

OBSAH

ÚVOD A CÍLE	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	14
1. KURIKULÁRNÍ REFORMA	14
1.1. Klíčové kompetence	15
1.2. Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání	18
1.3. Současné pojetí vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura	20
2. PROGRAM „ČTENÍM A PSANÍM KE KRITICKÉMU MYŠLENÍ“	22
3. ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	26
3.1. Vymezení pojmu čtenářská gramotnost	26
3.2. Základní podmínky pro rozvíjení čtenářství	28
3.3. Složky čtenářské gramotnosti	29
4. ČTENÍ S POROZUMĚNÍM A AKTIVIZACE ŽÁKA	32
4.1. Činnosti před četbou-při četbě-po četbě literárních textů	32
4.2. Učitelova příprava na výuku	33
5. PROJEKT „ROZVOJ ČTENÁŘSKÝCH KOMPETENCÍ V PROSTŘEDÍ INKLUZIVNÍ ŠKOLY“	35
5.1. Hlavní cíle projektu	35
5.2. Klíčové aktivity projektu	36
6. METODY ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ	39
6.1. Brainstorming	40
6.2. Volné psaní	41
6.3. Insert	41
6.4. Rybí kost	43
6.5. Čtení s otázkami	43
6.6. Kostka	44
6.7. Myšlenková mapa	45
6.8. Pětílístek	45
6.9. Podvojný deník	46

6.10.	Dílna čtení	47
6.11.	Čtení s tabulkou předpovědí	48
II. VÝZKUMNÁ ČÁST		51
7.	VYMEZENÍ PROBLÉMU A CÍLE PRÁCE	51
7.1.	Vymezení problému	51
7.2.	Vymezení cíle	52
7.3.	Metodika výzkumu	52
7.4.	Výzkumný vzorek	55
8.	REALIZACE VÝZKUMU	57
8.1.	Lekce - metoda INSERT	57
8.2.	Lekce - Čtení s tabulkou předpovědí	62
8.3.	Lekce - Rybí kost	73
8.4.	Lekce - Dílna čtení	77
8.5.	Lekce - Myšlenková mapa	81
9.	VÝSLEDKY VÝZKUMU	88
ZÁVĚR A DOPORUČENÍ		96
LITERATURA		98
PŘÍLOHY		

ÚVOD A CÍLE

„Sloveso číst nestrpí rozkazovací způsob. Tuto nechuť sdílí s několika dalšími: se slovem „milovat“ ... nebo například „snít“ ...

Můžeme to samozřejmě zkusit. Jen do toho: „Miluj mě!“ „Sni!“ „Čti! No tak sakra čti, rozkazuju ti, abys četl!“

„Jdi do svého pokojíčku a čti!“

Výsledek?

Žádný.“

(D. Pennac)

V současné době je čtenářské gramotnosti věnována velká pozornost. V roce 2000 proběhl výzkum Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj označovaný jako PISA. Cílem výzkumu bylo prozkoumat úroveň žáků v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti. Výzkumu se zúčastnilo 32 zemí světa. Cílovou skupinou byli patnáctiletí žáci, kteří končí povinnou školní docházku, a tudíž by měli být připraveni na praktický život. Výsledky českých patnáctiletých žáků v mezinárodním šetření PISA ukázaly, že české děti mají se čtením s porozuměním velké potíže. Celkově se naši žáci umístili na devatenáctém místě. Nejlepších výsledků dosáhli žáci v interpretaci textu. Nejslabší stránkou bylo potom získávání informací z textu.

Výsledky výzkumu PISA zároveň uvádějí, že naši žáci prokazují lepší dovednosti při práci s nesouvislými texty, jako jsou např. mapy, grafy nebo tabulky. V souvislých textech se orientovali s většími obtížemi. Velké procento

žáků nedosahuje ani základní úrovně v dovednosti číst s porozuměním a s pochopením smyslu sdělení.

Je smutné a alarmující, že v současné době děti upřednostňují trávení volného času u počítačových her, klesá zájem o čtení knih a časopisů, komunikaci se svými blízkými řeší formou krátkých SMS zpráv a internetové pošty. Ztrácí tím často sociální vazby se svými vrstevníky, izolují se ve svém prostředí, chybí komunikace a sdílení svých dojmů, postřehů a znalostí s druhými. Následně se nerozvíjí slovní zásoba, komunikační dovednosti.

V roce 2011 se naskytla možnost zapojit se s třídním kolektivem žáků 5. ročníku do projektu rozvíjející čtenářskou gramotnost dětí. Tento projekt byl velkou výzvou pro učitele, jak zpestřit hodiny čtení s využitím vytvořených pracovních sešitů a možností vlastního vzdělávání učitelů o rozvoji čtenářství na školách. Absolvování kursu poskytlo učiteli osobní zkušenost s prací v řadě nových výukových metod a výchovných strategií na podporu čtenářství, možností ověření některých metod v praxi.

Teoretická část diplomové práce popisuje reformu ve vzdělávání, vymezuje Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů. Dále definuje pojem čtenářská gramotnost, základní podmínky a složky čtenářské gramotnosti, objasňuje také program RWCT. V této části jsou popsány některé metody na podporu čtenářství, se kterými se autorka diplomové práce seznámila na kursu vzdělávání učitelů v rámci projektu „Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy“.

Výzkumná část ověřuje získané teoretické znalosti výukových metod a výchovných strategií na rozvoj čtenářské gramotnosti v praxi. Jedná se o ukázkou vyučovacích hodin v 1. a 5. ročníku základní školy, kde jsou testovány inovativní metody. Autorka testuje metody nejprve s dětmi 5. ročníku, dále v tomto školním roce s dětmi 1. ročníku, kde zvolila pro nácvik čtení a psaní genetickou metodu. Výuka čtení a psaní genetickou metodou byla cílená, nabízela možnost využívat inovativní metody, číst s dětmi během krátké doby ucelené příběhy a pohádky. Genetická metoda má tu přednost, že umožňuje

dětem číst od počátku smysluplné a zajímavé texty. Žáci mají větší zájem a chuť číst.

Vymezení cílů diplomové práce

I. Cíle pro teoretickou část

1. Objasnit a popsat kurikulární reformu ve vzdělávání, vymežit pojem klíčové kompetence.
2. Seznámit s programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení, poukázat na spojitost a provázanost s metodami rozvíjejícími čtenářství.
3. Vyjasnit pojem čtenářská gramotnost, seznámit s plánováním výuky čtení, činnostmi před čtením-při čtení-po čtení.
4. Vymežit několik inovativních metod vhodných pro rozvoj čtenářských kompetencí na 1. stupni základní školy.

II. Cíle pro praktickou část

1. Zmapovat využití inovativních metod při výuce na 1. stupni základní školy.
2. Ověřit efektivitu inovativních metod z hlediska rozvoje klíčových kompetencí žáků.
3. Ověřit efektivitu inovativních metod, zda jsou naplňována kritéria čtenářské gramotnosti.
4. Posoudit vhodnost určitých metod pro daný ročník, možnost přizpůsobení a úprav metod s ohledem na věk a možnosti žáků, využití metod ve vzdělávání integrovaných, sociálně slabých žáků.

Cíle práce byly v průběhu zpracovávání této problematiky rozšířeny o následující problémové otázky, ke kterým se vyjadřujeme v závěru práce:

Jsou složky čtenářské gramotnosti v použitých inovativních metodách rozvíjeny rovnoměrně? Které více, které méně?

Jak lze tyto použité inovativní metody uplatnit v dalších předmětech?

Jak tyto metody přispívají k vnitřní motivaci žáků?

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Kurikulární reforma

Rok 2004 je počátkem reformy školství v České republice. Hlavní novinkou, kterou reforma přináší, je změna pohledu na požadované cíle vzdělávání. Ty se v pohledu reformních dokumentů výrazně mění. Hlavním cílem vzdělávání by mělo být osvojení takzvaných **klíčových kompetencí**.

Kurikulární reformu je možné charakterizovat jako zásadní změnu vzdělávání i vzdělávací politiky pro zvýšení a zlepšení kvality vzdělávání a efektivity výsledků vzdělávání. Příprava kurikulární reformy probíhala ve druhé polovině 90. let minulého století a vrcholila celostátní diskusí „Vzdělávání pro 10 milionů“ a vznikem Národního programu vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knihy). Změna kurikula začala tvorbou rámcových vzdělávacích programů (RVP) pro předškolní a základní vzdělávání, které byly schváleny v roce 2004 (JEŘÁBEK, 2006, s. 9).

Od roku 2005 začaly všechny mateřské a základní školy připravovat své školní vzdělávací programy (ŠVP). *„Rámcově vzdělávací programy vycházejí ze strategie vzdělávání, která zdůrazňuje **klíčové kompetence**, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Vycházejí z koncepce celoživotního učení, formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělání a podporují pedagogickou autonomii škol, profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání“* (BERAN, 2005, s. 8).

Podle HUČÍNOVÉ (2007, s. 6) je podstatou kurikulární reformy změna cílů a obsahu vzdělávání směrem k utváření a rozvoji životních dovedností (klíčových kompetencí) a k přípravě žáků pro praktický život. Změnou procházejí i procesy řízení vzdělávání, jeho průběžná diagnostika a způsoby hodnocení dosahovaných výsledků. *„RVP po učitelích a školách žádá, aby vědomostí,*

dovednosti i postoje byly ve výuce rozvíjeny především pospolu, aby jejich rozvíjení ve výuce neprobíhalo izolovaně. Reforma zdůrazňuje, že výuka ve škole nemá odkládat rozvoj kompetencí až na dobu, kdy budou mít žáci všechny potřebné znalosti“ (HUČÍNOVÁ, 2007, s. 7).

1. 1 KLÍČOVÉ KOMPETENCE

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (JEŘÁBEK, 2006, s. 15).

HUČÍNOVÁ (2007, s. 7) říká: *„Mít kompetenci znamená, že člověk (žák) je vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterých je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládat úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě. Mít určitou kompetenci znamená, že se dokáže v přirozené situaci přirozeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“*

BERAN (2005, s. 15) se téměř shoduje ve vymezení kompetencí. *„Klíčové kompetence byly definovány jako ty kompetence, které představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.“*

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence. **Kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní** (JEŘÁBEK, 2006, s. 15).

1. 1. 1. Kompetence k učení

Na konci základního vzdělání žák vybírá a užívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje a organizuje vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení. Žák vyhledává a třídí informace, efektivně je využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě. Dokáže operovat s obecnými termíny, dávat věci do souvislostí. Samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky

porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje závěry. Žák poznává smysl a cíl učení, plánuje si učení a kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich (RVP ZV, 2004).

1. 1. 2. Kompetence k řešení problémů

Na konci základního vzdělávání žák vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, promýšlí a plánuje způsob řešení problému a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností. Vyhledává informace vhodné k řešení problému, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem. Problémy řeší samostatně, volí vhodné způsoby řešení, užívá logické, matematické a empirické postupy. Žák si prakticky ověřuje správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací. Sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů. Žák kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí (RVP ZV, 2004).

1. 1. 3. Kompetence komunikativní

Na konci základního vzdělávání žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu. Naslouchá promluvám druhých lidí, rozumí jim, vhodně na ně reaguje, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje. Žák rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně, využívá je ke svému rozvoji. Žák využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem. Využívá získané komunikační dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi (RVP ZV, 2004).

1. 1. 4. Kompetence sociální a personální

Žák na konci základního vzdělávání účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce. Žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá. Přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, oceňuje zkušenosti druhých, čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají, dělají. Žák si vytváří pozitivní představu o sobě samém, která podporuje sebedůvěru a samostatný rozvoj. Ovládá a řídí své jednání tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty (RVP ZV, 2004).

1. 1. 5. Kompetence občanské

Na konci základního vzdělávání žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, odmítá útlak a hrubé chování, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí. Žák chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo ni. Poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka. Žák dále respektuje, chrání a oceňuje naše tradice a kulturní i historické dědictví, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit. Chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí (RVP ZV, 2004).

1. 1. 6. Kompetence pracovní

Žák na konci základního vzdělávání používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky. Přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí, kulturních a společenských hodnot. Využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost. Žák se

orientuje v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci. Chápe podstatu, riziko a cíl podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení (RVP ZV, 2004).

1. 2. RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (RVP ZV)

Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání navazuje na rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání. Specifikuje **úroveň klíčových kompetencí**, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. Vymezuje také **vzdělávací obsah, očekávané výstupy, učivo, zařazuje průřezová témata**. *„Podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků. Umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“* (JEŘÁBEK, 2006, s. 10).

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a svět zdraví, Člověk a svět práce. *„Vzdělávací **obsah** jednotlivých vzdělávacích oborů škola **rozčlení** do vyučovacích předmětů a rozpracuje, případně doplní v učebních osnovách podle **potřeb, zájmů, zaměření a nadání žáků** tak, aby bylo zaručeno směřování **k rozvoji klíčových kompetencí**“* (RVP ZV, 2004).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání svými východisky přináší do našeho vzdělávacího systému nové progresivní podněty. Jeho hodnota spočívá zejména v důrazu na rozvoj klíčových kompetencí. Zavedení rámcových programů předpokládá změnu v pojetí práce učitele, pro kterou je klíčová nová didaktická koncepce výuky, neboť tu považujeme za hlavní nástroj pro přeměnu encyklopedického vzdělávání. Chápeme-li proměnu didaktické koncepce (spolu s učivem) výuky jako základní podmínku pro rozvoj a utváření

klíčových kompetencí, pak postrádáme v RVP ZV zdůvodnění důrazu na konstruktivistické přístupy, které jsou opakovaně v mezinárodních dokumentech považovány za optimální pro jejich rozvoj (Klíčové kompetence, 2002). **Konstruktivismus** vychází z toho, že poznávání je **aktivní proces** a samo **poznání není otisk poznaného**, ale výtvar, konstrukt, že **poznání je konstruované**. Z této myšlenky se odvíjí nové přemýšlení o možnostech a kvalitách učebního a vyučovacího procesu a o rolích učitele a žáka (SPILKOVÁ 2004, TOMKOVÁ 2007). Konstruktivistické pojetí bývá často vymezováno oproti transmisivnímu pojetí, jehož podstatou je předávání poznatků v hotové podobě s důrazem na jejich pamětné osvojování.

