpracována jen pro první ročník, tedy k osvojení si dovednosti číst? Nebo se s ní dá pracovat i ve vyšších ročnících?*

B.V.: Genetická metoda se užívá pro počáteční čtení, čili jen než se dítě naučí číst. Pak by se měly všechny metody vyrovnávat. V podstatě ve vyšších ročnících není poznat, jakou metodou se konkrétní žák učil číst. Určitá výhoda je jistě v tom porozumění.

*Jak si u tak malých dětí ověřujete porozumění?*

Existují na to různá cvičení, děti si třeba potichu čtou různé pokyny a podle nich pak postupují. Například v textu se píše, aby nakreslily domeček žlutou barvou, vybrali z dětí na obrázku holčičku v červené sukni apod. Učitel má tak okamžitou zpětnou vazbu, vidí, nakolik které dítě rozumí. Po přečtení článku si například dáváme doplňující otázky, kreslíme. Při čtení textů střídám různé způsoby: tiché čtení,

párové čtení, předčítání po větách – celá třída pak větu zopakuje, předčítání po řadě – děti musí udržet pozornost a neztratit se. Před čtením si vždy řekneme, na co se ten den budeme soustředit.

*Jakým způsobem u nejmenších žáků vztah ke knize podporujete?*

B.V.: Denně před ranním kroužkem zařazuji chvilku čtení a vyprávění o předchozí četbě. Ráno jsou děti roztěkané z domova a z družiny, potřebují tu chvilku, aby se uklidnily a naladily na školu. Nejprve se ptám, o čem jsme si četli včera, převyprávíme si to a tím si děj připomeneme. Pak čteme zase pokračování. Někdy si k tomu malujeme – nebo děj jinak ztvárníme.

Do školy dětem sama nosím knihy, i žáci sami nosí knihy, pak si z nich společně čteme, někdy třeba jenom ukázky. Také na prázdniny jim dávám návrhy, jaké knihy by si mohli přečíst.

*Máte pocit, že při této metodě čtení se nějak výrazně mění pozice učitele ve vztahu k dítěti? Například, že je učitel v tomto přístupu méně direktivní?*

B.V.: To pro mne není důležité, chci hlavně, aby děti na čtení soustředily pozornost, aby věděly, o čem čtou, aby šly po smyslu.

Ale ano, ten vztah se mění z direktivního na spíše partnerský. Děti si však na to zvykají od začátku, takže toho nezneužívají, přijde jim to přirozené.

*Jakou roli hraje podle Vás učitel ve vztahu konkrétního dítěte ke knihám a čtenářství?*

B.V.: Myslím, že velikou. Nosí žákům knihy, zdůrazňuje etickou a estetickou stránku čtenářství, čímž jim pomáhá vytvářet si tzv. morální obrazy. To je důležitá protiváha tomu, jak jsou lidé stále oslovovány médii. Já to využívám tak, že když se stane, že dítě například lhalo, nechám to chvíli po řešení situace být, později zařadím nějaký příběh s touto tematikou. Třeba si ho i vymyslím. Dětem to pak pomáhá v orientaci v různých problémech a vnitřních konfliktech.

Nezanedbatelná je také nápodoba učitele. Když žáci vidí, že učitel má hezký vztah ke knihám, oni to rychle napodobí, nemusím jim to nijak složitě vysvětlovat.

*Co pro Vás bylo „odrazovým můstkem“ ke změně postoje k dětskému čtenářství? Proč jste se rozhodla „učit jinak“?*

B.V.: Vždy jsem učila ve školách nějakým způsobem alternativních. Než jsem nastoupila do této školy, pracovala jsem v jedné waldorfské škole. Tam je genetická metoda nejpreferovanější metodou výuky čtení. Vznikla už v padesátých letech, ale za minulého režimu byla zakázána. Zajímalo mě to, ptala jsem se, proč

to bylo zakázané. Tak jsem se s genetickou metodou seznámila blíže a zalíbila se mi.

Hodně mě ovlivnili také integrovaní žáci. Genetická metoda totiž respektuje značnou nevyrovnanost znalostí jednotlivých žáků při nástupu do první třídy. Každý zná nějaké písmenko, případně slovo, ale je to hodně různé. Tato metoda umožňuje zaměstnat ty, kteří toho umí více, i dát prostor těm, kteří z domova znají méně.

*Měla jste při zavádění genetické metody do svého učení nějaké problémy? Například s přístupem žáků, nejistotou rodičů, případně nedůvěrou ze strany vedení školy?*

B.V.: Ano, vlastně všechny, které jste uvedla. Rodiče této metodě zpočátku nedůvěřovali, protože ji většinou vůbec neznali, sami se učili jinak, báli se, že je to něco divokého, že děti pak třeba čtení vůbec nezvládnou. Bylo důležité jim vše důkladně vysvětlit: jak metoda vznikla, jak je stará, na jakých principech je založená. Když pak rodiče vidí u svých dětí pokroky, jsou spokojení.

Některé děti mají problémy se čtením obecně, je tu právě to nebezpečí dvojího čtení, které se týká přibližně čtvrtiny třídy. Proto je nutné, aby učitel znal více metod čtení a uměl dětem nabídnout i něco jiného. U některých žáků je vhodnější uplatňovat analyticko – syntetickou metodu, případně obě kombinovat.

Problémy jsem měla i s vedením, když jsem na této škole začínala. Naštěstí jedna velmi zkušená starší učitelka, jejíhož názoru si pan ředitel velmi váží, tuto metodu podpořila. Takže mi pak bylo umožněno ji používat i tady.

*Když reflektujete svůj styl výuky čtení jako celek, co si kladete jako nejobecnější cíl? Čím bude podpora čtenářství užitečná pro Vaše žáky v současnosti i v budoucnu?*

B.V.: Myslím, že knihy obecně mohou člověka vnitřně obohatit, je to jako setkávání s druhým člověkem, který nám otevře svět. Navíc je to svět slovesnosti, ilustrací, takže jde o bohatý zdroj estetických podnětů. Nezanedbatelná je i morální stránka, jak jsem se o tom už zmiňovala. Mým ideálem je, aby dítě mělo deník, do kterého si může psát prožitky – kniha je mu pak zdrojem potěšení i informací.

*Považujete čtení za hlavní zdroj informací po celý život? Když pomyslíme například na návody, čtení zpráv, internet, apod.?*

B.V.: Ano, uvědomuji si to. Když děti naučím číst a psát, dávám jim prvotní nástroj, díky kterému se i samy mohou rozvíjet dál.

*Co je pro Vás hlavním zdrojem inspirace pro výuku čtení?*

B.V.: V první řadě určitě čerpám z dětí samotných. Mají své nápady, návrhy, dokáží jasně sdělit, co je pro jejich svět přitažlivé.

Dalším zdrojem inspirace je pro mne to, když mohu s ostatními mluvit o věcech, které mám sama ráda, které se mi líbí, proč se mi líbí. Mohu sdílet zážitky krásna.

A v neposlední řadě jsou pro mne zdrojem inspirace náměty a poznatky z vysoké školy, kde nás také seznamovali s různou dětskou literaturou. Sama z toho čerpám i náměty pro své žáky, od druhé třídy dostávají seznam povinné i doporučené literatury, mohou si vybrat knihy silné či slabé, hlavně aby měli zážitek, že sami umí knihu přečíst.

*Jakým způsobem podporujete a rozvíjíte své vlastní čtenářské zkušenosti?*

B.V.: Dříve, hlavně během studií, jsem četla opravdu hodně. Mnoho knih a rozmanité autory. Teď se ke čtení tolik nedostanu, ale přes prázdniny si to vynahradím. A pak snad také na mateřské dovolené. Rozvíjí mě také, když si o přečteném povídám s manželem, je velmi sečtělý – díky knihám jsme se vlastně seznámili. Také mám několik přátel, se kterými nás spojuje právě tato společná záliba, jsou to taková „knižní přátelství“.

*Moje další otázka je podobná, ale týká se trochu jiné roviny. Jak se dále vzděláváte – právě v oblasti výuky čtení a podpory dětského čtenářství?*

B.V.: Absolvovala jsem několik kurzů zaměřených na různé metody výuky čtení, které pravidelně pořádá Dyscentrum. Hodně čerpám také z metodických příruček jednotlivých metod. Na pedagogické fakultě jsme měli přímo předmět, který se jmenoval metodika čtení, takže se k němu někdy vracím, abych si osvěžila své znalosti.

Důležitou roli v mém sebevzdělávání hrají zkušenosti kolegové a pracovníci z psychologicko – pedagogických poraden, se kterými konzultuji konkrétní případy z praxe.

Zařadila bych sem i spolupráci s rodiči. Je nutné s nimi pracovat na partnerské úrovni, pak jsou opravdu významným zdrojem podnětů.