Základní rozlišení transmisivního a konstruktivistického pojetí výuky nabízí F.Tonucci (1991, s. 14-19):

„Zatímco v transmisivní škole

- *dítě neví (neumí) a do školy přichází, aby se vše naučilo;*
- *učitel ví (umí) a do školy přichází, aby vše naučil toho, kdo nic neví;*
- *inteligence je prázdná nádoba, která se postupně naplňuje kladením poznatků na sebe.*

Tak v konstruktivistické škole

- *dítě ví a přichází do školy, aby přemýšlelo nad svými poznatky, aby je organizovalo, prohloubilo, obohatilo a rozvinulo – a to ve skupině;*
- *učitel zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úrovně (kognitivní, sociální, operační) za účasti a přispění všech;*
- *inteligence je určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje rekonstruováním.“*

TOMKOVÁ (2007, s. 19) dále zdůrazňuje, že „v konstruktivistickém pojetí výuky je žák hlavním aktérem učení. K učení je vnitřně motivován, aktivně pracuje se svou zkušeností a prekoncepty (tj. všemi představami o všem, co souvisí s novým úkolem a obsahem), s novými informacemi a dalšími podněty, přemýšlí, objevuje, diskutuje, spolupracuje, tvoří, uvědomuje si své myšlenkové a učební procesy, v učení nachází smysl a stává se za své učení spoluodpovědným. Učení se výrazně individualizuje a diferencuje. Učitel se

stává garantem metody. Jeho zásadní rolí je role facilitátora žákova učení“ (LUKÁŠKOVÁ-KANTORKOVÁ 2003, SPILKOVÁ 2005).

Čtenářská gramotnost se zde omezuje na tradičně „čtenářské předměty“ – jazykovou komunikaci. Rozvíjení čtenářských dovedností není zapracováno do oborů společensko-vědních a přírodovědných.

1. 3. SOUČASNÉ POJETÍ VZDĚLÁVACÍHO OBORU ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura je začleněn do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Jak zmiňuje RVP ZV (2004, s. 12) „vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, porozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat výsledky svého poznávání.“

Vzdělávací obsah oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, je rozdělen do tří složek, tedy výchovy komunikační (slohové), jazykové a literární. Toto pojetí se snaží o co nejužší propojení těchto složek, neboť právě v tom spočívá efektivita výuky. To přirozeně klade zvýšené nároky na učitele, na druhé straně jim však přináší určitou volnost a svobodu ve volbě učiva, dílčích témat a zejména metodických postupů pro naplňování očekávaných výstupů, respektive klíčových kompetencí. „Vzhledem k tomu, že učitelé budou nyní dominantně sledovat naplňování očekávaných výstupů, a nikoli odučení nařízených témat, budou se více zamýšlet nad tím, jakými metodami budou své žáky vzdělávat. V **základní škole** by se hlavním cílem výuky mělo stát praktické ovládnutí češtiny zaměřené především na **aktivní znalost jazyka a připravenost jeho uživatelů pro základní komunikační situace**“ (JEŘÁBEK, 2006, s. 21).

Jak vyplývá z analýzy RVP ZV (ALTMANOVÁ, 2011), čtenářská gramotnost se zatím v RVP ZV neobjevuje v pozici komplexního a dlouhodobého vzdělávacího cíle. Čtenářská gramotnost se zde omezuje na tradičně „čtenářské předměty“ – jazykovou komunikaci. Rozvíjení čtenářských dovedností není zapracováno do oborů společensko-vědních a přírodovědných.

Souhlasíme s názorem ALTMANOVÉ (2011), „že pouze na základě RVP ZV není možné ve škole plánovat rozvoj čtenářské gramotnosti dostatečně systematicky a v celé šíři. Přesto při naplňování některých očekávaných výstupů oborů mohou učitelé k rozvíjení čtenářské gramotnosti svých žáků přispět.“

Jak vyplývá ze závěru MŠMT (Záměr rozvoje gramotností, 2012, s. 7), dlouhodobým cílem je zvýšit úroveň čtenářské a matematické gramotnosti. „Jde především o změnu nepříznivého trendu vývoje čtenářské a matematické gramotnosti žáků ukončujících základní vzdělávání ve dvou základních parametrech: jednak z hlediska snižující se celkové úrovně, jednak z hlediska rostoucích rozdílů mezi různými skupinami žáků. Čtenářská a matematická gramotnost nebyly v nejdůležitějších nových kurikulárních dokumentech dostatečně akcentovány jako jeden z hlavních cílů základního vzdělávání. Současně všechny zásahy do relativně krátce platných zásadních dokumentů reformy – byť se jeví jako nutné a zdůvodněné – oslabují důvěru v koncepčnost postupu státu a motivaci pedagogů uskutečňovat změny. Proto je nutné věnovat velkou pozornost přípravě všech kroků, které mají bezprostřední dopad na školy, jejich projednání se zástupci dotčených skupin a jejich vysvětlení. Jako klíčové pro úspěch všech dalších opatření se jeví získání zájmu ředitelů a učitelů o problematiku učení jejich žáků v oblasti čtenářské a matematické gramotnosti a výsledků, kterých dosahují“ (MŠMT, 2012, s. 7).

2. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (v angličtině Reading & Writing for Critical Thinking - RWCT) je jedním ze vzdělávacích programů, který přináší učitelům na všech stupních vzdělávání konkrétní praktické metody, techniky a strategie. Pro program je zejména charakteristické promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse k rozvíjení samostatného myšlení studentů, k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých (TOMKOVÁ, 2007).

„Autoři programu RWCT si kladou cíle v několika rovinách: podpořit rozvoj demokracie prostřednictvím zkvalitňování vzdělávání a školní výuky přes rozvoj profesních dovedností učitelů, kteří budou účinně směřovat k rozvoji kriticky myslících a společensky odpovědných lidí, schopných celoživotně se vzdělávat“ (TOMKOVÁ, 2007, s. 11).

Kompetence rozvíjené programem RWCT korespondují s klíčovými kompetencemi vymezenými v RVP ZV (2004). Podle Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání žáci:

- osvojují strategie učení
 - učí se logicky a tvořivě myslet, řešit problémy
 - osvojují si komunikační dovednosti
 - učí se spolupracovat ve skupině, vzájemné toleranci k druhým
 - uplatňují svá práva a plní si své povinnosti
 - učí se být citliví a vnímaví k lidem, prostředí, přírodě
 - rozvíjejí a chrání si vlastní zdraví
 - poznávají a rozvíjejí své schopnosti v souladu reálných možností
- (RVP ZV, 2004, s. 12)

Program RWCT zaměřuje svou pozornost především na kognitivní cíle ve výuce (vedle afektivních a psychomotorických). V centru zájmu programu

RWCT je rozvoj kritického myšlení, kterým se rozumí především „zkoumání a ověřování všech tvrzení, která jsou předpokládána k přijetí“ (SUMMER in KOUKOLÍK, DRTILOVÁ, 2006). „Kritické myšlení není tvořivým ve smyslu intuitivního myšlení ale ve smyslu produktivního myšlení. Vede k řešení problémů, vztahů, vede k tvorbě“ (TOMKOVÁ, 2007, s. 12).

Základní model učebního a vyučovacího procesu v programu RWCT je tvořen rámcem obsahujícím tři základní fáze. Fázi evokace, fázi uvědomění si významu informací a fázi reflexe (TOMKOVÁ, 2007, s. 21).

Evokace /Evocation/

TOMKOVÁ (2007) říká, že úkolem evokační fáze je vzbudit u žáka zájem o látku. Monitorování toho, co žáci o látce už vědí. Dále je zde prostor pro nejasnosti, otázky, předpoklady, hypotézy, cíle a úkoly učení. Cílem by měla být aktivizace kognitivních procesů žáka a zaujetí pro řešení úkolu, vzbuzení vnitřního zájmu učit se. V evokaci se propojují dosavadní zkušenosti s učební látkou, tématem.

Důležité cíle při evokační fázi:

- přimět děti, aby samostatně přemýšlely o tématu, aktivně si vybavovaly vlastní znalosti, zkušenosti
- děti zaktivizovat
- vzbudit vnitřní zájem dětí řešit předložený problém (tedy učit se)

Metody vhodné pro fázi evokace: např. brainstorming, klíčové pojmy, zpřeházené věty, volné psaní, myšlenkové mapy.

Uvědomění si významu informací /Realization of Meaning/

Cílem fáze uvědomění si významu informací je aktivizace žáka při práci s novými informacemi. Žák tyto informace třídí, uspořádává, strukturuje, vyjasňuje, hledá souvislosti, snaží se jim porozumět, klade si další doplňující otázky. Důležitou roli v ujasňování si vlastního porozumění problému hraje

diskuse, sdílení názorů se spolužáky. Učitel se snaží příliš do této fáze učebního procesu nezasahovat, udržuje aktivitu a zájem žáků o problém.

Důležité cíle fáze uvědomění:

- udržet zájem dětí
- podnítit děti, aby sledovaly, jak se vyvíjí jejich vlastní chápání nových poznatků (dávat informace do souvislostí, vracet se k tomu, čemu nerozumějí, ptát se, dělat si poznámky)

Metody vhodné pro fázi uvědomění: např. INSERT, čtení s otázkami, učíme se navzájem, studijní průvodce, podvojný deník (TOMKOVÁ, 2007, s. 31).

Reflexe /Reflection/

Podle BLAŽKOVÉ (2005) je tato fáze stejně důležitá jako fáze evokace a uvědomění. Děti při ní třídí, sjednocují, posuzují, vyhodnocují, co nového se naučily. Nové poznatky si upevňují. Zde probíhá proces učení, jehož výsledek je trvalý. Děti se vrací k poznámkám z první fáze, hodnotí, zda byly správné či nikoli. Výstupem reflexe jsou další nezodpovězené otázky, které jsou motivem pro další aktivitu dětí. Reflexe může probíhat formou společné diskuse, vyplnění dotazníků, formou slohové práce.

Důležité cíle fáze reflexe:

- vyjadřovat nově získané myšlenky a informace vlastními slovy
- sdílet své názory se spolužáky

Metody vhodné pro fázi reflexe: např. brainstorming (shrnutí), klíčové pojmy, zpřeházené věty, myšlenkové mapy, pracovní listy, podvojný deník (vše ověření původního konceptu), tabulka INSERT, poslední slovo patří mě, volné psaní (BLAŽKOVÁ, 2005).

Za základní významnou inspiraci, vytlačující tzv. transmisivní pojetí výuky, považujeme programy RWCT (STEELOVÁ a MEREDITH 1998, KOSTĀLOVÁ 2004, TOMKOVÁ 2007) a Začít spolu (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ 2003, LUKAVSKÁ 2003), které v současné době představují inspiraci v proměnách vyučování a metodách učení. Nabízejí konkrétní postupy pro realizaci myšlenek RVP ZV. Oba tyto programy vycházejí z pedagogického konstruktivismu.

3. Čtenářská gramotnost

3. 1. VYMEZENÍ POJMU ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

„Gramotnost vyžaduje autonomní, aktivní zaujetí tištěným slovem a zdůrazňuje roli jedince ve vytváření nezávislých interpretací různých sdělení stejně jako v přijímání a propojování interpretací jiných“ (R. L. Venezky, What is literacy?, ČŠI, 2010, s. 14).

Pojetí čtenářské gramotnosti prochází stálým vývojem a zpřesňováním. Mezinárodní výzkum OECD PISA ji definuje takto: *„Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“*

WILDOVÁ např. cituje definici čtenářské gramotnosti autorů Průchy, Waltrové a Mareše, kteří čtenářskou gramotnost chápou jako *„komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. jízdní řád, návod na využití výrobku, ...). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace v textu, reprodukovat obsah textu apod.“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ, In WILDOVÁ, 2005, s. 11-12).*

Shodujeme se s názorem WILDOVÉ (2005), která přikládá velký význam vlastní četbě. *„Významným prostředkem pro dosažení určité úrovně čtenářské gramotnosti je čtení. Pojem čtení je však v kontextu čtenářské gramotnosti širším pojmem než běžně označovaná dovednost číst s porozuměním. Právě gramotnostní pojetí zdůrazňuje funkčnost této dovednosti v komplexu dalších složek tvořících celek funkční a tedy i čtenářské gramotnosti. Za tyto komponenty je dále považováno psaní, poslech, vyjadřování a v neposlední řadě i myšlení“ (Doležalová, In Wildová, 2005, s. 12).*

Takto definuje čtenářskou gramotnost VÚP: „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“ (KOŠTÁLOVÁ, 2010, s. 14-15).

KOŠTÁLOVÁ (2010) zmiňuje prolínání několika rovnocenných rovin ve čtenářské gramotnosti.

- **vztah ke čtení**

„Vztah ke čtení utváříme již mnohem dříve, a to prostřednictvím různých aktivit, při kterých se dítě s tištěnou řečí, s knihou, se slovesným uměním setkává. Školní vývoj by měl na tento předškolní navázat“ (WILDOVÁ, 2005, s. 103).

Základem pro rozvoj čtenářství je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.

- **doslovné porozumění**

Žák dokáže dekodovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.

- **vyvozování a hodnocení**

Žák musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.

- **metakognice**

Žák dokáže reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.

- **sdílení**

Žák sdílí své prožitky, porozumění a pochopení textu s dalšími čtenáři. Hledá shody a rozdíly, dokáže o nich diskutovat.

- **aplikace**

Žák využívá čtení k seberozvoji i k svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.

Jednotlivé úrovně rovin čtenářské gramotnosti byly rozpracovány v rámci projektu „Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy“. Jednotlivé úrovně čtenářské gramotnosti jsou stejně jako učivo a očekávané výstupy v RVP ZV rozděleny do dvou období: 1.- 3. ročník a 4.- 5. ročník. Jde o základní nástroj hodnocení, který vychází z definice pojmu „čtenářská gramotnost“. Rámcově stanovený obsah základních rovin čtenářské gramotnosti byl podrobněji rozpracován a charakterizován vymezením jeho jednotlivých projevů do podoby kritérií. Jsou zde rozpracovány tyto roviny čtenářské gramotnosti: technika čtení a psaní, vztah ke čtení, porozumění textu, vyvozování, metakognice (uvědomění si), sdílení, aplikace (KOŠTÁLOVÁ, 2010).

Tabulka rovin čtenářské gramotnosti pro 1.- 3. ročník (Příloha č. 3)

Tabulka rovin čtenářské gramotnosti pro 4.- 5. ročník (Příloha č. 4)

Toto rozpracování jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti jsme použili v reflektivní části výzkumu.

3. 2. ZÁKLADNÍ PODMÍNKY PRO ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSTVÍ

„Chceme-li zlepšit čtenářskou gramotnost svých žáků, a s ní i jejich úspěšnost v učení všem předmětům, potřebujeme ve výuce používat metod, které žákům pomáhají číst. Takové metody však nemohou účinkovat, pokud podmínky pro jejich používání a pro rozvoj čtenářství ve škole nejsou naplněny“ (KOŠTÁLOVÁ, 2010, s. 13).

KOŠTÁLOVÁ (2010) vymezuje podmínky přispívající k rozvoji čtenářství, které by měl učitel žákům poskytnout a připravit:

- Čtení nepovažujeme za ztrátu času.
- Žákům předčítáme i tehdy, když umějí číst.
- Ve škole, třídě, jsou dětem volně dostupné knihy a časopisy.
- Žáci si mohou vybírat knihu, časopis, dle vlastní volby.
- Žáci čtou celé texty, celé knihy.

- Žáci sdílí své dojmy z četby.
- Čtení je propojeno se psaním.
- Učitelé umějí čtení vyučovat - ovládají strategie pro porozumění textu, umějí je modelovat a vyučovat, poskytují zpětnou vazbu. Umějí vést žáky k výběru textu.
- Učitelé čtou, znají knihy, které zaujmou žáky, sledují novinky knih.

3. 3. SLOŽKY ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

KOŠŤÁLOVÁ (2010) popisuje činnosti, které u žáků pozorujeme při rozvoji čtenářství. Tyto činnosti nám mohou pomoci při stanovení cíle pro rozvoj čtenářství, pomáhají nám při hodnocení aktivit před čtením-při čtení-po čtení.

Žák je k četbě motivovaný.

- žák vybírá knihu, podílí se na výběru textu
- žák má volný přístup ke knize, knihu si prohlíží, listuje
- učitel často žákům předčítá
- žák využívá získané informace z textu v dalších aktivitách (projektové vyučování, tematická výuka)
- žák čte i doma, zajímá se o to, co čtou druzí

Soustředí se na četbu.

- žáci se při čtení neruší, učitel vytváří ve třídě příjemnou atmosféru

Vyhledává v textu informace.

- žák najde důležité informace (vzhledem k určitému cíli)
- vyhledá informace ve zřetelně členěném textu
- určí podstatné připomínky
- vysvětlí důvod svého výběru
- rozhoduje se, zda jsou informace důvěryhodné a zda je potřeba je ověřit

Žák shrnuje své poznatky.

- odliší důležité (hlavní) sdělení od dílčích informací vzhledem k cíli (účelu) čtení
- převypráví text vlastními slovy
- užívá klíčová slova z textu
- odliší to, co o postavách říká příběh, od (své) interpretace (např. vyplní tabulku postav)
- při samostatné četbě delšího textu čas od času rekapituluje, co už přečetl, a tím si ověřuje své poznatky

Vyjasňuje při čtení.

- žák rozpozná, jak to, o čem čte, souvisí s poznatky a zkušenostmi, které již má, případně jim odporuje
- využívá další strategie k vyvozování závěrů pro text

Klade si otázky.

- žák umí klást otázky k vyjasňování a ví, k čemu slouží
- umí klást hlubší otázky
- poslouchá otázky ostatních
- rozliší různé druhy otázek
- pokouší se o odpovědi

Předvídá.

- žák předvídá před čtením i během čtení
- předvídá děj, styl, náladu, téma
- zdůvodňuje a ověřuje své předpovědi svými zkušenostmi i doklady v textu
- obměňuje své předpovědi na základě vývoje příběhu

Zachytí základní složky příběhu.

- žák převypráví příběh tak, že jeho vyprávění správně vystihuje místo, postavy, zápletku, rozuzlení
- vystihne hlavní myšlenku příběhu
- vyjádří, jaké poučení si z textu pro sebe odnáší

Vyvozuje, usuzuje, posuzuje.

- žák z textu vyvodí závěr, který tam přímo není uveden
- závěry se opírají o text a o vlastní zkušenosti

Hledá a nalézá souvislosti.

- žák rozpozná, že slovu nebo myšlence nebo pasáži textu neporozuměl
- pozná, zda vyjasnění potřebuje, nebo může číst dál i bez něho
- význam neznámého slova vyjasňuje odvozením, rozložením, vyhledává ve slovníku
- své domněnky, odhady prozkoumává a využívá při tom svou dosavadní čtenářskou či životní zkušenost

Žák si představuje.

- vyjadřuje, co se mu líbí a nelíbí a proč
- uvádí, co se mu (ne)líbí na žánrech, knihách určitého autora, tématech, určitých postupech, ilustracích

4. Čtení s porozuměním a aktivizace žáka

HAUSENBLAS (2010) popisuje činnosti, které je nutné rozmyslet při plánování výuky, kde žáci pracují s textem. Měli bychom si rozmyslet, které aktivity zařadíme před čtením, jaký úkol budou žáci plnit při čtení, jakou činnost zařadíme do reflektivní části hodiny, činnosti po čtení.

4. 1. ČINNOSTI PŘED ČETBOU - PŘI ČETBĚ - PO ČETBĚ

„Skutečné čtení nezačíná až ve chvíli, kdy se žákovy oči upřou do textu a luští slova a věty. A nekončí s posledním slovem a tečkou textu“ (HAUSENBLAS, ČŠI, 2010).

Aktivity před čtením

Aktivity před čtením bychom neměli spojovat pouze s předčítáním textu, vyprávěním učitele, aktivitou spojenou s různými hádankami, křížovkami, které jsou tématicky spojené s četbou. Takto žáky dokážeme naladit, zklidnit, ale není to postup, ve kterém se jejich mysl připravuje na porozumění následně čteného textu. *„Čtenář si potřebuje téma nebo problém, o kterém text pojednává, předem trochu promyslet, vzpomenout na své zážitky a domněnky“* (Hausenblas, 2010).

V první části hodiny učitel dává možnost a pomáhá žákům vybavit si zkušenosti a vědomosti v oblasti, ke které míří text. Učitel si musí připravit vstupní otázku směřující k podstatě připraveného textu. Žáci sdílí své názory, znalosti a zkušenosti o dané problematice se spolužáky (ve dvojicích). Ujasňují a srovnávají si své myšlenky, kladou si otázky.

Aktivity při čtení

Během četby mohou žáci dostávat různé typy podpory:

- klademe průběžné otázky po částech textu

- podáváme nápovědu
- snažíme se u žáků spustit smyslové představy
- připravíme pracovní list pro zaznamenávání v průběhu četby
- žáci si vypisují citace podle svého výběru, tím je vedeme k tomu, aby pochopili význam svých myšlenek, učitel by měl žáky ujistit, že osobní záznamy nebudou nuceni nikomu ukazovat, ani učiteli
- modelujeme a umožňujeme žákům sdílet a porovnávat své názory a dojmy, poznávají a dozvídají se informace z textu, které sami nenašli

Při čtení by měl být ve třídě klid, učitel by neměl rušit žáky kladením otázek. Je vhodné, aby učitel modelově ukázal vlastní záznamy o četbě, o svých prožitcích i myšlenkách. Pokud žáci získají důvěru v užitečnost osobních záznamů z četby, získáme přehled o tom, co žák přečetl, jak se rozvíjí jeho čtenářství.

Aktivity po četbě

Po četbě od žáků nic nežádáme, nenapomínáme. Dáváme jim možnost představovat si to, co jim utkvělo v paměti. V této části dochází k tzv. estetickému doznívání. Aby se utvářel u čtenáře estetický zážitek, musíme žáky učit po dočtení textu dodržovat ticho a klid.

„Aktivity při četbě informují učitele i samotného žáka dostatečně o tom, zda dával pozor a zda chápal, co čte. Čtení textu a psaní žákovských záznamů nemá končit se zvoněním. V hodině by měl vyjít čas na to, že si žáci popovídají o něčem, co si zapsali během četby, nebo že přetvoří text a navzájem si ho přečtou, že svá očekávání porovnají s tím, jak text dopadl“ (HAUSENBLAS, 2010).

4. 2. UČITELOVA PŘÍPRAVA NA VÝUKU

Příprava na výuku by měla zahrnovat především vhodný výběr textu, který je přiměřený věku dětí, jejich zkušenostem a možnostem, zájmům. Dále plánování

aktivit před čtením, zvolení metody při práci s textem, aktivit po čtení. Učitel by měl zařadit ucelený text, který zná a dobře mu rozumí. HAUSENBLAS a KOŠŤÁLOVÁ (2010) říkají, „že nejsou vhodné úryvky z knih, části příběhu, které jsou často uvedeny v čítankách. V úryvcích z knih žáci neznají souvislosti a důležitá sdělení, což jim brání k vytvoření ucelené představy a náhledu na určitou problematiku. Důležité je stanovit si nosnou myšlenku vyučovací jednotky vycházející z textu, aby učitel věděl, čeho chce různými aktivitami v průběhu hodiny dosáhnout.“ Výuka by měla dávat žákům možnost nahlížet a porozumět textu ze svého pohledu. Uplatňovat zde své názory, zkušenosti, představy. Vždy se ale opíráme o text.

Je potřebné, aby učitel vybíral pro společnou četbu taková díla, která k dětem promlouvají. Žák získává četbou působivých knih pro děti vlastní sebedůvěru, postupně přechází k dílům klasické literatury. Učitel směřuje výuku tak, aby žák pochopil smysl textu, naučil se hledat určité významy a ověřovat je, porovnávat a sdílet své názory a tvrzení s ostatními. Učitel se stává prostředníkem mezi žákem a knihou, aby se naučil rozumět sobě i světu (HAUSENBLAS, ČŠI, s. 55).

Autorka diplomové práce pracovala s odborným textem týkajícím se aktivit před-při a po čtení metodou podvojného deníku. (Příloha č. 1)

5. Projekt „Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy“

5. 1. CHARAKTERISTIKA PROJEKTU

Projekt „**Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy**“ byl realizován v letech 2009-2012 odborníky z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy pod vedením děkanky fakulty doc. PaedDr. Radky Wildové, CSc.

Cílem a zaměřením projektu bylo zvýšit úroveň čtenářské gramotnosti žáků podle současných odborných poznatků, rozšířit kvalifikaci pedagogických pracovníků, zpracovat a inovovat metodické a výukové materiály včetně www aplikací.

Rozvoj a podpora čtenářské gramotnosti jsou předpokladem k osvojení klíčových kompetencí, které jsou nedílnou součástí vybavenosti jedince a jeho uplatnění na trhu práce. Na základě výsledků analýzy a výstupů v průběhu projektu budou inovovány školní vzdělávací programy, a to v intencích vzdělávacích oblastí a průřezových témat RVP ZV.

Nedílnou součástí projektu bylo i vytvoření příslušných evaluačních nástrojů směrem k ČŠI (www.cteme.eu).

5. 2. HLAVNÍ CÍLE PROJEKTU

- Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků základní školy
- Realizace dalšího vzdělávání učitelů a ČŠI
- Vytvoření a ověření diagnostických nástrojů (autoevaluace)
- Tvorba metodických a didaktických materiálů
- Organizace konference (učitelská a žakovská sekce)
- Vydání odborné monografie a metodiky příkladů „dobré praxe“ (www.cteme.eu)

5. 3. KLÍČOVÉ AKTIVITY PROJEKTU

Evaluační nástroje pro hodnocení čtenářských kompetencí

Cílem bylo vytvoření evaluačních nástrojů čtenářské gramotnosti pro tři cílové skupiny, pro učitele, žáky a pracovníky České školní inspekce. Konečným produktem byl vytvořený metodický materiál pro využívání evaluačních nástrojů a metodický videozáznam (www.cteme.eu).

Celostátní soutěž „Čti a tvoř“

Cílem soutěže byl rozvoj čtenářských kompetencí v průřezových tématech a jednotlivých vzdělávacích oblastech. Každý měsíc byl věnován jednomu tématu, například: Svět pohádek, Svět vody, Svět rostlin, Svět zvířat. Soutěž byla vysána pro třídní týmy ve čtyřech kategoriích pro libovolný počet tříd. Soutěžilo se v psaní povídek, básní, básniček, řešení kvízů či křížovek a v tvorbě ilustrací. Zadávání i odevzdávání soutěžního úkolu probíhalo prostřednictvím internetových stránek, výtvarné práce byly odesílány poštou. Odevzdané práce byly bodově hodnoceny a vítězné týmy spolu se svými učiteli pozváni na celostátní konferenci do Prahy. Celý průběh soutěže, získané body za vlastní splněné úkoly, pořadí soutěžících týmů, bylo možné sledovat na internetových stránkách projektu (www.cteme.eu).

Publikace „Čtu a vím“

V rámci další z klíčových aktivit projektu „Čtu a vím“ vznikly tři pracovní sešity pro žáky prvního stupně. Sešity si mohli objednat účastníci projektu (učitelé) pro daný ročník. První sešit byl určen žákům prvních ročníků, druhý sešit pro žáky druhých a třetích ročníků, třetí sešit pro žáky čtvrtých a pátých ročníků základní školy. Pracovní sešity nenahrazovaly učebnice a čítanky. Jednalo se o doplňující materiál pro zkvalitnění a zpestření výuky čtení. V tomto pracovním sešitu se žáci podívají na planetu básníků, historiků, divadla, planetu fantazie a chutí. Žáci se zde setkávají s prostředím reklamy, s tajemstvím nevyřešených záhad. Na hodnocení aktivit se podílí nejen učitel, ale i spolužák, rodiče a žáci

sami. Hodnotitel vybarvením hvězdiček uděluje body. Autory sešitů jsou kvalifikovaní pedagogové (www.cteme.eu).

Celostátní setkání učitelů a žáků zapojených do projektu

Celostátní setkání učitelů a žáků proběhlo v rámci Týdne čtenářské gramotnosti. Zde probíhalo vyhlášení výsledků soutěže „Čti a tvoř!“, prezentace vítězných prací, výstava výtvarných a literárních prací, autorské čtení pro studenty učitelství a pedagogickou veřejnost, mezinárodní konference (www.cteme.eu).

Vzdělávání učitelů

Kurs „Podpora čtenářské gramotnosti“ byl určen nejen pro začínající učitele, ale i učitele s mnoholetou praxí na prvním i druhém stupni mimopražských základních škol, kteří se zamýšlí nad problematikou čtení, čtenářských dovedností, čtení s porozuměním. Jak „posunout“ dnešní děti a mládež od televizorů a počítačů ke knize. Jak organizovat hodiny čtení, jaké metody využívat, aby hodiny s literaturou byly pro žáky zajímavé, přínosné, motivující k další četbě či jiné aktivitě. Účastníci kursu získali osobní zkušenost v řadě nových výukových metod a výchovných strategií na podporu čtení a čtenářské gramotnosti, přímý prožitek při realizaci těchto metod, osobní zkušenost s ověřováním metod. Seznámili se s možnostmi a postupy, jak čtení a čtenářské aktivity připravovat a organizovat, motivovat, realizovat, zohledňovat a přizpůsobovat věku a individualitě žáků, jakým způsobem hodnotit tyto aktivity.

Kurs o délce padesáti hodin se uskutečnil ve třech dvoudenních setkáních. Dvě setkání na jaře 2011, poslední v říjnu 2011. Kurs se konal v učebnách hotelu Krystal v Praze 6, kde bylo všem účastníkům zajištěno stravování i ubytování.

Kurs vycházel z přístupů a metod programu Čtením a psáním ke kritickému myšlení (RWCT) upravených pro potřeby rozvoje čtenářství a čtenářské

gramotnosti. Obsah kursu byl zaměřen na aktivity využitelné přímo v praxi ve své škole, třídě. Obsahoval modelové lekce, jak určité procesy a metody probíhají u žáka. Dále lekce, v nichž účastníci získali zkušenost, jak začleňovat a zvládat určité dovednosti potřebné pro čtení, porozumění textu. Důležitou součástí kursu bylo společné sdílení nabytých informací a zkušeností, diskuse o vlastním plánování a využívání metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti ve své třídě, škole (www.cteme.eu).