A určitě mi k rozvoji pomáhají i mé dosavadní zkušenosti s touto metodou.

*Máte pocit, že učíte nějak výrazně netradičním způsobem? Nebo byste se označila za učitelku spíše tradiční?*

B.V.: Řekla bych, že můj cíl je totožný s cílem ostatních učitelů, možná jdu jen trošičku jinou cestou. Ale já prostě dělám to, co mě opravdu baví a jsem přesvědčena, že právě tak mohu dětem dát nejvíc. Dříve mi vyhovovaly asi více metody netradiční, ale dnes vidím, že úplně zatracovat tradiční metody výuky by bylo chybou. Klíčové je, udržet si určitou „vnitřní pohyblivost“, aby člověk nezlenivěl a pokoušel se stále reflektovat svou práci, přemýšlet, jak lze výuku ozvláštnit a udělat ji zajímavější.

*Máte nějakou radu pro kolegy, kteří by rádi změnili svůj styl výuky čtení, ale brání jim v tom různé obavy?*

B.V.: Určitě bych vřele doporučila kontakt se staršími a zkušenějšími učiteli, chodit k nim na hospitace, vést s nimi rozhovory, jejich zkušenosti jsou nesmírně cenné. Také doporučuji občas absolvovat nějaký kurz, rozhodně se neuzavírat do jedné metody, ale nechat si svobodu a otevřenost pro nové věci. Důležité je pracovat s dětmi pečlivě, „neházet problémy za hlavu“, najít si na každé dítě čas, aby neprošlo školou nepovšimnuto, zvláště, když má nějaké specifické potřeby.

*Děkuji Vám za velmi příjemný a podnětný rozhovor a přeji mnoho úspěchů v další pedagogické práci.*

#### 4.3 ROZHOVOR Č. 3

Třetí rozhovor poskytla paní učitelka Mgr. Veronika Šindelová, která učí na škole s programem Montessori. Paní učitelka Šindelová učí již dvanáct let, z toho tři roky podle tohoto alternativního programu.

*Ve Vaší sondě bylo velmi zajímavé, že jste v první položce nechtěla klasifikovat jednotlivé předměty podle důležitosti, ale uvedla jste, že všechny předměty považujete za velmi důležité. Myslíte tím komplexní rozvoj osobnosti žáka?*

V.Š.: Ano, myslím si, že zvláště na prvním stupni je třeba žákům nabídnout co nejširší spektrum podnětů a možností. Jen tak se může dítě harmonicky rozvíjet na všech rovinách své osobnosti. Děti pro život potřebují základ ze všech oborů. Navíc děláme často různé projekty, pak děti potřebují všechny předměty, protože vše se prolíná.

*Je Vám tento komplexní přístup vlastní? Nebo jste ho získala až díky svému zaměření na Montessori pedagogiku?*

V.Š.: Řekla bych, že takový přístup je mi přirozeně vlastní, cítila jsem to už během studia i pak v praxi – ač jsem ještě pracovala v tzv. „běžné“ třídě.

*O výchovných principech, které Marie Montessori využívala a rozšířila, je odborná veřejnost obvykle obecně poučena, ale mohla byste více přiblížit konkrétní způsoby výuky, které se váží ke čtení a potažmo čtenářství?*

V.Š.: Jako první se děti učí písmenka, nejprve velká tiskací. K osvojení si písmen užíváme různé pomůcky. Máme třeba komodu se zásuvkami, na každé zásuvce je písmeno a uvnitř jsou rozličné

drobné předměty a na kartičkách jejich názvy. Tak třeba pod „H“ je v zásuvce hřebík a na kartičce je také napsáno „hřebík“ a několik dalších předmětů a kartiček. Dítě má jednotlivé kartičky správně přiřadit k příslušným předmětům.

Další pomůckou jsou obrázky s mřížkou, která označuje počet písmen slova nakresleného na kartičce. Pod obrázkem je vyznačené písmeno a dítě má rozlišit, na kterém místě v mřížce se toto písmeno nachází. Tento rámeček pak označí kolíčkem. Pak obrázek otočí a na druhé straně je hned řešení, takže dítě má okamžitou zpětnou vazbu.

Jinou oblíbenou pomůckou jsou jednoduché knížky, jedná se spíše o taková leporela. Mají třeba šest stran, na každé straně jednu větu. Dítě si knížku přečte, odloží ji, pak si vezme pracovní listy (jsou to jednotlivé stránky té knížky) a skládá z nich přečtený příběh. Zdatnější děti doplňují i věty, které jednotlivé postavy řekly. Kontrolu provádí dítě samo podle knížky.

Jak už jsem říkala, nejprve se učíme velká tiskací písmena, pak malá tiskací písmena, malá psací a velká psací písmena. K tomu máme tabulky, kde se děti učí tyto čtyři varianty písmen k sobě přiřazovat. Číst se učíme genetickou metodou, slabiky probíráme až ve druhé třídě. Důležité je, že si o všem povídáme, u všeho probíhá nějakým způsobem kontrola.

*Zdá se mi, že s užíváním takových metod a postupů si dítě vede své učení dost samostatně: samo si volí, co a kdy bude dělat, samo provádí kontrolu. Jakou roli tu má učitel?*

V.Š.: Určitou kontrolu provádí i učitel, musí monitorovat práci všech žáků. Ale učitel je v tomto případě spíše garantem metody, nestaví se v žádném případě jako garant jediné možné pravdy.

S dětmi se snažíme spíše o partnerský vztah, je potřeba je brát ve všem vážně, vyslechnout jejich nápady a připomínky. Ale řekla bych, že to není jen o metodě, to je prostě o člověku, učitel to musí mít v sobě. Když to nemá, žádná metoda ho to nenaučí.

*Co je pro Vás osobně na hodinách čtení nejdůležitější?*

V.Š.: Teď, v začátcích je asi nejdůležitější porozumění čtenému i mluvenému slovu. Nedomýšlet si slova, vnímat, o čem čtu. A potom určitě láska k literatuře a čtení. V naší přetechnizované době každý dostává mnoho informací z různých zdrojů. Je potřeba se v nich orientovat a také mít svůj kompenzační mechanismus, jak se s tím vyrovnávat. Tím mechanismem se právě čtení může snadno stát.

*Tím se dostáváme k další otázce. Jakým způsobem se u dětí mladšího školního věku snažíte vztah ke knihám a ke čtenářství podporovat?*

V.Š.: Děje se to pomocí různých tvořivých metod. Někdy například rozdám dětem část pohádky, kterou neznají, a ony se pak snaží

dotvořit ji podle své vlastní fantazie. Jindy provádíme dramatizaci nějaké pohádky, děti si ji pak třeba najdou v knížce a přečtou si ji. Jindy domýšlíme slova, která z pohádky odstraním – snažím se, aby řešení nebylo na první pohled jednoznačné. Oblíbené je také, když zadám základní informace, o čem má příběh být a každé dítě napíše na papír jednu větu, papír přeloží a pošle sousedovi, ten také přidá větu a tak to jde dál. Nikdo nevidí, co jeho předchůdce napsal.

*Původně jste učila na běžné základní škole. Co pro Vás bylo tím tzv. „odrazovým můstkem“ k tomu, abyste začala učit jinak?*

V.Š.: Vlastně mě vybrala paní ředitelka, když viděla můj styl práce, řekla mi, že bych se na to hodila. Já jsem si to přes prázdniny vnitřně zpracovala a pak jsem začala chodit do kurzu.

Jedná se o intenzivní roční kurz, během něj se skládají dílčí zkoušky a ukončuje se závěrečnou prací. Probíhá v blocích o prázdninách a o víkendech. Kurz se skládá z několika etap. V první se soustředí hlavně na to, kdo byla Marie Montessori, proč to celé vůbec vzniklo, jaké principy tato pedagogika propaguje apod. Druhá fáze se soustředí na praktický život – hlavně dětí předškolních, čili hygienické návyky, manipulace s předměty (krájení) a materiály (hraní s vodou, pískem). Třetí fáze pojednává o smyslové výchově – jak se s jednotlivými smysly pracuje. Čtvrtá fáze je věnována Českému Jazyku, systém práce je rozvinutý už od školky, dítě se o písmena zajímá, umí se podepsat – chce to vhodně využívat tzv. senzitivní období. Český Jazyk je rozvinutý až po vyjmenovaná slova a slovní druhy. Pátá fáze se věnuje matematice, jaké zde máme pomůcky a jak je možné s nimi pracovat. Poslední fáze se zabývá kosmickou výchovou, jde opět o seznámení s pomůckami a metodami používání. Často využíváme např. puzzle – mapu Evropy, každý dílek je jeden stát, dítě skládá podle pokynů jiného, starší děti zároveň určují i hlavní města států apod.

*Může dětem tato metoda způsobit nějaké potíže? Například dětem s nějakými specifickými potřebami?*

V.Š.: Co se týká poruch učení, tak určitě ne, naopak, tato metoda byla vyvinuta pro děti s obtížemi ve čtení, psaní apod. Pro ně je naopak velmi vhodná. Problémy nastávají, pokud má dítě poruchu chování. Také hyperaktivita je značný problém. Stačí jediné dítě, aby činnost rozložilo.

*Měla jste třeba nějaké problémy s rodiči žáků?*

V.Š.: Ne, to ani ne. Svě děti sem dají lidé, kterým se tato metoda líbí a kteří ji uznávají. Zpočátku byly problémy s kolegy z „běžných“ tříd, protože my jsme měli nové pomůcky, velice drahé, ale už si zvykli.

*Jakým způsobem podporujete vlastní čtenářství? Jak se dále vzděláváte?*

V.Š.: Já hlavně čtu, čtu ráda, stále, všude. Hodně získávám právě z vlastního vztahu ke knihám. Žádné speciální kurzy teď nenavštěvuji.

*Jakou radu byste dala kolegům, kteří by se rádi pustili do něčeho nového, ale zároveň se třeba obávají neúspěchu či překážek ze strany rodičů či vedení školy?*

V.Š.: Řekla bych, že jestli má učitel chuť změnit styl, jít do toho. Ale pokud váhá, radši se do toho nepouštět, člověk může víc zkazít, když mu jde jen o to, aby se odlišil navenek. Ale rozhodně bych radila nebát se vedení a zkoušet různé metody, dokud učitel nenajde tu svou, která mu vyhovuje, se kterou se může ztotožnit.

*Děkuji Vám za zajímavý a podnětný rozhovor a přeji mnoho štěstí a úspěchů do další práce.*

#### 4.4 ROZHOVOR Č. 4

Čtvrtý rozhovor byl veden s paní učitelkou Mgr. Petrou Šimkovou, která v současné době učí třetí třídu na fakultní základní škole (FZŠ Chlupova). Paní učitelka vystudovala publicistiku, pracovala v rozhlase, poté absolvovala Pedagogickou fakultu, obor učitelství I. stupně ZŠ – specializace Dramatická výchova.

*Ve výzkumné sondě jste docela široce popsala svá očekávání, co si žáci z hodin čtení odnesou. Můžete říci, co je pro Vás v hodinách čtení s žáky nejdůležitější?*

P.Š.: Za nejdůležitější považuji, když vidím, že je téma zaujalo, že se do něj vžili. Čtení pro ně není mechanické. Nejdůležitější je, aby – když něco společně rozečteme – chtěli sami pokračovat dál.

*Vnímáte čtenářství jako protiváhu k aktivitám technického rázu (např. sledování televizního vysílání, poslech rádia, hraní počítačových her, aj.)?*

P.Š.: Asi ano, ale rozhodně ne výlučně. Protiváhu k přetechnizovanému trávení volného času zajišťují všechny tvořivé aktivity, může se jednat o čtenářství, ale je to také sport, různé zájmové kroužky, výtvarné, keramické, pohybové... Vlastně veškerá aktivita, kdy dítě něco tvoří, podílí se na procesu, kdy je nějakým způsobem kreativní.

Čtení je specifické tím, že je velmi individuální. Je rozdíl, jestli dítě čte pohádku, nebo si čte v encyklopedii. V každém případě se však duše dítěte setkává s jinou duší, s vědomostmi, s příběhem.

*Z vlastní praxe mám dojem, že děti mladšího školního věku jsou ovlivňovány postojem učitele k vyučovanému. Myslíte si, že Váš vlastní postoj ke čtenářství pomáhá formovat vztah ke čtenářství u Vašich žáků?*

P.Š.: Myslím, že ano, mám praxi v rozhlase, také jsem načítala knihy na hudební nosiče, baví mě předčítat – jde o výrazné čtení, abych zaujala. A děti na to spolehlivě „utáhnou“. S předčítáním pohádek jsem uspěla dokonce i u páťáků.

Záleží hodně na způsobu interpretace. Například v první třídě jsme četli pohádkovou knihu o myši Bláže. Já jsem měla doma plyšovou myš, tak jsem ji v balíčku poslala do školy. Dodnes ji máme jako třídního maskota, na každý víkend si ji bere nějaké dítě, má tu teď celou krabici výbavičky a potřeb. Děti už chápou, že jsem ji poslala já, ale nikdo to nekazí. Ten, kdo má Blážu na víkend, píše, co všechno zažila – je to takový deník. Já jim to na konci školního roku vytisknu a ty příběhy bude mít každý jako knížku.

Jak jsem řekla, často jim předčítám a pak také s textem dále pracujeme. Děláme například drobné dramatizace. Dlouho jsem čekala, než jsem nastartovala ve třídě hlasité čtení. Teď nejdéle čteme ukázky v dílně čtení.

*Vystudovala jste jako specializaci Dramatickou výchovu, jak ji konkrétně využíváte při hodinách čtení?*

P.Š.: Dramatická výchova je se čtením propojena velice přirozeně. Jde hlavně o prožitek – to je daleko nosnější než nějaké memorování. Nemám scénář, podle kterého by děti hrály, děláme spíše strukturované drama, já navodím nějakou situaci (která se třeba vyskytla v četbě) a děti předvádí, jak by to řešily. Například teď jsme hráli, že děti jsou jako obilné pole a jeden z nich co nejopatrněji polem procházel. Pak další, další... Až byli všichni venku. Když v knížce čteme, že někdo řeší nějaký konflikt, zkusíme si to také sami. Děláme třeba také pantomimu na hudbu a jiné věci.

Když se nám daří, všichni to cítíme a jsme spokojeni. Myslím, že děti na prvním stupni si ještě chtějí hrát, hru nezkazí, protože mají ještě takovou hravou duši.

*Jakými dalšími způsoby ještě u nejmenších žáků vztah ke knize a čtenářství podporujete?*

P.Š.: Jsou to například ty čtenářské dílny, to je mezi dětmi velice oblíbené, nechybí při nich ukázky z díla, otázky a odpovědi, pochvaly. Děti si jinak často nosí knížky, se kterými pak pracujeme. Každý den prvních 10 – 15 minut začínáme s knížkou, žáci si čtou sami, případně ve skupince. Pak jeden dává otázku pro ostatní, např. „Kdo dnes – stejně jako já – četl něco veselého?“. Původně jsem ty otázky vymýšlela já, teď už to zvládnou sami.

Často si také nad knížkami povídáme, třeba o čem četli, vybírají si zajímavé myšlenky, vysvětlují, proč si vybrali právě tu danou myšlenku, učí se rozdělovat knížky podle žánrů, popisují hlavního hrdinu, vedeme si podvojný deníky (tj. ve dvou sloupcích – v jednom je myšlenka, ve druhém komentář k ní – pozn. autorky). A další...

*S takovým postojem k výuce se asi pojí změna úlohy učitele ve výchovně – vzdělávacím procesu. Jakou roli hraje podle Vás při takovém pojetí učitel?*

P.Š.: Určitě, učitel se tak dostává do role koordinátora, když děti pustím do příběhu, není jedna jediná správná možnost. Úkol učitele je v tu chvíli vytáhnout z dětí zajímavé věci, které je napadnou.

Děti nejsou prázdné nádoby, jsou naopak plné různých tekutin – dohromady pak vznikne zajímavá koláž. Je-li v příběhu konflikt, děti touží po dobrém konci.

*Co pro Vás bylo „odrazovým můstkem“ ke změně postoje k dětskému čtenářství? Proč jste se rozhodla učit jinak, netradičně?*

P.Š.: Já to asi jinak nedovedu, sama jsem prošla hodně klasickou výukou, tradičně by mě to ale nebavilo. Necítím se, že mám patent na vědomosti. A žáci nejsou pasivní, každý si přináší něco jedinečného, když se jim otevře prostor pro tvořivost.

Vzniká pak sice trochu problém zvládnout objem učiva, protože hodně času věnujeme sociálním vazbám a řešení vztahů. To z toho přirozeně vyplývá. Děti mají k sobě blíž, učí se to zvládat.

Hodně věcí nechávám na dětech, je to přece jejich proces. Hlavně nás to všechny musí bavit – děti i mne.

*Setkala jste se při uplatňování tohoto netradičního přístupu s nějakými překážkami či problémy? Ze strany dětí, rodičů, vedení školy,...*

P.Š.: U dětí se vyskytují problémy, pokud je žák neposedný. Takoví, pokud mají příliš mnoho prostoru, nepracují ideálně, mnohdy přímo potřebují pevnější vedení a pravidelnou kontrolu dílčích kroků. Problém je také u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, potřebují na čtení více pracovat, i rodiče doma se musí zapojit.