6. Metody rozvíjení čtenářských dovedností

„Pro rozvíjení čtenářských kompetencí je vhodné využívat různé metody a strategie, které jsou ověřené výzkumy především v zahraničí (Kanada, Finsko). Řada učitelů využívá tyto metody již několik let, žáci čtou s porozuměním i s větší chutí a kladnou motivací k četbě“ (ČŠI, 2011).

Problematice čtenářské gramotnosti, metodám rozvíjejícím čtenářské kompetence a praktickému využití metod se věnuje čtvrtletník Kritické listy.

KOŠŤÁLOVÁ a HAUSENBLAS (2010) doporučují, pokud se rozhodneme využívat tyto metody, měli bychom si předem rozmyslet a naplánovat propracování jednotlivé metody. Začínat zjednodušenou formou, je vhodné nejprve činnost žákům modelovat, aby získali představu, co se od nich očekává. V další hodině můžeme přejít ke společnému zapisování do tabulky na tabuli. Teprve potom žáci pracují s jednoduchým textem a zapisují ve dvojici či samostatně do tabulky. Neměli bychom práci s jednotlivými metodami uspěchat a vyžadovat od začátku maximální plnění všech aktivit.

„V učebním procesu se mění role učitele: učitel se stává partnerem a žáci nemohou zůstat pasivní, ale musí převzít úlohu aktivního spolutvůrce učebního procesu, do něhož investují energii a osobní nasazení. I učitelé se mohou přiučit ze znalostí, postupů a tvořivosti svých žáků. Ze všech žáků se stanou učitelé a ze třídy jedna velká studijní komunita“ (HAUSENBLAS, KOŠŤÁLOVÁ, ČŠI, 2010).

V souvislosti se zaváděním nových metod do praxe hovoří KOŠŤÁLOVÁ a STRAKOVÁ (2008) o těchto druzích aktivit a činností:

Modelování učitelem

Učitel vysvětlí cíl hodiny, seznámí žáky s tím, co se budou učit. Předvede a modeluje žákům, jak úspěšně dovednost aplikovat. Učitel modeluje své myšlenkové procesy, myslí nahlas.

Řízená praxe (praxe s oporou)

Učitel několikrát modeluje určitou aktivitu a vyzve žáky, aby si vyzkoušeli modelovanou dovednost. Učitel žákům poskytuje oporu a zpětnou vazbu.

Praxe s oporou ve spolužácích

Žáci společně sdílejí své myšlenky a názory ve dvojici, skupině či s třídním kolektivem, poskytují si navzájem zpětnou vazbu dle modelu učitele. Učitel se pohybuje po učebně a pomáhá, kde je potřeba.

Nezávislá praxe

Žáci zkoušejí používat dovednost samostatně. Zpětnou vazbu poskytuje spolužák, učitel, žák dokáže reflektovat svůj postup při četbě.

Aplikace ve skutečných čtenářských situacích

Žáci dokážou aplikovat dovednost na text jiného žánru i pro náročnější texty (KOŠŤÁLOVÁ, STRAKOVÁ, 2008, s. 22).

V další části práce představujeme metody kritického myšlení, se kterými jsme se seznámili na kursu „Podpora čtenářské gramotnosti“. Jedná se o výběr inovativních metod, některé inovativní metody jsou použity ve výzkumné části.

6. 1. METODA BRAINSTORMING

Tuto metodu využíváme především ve fázi evokace a reflexe. Žáci si během činnosti uvědomují a zapisují, co vědí o daném tématu. Mohou si klást otázky. Tato činnost je časově omezena přibližně na pět minut. Následuje sdílení poznatků ve dvojicích. Po sdílení vyzve učitel, aby jeden z dvojice sdělil vždy jeden poznatek. Učitel jednotlivé poznatky zapisuje na tabuli, nijak je nehodnotí ani nekomentuje. Přijímá a zapisuje i nesprávné informace.

K zapsaným informacím na tabuli se společně vrací v závěru hodiny, kdy se danému tématu věnovali. Potom mohou svá původní tvrzení potvrdit nebo vyvrátit. Některé otázky zůstanou otevřené.

Metoda rozvíjí kompetence k učení, kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální. Žáci třídí informace, uvádějí věci do souvislostí, propojují poznatky z různých vzdělávacích oblastí, formulují a vyjadřují své myšlenky a

názory, naslouchají promluvám druhých lidí, účinně spolupracují a přispívají k diskusi v malé skupině (TOMKOVÁ, 2007, s. 29).

6. 2. VOLNÉ PSANÍ

Při volném psaní žáci písemně zaznamenávají své myšlenky a názory k danému tématu. Předem stanovíme dobu psaní (2 – 5 minut). Žáci píšou bez přestávky po celou dobu, neohlíží se na gramatickou a stylistickou správnost. Volné psaní vede k vybavování souvislostí, k novým nápadům.

Metodu využíváme jak ve fázi evokace, tak pro shrnutí učiva ve fázi reflexe. Je důležité, abychom žákům připomněli následující pravidla:

- Položte tužku na papír a pište.
- Během psaní se nevracejte k tomu, co jste již napsali, nic neopravujte, nevylepšujte.
- Nemyslete na pravopis ani na stylistiku – na případné opravy bude dost času později.
- Když vás nic k tématu nenapadá, napište klidně to, co vás v tu chvíli napadne („Mě zrovna nic nenapadá“ apod.) – Když budete mít své téma na paměti, uvidíte, že vás za chvíli k němu zase něco napadne.
- Využijte celý vymezený čas! I když se vám zdá, že už opravdu nemáte k tématu co dodat, pište pořád dál, dokud neuplyne stanovená doba (TOMKOVÁ, 2007, s. 30).

6. 3. METODA INSERT

Autory této metody jsou Vaughan, J. L. a Estes, T. H. (Steelová, Meredith, Temple, Walter, 1977, s. 8). Tato metoda je vhodná především pro práci s naučným textem. Žáci si přímo při prvním čtení textu označují pomocí různých, předem domluvených značek, informace, které považují za známé, nové, pochybné. Informace, kterým nerozumí, o kterých se chce dovědět více.

Informace, s kterými nesouhlasí. Používání značek usnadňuje žákovi udržení pozornosti při čtení, pomáhá mu v orientaci při zpětném nahlížení do textu, v lepším porozumění i delších textů. Žáci se učí přemýšlet o informacích v textu, zda jim budou důvěřovat, nebo je nutné je ověřit a doplnit (KOŠTÁLOVÁ, ČŠI, 2010).

„Při vhodně vedené reflexi a diskusi mají žáci šanci zjistit, čím to je – ne tím, že druhý je například hloupější, ale tím, že každý z nás má o probíraném tématu jiné znalosti, pro každého jsou zajímavé a důležité jiné informace. Žáci se tak učí tomu, že není dáno, co je psáno, ale důležité je, s jakým východiskem čtenář k textu přistupuje a za jakým účelem chce text číst“ (HAUSENBLAS, KOŠTÁLOVÁ, ČŠI, 2010).

Popis a význam značek:

✓	Tuto informaci v textu již znám, potvrzuje, co jsem již věděl.
-	Tato informace je v rozporu s tím, co jsem věděl. Informace v textu jsou v rozporu.
+	Tato informace je pro mě nová, důvěryhodná.
?	Této informaci nerozumím, chci se o ní dovědět víc.

Po četbě vytvoří žáci dvojice a společně procházejí znovu celý text. Porovnávají, které informace si označili. Sdílejí, vysvětlují a zdůvodňují svá označení různých informací. Po práci ve dvojicích následuje diskuse celé třídy o označených informacích. Učitel vyzve žáky, aby přečetli informace, které označili jako nové. Ostatní se k tomu mohou vyjádřit, zda se s označením shodují, zda použili jinou značku.

V závěru se věnujeme vyhodnocení informací. Co jsme již předem věděli správně, co jsme se dověděli nového, co jsme se v textu nedověděli a chceme se dovědět dalším zjišťováním v jiných textech, zdrojích informací (TOMKOVÁ, 2007, s. 31).

6. 4. METODA RYBÍ KOSTI

Metoda rybí kosti je zaměřena na vymýšlení a kladení otázek k přečtenému příběhu s tázacími zájmeny:

- Kdo?
- Kde?
- Co?
- Proč?
- Komu?
- Jak?

Žáci nejprve přečtou společně připravený text (hlasité čtení). Učitel zpočátku modeluje, jak formulovat otázky, které souvisí s textem. Potom žáci vymýšlejí otázky k příběhu s těmito tázacími zájmeny. Žáci si na otázky také odpovídají. Učitel nejprve otázky zapisuje na tabuli, později si žáci zapisují své otázky do sešitu a odpovídají na ně. Odpovědi se musí opírat opět o přečtený text (www.cteme.eu).

6. 5. ČTENÍ S OTÁZKAMI

Metoda je vhodná pro fázi při čtení. Žáci pracují ve dvojicích. Nejprve si prohlédnou text a předem se domluví, jak velkou část textu přečtou. Následuje tiché čtení textu. Potom jeden ze dvojice pokládá otázky dvojího typu. Otázky, na které lze odpověď vyhledat v textu, otázky, které s textem souvisí, ale odpověď v textu není. Po vyčerpání otázek k přečtené části textu se opět dvojice domluví, jakou část přečtou a pokračují ve čtení. Po přečtení se role obrátí. Kdo se ptal, bude odpovídat a shrnovat.

Tato metoda učí žáka formulovat své vlastní otázky vztahující se k textu, který čte, ptát se v průběhu čtení. Vede žáky k aktivnímu a badatelskému přístupu, přijmout smysluplné důvody pro čtení, rozvinout dovednosti přispívající ke čtení s porozuměním (KOŠTÁLOVÁ, ČŠI, 2010).

6. 6. METODA KOSTKA

V této metodě probíhají všechny fáze kritického myšlení. Evokace - uvědomění - reflexe. Vede žáky k přemýšlení o daném tématu z mnoha hledisek.

Nejprve si musíme vyrobit kostku, na jejíž stěny nalepíme papíry s danými pokyny. Pokyny jsou výstižné, jednoslovné.

- **Popiš** – podívej se na předmět (téma) a popiš, co vidíš (barvy, velikost, tvar apod.)
- **Porovnej/ Srovnej** – Čemu se to podobá?, Čím se to liší? Od čeho se to liší?
- **Asociuj** – Na co si při tom vzpomeneš?, Co ti to připomíná? (Mohou to být věci, zážitky, dojmy, místa.)
- **Analyzuj** – Řekni, z čeho to je, z čeho se to skládá, jak je to udělané? (Pokud to nevíš, zkus něco vymyslet.)
- **Aplikuj** – Řekni, k čemu se to hodí, co bys s tím mohl dělat, jak to můžeme použít?
- **Argumentuj** pro a proti – Zkus zaujmout stanovisko, použij pro jeho obhajobu jakékoli argumenty. Je to dobré?, Špatné?

Nejprve si zvolíme vhodné téma, které budeme z hlediska pokynů na kostce posuzovat, přemýšlet o něm. Mladším dětem nejprve pokyny a neznámá slova vysvětlíme, dodržujeme pořadí těchto pokynů, protože myšlenkové operace následují v přibližně stejném pořadí. Pak o námětu chvíli žáci přemýšlejí a popisují formou volného psaní po dobu 2 – 4 minut. Následuje další pokyn - porovnej. Žáci opět píšou, čas zkrátíme na 2 minuty. Učitel by měl reagovat na potřeby žáků, přizpůsobit čas na psaní zvolenému tématu, věku a úrovni dětí.

Po psaní následuje diskuse o svých zápiscích s ostatními. Žáci prezentují své názory, postřehy a nápady ve dvojicích.

Nemusíme využít všechny strany kostky. Pro malé děti stačí tři strany. Vybereme jen ty, které se hodí k danému tématu a třídě. Metoda Kostka vede děti ke komplexnějšímu myšlení (www.cteme.eu, Vzdělávání učitelů).

6. 7. MYŠLENKOVÁ MAPA

Myšlenková mapa je učební strategie, kterou lze využít ve fázi evokace i reflexe. Myšlenková mapa může mít podobu konkrétní i abstraktní. Povzbuzuje žáky, aby otevřeně a volně přemýšleli o určitém tématu, vizualizuje vztahy mezi pojmy. Vytváření myšlenkové mapy je spojené s psaním. Lze ji využít jako individuální aktivitu nebo skupinovou. Nejmladší děti zpočátku tvoří myšlenkové mapy pomocí obrázků, které postupně nahrazují slovy, hesly. Myšlenková mapa může učiteli pomoci při plánování výuky. Žákům zase pomáhají myšlenkové mapy při učení (TOMKOVÁ, 2007, s. 30).

Pravidla:

- Zapište všechno, na co přijdete. Nehodnoťte nápady, pouze je zapište.
- Nezapívejte se pravopisem nebo jinými omezeními při psaní.
- Pište, dokud neuběhne všechen určený čas.
- Pokud nevíte jak dál, chvíli kreslete na papír, dokud vás zase něco nenapadne.
- Vytvořte co možná nejvíce spojení. Neomezujte množství nápadů nebo tok myšlenek a vazeb (ČŠI, 2010).

6. 8. PĚTILÍSTEK

Název této metody pochází z francouzského slova „pět“. Lze ji využít ve fázi evokace, kde slouží jako motivace k dané aktivitě, ve fázi reflexe si žáci třídí a uspořádávají získané informace, upevňují si své poznatky.

Jedná se o uspořádání slov do pěti řádků.

- první řádka je jednoslovné téma, námět (obvykle podstatné jméno)
- druhá řádka je dvouslovný popis námětu, jaký je
- třetí řádka je sestavena ze tří slov vyjadřujících dějovou složku námětu, co dělá, co se s ním děje
- čtvrtá řádka je čtyřslovný výraz ukazující vcítění do námětu (pocit)
- poslední řádka je jednoslovné synonymum, které rekapituluje podstatu námětu (opětná formulace podstaty)

Téma zadává učitel. Pětílístek je výbornou aktivitou sloužící ke slučování a syntéze informací do stručných a výstižných výrazů. Žáci mohou pracovat samostatně, ve dvojicích, skupinově. Jakou formou budou žáci pracovat, zváží učitel podle tématu. Učitel může tuto metodu využít pro zhodnocení znalostí žáků z probrané látky (TOMKOVÁ, 2007, s. 33).

6. 9. PODVOJNÝ DENÍK

Metoda je vhodná pro osobní záznam z četby. Slouží žákům ke spojení čteného textu s vlastními prožitky, k vytváření vztahu k tomu, co čtou, co se učí. Metodu lze využít ve fázi uvědomění si významu.