Problémy ze strany rodičů nemám. Nejprve měli někteří obavy, očekávali to, co sami na školách zažili, ale brzy jsme to překonali. V první třídě rodiče do procesu čtenářství aktivně zapojují, měli za úkol denně doma dětem předčítat, aby pro děti bylo čtení spojeno s příjemnými zážitky. Někteří jim čtou ještě teď, na konci třetí třídy. Svou roli hraje také to, že jsme fakultní škola, jedna z pilotních škol RVP, takže spolupráce s ostatními je dobrá. A rodiče také očekávají, že to tu bude prostě jiné. Sami to chtějí, právě to je důvod, proč sem své děti dávají.

*Když reflektujete svůj styl výuky čtení a výchovy ke čtenářství, myslíte také na to, že tím dáváte dětem jeden z nejdůležitějších nástrojů celoživotního vzdělávání?*

P.Š.: Takhle jsem na to asi přímo nemyslela. Spíš to aplikuji na to, co při čtení zdůrazňuji. Hned na první třídní schůzce jsem se rodičů ptala, při jakých příležitostech v životě čtou nahlas. Na čtení pro mne není nejdůležitější technická dokonalost, ale aby dítě četlo rádo a s chutí. K hlasitému čtení mi nakonec došly všechny děti, ale technika je prostě náročná, tak ji nestavím na první místo a rozhodně ji neučím nejdříve.

Za nejdůležitější považuji čtení s potěšením a s porozuměním. To jsou dvě roviny, které nelze oddělit, navzájem se podmiňují. Získávat čtením informace, k tomu jsme nuceni celý život. Čtení s potěšením sice člověk někdy oželí, ale v podstatě ty dvě složky v životě není možné skutečně rozdělit.

*Jakým způsobem podporujete své vlastní čtenářství? Jak se dál vzděláváte v metodice výuky čtení?*

P.Š.: Ráda si povídám o přečteném s druhými, jsem vášnivý čtenář. Snažím se udělat si na knížky co nejvíce času během celého roku, ale nejvíc přečtu během prázdnin. Také si vypisuji zajímavé myšlenky.

V metodice se také snažím vzdělávat, chodila jsem například do kurzů RWCT.

A určitě velice důležitým momentem je čtení s dětmi ve škole.

*Na závěr bych Vás chtěla požádat, jestli máte nějakou radu či doporučení pro kolegy, kteří by měli chuť učit čtení jinak, ale z různých důvodů se nemohou odhodlat či mají obavy z neúspěchu.*

P.Š.: Určitě je hlavní vyjít ze sebe – pojmenovat si, co je pro mne jako čtenáře důležité. Děti „utáhnu“ na to, co mám sama ráda, je to můj autentický zážitek, to si je získá. Je důležité vycházet ze své vlastní radosti.

Asi neexistuje jedna spásná metoda pro všechny děti, jsou různé dobré metody, ale podstatné je přemýšlet, co charakterizuje v dané oblasti právě mne? Co mne zajímá?

A pak je nutné položit si otázku, jestli je opravdu nezbytně nutné trápit děti od počátku čtení tou technikou...

*Děkuji za velice zajímavý a inspirativní rozhovor a přeji mnoho radosti do příštích školních let.*

## 5. SHRUTÍ VÝLEDKŮ VÝZKUMU

Tématem této diplomové práce je problematika čtenářství jako součásti osobnostního rozvoje žáka. Jak již bylo vysvětleno na počátku empirické části, výzkum, který by zkoumal vliv čtenářství na osobnostní rozvoj žáka, by vyžadoval dlouhodobé sledování, k čemuž tato práce neposkytuje dostatek prostoru a materiálních podmínek. Výzkum byl proto zaměřen na dílčí složku uvedené problematiky – vliv přístupu pedagoga – elementaristy na rozvíjení dětského čtenářství.

Na počátku výzkumu byly položeny dvě hlavní výzkumné otázky:

1. Co je pro některé učitele motivem, aby hledali a v praxi uplatňovali nové formy přístupu k dětskému čtenářství?
2. Jak konkrétně to v praxi provádí; jak tyto inovace uplatňují?

Cílem výzkumu pak bylo zachytit několik zajímavých případů netradičních učitelských přístupů k podpoře dětského čtenářství a ty blíže představit pomocí rozhovorů. Vlastním výstupem výzkumu se tak stala jakási „prezentace příkladů dobré praxe“.

Protože výzkum byl dvoufázový, zhodnotíme na tomto místě nejdříve každou fázi jednotlivě, teprve potom shrneme výzkum jako celek.

### 5.1 SHRUTÍ VÝLEDKŮ PRVNÍ FÁZE - VÝZKUMNÉ SONDY

V souladu s očekáváním přidělila většina respondentů předmětu Český Jazyk nejvyšší stupeň důležitosti ve srovnání se všemi ostatními předměty. Velice zajímavé však je, že celá pětina respondentů třídění podle významnosti odmítla a uvedla, že předměty tvoří komplexní a harmonicky vyvážený celek a tudíž by bylo zavádějící odstupňovat jednotlivé předměty podle důležitosti. Tato alternativa odpovědi byla možná, avšak v zadání otázky nebyla explicitně uvedena. Skutečnost, že pětina respondentů nezávisle na sobě tuto nekonformní odpověď uvedla, může svědčit o jejich hlubším promýšlení a reflektování výchovně – vzdělávacího procesu jako celku.

Ve druhé otázce měli respondenti podložit svou volbu věcným argumentem. Často se zde v různých obměnách objevilo velmi vágní a obecné tvrzení, že jde o základ vzdělání, něco, co musí zvládnout každý, protože je to dané. Takovýto argument je poněkud nepřesvědčivý a svědčí o nedostacích v promýšlení a stanovování výchovných a vzdělávacích cílů.

Značná skupina respondentů podepřela své tvrzení argumentem „užitečnosti“. V jejich pojetí je zvládnutí Českého Jazyka užitečným nástrojem k orientaci se ve světě, k celoživotnímu vzdělávání, získávání informací, apod. Tyto argumenty odpovídají duchu naší doby a stavu společnosti. Vypovídají o tom, že respondent se snaží připravit žáky na budoucnost a vybavit je Českým Jazykem jako kvalitním nástrojem pro život.

Z hlediska probíhající kurikulární reformy nejlépe odpověděli ti respondenti, kteří ve svých argumentech vyjádřili vztah k rozvoji klíčových kompetencí – jednalo se především o kompetence sociální a komunikační. Můžeme předpokládat, že tito respondenti dobře stanovují výchovně – vzdělávací cíle nejen na rovině kognitivní, ale především na rovině osobnostní, a také že reflektují vliv Českého Jazyka na utváření osobnosti každého jedince.

Třetí otázka zjišťovala, jaké materiály respondenti při výuce Českého Jazyka používají. Naprostá většina respondentů svou odpověď vyjádřila, že pouze učebnice / čítanka a pracovní sešit rozhodně nepostačují. Tři čtvrtiny respondentů si další materiály vytváří doma. Jistě by bylo zajímavé a velice užitečné hlubší zkoumání za účelem zjištění příčin této potřeby. Proč jsou učitelé s učebnicemi nespokojeni, když na trhu jich je široká škála? Ukazuje se, že materiály k výuce gramatické složky Českého Jazyka jsou dostačující, ale materiály k výuce čtení a literatury jsou jen velmi omezené a jejich kvalita není shledávána jako příliš vysoká. Učebních materiálů, které by v oblasti čtení podporovaly nějakým způsobem tvořivost, je minimum.

Tato absence podkladových materiálů je pro učitele určitou zátěží, protože klade vyšší nároky na jejich domácí přípravu, pokud chtějí vyučovat skutečně smysluplně a efektivně. Na stranu druhou – toto vakuum radě učitelů vyhovuje, protože tak získávají možnost uplatnit své osobité metody a sobě vlastní styl výuky, což je u čtenářství možné a dokonce velice přínosné.

Čtvrtá otázka zjišťovala, zda jsou si učitelé vědomi přesahu čtenářských dovedností do ostatních předmětů. Zjišťovala také, jakým způsobem se tento přesah prakticky projevuje v jejich

výchovně – vzdělávacím procesu. Tento přesah se prakticky vždy projevil na rovině získávání informací – čtení s porozuměním. Protože všichni respondenti odpověděli stejně, můžeme usuzovat, že otázka byla položena příliš obecně. Vhodnější by zřejmě bylo ptát se, jakým způsobem konkrétně daný učitel tuto integraci provádí. Z odpovědí na otázku (jak byla ve výzkumné sondě položena) vyplývá pouze to, že učitelé si skutečnost přesahu uvědomují, ne už však jak aktivně integraci provádí.