Základem této metody je papír rozdělený svislou čarou na dvě části. Do levé části si žák vypisuje zajímavá, důležitá sdělení z čteného textu (citaci). Do pravé části doplňuje vlastní komentář k dané citaci vyjadřující dojem nebo vlastní myšlenku. Metoda učí reflektovat své čtení, přemýšlet nad čteným textem.

Následuje sdílení vypsání citací a vlastních názorů a myšlenek. Svě poznámky čtou jen dobrovolníci. Učitel se ptá kolektivu na shodnost a rozdílnost názoru na danou problematiku (ČŠI, 2010, s. 19).

Autorka diplomové práce zpracovala záznam o přečtené knize formou podvojného deníku. (Příloha č. 2)

6. 10. DÍLNA ČTENÍ

Dílna čtení je komplexní metodou, vhodnou pro individuální četbu knih. Předpokládá pravidelnost, je vhodné zařazovat dílnu čtení vždy jedenkrát v týdnu. Žáci si přinášejí svou knihu, kterou si samostatně čtou. Dílna čtení umožňuje pracovat individuálně i společně, každý žák má knihu přiměřenou své čtenářské úrovni.

Organizace dílny čtení:

- Minilekce 5 - 15 min.
- Čtení 20 – 30 min.
- Čtenářské reakce 5 – 15 min.

Dílna čtení má stanovená pravidla:

- Musíme číst po celou dobu.
- Nikoho nevyrušujeme.
- Žádné přestávky na záchod a pití.
- Vybereme si knihu nebo text na čtení před začátkem čtenářské dílny.
- Během minilekcí nasloucháme.
- Můžeme sedět pohodlně kdekoli.

Žák si po stanovený čas tiše čte, neruší ostatní. Zapisuje si své reakce na četbu do deníku. I v této metodě je daný prostor pro sdílení dojmů z četby se spolužáky. Po skončení četby sdílejí žáci své záznamy a postřehy z četby ve dvojicích či kruhu. Učitel může vyslovit otázku, na kterou žáci odpovídají v souvislosti s čteným textem.

Učitel si také přináší svou knihu, kterou po stanovený čas čte, zapisuje si své postřehy do podvojného deníku.

Důležité součásti dílny čtení:

- Souvislá četba beletristického textu

- Čtenářské reakce (hovory o knihách, písemné záznamy, podvojný deník, trojitý deník, dopisy)
- Referát o knize
- Zápisy z četby
- Seznam přečtených knih
- Sebehodnocení četby
(ČŠI, 201, s. 28)

6. 11. ČTENÍ S TABULKOU PŘEDPOVĚDÍ

Ještě než žáci dostanou text, může učitel prozradit název příběhu, další možností je zadání klíčových slov. Žáci předvídají, o čem text bude.

Žáci pracují ve dvojicích, postupně čtou text rozdělený na části. Po přečtení první části textu, zapisují své předpovědi do připravené tabulky předpovědí. Tabulku dostává dvojice jednu společnou, aby se žáci museli na svých předpovědích a tvrzeních domluvit. Svá tvrzení zdůvodňují. Po přečtení části textu se žáci vracejí k tomu, co předpovídali a reflektují, v čem se jejich předpovědi shodují s textem a v čem ne. Tímto způsobem přečtou všechny části textu a zapíší své předpovědi do tabulky. Následuje sdílení celé třídy (ČŠI, 2010, S. 57).

Závěr teoretické části

V teoretické části jsme popisovali a zkoumali kurikulární reformu, zavádění nových kurikulárních dokumentů týkajících se základního vzdělávání žáků (RVP ZV). Podstatou kurikulární reformy je změna cílů a obsahu vzdělávání směrem k utváření a rozvoji životních dovedností (klíčových kompetencí) a k přípravě žáků pro praktický život. Změnou procházejí i procesy řízení vzdělávání, jeho průběžná diagnostika a způsoby hodnocení dosahovaných výsledků. Také jsme se zajímali o současné pojetí předmětu Český jazyk a literatura a jeho začlenění v RVP ZV. Vzdělávací program specifikuje klíčové kompetence a očekávané výstupy, čeho by měl žák na konci vzdělávání dosáhnout. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány tyto kompetence. **Kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.** RVP ZV však nezmiňuje důležitost rozvoje čtenářských dovedností, kompetenci v souvislosti s čtenářskou gramotností.

Jelikož je hlavním tématem práce využití inovativních metod pro podporu čtenářství a rozvíjení čtenářské gramotnosti, bylo nutné přiblížit program „Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole“. Inovativní metody přispívající k rozvoji klíčových kompetencí i čtenářské gramotnosti, které budeme zkoumat v praktické části, vychází z programu RWCT, tedy z třífázového modelu učení (evokace - uvědomění - reflexe). Pro program je zejména charakteristické promyšlené a strukturované využití čtení, psaní a diskuse k rozvíjení samostatného myšlení studentů, k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání, tvořivého přístupu k novým situacím, schopnosti spolupracovat a respektovat názory druhých.

V teoretické části jsme vymezili pojem čtenářská gramotnost jako **„celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“** (KOŠŤÁLOVÁ, 2010). Zmínili jsme také důležité roviny čtenářské gramotnosti: vztah ke čtení,

doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení, aplikace. Popisujeme činnosti (složky čtenářské gramotnosti), které u žáků pozorujeme, pomáhají nám při stanovení cíle i hodnocení aktivit před čtením, při čtení, po čtení. Dále se zde věnujeme aktivitám před čtením, při čtení a po čtení, které je nutné zvážit při plánování výuky a rozvržení hodiny. Zjišťujeme, že příprava na výuku by měla zahrnovat především vhodný výběr textu, který je přiměřený věku dětí, jejich zkušenostem, možnostem a zájmům. Důležité je plánování aktivit před čtením, zvolení vhodné inovativní metody při práci s textem, rozvržení aktivit po čtení. Učitel by měl zařadit ucelený text, který zná a dobře mu rozumí.

V závěru teoretické části jsme přiblížili projekt „Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy“ realizovaný odborníky Pedagogické fakulty UK, který nám nabídl seznámit se s postupy, jak organizovat čtenářské aktivity. Ocenili jsme získanou osobní zkušenost v řadě nových výukových metod a strategií na podporu čtenářské gramotnosti. Při popisu a vymezení určité metody uvádíme, pro jakou fázi učení je metoda vhodná.

Výzkumná část diplomové práce přímo navazuje na část teoretickou. Popsané inovativní metody rozvíjející klíčové kompetence a čtenářskou gramotnost jsme přenesli do praxe a některé prezentujeme ve výzkumné části. Pro výzkumnou část jsme vybrali tyto inovativní metody: INSERT, Čtení s tabulkou předpovědí, Rybí kost, Dílna čtení, Myšlenková mapa.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Vymezení problému a cíle práce

7. 1. VYMEZENÍ PROBLÉMU

Výzkum, který zde prezentujeme, reaguje na problém, který je často zmiňován ve spojitosti se vzděláváním žáků. Čtenářská gramotnost se dostává do popředí pozornosti nejen pedagogů, ale i politiků. Ukazuje se naléhavá potřeba, aby absolventi škol dokázali dobře porozumět jak sdělením odborným, tak sdělením veřejným, ale i textům uměleckým.

Česká školní inspekce vydává v roce 2010 příručku nazvanou „Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka“. Tato příručka má pomáhat pedagogům při přípravě i během výuky, aby rozvíjeli čtenářskou gramotnost dětí a dospívajících.

V této části diplomové práce je naplánovaná výuka a zpracované přípravy na vyučování s využitím metod kritického myšlení. Metody nejsou zařazovány pouze do hodin českého jazyka a čtení. Je naopak důležité a přínosné využít zkušenost s určitou inovativní metodou i v ostatních předmětech (např. při práci s odbornými texty). Naším cílem je ukázat a prezentovat, jak je možné a přínosné začleňovat metody kritického myšlení do výuky na 1. stupni primárního školství.

Dokládáme nejen přípravy na dané vyučovací hodiny, ale také záznamy a poznámky učitele společně s dětmi na tabuli, které vznikaly při různých aktivitách při práci s danou inovativní metodou. Jsou zde doloženy i písemné projevy dětí spojené s určitými metodami.

Za každou vyučovací hodinou je uvedeno zreflektování práce s inovativní metodou. Reflexe hodiny se vztahuje ke splnění daného cíle, ale především, které složky čtenářské gramotnosti se v průběhu výuky podporovaly a rozvíjely.

7. 2. CÍLE VÝZKUMU

1. Zmapovat využití inovativních metod při výuce na 1. stupni základní školy.
2. Ověřit efektivitu inovativních metod z hlediska rozvoje klíčových kompetencí žáků.
3. Ověřit efektivitu inovativních metod, zda jsou naplňována kritéria čtenářské gramotnosti.
4. Posoudit vhodnost určitých inovativních metod pro daný ročník, možnost přizpůsobení a úprav těchto metod s ohledem na věk a možnosti žáků, využití inovativních metod ve vzdělávání integrovaných, sociálně slabých žáků.

Problémové otázky:

Jsou složky čtenářské gramotnosti rozvíjeny rovnoměrně? Které složky více, které méně?

Jak lze tyto inovativní metody uplatnit v dalších předmětech?

Jak tyto inovativní metody přispívají k vzdělávání žáků?

7. 3. METODIKA VÝZKUMU

„Při snaze o rozvíjení dovedností a klíčových kompetencí často učitelé sice vytvoří příležitost pro jejich procvičování, ale plně ji nevyužijí. Učitel pouze zadá úkol, k jehož splnění je třeba využít určitou dovednost, ale samu dovednost „nevyučuje“ a po jejím vykonání neposkytuje příležitost k náležité reflexi a cílené zpětné vazbě. Dost běžně vyzve učitel žáky k sebehodnocení, které ale spočívá v tom, že žáci se zamyslí nad tím, zda byli dost aktivní a zapojovali se do činnosti apod. Podstata činnosti a dosažení možných cílů se nereflktuje. Hovor zůstává na povrchu a nevyužívá všechny příležitosti k učení“ (KOŠTÁLOVÁ, STRAKOVÁ, 2008, s. 21).

„Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti“ (RVP ZŠ, 2005, s. 6).

V oblasti **pedagogického výzkumu** se rozlišují dva **typy výzkumu**. Výzkum kvantitativní a výzkum kvalitativní. Pro naši výzkumnou část jsme zvolili dva základní přístupy kvalitativního výzkumu. Jedná se o metodu **pozorování** a metodu **akčního výzkumu** (HENDL, 2005).

Pro získávání dat jsme zvolili kvalitativní metodu **pozorování**. Data získaná kvalitativní metodou jsou přirozeně uspořádaná a popisují každodenní život. *„Na rozdíl od rozhovorů, které vždy obsahují to, co si respondenti myslí, umožňují zjistit, co se děje“ (HENDL, 2005, s. 161).* *„Pozorování je proces zkoumání jevů v té jejich formě, v jaké je v přírodě nebo společnosti nacházíme. Postihují stav nějakého zkoumání tak, jak se jeví smyslům pozorovatele“ (KOHOUTEK, 2002).* PRŮCHA (2009) definuje metodu takto: *„Pozorování - jedna z nejvýznamnějších metod pedagoga, umožňuje získat údaje za delší časové období, sledovat reakce na odlišné události v bezprostředním kontextu školní reality.“* Na rozdíl od experimentu se snažíme neovlivnit průběh pozorovaných jevů. Pozorování musí být plánovité, soustavné a přesné, věrné, má zjišťovat měřitelnou velikost podmínek jevů a má mít přesné záznamy. Lze rozlišovat několik druhů pozorování: volné, neřízené - řízené, orientační - systematické, zaměřené na jednotlivce - zaměřené na skupinu, krátkodobé - dlouhodobé, pozorování při verbální komunikaci - nonverbální komunikaci, pozorování v běžných situacích - v mimořádně náročných situacích. Pozorování, stejně jako jakékoliv měření, musíme opakovat, protože výsledek jediného pozorování je z hlediska vědecké metodologie vždy náhodnou veličinou (PRŮCHA, 2009).

Náš výzkum se zabývá efektivitou metod kritického myšlení při výuce, proto se jednalo o dlouhodobé pozorování (18 měsíců), plánované a řízené

pozorování skupiny žáků (třídních kolektivů) v běžných vyučovacích jednotkách základní školy.

Akční výzkum zpravidla řadíme do aplikovaného výzkumu v sociálních vědách. Tento přístup usiluje o změnu, není hodnotově neutrální a má politické pozadí (HENDL, 2005). Je považován za významný prostředek inovací v sociální realitě. Je funkční především při transformačních procesech. Spojuje akci s výzkumem a vytváří most mezi skupinami účastníků (WALTEROVÁ, 1997).

„Akční výzkum se snaží překlenout propast mezi teorií a praxí, mezi tradičním akademickým výzkumem a realitou. Zatímco výsledky akademického výzkumu ovlivňují praxi jen omezeným způsobem, akční výzkum je vhodným prostředkem jak přenést výsledky výzkumu do praxe a urychlit proces potřebných změn. Aby činnost mohla být nazývána výzkumem, musí splňovat některá kritéria. Především systematickost. To znamená, že se nejedná o svévolnou a nahodilou činnost“ (HENDL, 2005).

Akční výzkum by se měl řídit třemi zásadami:

1. *Výzkumníci i zkoumaní mají rovnocenné postavení. Obě skupiny mají stejný podíl na vyhodnocení a interpretaci výsledků.*
2. *Témata zkoumání jsou vztažena k praxi a mají emancipační charakter. Věda má za povinnost spolupracovat při řešení sociálních a politických problémů a poukazovat přitom coby kritická věda na stávající společenské problémy.*
3. *Proces výzkumu je proces učení a změny. Výzkum a praxe mají jít ruku v ruce (HENDL 2005, s. 138).*

První zásada akčního výzkumu je naplňována tak, že učitel i žáci mají rovnocenné postavení. Učitel se stává partnerem, objektem v procesu zkoumání.

S ohledem na dodržení druhé zásady akčního výzkumu jsme vybírali témata vyučovacích hodin, která mají souvislost s dřívější zkušeností žáků. Cíle vyučovacích hodin vycházely ze zájmů žáků, z řešených aktuálních otázek života dětí, sociálních vztahů v kolektivu.

Náš výzkum řeší přenos inovativních metod na podporu čtenářské gramotnosti do praxe. Představuje proces učení, jak pracovat s novými metodami. Výzkum řeší modifikaci inovativních metod v různých ročnících, možnosti uplatnění inovativních metod v různých předmětech.

7. 4. VÝZKUMNÝ VZOREK

S využíváním a začleňováním metod kritického myšlení do výuky jsme začali v roce 2011 po absolvování kursu pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Výzkumná činnost probíhala na 1. stupni Základní školy Václava Vaňka v Bezně, kde autorka diplomové práce již deset let pracuje jako učitelka.