Pátá otázka zachycovala rozmanité metody, které učitelé používají při výuce čtení. Respondenti shromáždili poměrně širokou baterii metod (téměř 60 různých metod!), které lze zapojit při výuce čtení a výchově ke čtenářství. Jistě by bylo užitečné z těchto metod sestavit jakýsi námětník, ve kterém by byly postupy jednotlivých metod a jejich variací podrobně popsány. Z hlediska výzkumu je zajímavé, že více než polovina respondentů používá k výuce čtení nejčastěji pět a více metod. To může být důkazem, že si uvědomují potřebu dětí střídat různé činnosti k udržení jejich pozornosti a zájmu. Tato různorodost ukazuje také na skutečnost, že neexistuje jediná metoda vhodná pro všechny žáky. Právě proto je střídání jednotlivých metod důležité – učí žáky rozlišovat, který styl je pro jejich učení vhodný (a tak jim umožňuje využívat jejich silné stránky), ale zároveň jim poskytuje prostor zdokonalovat se i v jiných stylech učení.

Využívání širší škály metod s sebou ovšem opět přináší vyšší nároky na přípravu učitele. Ten musí jednak aktivně pátrat po nových metodách v různých dostupných zdrojích (kurzy, odborná literatura, školení, konzultace s kolegy,...), jednak si tyto metody osvojovat. Při zavádění nové metody do výuky musí učitel většinou provést důkladnější přípravu hodiny, mnohdy je nutné připravit speciální materiály či pomůcky. Každá nová metoda s sebou nese určité riziko neúspěchu, takže pro vyučujícího představuje i možný zdroj stresu.

Šestá otázka odhalovala zdroje inspirace učitelů pro výuku čtení. V ideálním případě by respondent využíval všechny, případně většinu nabízených možností. Výsledné odpovědi pak byly kategorizovány podle počtu zdrojů. Zajímavé je, že více než polovina respondentů uvedla tři a více inspiračních zdrojů. To může svědčit o skutečnosti, že pedagogové pociťují nutnost dalšího vzdělávání a rozšiřování si svých znalostí a dovedností v této oblasti.

Každé další vzdělávání s sebou však nese zvýšené nároky na pedagogův čas, např. různé kurzy probíhají zpravidla o prázdninách. Lze předpokládat, že učitel musí být vnitřně motivován, další

vzdělávání cítit jako osobní potřebu, aby svůj volný čas investoval do svého vzdělávání.

Velmi cenné by bylo hlubší zkoumání uvedených zdrojů. Proč si pedagogové vybírají uvedené učebnice a metodické příručky, odbornou literaturu (odborných časopisů je velice omezené množství), případně kurzy? Právě v případě kurzů mohla sehrát svou úlohu málo rozmanitá nabídka na našem trhu. Jak již bylo popsáno v teoretické části, jedním z nejrozšířenějších kurzů, který se orientuje na problematiku dětského čtenářství, je program „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“. Z 29 respondentů, kteří uvedli tento zdroj inspirace, jich 10 absolvovalo kurz tohoto programu. Svědčí to jistě nejen o kvalitě uvedeného programu, ale i o úzké nabídce kurzů, které se zabývají problematikou dětského čtenářství.

Otázka sedmá mapovala očekávání dopadů pedagogického působení na žáky. V podstatě se jednalo o vyjádření nejobecnějších cílů výchovně – vzdělávacího procesu v oblasti dětského čtenářství. Protože šlo o otázku otevřenou, vyskytla se široká škála odpovědí. Bylo však možné rozdělit je do tří kategorií – podle akcentu na různé složky čtenářství: technická zdatnost; čtení za účelem získávání informací; radost a potěšení ze čtení.

Z hlediska současného i budoucího života žáků jsou významné především druhé dvě kategorie, které mohou být jedním z nástrojů celoživotního vzdělávání a rozvoje osobnosti daného člověka. Tuto skutečnost do svého pojetí výchovně – vzdělávacích cílů pro oblast čtení vtěluje pouze přibližně polovina respondentů (což není příliš uspokojivý výsledek, bereme-li v úvahu, že sonda byla zadávána učitelům škol, u kterých lze zvýšený zájem o osobnost žáka předpokládat, či které ve své koncepci takové pojetí přímo deklarují).

Uvedená zjištění přímo vybízí k hlubšímu tazání na pojmání didaktické kategorie výchovně – vzdělávacích cílů. Bylo by zajímavé a jistě i velice užitečné zkoumat, jak si pedagogové své cíle stanovují, jak se v dané problematice orientují, zda dobře chápou význam kurikulární reformy, jejímž hlavním přínosem je právě změna pojetí kategorie cíle. Nezanedbatelná je také role pedagogických fakult, míst, kde si učitelé mají problematiku stanovování cílů (na různých rovinách) osvojovat.

Poslední otázka (osmá) zjišťovala, zda pedagog usiluje o přesah čtenářství i za hranice školy. Přibližně tři čtvrtiny se o zapojování mimoškolních aktivit snaží, převážně se však jedná o návštěvy či exkurze, přičemž není využíván tvořivý potenciál žáků. Dětem se tak dostává informace o existenci dalších institucí, které

se čtením souvisí, ale jejich zaujetí není většinou záměrně podchycováno hlubokými osobními prožitky.

Z tohoto výsledku je zřetelné, že naše škola – v oblasti čtenářství – ještě stále zůstává poněkud separována od běžného života. Pedagogové se zatím nenaučili využívat ve větší míře obrovského potenciálu zážitkových metod, které nabízí spolupráce s jinými institucemi, jež se čtenářstvím zabývají. Dobrým signálem je v tomto směru např. projekt Noc s Andersenem, která byla zmiňována v teoretické části a dále v jednom z rozhovorů.

## 5.2 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ DRUHÉ FÁZE – ROZHOVORŮ

K rozhovorům jsem vybrala čtyři respondenty, jejichž výzkumné sondy mne zaujaly. Dva z těchto respondentů přiřadili Českému Jazyku nejvyšší stupeň důležitosti, dva uvedli, že odstupňování předmětů podle důležitosti je zavádějící. Všichni tito respondenti podpořili svá tvrzení věcným argumentem. Každý z nich si připravuje vlastní materiály k výuce a využívá i další zdroje (především dětskou literaturu). Všichni tito respondenti uvedli, že využívají pět a více metod k výuce čtení. Inspiraci tito učitelé hledají nejméně ve třech z uvedených zdrojů. Všichni tito pedagogové ve svých výchovně – vzdělávacích cílech pro oblast dětského čtenářství zohledňují jednak informační rovinu (čtení s porozuměním), jednak rovinu emotivní a osobnostní (radost ze čtení, osobní prožitky). Jeden z těchto respondentů zatím nespolupracuje s žádnou mimoškolní institucí, tři spolupracují.

Rozhovory s respondenty byly vedeny podle stejného otázkového itineráře, vždy však se zohledněním zvláštností, které vyplývaly z odpovědí uvedených ve výzkumné sondě a dalších skutečností (typ školy, další vzdělání a specializace).

Všechny rozhovory byly velice zajímavé a osobité, splnili stanovený cíl a lze je – jistě právem – považovat za „příklady dobré praxe“. Ze všech rozhovorů však jednoznačně plyne zajímavá (a pro tento výzkum klíčová) skutečnost, totiž že základem efektivního učení není konkrétní metodika, ale osobnostní přístup pedagoga. Tento drobný výzkum tak potvrzuje výsledky mnoha předchozích zkoumání, které přinesly toto odhalení – a na jejichž základě probíhá současná kurikulární reforma.

Respondenti, se kterými byli rozhovory vedeny, mají odlišné styly výuky, využívají různých alternativních programů, mají nestejně vzdělání. Přesto všichni shodně zastávají názor, že žádná metoda není univerzální, ale největší potenciál spočívá právě

v osobnosti učitele. Všichni dotázaní doporučují především důkladné prozkoumání svých silných stránek a při volbě vyučovacích postupů vycházet z vlastních osobnostních kvalit. Jen autentický učitel, který je sám látkou zaujat, může podnítit zájem svých žáků.

Z tohoto zjištění jednoznačně vyplývá, že pro žáky prvního stupně je přínosnější učitel – paidotrop (zaměřený na osobnost dítěte, vztah s dítětem; druhý pól tvoří učitel – logotrop, dobrý odborník, zaměřený na látku, obsah). Uvedené zjištění je podpořeno požadavkem probíhající kurikulární reformy, která spočívá především právě ve změně pojetí cílů. Obecné cíle výchovně – vzdělávacího procesu jsou přeneseny z roviny poznatkové (která je nutná a důležitá, ale v tomto novém pojetí se stává spíše prostředkem, ne vlastním obecným cílem) na rovinu osobnostní. Lapidárně pak lze vyjádřit, že pouze učitel s vysokými osobními a osobnostními kvalitami může efektivně naplňovat cíle výchovně – vzdělávacího procesu na všech jejich úrovních. Odpovídající vzdělání a celoživotní vzdělávání by pak měli být jedním ze samozřejmých důsledků této osobnostní zralosti. Je pak jen přirozené, že takový učitel pečlivě provádí hloubkovou analýzu učiva a vhodně volí organizační formy a konkrétní výukové metody.

Podstatná je také skutečnost, že takto „osobnostně vyspělý“ učitel chápe, že i jeho žáci mají různé dispozice, jiné dosavadní znalosti a zkušenosti, proto je schopen k nim přistupovat individuálně podle jejich konkrétních potřeb. Dokáže jim také nabízet různé přístupy a aktivně jim pomáhat objevit jejich osobní učební styl.

### 5.3 CELKOVÉ SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ

Souhrnně lze vyjádřit, že jedním z nejdůležitějších vnitřních motivů, které učitele vedou ke snaze uplatňovat v přístupu k dětskému čtenářství nové formy a metody, je osobní zaujetí problematikou a snaha obohatit děti tím, čím se cítí být obohacován učitel. Výrazná je zde snaha po vzájemném sdílení příjemných prožitků z přečteného a po obohacování vnitřního světa všech – dětí i vyučujícího. Důležitou součástí tohoto přístupu je změna role učitele, který není garantem jediné možné pravdy, ale garantem, či spíše facilitátorem procesu.

Dalším výrazným motivem je vědomí nutnosti osvojit si co možná nejširší škálu nástrojů pro celoživotní vzdělávání, která žákům umožní zapojit se do pracovního procesu a případně adaptovat se na rozmanité změny, ke kterým během jejich pracovního života bude docházet. Řada učitelů si uvědomuje, že

k tomu, aby jejich žáci v profesním životě uspěli, je nestačí vybavit sumou vědomostí, které jsou mnohdy dobově podmíněné. Žáci potřebují účinné nástroje, díky kterým si budou moci nové poznatky osvojovat sami. Je však také úkolem učitele, aby naučil své žáky tyto nástroje efektivně využívat.

Nepříliš povzbudivým zjištěním provedeného výzkumu je fakt, že nezanedbatelná skupina pedagogů se stále soustředí především na technickou stránku čtení, nepodporuje dostatečně vztah svých žáků ke čtenářství, neučí děti pracovat s textem jako zajímavým zdrojem informací. Tak jsou tito žáci ochuzováni o významný nástroj celoživotního získávání informací i hodnotného trávení volného času a také o prostředek rozvíjení a kultivace osobnosti.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala tématem dětského čtenářství jako součásti osobnostního rozvoje žáka. Zaměřena byla na žáky prvního stupně, potažmo na jejich učitele, protože právě k nim směřoval výzkum, uvedený v empirické části.

V teoretické části byla nastíněna řada souvislostí ze dvou základních oblastí: jednak bylo ukázáno, že čtenářská zkušenost je podmíněna rodinným prostředím, jednak bylo nastíněno, jak rozvoji čtenářství může napomáhat prostředí školy a odpovědný a reflektovaný přístup pedagoga. Tato práce rozhodně nedokazuje, že čtenářství je nejzávažnějším prostředkem osobnostního rozvoje žáka, spíše se snaží poukázat na možné přínosy, které lze pomocí čtenářství využívat.

Celá práce se orientuje především na praktickou stránku výchovy ke čtenářství, nabízí určitou baterii metod a námětů na zajímavé čtenářské aktivity. Nepomíjí však teoretickou základnu dané problematiky.

Empirická část je věnována dílčí otázce – totiž vlivu přístupu pedagoga na rozvoj dětského čtenářství. Výzkum má spíše ilustrativní funkci vzhledem k malému výzkumnému vzorku. I přesto bylo dosaženo zajímavých výsledků a zjištění. Výzkum přinesl odpovědi na položené základní výzkumné otázky a zároveň shromáždil řadu zajímavých metod pro výuku čtení a prohlubování čtenářství u žáků prvního stupně. Naplnil také očekávaný výstup – prezentaci několika „příkladů dobré praxe“.

Výzkum shromáždil několik desítek zajímavých metod, které je možné použít při výuce. Tyto a mnohé další metody by nepochybně zasloužily hlubší analýzu a podrobné rozpracování. Díky spolupráci pedagogů z několika škol by tak mohl vzniknout jakýsi „námětník metod“ – praktická příručka pro učitele.

Vedle těchto pozitivních výsledků přinesl výzkum i řadu výzev: jak vyplývá z kapitoly věnované zhodnocení výsledků, nabízí se daleko více nových otázek, než jednoznačných odpovědí. Tak by se tento drobný výzkum mohl stát odrazovým můstkem pro řadu dalších

šetření (jak bylo naznačeno především v podkapitole 5.2), která by významně obohatila pedagogickou praxi.

Problematika dětského čtenářství a jeho vlivu na rozvoj osobnosti dítěte je velice rozsáhlá. Zdaleka se jí ovšem na poli pedagogické teorie ani pedagogické praxe nevěnuje tolik pozornosti, kolik by bylo třeba. V odborné literatuře je čtenářství často kladeno jako protipól přetechnizovanému a konzumnímu trávení volného času, ale jen ojediněle je čtenářství pojednáváno jako svébytný komplexní jev, který může vést k hlubokému osobnostnímu obohacení dítěte.

Neméně častým jevem také je, že se odborné publikace omezí na generalizované a povrchní tvrzení o užitečnosti dětské četby, případně navodí téma zadávání a výběru povinné školní četby. Bylo by chybou setrvávat na takto obecné rovině a nevěnovat hlubší pozornost tak mimořádnému a komplexnímu jevu, jakým dětské čtenářství bezpochyby je.

Příležitostí ke změně pohledu na význam dětského čtenářství může být již mnohokrát zmíněná kurikulární reforma, která s sebou přináší změnu pojetí pedagogických cílů – a tím nutně i posuny v oblasti organizačních forem a vyučovacích metod, které dále vyžadují tvorbu nového pojetí úlohy pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu. To klade nové požadavky na přípravu budoucích učitelů na příslušných pedagogických fakultách, především se však vyžaduje větší zřetel na osobnostní rozvoj jedince.

Z výše uvedeného můžeme jasně vysledovat významnou provázanost mezi různými aspekty výchovně – vzdělávacího procesu a potažmo i pedagogiky jako celku. Dětské čtenářství je jen drobným kamínkem v obrovské mozaice výchovy, přesto ale se jedná o prvek významný, především z hlediska osobnostního rozvoje. Právě proto by bylo chybou opomíjet jeho potenciál coby prostředku získávání informací i prostředku uspokojování hlubokých estetických potřeb člověka.

## **RESUMÉ:**

Tato diplomová práce se zabývá otázkou dětského čtenářství jako součásti osobnostního rozvoje žáka. Je zaměřena na žáky mladšího školního věku, potažmo na jejich učitele, protože právě k nim směřoval výzkum, uvedený v empirické části.

V teoretické části byla nastíněna řada souvislostí ze dvou základních oblastí: rodinného prostředí a prostředí školy. Tato práce rozhodně nedokazuje, že čtenářství je nejzávažnějším prostředkem osobnostního rozvoje žáka, spíše se snaží poukázat na možné výhody.

Celá práce se orientuje především na praktickou stránku výchovy ke čtenářství, nabízí určitou baterii metod a námětů na zajímavé čtenářské aktivity. Nepomíjí však teoretickou základnu dané problematiky.

Empirická část je věnována dílčí otázce – totiž vlivu přístupu pedagoga na rozvoj dětského čtenářství. Výzkum má spíše ilustrativní funkci vzhledem k malému výzkumnému vzorku. I přesto bylo dosaženo zajímavých výsledků a zjištění. Výzkum přinesl odpovědi na položené základní výzkumné otázky, naplnil také očekávaný výstup – prezentaci několika „příkladů dobré praxe“.

This thesis treats the question of the child's reading as a part of pupil's personality development. It is pointed at the younger school age's pupils and their teacher, because on them was oriented the research of empiric part of the work.

There is sketched a number of the continuities from the two main fields: family environment and school environment, in the theoretical part of thesis. It decisively doesn't proves, that the reading is the most important tool for the pupil's personality development, but it tries to show the possible advantages.

The whole thesis is oriented the first of all on practical point of education to the reading, it offers some series of methods and suggestions for interesting reading activities. But it doesn't omit the theoretical basis of the question.

The empiric part is dedicated to the specific issue – the influence of the approach of the pedagogue upon the development of child's

reading. The research has rather illustrative function because of the short research pattern. In spite of that there was reached interesting results and finds there. The research answered to the main research questions asked and so it attained expected results – the presentation of some “examples of good practice”.