Jedná se o typicky vesnickou školu, zaměřenou na environmentální výchovu a vzdělávání, spolupracující s mnoha ekologickými středisky. Zaměřujeme se na přípravu žáků pro praktický život a usilujeme o zdravé a bezpečné klima školy. V současné době naši školu navštěvuje 262 žáků z 29 obcí. V blízkosti školy se nachází ubytovna, kterou využívají rodiny s dětmi, které se dostaly do finančních problémů.

První část výzkumu byla realizována v 5. ročníku ve školním roce 2011-2012. Výzkum pokračuje v 1. ročníku ve školním roce 2012-2013, kde paní učitelka zvolila výuku čtení a psaní genetickou metodou. Tato volba byla cílená, motivovaná teoretickými informacemi a zkušenostmi kolegů a účastníků kursu na podporu čtenářské gramotnosti zmiňovaného v teoretické části. Genetická metoda je spojována se čtením s porozuměním, děti čtou ve velmi krátké době ucelené příběhy a pohádky. Je vhodná pro využívání metod pro rozvoj čtenářství.

Výzkumným vzorkem byli žáci 5. a 1. ročníku. Žáky 5. ročníku označujeme jako výzkumný vzorek 1. Žáky 1. ročníku označujeme jako výzkumný vzorek 2.

7. 4. 1. VÝZKUMNÝ VZOREK 1

„Výzkumným vzorkem 1“ jsou žáci 5. ročníku základní školy. Jedná se o 28 žáků, 12 dívek a 16 chlapců. 27 žáků je vzděláváno podle RVP pro ZŠ, 1 žák je vzděláván podle RVP praktické školy. Je integrován, má vypracovaný individuální vzdělávací program na základě vyšetření v PPP a SPC. Poradna doporučuje přestup žáka do Speciální školy v Mladé Boleslavi, rodiče se případnému dojíždění do školy brání, bojí se možného negativního vlivu na chlapce v novém prostředí školy. Tento žák má velké výkyvy v projevech chování, je důležitá motivace, pochvala, vyžaduje stálý dohled a individuální přístup.

7. 4. 2. VÝZKUMNÝ VZOREK 2

„Výzkumným vzorkem 2“ jsou žáci 1. ročníku základní školy. V tomto ročníku je 22 žáků, 12 dívek, 10 chlapců. Všichni žáci jsou vzděláváni podle RVP ZV. Většina žáků docházela do mateřské školy v místě školy, proto přestup do základní školy nebyl pro žáky násilný, děti měly již navázané sociální vazby. V tomto kolektivu jsou tři žáci sociálně znevýhodnění. Přistěhovali se s rodiči do místní ubytovny z důvodu finančních problémů. Do mateřské školy nedocházeli. Rodinné prostředí je málo podnětné, žáci nemají v pořádku pomůcky do školy, rodiče se školou příliš nespolupracují. Žáci se učí čtení a psaní genetickou metodou. Umí číst texty s velkými i malými tiskacími písmeny. Píší velkými tiskacími písmeny.

8. Realizace výzkumu

Výzkum probíhal s celým třídním kolektivem. Organizaci, plánování i pedagogickou činnost prováděla vždy třídní učitelka daného ročníku.

Výzkum je realizován v rámci vyučovacího procesu, učitelka při plánování výuky vhodně zařazuje inovativní metody podporující čtenářskou gramotnost dětí.

Každá příprava vyučovací jednotky je uvedena tématem, vzdělávací oblastí, vyučovacím předmětem, ročníkem, ve kterém byla příprava realizována. Dále jsou stanoveny cíle, metody a pomůcky. Poslední část je věnována reflexi vztahující se k cílům dané vyučovací hodiny. V závěru vždy reflektujeme, které složky čtenářské gramotnosti a klíčové kompetence (v jaké míře) byly inovativní metodou rozvíjeny. Zda byl také splněn cíl na oborové úrovni.

8. 1. LEKCE - METODA INSERT

„Výzkumný vzorek 1“

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět

Předmět: Literární výchova - čtení, NSV (Náš svět)

Ročník: 5.

Počet žáků: 28

Plán lekce: **INSERT – „Slon africký“**

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Nosná myšlenka: Získat základní informace o slonovi africkém.

Cíle

a) na oborové úrovni

Očekávané výstupy RVP ZV: 2. období

- žák čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas
- rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává
- žák zkoumá základní společenstva ve vybraných lokalitách, nachází shody a rozdíly v přizpůsobení organismů prostředí

Učivo: Slon africký

Dílčí cíle:

- znalostní - žáci dokáží popsat slona afrického, mají základní znalosti o jeho způsobu života, sociálních vazbách

b) na kompetenční úrovni

Kompetence k učení

- žák vyhledává a třídí informace na základě jejich pochopení, využívá je v procesu učení a praktickém životě
- uvádí věci do souvislostí
- získané výsledky porovnává, kriticky je posuzuje, vyvozuje z nich závěry

Dílčí cíl: Žák vyhledává a zapisuje nové informace z textu.

Kompetence komunikativní

- žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, účinně se zapojuje do diskuse

Dílčí cíl: Žák sdílí své názory a vypsane informace ve dvojicích i s celou třídou.

c) na úrovni čtenářské gramotnosti

- žák označuje během prvního čtení pomocí znamének informace v textu

- žák porovnává ve dvojici, který typ značky použil, vzájemně si žáci vysvětlují, zdůvodňují své záznamy
- žák zaznamenává nejdůležitější informace z textu rozčleněné podle značek INSERTU
- žák diskutuje o nejasných informacích s celou třídou

Text: Slon africký (Příloha č. 5)

1. Evokace - aktivity před čtením

Hra: „Hádej, jaké zvíře jsem?“ - děti kladou otázky učitelce a učitelka odpovídá pouze ANO-NE. Žáci kladou otázky, dokud neuhádnou zvíře, které „představuje“ učitelka.

Učitelka pokládá otevřenou otázku: „Co víte nebo si myslíte, že víte o slonech?“ Každý žák zapisuje svou odpověď, své poznámky sdílí ve dvojici.

Společný soupis na tabuli (žáci říkají své návrhy a vědomosti, zapisuje učitelka): Co víme, co bychom chtěli vědět.

2. Uvědomění si významu informací - aktivity při čtení

Individuální četba textu

Instrukce pro žáky: Při čtení si na kraji článku dělejte poznámky. (Značky jsou zakresleny a popsány na tabuli.)

Informace označujte hned při čtení. Nemusíte označit každou informaci.

Diskuse ve dvojicích o označených informacích

Žáci porovnávají a vysvětlují ve dvojicích, proč použili právě tuto značku.

3. Reflexe - aktivity po čtení

Diskuse celé třídy o vybraných informacích

Žáci uvádějí příklady informací podle typu značky. Každou informaci předvede jeden žák, ostatní se k tomu mohou vyjádřit, zda použili stejnou nebo jinou značku.

Zápis do tabulky: Každý žák zapíše pět nových informací, které si označil v textu znaménkem +. (Práce žáků – Příloha č. 6)

Návrat ke společnému soupisu na tabuli

Na závěr znovu společně prozkoumáme, co jsme si mysleli správně o slonu africkém, co jsme se dozvěděli nového, co stále nevíme. (Záznamy na tabuli – Příloha č. 7)

4. Vlastní reflexe (poznámky, hodnocení)

Metoda INSERT byla použita v hodině čtení a prvouky, jelikož tematicky zapadala do probíhajícího projektu „Savci“. Při výběru textu bylo důležité zvážit takové téma, které je žákům již známé, atraktivní, aby již ve fázi evokační byl vzbuzen zájem o vlastní četbu.

Téma „Slon africký“ bylo vhodně zvoleno pro první práci s touto metodou. Žáci byli motivováni tématem a otázkami a nejasnostmi, které v úvodu zazněly při soupisu „co vím o slonovi africkém“.

Protože jsme s touto metodou pracovali poprvé, nezapisovali žáci informace do tabulky, která obsahuje všechny značky. Měli k dispozici upravenou tabulku INSERT, papír rozdělený na polovinu. Na levou stranu zapsali, co vědí o slonovi (před čtením), na pravou, co se dozvěděli nového z přečteného textu.

Před vlastní četbou bylo nutné, aby učitelka modelovala, co je to „nová informace“, vysvětlila značku „?“, přímo ukázala v textu, kde tuto značku můžeme umístit. Žáci měli stále na očích přehled značek s jejich vysvětlením.

Při samostatném tichém čtení nikdo nerušil. Bylo nutné procházet mezi žáky a rychlejší čtenářům připomínat, aby značky zaznamenávali hned při prvním

čtení. Následná diskuse ve dvojici, sdílení, vysvětlování a porovnávání označených informací bylo pro žáky příjemné. Jen dva žáci měli tendenci sdílet své záznamy jen s učitelkou. Při diskusi celé třídy je důležitá role učitelky. Učitelka dává pravidla diskuse, dává prostor pro sdělení všem žákům ve třídě. Respektovat a naslouchat názoru druhého se žáci stále učí.

V závěru diskuse učitelka záměrně shrnuje společně s žáky nové informace, následně žáci zapisují pět nových informací. Při porovnávání znalostí o slonovi před četbou a po ní jsme zjistili, že spousta otázek a nejasností zůstalo nezodpovězených. A mnoho dalších pochybností přibylo po čtení. Zjistili jsme, že dvě vyučovací hodiny nám prostě nestačily na zodpovězení všech otázek (motivace pro další čtení).

Integrovaný žák se zapojil do všech aktivit. Pro čtení dostal zkrácený text na polovinu. Do tabulky zapisoval pouze dvě nové informace z textu. S přidělováním značek k určitým částem textu mu pomáhala učitelka. Žák měl možnost některé věty číst nahlas, aby pochopil souvislosti.

Shrnutí:

Tato inovativní metoda je vhodná pro práci s naučným textem. Učí žáky vyhledávat a shrnovat informace. Důležitý je výběr vhodného textu. Metodu lze upravit a přizpůsobit věku a možnostem žáků. Zvládne s ní pracovat i integrovaný žák.

Postřehy:

Při prvním setkání s touto metodou by stačilo vyhledávat jen nové informace, nezatěžovat žáky ostatními značkami. Značky přidávat postupně, nenásilně, v dalších hodinách.

Naplnění cíle na oborové úrovni:

Žáci zvládli tiché čtení textu. Při čtení si označovali nové informace v textu. Nové informace si žáci zapisovali. Žáci získali informace o způsobu života slona afrického, dokázali ho popsat.

Naplnění cíle na kompetenční úrovni:

V rámci kompetence k učení žáci vyhledali pět nových informací v textu. Naučili se získané informace dávat do souvislostí. Žáci se zapojovali do diskuse a sdíleli své názory s ostatními. Dva žáci ještě nedokázali sdílet své názory s ostatními.

Naplnění cíle na úrovni čtenářské gramotnosti:

Tento cíl jsme naplnili. Žáci úspěšně označovali a zapisovali nové informace. Porovnávali a sdíleli své označené informace ve dvojici, s kolektivem třídy.

8. 2. ČTENÍ S TABULKOU PŘEDPOVĚDÍ

„Výzkumný vzorek 1“

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Předmět: Literární výchova - čtení

Ročník: 5.

Počet žáků: 28

Plán lekce: **Čtení s tabulkou předpovědí – „Rande“**

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Nosná myšlenka: „Lhát svým nejbližším, rodičům, je zbytečné a hloupé. Právě oni jsou ti, kteří nám rozumí, chtějí nám pomoci. I malá lež může způsobit velké nedorozumění.“

Cíle

a) na oborové úrovni

Očekávané výstupy RVP ZV:

- žák vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je
- žák volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma

Dílčí cíl: Žák na základě přečtení části textu předvídá, jak bude příběh pokračovat. Své tvrzení zdůvodní a opírá o text.

b) na kompetenční úrovni

Kompetence k učení

- žák vyhledává a třídí informace na základě jejich pochopení
- uvádí věci do souvislostí
- žák získané výsledky porovnává, kriticky je posuzuje, vyvozuje z nich závěry

Kompetence komunikativní

- žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory, vhodně argumentuje
- naslouchá promluvám druhých lidí, vhodně na ně reaguje

Dílčí cíl: Žák se domlouvá na dokončení příběhu se sousedem.

Kompetence sociální a personální

- žák účinně spolupracuje ve skupině
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného problému, oceňuje zkušenosti druhých lidí

Kompetence k řešení problému

- žák rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech, naplánuje způsob řešení problému

Dílčí cíl: Žák diskutuje s učitelem, jak mohl Honza (postava v textu) předejít problému.

Kompetence občanské

- žák respektuje rozhodnutí druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot
- žák se rozhoduje zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc

c) na úrovni čtenářské gramotnosti

- žák procvičuje dovednost předvídat a opírá svou předpověď o vodítka v textu
- zdůvodňuje předpověď
- procvičuje dovednost shrnout text
- žák reaguje na text vlastním textem
- domlouvá se ve dvojici
- žák rozvíjí hlasité čtení, které je vnímáno jako projev pochopení významu textu

Text: Rande (Příloha č. 8)

1. Evokace - aktivity před čtením

Každý žák dostane pracovní list s tabulkou předpovědí. Druhá strana listu slouží k plnění dalších úkolů.

a) Vstupní otázky (pokládá je učitelka): „Když se doma sejdete s rodiči, povídáte si spolu? Svěřili jste jim nějaké své tajemství? Které tajemství si necháváte pro sebe? Proč? Lhali jste někdy rodičům?“ (Vybavení vlastní vzpomínky a sdílení se sousedem v lavici.)

b) Scénka: Učitelka sehraje malou scénku na téma- První rande, lež, žáci se snaží uhodnout, o čem se bude číst.

c) Učitelka dává úkol: „Napište každý podle sebe, co je to **rande**?“ (Sdílení se sousedem, zapíše do listu, kdo chce, sdělí svůj názor celé třídě.)

d) Učitelka dává další úkol: „Vymyslete ve dvojici jednoduchý příběh, ve kterém hrají důležitou roli tato slova: rande, Honza, maminka, pusa, lež.“ (Žáci zapisují do listu, představují nápady třídě.)

2. UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ - AKTIVITY PŘI ČTENÍ

e) Žáci si přečtou první část textu, ve dvojici shrnují obsah přečteného a domluví se, odhadují, jak bude příběh pokračovat. Po dohodě zapisuje každý sám do svého listu. Do druhého sloupečku zapíše, proč to předvídají. Svě důkazy musí opírat o text. Dvojice sdělují celé třídě, co vymyslely, a zdůvodňují to. (Pokud žáci zdůvodnění zapomenou, učitelka se jich na to zeptá.) Žáky vedeme k tomu, aby se vyjadřovali celými větami. Potom si žáci přečtou další část textu. Prodiskutují ve dvojici, co si přečetli, zapíše shrnutí do tabulky a opět předvídají. Tímto způsobem přečtou celý text.

Tabulka předpovědí

Co se stane v další části? Jak to bude pokračovat?	Jaké máš důkazy? Vím to, protože jsem se dočetl(a), že....	Jak příběh opravdu pokračoval?

(Práce žáků – Příloha č. 9)

3. REFLEXE - AKTIVITY PO ČTENÍ

f) Společné povídání o přečteném textu

Kladení otázek (otázky pokládá učitelka):

- Když porovnáme svou předpověď se skutečným příběhem, mají něco společného? Jaké otázky vás nad textem napadají?

- Kdo, podle vás, udělal nějakou chybu? Jakou?
- Honza zjišťoval, co je to rande. Co všechno se dověděl?
- Která Honzova získaná informace ovlivnila vývoj příběhu?
- Co maminka myslela tím, když řekla Klárce: „Máš v očích modré kytičky lásenky.“

g) Učitelka dává otázky: „Jaké ponaučení z příběhu vyplývá? Co nového jsem se dověděl (a)?“ (Žáci sepisují své odpovědi na pracovní list a sdělují svůj názor celé třídě.)

4. Vlastní reflexe (poznámky, hodnocení)

S touto metodou nepracovaly děti poprvé. Seznámily se s ní již dříve, tématem pro čtení a předvídání byla německá pohádka. Zjistili jsme, že zvolený text byl pro první „setkání“ s touto metodou příliš náročný. Některým žákům dělalo problém sdělovat, radit se a domluvit se se svým sousedem v lavici. Vlastní zapisování do tabulky předpovědí bylo některým žákům nejasné, tedy časově náročnější.

Po této zkušenosti je pro další lekci s touto metodou vybrán aktuální a pro děti atraktivnější text. Téma „Rande“ děti řeší o všech přestávkách a 1. květen (je zmiňován v textu) se nám hodí i časově.

Text byl přiměřeně dlouhý pro daný ročník, rozdělený na tři části. Dostávat text postupně po částech bylo pro děti lákavé a tajemné. Když děti zjistily, že text se opírá o tak pro ně atraktivní téma, četly se zaujetím a velkým očekáváním nových informací v textu. V předem rozdané tabulce předpovědí jsme upravili záhlaví, které obsahuje výstižnější slova, pro lepší pochopení úkolu. Po přečtení první části textu jsme společně shrnuli přečtené a odhadovali, jak bude příběh pokračovat. Učitelka nejprve modeluje odhadování a předpovídání příběhu. U dalšího zápisu do tabulky (hledání důkazů v textu) je nutné opět modelovat zápis, zdůraznit, že důkazy se musí opírat o text. Žáci měli snahu argumentovat v jiných souvislostech, utíkali od textu, což je pro ně

často jednodušší. Po tomto vysvětlení, jak zapisovat do tabulky předpovědí, pracovali žáci samostatně.

Při zápisu do tabulky měli někteří žáci (pomalejší čtenáři) problém s argumentací svého tvrzení, která se měla opírat o text. Učitelka tedy pokládala otázky, které žáka navedly do příběhu. Žáci, kteří nedokázali zapsat argumenty, zdůvodňovali své předpovědi ústně.

Na čem ještě musíme stále pracovat, je domlouvání se ve dvojici. Některé děti chtějí pracovat samostatně, s nikým se nedomlouvat, nemuset se podřizovat. Své postřehy a nápady chtějí sdělovat jen mně (paní učitelce) před třídou. Domluva ve dvojici jim připadá zbytečná, zdlouhavá, zdržující od čtení.

Shrnutí:

Metodu „Čtení s tabulkou předpovědí“ lze upravit a přizpůsobit věku a možnostem žáků. Důležitý je výběr textu. Text se zajímavou dějovou zápletkou dává žákům prostor pro fantazii. Metoda umožňuje respektovat individuální tempo každého čtenáře. S touto inovativní metodou zvládne pracovat i integrovaný žák. Slabší žák může předvídat a argumentovat ústně.

Postřehy:

V příští lekci posadíme do dvojice žáky s vyrovnanější úrovní čtení, aby na sebe vzájemně nespěchali při čtení, měli stejný čas na předvídání a zápis do tabulky. Pomalejším čtenářům připravíme zkrácený text se stejným obsahem.

Naplnění cíle na oborové úrovni:

Žáci předvíдали, jak bude příběh pokračovat. Vlastní předvídání a zapsání příběhu nedělalo žákům problém. Co musíme ještě trénovat, je „opřít“ svou argumentaci o přečtený text. To se několika žákům nedařilo.

Naplnění cíle na kompetenční úrovni:

Žáci třídili informace a dávali je do souvislostí. Porovnávali informace z textu s vlastními zkušenostmi, porovnávali své názory na řešení problému v textu. Žáci dokázali vyjádřit své názory a argumentovat své předvídání příběhu. Jak bude příběh pokračovat, se žáci domlouvali ve dvojicích. Dva žáci se stále snaží sdílet své návrhy jen s učitelem.

Žáci přemýšleli o problému, který řeší hlavní hrdinové v textu. Navrhovali, jak by situaci vyřešili. Vzájemně své návrhy doplňovali. Hledali nejlepší řešení problému.

Naplnění cíle na úrovni čtenářské gramotnosti:

Po přečtení části příběhu žáci předvídali, jak bude příběh pokračovat. Sdíleli své předvídání se sousedem a po domluvě zapisovali svou předpověď do tabulky. Někteří žáci měli problém s argumentací své předpovědi. Svou předpověď spojovali se zkušeností, neopírali ji o přečtený text.

„Výzkumný vzorek 2“

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Předmět: Literární výchova - čtení

Ročník: 1.

Počet žáků: 22

Plán lekce: **Čtení s tabulkou předpovědí (s předvídáním příběhu) – Liška a ježek**

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Nosná myšlenka: „Lze chytrostí vyhrát nad přesilou?“

Cíle

a) na oborové úrovni

Očekávané výstupy RVP ZV:

- žák čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti
- na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev
- žák píše jednoduchá sdělení

b) na kompetenční úrovni

Kompetence komunikativní

- žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory, vhodně argumentuje
- žák naslouchá promluvám druhých lidí, vhodně na ně reaguje

Kompetence sociální a personální

- žák účinně spolupracuje ve skupině
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného problému, oceňuje zkušenosti druhých lidí

Kompetence občanské

- žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí

Kompetence k řešení problému

- žák rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech, naplňuje způsob řešení problému

c) na úrovni čtenářské gramotnosti

- žák procvičuje dovednost předvídat a opírá svou předpověď o vodítka v textu

- žák zdůvodňuje předpověď
- procvičuje dovednost shrnout text
- žák reaguje na text vlastním textem
- domlouvá se ve dvojici

Text: Liška a ježek (Příloha č. 10)

1. Evokace - aktivity před čtením

Učitelka pokládá žákům otázku: „Jaký je člověk, o kterém se říká, že má „něco za lubem“?“

„Má „rozum v hrsti“?“

Společná diskuse.

2. Uvědomění si významu informací - aktivity při čtení

Žáci dostávají první část textu. Text čteme společně, hlasitě. Učitelka při čtení pokládá otázky pro udržení pozornosti, společně si vysvětlují význam některých slov (např. „ježčí pečínka“).

Po přečtení první části žáci předvídají, jak asi příběh dopadne. Své návrhy sdílejí (ústně) se třídou, učitelka je zapisuje na tabuli. Učitelka se snaží tvrzení dětí stále opírat o text. Modeluje žákům zdůvodnění a argumentaci. Pokládá otázky: „Proč myslíš, že to dopadne dobře? Co to znamená „dopadne to dobře“? Jak se ježek zachrání? Kam uteče? Mohla by si liška na ježkovi pochutnat?“

Žáci dostávají úkol: „Napiš (velkými tiskacími písmeny) nebo nakresli, jak to s liškou a ježkem dopadne.“

Žáci mohou využívat záznamů na tabuli, učitelka chce, aby je rozvinuli do větších podrobností. Např. – proč liška utekla, kam se schoval ježek, kdo ježkovi pomohl.

Sdílení dokončení příběhu ve dvojicích. Učitelka prochází mezi žáky a hodnotí, komu se na obrázku podařilo zachytit děj.

(Práce žáků – Příloha č. 11)

Čtení druhé části příběhu.

3. Reflexe - aktivity po čtení

Společné porovnávání své předpovědi s přečteným koncem příběhu. V čem jsme se shodovali, rozcházel. Co nás překvapilo?

Jaké ponaučení z příběhu vyplývá? Co nového jsem se dověděl (a)?

4. Vlastní reflexe (poznámky, hodnocení)

Po zkušenosti s touto metodou v 5. ročníku, jsme vybrali text se zajímavou dějovou zápletkou, zvířátka (lišku a ježka) znají děti i z jiných pohádek. Prvňáčci s metodou pracovali poprvé, metodu bylo nutno přizpůsobit schopnostem žáků. Žáci nezapisovali do tabulky předpovědí. Po společné četbě první části textu společně předvídali ústně konec příběhu. Žáci zpočátku nebyli konkrétní ve svých výpovědích, učitelka je musela nasměrovat k vystižení detailů děje. Nestačí odpovědět: „Dopadne to dobře.“ Učitelka nápady žáků zapisovala stručně na tabuli pro přehled, aby se žáci neopakovali.

Pro zaznamenání konce příběhu si mohli žáci vybrat ze dvou možností:

- Napsat konec příběhu pomocí několika vět.
- Nakreslit obrázek, který vystihuje konec příběhu. (Zachytit děj.)

Žáci měli možnost využít záznamů na tabuli a obohatit je. Kresbu zvolili většinou ti, kteří ještě nezvládají psát složitější věty. Třetina žáků volila psaní doplněné obrázkem.

V této lekci jsme sdíleli své návrhy společně, učitelka modelovala, jak mají žáci pracovat.

Shrnutí:

Tuto inovativní metodu lze zařadit již na začátku prvního ročníku. Je pro děti zajímavá a motivující k dalšímu čtení. Metoda dává možnost řady změn a přizpůsobení věku dětí a jejich schopnostem. S touto inovativní metodou může pracovat integrovaný žák.

Postřehy:

V příští lekci s využitím této inovativní metody budeme sdílet své předpovědi ve dvojicích a domlouvat se na záznamu do pracovního listu. Žáci budou pracovat ve dvojici, kterou bude tvořit „kreslíř“ (ten, který ještě nezvládá psát věty samostatně, ale rád kreslí) a „spisovatel“ (ten, který píše ve větách). Všichni žáci se aktivně zapojí do činnosti.

Naplnění cíle na oborové úrovni:

Žáci vyprávěli vlastní zážitky, kdy chytrost zvítězila nad přesilou. Vzpomínali na pohádky a bajky. Při společném hlasitém čtení jsme shrnovali děj příběhu. Žáci zapisovali nebo kreslili, jak příběh dopadne.

Naplnění cíle na kompetenční úrovni:

Žáci se vzájemně respektovali, poslouchali názory druhých. Vzájemně se doplňovali. Žáci se zamýšleli, jak lze pomoci slabšímu před přesilou.

Naplnění cíle na úrovni čtenářské gramotnosti:

Žáci přečetli část příběhu a předvíдали, jak příběh dopadne. Své předpovědi zapsali nebo nakreslili. Žáci sdíleli své předvídaní příběhu společně s třídním kolektivem a učitelkou.

8. 3. METODA RYBÍ KOSTI

„Výzkumný vzorek 2“

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Předmět: Literární výchova - čtení

Plán lekce: **Rybí kost – „Jak se koťátko přestalo bát“**

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Ročník: 1.

Počet žáků: 22

Nosná myšlenka: „Svou vlastní chytrostí můžeme vyhrát nad velkou přesilou.“

Cíle

a) na oborové úrovni

Očekávané výstupy RVP ZV:

- žák čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti
- na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev
- žák píše jednoduchá sdělení

b) na kompetenční úrovni

Kompetence komunikativní

- žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory
- naslouchá promluvám druhých lidí, vhodně na ně reaguje

Kompetence sociální a personální

- žák účinně spolupracuje ve skupině
- přispívá k diskusi celé třídy, oceňuje zkušenosti druhých lidí

Kompetence občanské

- žák si uvědomuje povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí

c) na úrovni čtenářské gramotnosti

- žák se učí formulovat otázky se zájmeny kdo, kde, co, proč, komu, jak
- uvědomuje si důležitost správné formulace otázky
- žák využívá vlastních zkušeností
- naslouchá názorům druhých

Text: Jak se koťátko přestalo bát (Příloha č. 12)

1. Evokace - aktivity před čtením

Učitelka pokládá otázky:

„Čeho se, děti, bojíte? Mají z toho strach i dospělí? Proč tomu tak je?“

Žáci odpovídají na otázky celou větou.

2. Uvědomění si významu informací - aktivity při čtení

Společné čtení příběhu- hlasité čtení.

Učitelka v průběhu četby klade žákům otázky:

„Čeho se koťátko polekalo? Myslíte, že pes byl zlý? Proč si to myslíte?“

3. Reflexe - aktivity po čtení

Po čtení žáci společně stručně převyprávějí příběh. Dostávají úkol vymýšlet otázky k příběhu s tázacími zájmeny zapsanými na tabuli u „rybí kosti“. Na otázky také odpovídají celou větou. Učitelka nejprve modeluje tvoření otázek a odpovědí. Žáci vymýšlejí otázky, učitelka je zapisuje na tabuli.

(Příloha č. 13)

Žáci zapíší dvě své otázky k příběhu do deníku a pokusí se na ně odpovědět.

(Práce žáků – Příloha č. 14)

Sdílení napsaných otázek a odpovědí ve dvojici. Učitelka prochází mezi žáky a kontroluje průběh činnosti a případně žákům pomáhá.

Vyplnění listu do literárního deníku - Žáci si vyberou postavu z příběhu, o které chtějí psát.

Název postavy:

Tato postava je:

Vím to, protože:

Sdílení zápisů - Žáci čtou ostatním své zápisy, charakteristiku literární postavy.

4. Vlastní reflexe (poznámky, hodnocení)

S touto metodou jsme pracovali poprvé. Byl vybrán jednoduchý text, kde nevystupuje mnoho postav, pro jednoduchou orientaci v ději příběhu.

V činnosti před čtením se žáci dobře naladili na téma příběhu. Vybavovali si vlastní zkušenosti a zážitky, kdy měli strach, čeho se bojí, jak „bojují“ se strachem. Učitelka nakreslila rybí kost na tabuli a připsala zájmena, která budou žáci používat při formulaci otázek. Nejprve učitelka modelovala vymyšlení otázek k textu. Odpovídala na otázky celou větou. S tvořením otázek a odpovědí neměli žáci problémy. Bylo nutné stále sledovat, zda vychází z textu. Učitelka zapisovala „povedené“ otázky na tabuli a děti se divily, kolik otázek to vymyslely. Při psaní vlastních otázek žáků do deníku mohli žáci, kteří mají ještě problém s psaním delších nebo méně známých slov, vybrat si otázku a opsat ji z tabule.