#### **SEZNAM LITERATURY:**

- BADEGRUBER, B. *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-85282-76-3.
- BALABÁN, J. Vytrácí se potřeba sdělovat příběhy a to vede k samotě. *Rodina a škola*, 2006, roč. LIII, č. 9, s. 4-7. ISSN 0035-7766.
- BRENÍKOVÁ M. *Hrátky s abecedou aneb Moje první čtení*. Praha : Grada, 2003. ISBN 80-247-0433-1.
- CAMPBELL, J., R. *Jak rozvíjet nadání vašich dětí*. Praha : Portál, 2001.
- DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany : H&H, 1993. ISBN 80-85467-06-2.
- DVOŘÁK, D. Vysvědčení pro českou školu. *Rodina a škola*, 2005, roč. LII, č. 2, s. 8-9. ISSN 0035-7766.
- FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-966-6.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-063-4.
- GIDDENS, A. *Sociologie*. Praha : Argo, 2003. ISBN 80-7203-124-4.
- HAUSENBLAS, O. Čtení pro duši se nevzdáme. *Rodina a škola*, 2007, roč. LIV, č. 3, s. 6-9, ISSN 0035-7766.
- HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. Co je E – U – R. Podrobněji evokaci. *Kritické listy*, 2006, č. 22, s. 54-58. ISSN 1214-5823.
- HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. Co je E – U – R. Podrobněji k fázi uvědomění si významu. *Kritické listy*, 2006, č. 23, s. 57-59. ISSN 1214-5823.
- HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ, H. Co je E – U – R. Podrobněji k fázi reflexe. *Kritické listy*, 2006, č. 24, s. 67-69. ISSN 1214-5823.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- CHALOUPKA, O. *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha : Victoria Publishing, 1995.
- CHALOUPKA, O., VORÁČEK, J. *Kontury české literatury pro děti a mládež*. Praha : Albatros, 1984.
- JIRÁNEK, F., DITTRICHOVÁ, J., FRIEDLOVÁ, B., LEBEDOVÁ, A., SOUČEK, J. *Psychologické otázky počátečního čtení a psaní*. Praha : SPN, 1955.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-8586-605-6.
- KERN, H. a kol. *Přehled psychologie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-

- 7178-426-5.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*  
*Předškolská a elementárna pedagogika*. Praha : Portál, 2001.  
ISBN 80-7178-585-7.
- KRAMULOVÁ, D. Co čtou děti na počátku 21. století. *Rodina a škola*,  
2005, roč. LII, č. 4, s. 8. ISSN 0035-7766.
- KRET, E. *Učíme (se) jinak*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-030-  
8.
- KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996.  
ISBN 80-7178-965-8.
- MARKOVÁ, Z. *Hry a nápady pro školáčky*. Grada, Praha 2003. ISBN  
80-247-0601-6.
- NOVÁKOVÁ, M. Mami, přečteš mi něco? *Rodina a škola*, 2005, roč. LII,  
č.1, s. 9-11. ISSN 0035-7766.
- PAŘÍZEK, V. *Jak naučit žáky myslet*. Praha : Univerzita Karlova,  
2000. ISBN 80-7290-006-4.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-2460-  
345-4.
- PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha : ISV, 2004. ISBN 80-85866-  
23-4.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*.  
Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-  
978-X.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha : Portál,  
1997.
- POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení*.  
Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-326-9.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-  
7178-631-4.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- TONNUCCI, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha : UK – PF, 1994. ISBN  
80-238-4203-X.
- ŠTĚPÁNEK, V. a kol. *Teorie literatury*. Praha : SPN, 1966.
- VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha : Univerzita Karlova,  
2002. ISBN 80-7178-802-3.
- VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007.  
ISBN 978-80-247-1734-0.
- VYGOTSKIJ, L., S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha : Portál, 2004.  
ISBN 80-7178-943-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha :  
Portál 2003. ISBN 80-7178-252-1.

RVP:

Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005.

Kolektiv autorů. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005.

WEBOVÉ STRÁNKY:

Mertin, V.: *Labyrint cest ke kvalitnímu čtenářství*.

<http://www.rodina.cz/clanek721.htm>

(19.5.2000)

Krykorková, H.: *Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie*.

<http://www.metakognice.cz>

(5.9.2006)

Krykorková, H., Chvál, M.: *Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějším poznání*.

<http://www.metakognice.cz>

(20.9.2006)

Krykorková, H.: *Reflektivita – impulsivita u dětí a možnost metakognitivního nácviku*.

<http://www.metakognice.cz>

(3.11.2006)

Kubíková, P.: *Co s výukou literatury ve školách?*

[http://www.obecspisovatelska.cz/dokoran24/dokoran\\_24\\_25htm](http://www.obecspisovatelska.cz/dokoran24/dokoran_24_25htm)

(23.3.2005)

Sárközi, R.: *Kdo změní osnovy literatury?*

<http://www.ceskaliteratura.cz/forum/kostecka.htm>

(20.9.2000)

## **SEZNAM PŘÍLOH**

příloha č. 1.:  
Ukázka z metody „Volné psaní“.

příloha č. 2.:  
Ukázka z metody „Kostka“.

příloha č. 3.:  
Ukázka „Comics“.

příloha č. 4.:  
Ukázka „Tvorba knihy“.

příloha č. 5.:  
Ukázka „Dramatizace – pověsti“.

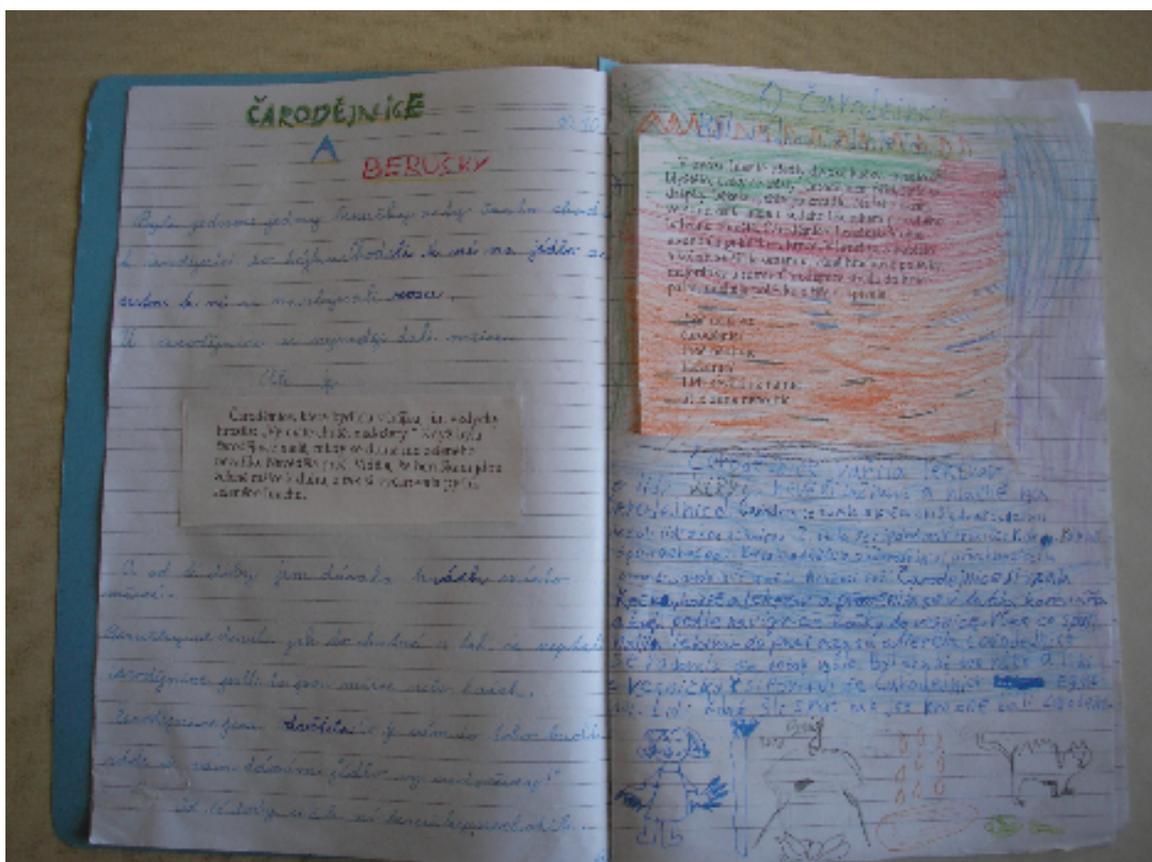
příloha č. 6.:  
Ukázka „Skladba nových textů na známé melodie a jejich prezentace“.

příloha č. 7.:  
Ukázka „Pracovní protokol“.

příloha č. 8.:  
Ukázka „Školní noviny“.

příloha č. 9.:  
Výzkumná sonda.

Příloha č. 1.:  
Ukázka metody „Volné psaní“.



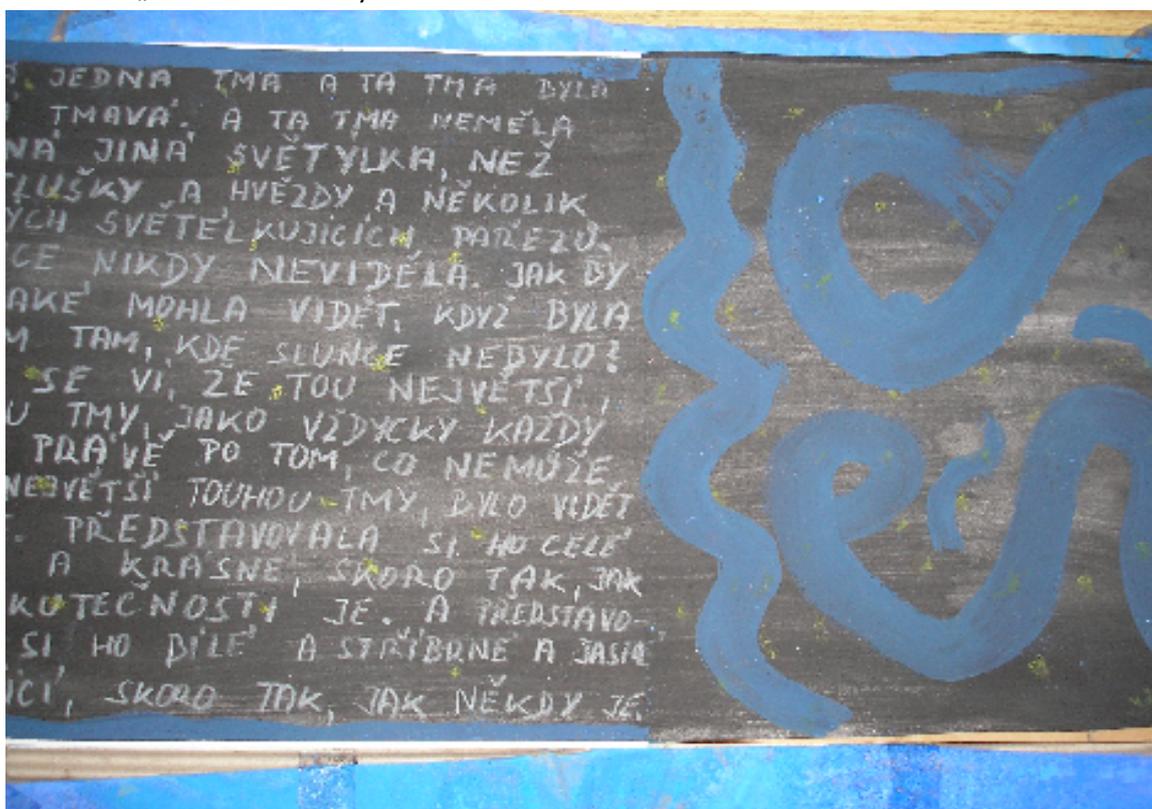
příloha č. 2.:  
Ukázka z metody „Kostka“.

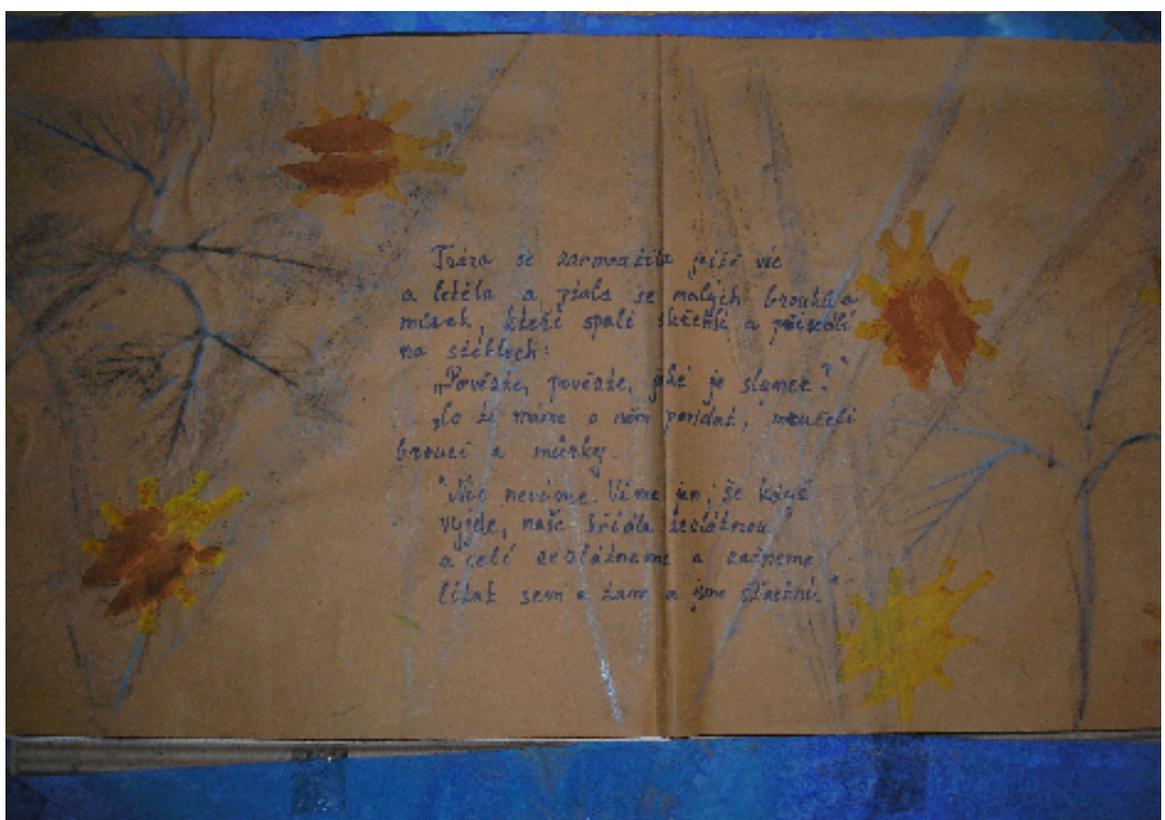






Příloha č. 4.:  
Ukázka „Tvorba knihy“.









Příloha č. 5.:  
Ukázka „Dramatizace – pověsti“.



Příloha č. 6.:  
Ukázka „Skladba nových textů na známé melodie a jejich prezentace“.



Příloha č. 7.:  
 Ukázka „Pracovní protokol“ (Část – konstrukce výrobku, následuje popis).



Příloha č. 8.:  
Ukázka „Školní noviny“.



Příloha č. 9.:  
Výzkumná sonda.

Dobrý den,  
jmenuji se Daniela Šejnohová a jsem studentkou 5. ročníku oboru pedagogika na FF – UK. Píši diplomovou práci, která se zabývá vlivem dětského čtenářství na rozvoj osobnosti. Práce je zaměřena na žáky prvního stupně.

Dovoluji se na vás obrátit s touto malou sondou, která bude sloužit jako podklad pro další práci. Protože se nejedná o klasický dotazník, jsou otázky spíše obecného rázu. Mají být jakýmsi „sítem“, které má zachytit zajímavé případy z praxe (ty pak budu analyzovat jinou výzkumnou metodou). Z tohoto důvodu vás také prosím, abyste uvedli své jméno a školu, ve které působíte – tyto údaje nebudou součástí diplomové práce a bude s nimi naloženo jako s důvěrnými daty.

**Jméno, ZŠ, třída** \_\_\_\_\_

**1. Přiřadte předmětům čísla podle toho, jakou (podle vašeho názoru) důležitost mají pro budoucí život vašich žáků (nejdůležitější – 1, nejméně důležitý – 9)**

ČESKÝ JAZYK -	MATEMATIKA -	VLASTIVĚDA -
PŘÍRODOVĚDA -	PRVOUKA -	ANGLICKÝ JAZYK -
VÝTVARNÁ VÝCHOVA -	PRACOVNÍ ČINNOST -	TĚLESNÁ VÝCHOVA -
HUDEBNÍ VÝCHOVA -		

**2. Doplňte nedokončené věty:**

Za nejdůležitější předmět považuji \_\_\_\_\_, protože \_\_\_\_\_

Za nejméně důležitý předmět považuji \_\_\_\_\_, protože \_\_\_\_\_

**3. Zakroužkujte pro vás nejdůležitější výrok:**

ČESKÝ JAZYK (gramatiku, čtení, psaní) vyučuji hlavně podle:

- a) učebnice / čítanky
- b) pracovního sešitu
- c) materiálů, které si připravuji doma
- d) jiné (uvedte jaké) \_\_\_\_\_

**4. Využíváte čtení i při jiných příležitostech, než pouze ve stanovených hodinách?**

**Integrujete čtení s jinými předměty?**

ne

ano (prosím, specifikujte): \_\_\_\_\_

**5. Popište, jaké metody při výuce čtení používáte (např. některé z metod programu Kritické myšlení, čtenářské deníky, poznámky z četby,**