Při popisu charakteru postavy bylo nutné připomenout části příběhu a z toho společně vyvodit vlastnosti postav. Žáci v 1. ročníku velice rádi prezentují své práce, proto při sdílení byl dán prostor všem pro přečtení svých poznámek. Stále si musíme připomínat, že když mluví náš kamarád, je slušné ho poslouchat a dělat mu publikum.

Shrnutí:

Metodu „Rybí kost“ lze zařadit již do 1. ročníku. Náročnost lze stupňovat výběrem textu a nároky na úroveň kladených otázek. Metoda umožňuje všem žákům aktivně se zapojovat do výuky. S touto inovativní metodou zvládne pracovat i integrovaný žák. Pokud mají žáci problém s otázkami, omezíme se pouze na zájmena „Kdo?“, „Co?“ a ostatní necháme na další lekci. Slabší žák může formulovat otázky a odpovědi ústně.

Postřehy:

V příští lekci můžeme pracovat s pohádkou, kde bude vystupovat více postav. Žáci budou mít větší možnosti výběru pro charakteristiky postav a kladení otázek vztahujících se k obsahu textu.

Naplnění cíle na oborové úrovni:

Žáci vyprávěli vlastní zážitky, z čeho mají strach. Při společném hlasitém čtení jsme shrnovali děj příběhu. Žáci vymysleli a zapsali dvě otázky, na které písemně odpověděli. Otázky se musely vztahovat k textu.

Naplnění cíle na kompetenční úrovni:

Žáci se vzájemně respektovali, poslouchali názory druhých a vzájemně se doplňovali. Žáci se zamýšleli, jak by mohli slabému kotěti pomoci.

Naplnění cíle na úrovni čtenářské gramotnosti:

Po přečtení textu žáci formulovali a kladli otázky, na které si zároveň vzájemně odpovídali. Každý žák zapsal dvě otázky do deníku, na otázky zapsal také odpovědi. Otázky a odpovědi žáci sdíleli ve dvojici. Dále žáci charakterizovali jednu postavu z příběhu, charakteristiku opět opírali o text.

8. 4. LEKCE - DÍLNA ČTENÍ

„Výzkumný vzorek 1“

Vzdělávací oblast: Jazyk a jazyková komunikace

Předmět: Literární výchova - čtení

Plán lekce: **Dílna čtení – Psaní dopisu postavě příběhu**

Časová dotace: 1 vyučovací hodina

Ročník: 5.

Počet žáků: 28

Nosná myšlenka: „ Kniha je přítel, díky které můžeme prožít velké věci.“

Cíle

a) na oborové úrovni

Očekávané výstupy RVP ZV: 2. období

- žák čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas
- rozlišuje podstatné informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává
- žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu a zaznamenává je

b) na kompetenční úrovni

Kompetence komunikativní

- žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, účinně se zapojuje do diskuse

Kompetence sociální a personální

- žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu

- žák si vytváří pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru

Kompetence pracovní

- žák dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky

c) na úrovni čtenářské gramotnosti

- žák rozvíjí vědomé čtenářství
- žák si vybírá knihu, čte i doma
- vytváří si kladný vztah k vlastnímu čtení
- žáci se seznamují s osobností Jakuba Dvorského (Kuky se vrací)

Text: Žáci si přinášejí vlastní (rozečtené) knihy z domova. Kdo knihu zapomene, vypůjčí si knihu z třídní knihovny ještě před začátkem vyučovací hodiny.

1. Evokace - aktivity před čtením

Minilekce (10 minut):

Minilekce je věnována osobnosti Jakuba Dvorského. Osobnost nebyla vybrána náhodně. Jeden žák četl při dílně čtení právě knihu „Kuky se vrací“. Proto učitelka seznámila žáky s tímto českým výtvarníkem, kreslířem a tvůrcem počítačových her.

Příprava na čtení:

Žáci si zvolí místo pro čtení. Mohou sedět, ležet na koberci apod. Připraví si svou knihu ke čtení. Učitelka, ještě než začnou žáci číst, připomene, že nikdo nebude ostatní při čtení rušit.

2. Uvědomění si významu informací - aktivity při čtení

Čtení: 20 minut

Žáci si čtou svou knihu po celou dobu. Pokud chtějí, mohou si při čtení dělat poznámky do svého deníku.

Učitelka si čte také ze své knihy a zapisuje do deníku.

3. Reflexe - aktivity po čtení

Žáci si zaznamenají do deníku, kolik stran přečetli, na jaké straně skončili.

Po skončení četby nastávají čtenářské reakce. Učitelka zadává úkol, který budou žáci písemně zpracovávat.

Formulace úkolu: „Vyberte si postavu z vaší knihy, která je vám něčím sympatická a napište jí dopis. Máte možnost si s ní popovídat a na něco se jí i zeptat.“

Sdílení dopisů v kruhu na koberci. Dopisy čte jen ten, kdo chce.

(Práce žáků - Příloha č. 15)

Učitelka píše dopis postavě své knihy.

Na závěr reflektujeme, co nového a zajímavého se v přečteném úseku knihy událo.

4. Vlastní reflexe (poznámky, hodnocení)

Dílna čtení není pro žáky nic nového a neznámého. Pracujeme touto inovativní metodou již tři měsíce. Začátek dílny čtení byl pro mě překvapením. Dílnu čtení jsme stanovili pravidelně na středu. Žáci si své knihy přinesli a první zkušenost s nerušeným samostatným čtením byla výborná. Žáci měli radost, že si mohou zvolit knihu pro čtení ve škole. Dílna čtení má z důvodu svobodného výběru knihy motivační význam pro čtení. Bylo potřebné nenásilně usměrnit výběr knihy. Některé zdatné čtenářky nosily knihy, kde převažovaly ilustrace nad textem. Proto jsme v příští hodině literatury navštívili školní knihovnu a vybírali si knihy pro čtení přiměřené věku a čtenářské úrovni žáků.

Žáci ze sociálně slabších rodin si půjčovali knihy v třídní knihovně, kterou učitelka vybudovala v začátcích dílny čtení. Chtěla dětem nabídnout literaturu vhodnou pro děti daného věku, poskytnout možnost číst i sociálně znevýhodněným dětem. Žáci pomáhali s budováním a organizací knihovny, vytvářeli výpůjční lístky ke knihám, stanovili jsme si pravidla pro půjčování knih.

Žáci si mohou v průběhu četby zapisovat své postřehy a poznámky do deníku. Tyto záznamy považujeme za hodnotné, žáci si zaznamenají stranu, kam dočetli, mohou doplnit důležitou poznámku ze čtení. Učitelka má přehled o tom, jak žák postupuje při čtení. Je vhodné, aby si i učitelka četla ze své knihy a plnila aktivity spojené s dílnou čtení. Tím modeluje dané aktivity a pomáhá dětem rozvíjet kladný vztah ke čtení.

Po čtení dává učitelka otázku nebo úkol, který žáci zpracují písemně. Úkol musí být dobře promyšlený, aby mohli reagovat všichni žáci v kontextu své knihy.

Shrnutí:

Dílnu čtení bychom do výuky zařadili od 2. ročníku. V 1. ročníku s dětmi navštěvujeme knihovnu, děti si knihy prohlížejí, listují v nich, prohlíží ilustrace. Dále prezentují knihy, které dostaly od rodičů, ze kterých si doma společně s rodiči čtou. Od 2. pololetí v 1. ročníku mohou záznamy o knize zapisovat do portfolia. Zapisují hůlkovým písmem název knihy, autora, ilustrátora, popř. krátký komentář. Doplnují vlastní ilustrace, vlepují obrázky.

Program dílny lze upravit dle věku a schopností dětí. Tato inovativní metoda dává prostor všem dětem pro vlastní plnění aktivit. Děti si vzájemně knihy představují, sdílejí své názory, vyjadřují reakci na četbu.

Postřehy:

Pokud má žák nechuť ke čtení, dovolíme mu nejprve číst knihy více ilustrované, s menším obsahem textu, popřípadě komiksy. V té chvíli je

podstatné, že žák čte. Postupně mu nenásilně předkládáme knihy přiměřené věku, které rozvíjejí jeho osobnost.

Naplnění cíle na oborové úrovni:

Žáci samostatně četli z vlastní knihy 20 minut, nerušili ostatní spolužáky. Po čtení psali dopis hrdinovi své knihy. V závěru sdíleli své postřehy z četby, co zajímavého se dnes dočetli.

Naplnění cíle na kompetenční úrovni:

Žáci vzpomínali, odkud znají ilustrace z knihy „Kuky se vrací“.

Žáci si zvolili vhodné místo pro čtení, neporušovali však po dobu čtení pravidla dílny čtení. Nerušili ostatní.

Naplnění cíle na úrovni čtenářské gramotnosti:

Žáci si prohlédli knihu Jana Svěráka „Kuky se vrací“, prohlédli si obrázky a dověděli se několik informací o výtvarníkovi a ilustrátorovi, který se podílel na filmu i knize, o Jakubu Dvorském.

Na čtení si žáci přinesli své rozečtené knihy z domova. Při čtení byla ve třídě příjemná atmosféra klidu a pohody.

8. 5. LEKCE – MYŠLENKOVÁ MAPA

„Výzkumný vzorek 2“

Vzdělávací oblast: Umění a kultura

Předmět: Výtvarná výchova

Časová dotace: 1 vyučovací hodina

Ročník: 1.

Počet žáků: 22

1. Východisko:

inspirační obsahové - blíží se vánoční svátky

ilustrace J. Lady - *Josef Lada dětem* (čistá obrysová linie, stylizovaná, plošný tvar, kolorovaná)

2. Námět

„Když se chceme líbit“

„Návštěva kadeřníka“

Cíle

a) na oborové úrovni

Očekávané výstupy RVP ZV: 1. období

- žák v tvorbě projevuje své životní zkušenosti, uplatňuje při tom v plošném uspořádání linie
- na základě vlastní zkušenosti nalézá a do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil

b) na kompetenční úrovni

Kompetence k učení

- žák operuje s obecně užívanými termíny, uvádí věci do souvislostí

Kompetence komunikativní

- žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky, vyjadřuje se výstižně
- naslouchá promluvám druhých lidí, vhodně na ně reaguje
- žák rozumí různým typům záznamů textů

Kompetence sociální a personální

- žák přispívá k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými na řešení daného úkolu
- respektuje, chrání a oceňuje naše tradice, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům
- žák používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla

c) na úrovni čtenářské gramotnosti

- žák využívá vlastních zkušeností
- používá klíčová slova
- žák posuzuje a hledá souvislosti

Výtvarný úkol, problém

Vyjádřit pantomimou pohyb ruky při česání vlasů.

Vést několik dlouhých souvislých linií (20). Odlíšit jejich kvality způsobem jejich „pohybu“ (rychlostí, umístěním, průběhem, typem linie atd.). Uplatnit různý přítlak na nástroj. Vyjádřit pomocí linií pohyb hřebene při česání vlasů.

Uspořádat linie do určitého tvaru - vytvořit účes pro sváteční příležitost.

Učivo

Rozvíjení smyslové citlivosti - prvky vizuálně obrazného vyjádření - linie a jejich jednoduché vztahy a proměny v ploše

Hra s linií: poznávání různých druhů linií a jejich výrazových možností. Přítlak a odlehčení linií, jejich zhušťování a zředování kompozice v ploše. Rozlišení různých způsobů linií (rovná, zakřivená, tenká, klikatá). Řazení linií, modelování objemu pomocí linií.

Klíčová slova: pohybové představy, plynulost linie, přítlak a odlehčení, tvar, představa

Didaktická analýza úkolu:

a) řešené problémy: Pro nefigurativní vyjadřování výtvarnými prostředky využívat představ zprostředkovaných nejen vizuálním vnímáním. Využívat a hledat adekvátní verbální prostředky pro výtvarná sdělení.

b) druhy výtvarné činnosti: explorační činnosti s výtvarným prvkem – linií, vnímání, imaginace, volná zobrazující, komunikace

c) realizační vizuálně obrazné prostředky: linie, tvar

d) real. mater. techn. prostředky: *technika:* kresba, *instrumenty:* měkká tužka, zubní kartáček *materiály:* kreslicí papír A5, čtvrtka A3, krém na boty - černý, hnědý

e) kritéria a forma hodnocení dosažených výsledků: shrnutí získaných informací, slovní hodnocení

Kontextové zajištění výtvarného úkolu

a) výtvarný kontext výukový - Ověřování výrazových možností lineárních výtvarných prostředků.

b) výtvarný kontext oborový

Ilustrace - J. Lada, *Josef Lada dětem*

Ilustrace - A. Born, kniha - *Mach a Šebestová*, M. Macourek

Ilustrace - Petr Nikl, *Žlutí lvi* (autorské pohádky pro děti i pro dospělé)

c) kontext dalších vzdělávacích obsahů a aktivit dětí

Advent - čekání na Vánoce, přípravy

Přidaná hodnota: Které dny v prosinci jsou svátkem. Označení těchto dní v kalendáři.

Průběh hodiny

1. část - Myšlenková mapa

Učitelka dává dětem otázku: „Co všechno vás napadne, když řekneme slovo SVÁTKY?“ Nebo „SVÁTEČNÍ DNY?“

Žáci nechávají volně proudit své myšlenky, říkají nahlas své myšlenky, učitelka je zapisuje na tabuli.

2. část - Pantomima

Žáci vyjádří pantomimou pohyb ruky při česání vlasů.

3. část - Žáci pohyb ruky „přenášejí“ na plochu papíru, zaznamenávají linie pohybu.

4. část - Žáci se seznamují s ilustracemi J. Lady, A. Borna, P. Nikla, jak pracují s linií.

Žáci uspořádají linie do určitého tvaru, vytvářejí „sváteční účes“.

5. část - Žáci se společně vrací k myšlenkové mapě. Posuzují, pro jakou příležitost je vhodný daný účes. Diskuse celé třídy. Žáci mohou doplňovat informace do myšlenkové mapy. Na co při prvním zápisu do myšlenkové mapy zapomněli. (Příloha č. 16)

4. Vlastní reflexe (poznámky, hodnocení)

Téma „Sváteční dny“ bylo vhodně zvoleno ve spojitosti s blížícími se vánočními svátky. Jednalo se o jiný pohled na toto téma, zaměřili jsme se na sváteční účesy a v další hodině jsme navázali se svátečním oblečením.

V první části hodiny jsme zařadili myšlenkovou mapu. Žáci říkali vše, co je napadá ve spojitosti se svátečními dny. Učitelka jejich výpovědi směřovala tak, aby se zaměřili na to, jak se člověk změní ve sváteční den. Žáci se snaží vystihnout své myšlenky pomocí klíčových slov, zjednodušit své postřehy do jednoho či dvou slov.

Velkým motivačním prvkem pro výtvarnou činnost byl netradiční výtvarný instrument a výtvarný materiál. Při vlastní výtvarné činnosti žáci sdíleli své pocity a zážitky spojené s kresbou kartáčkem na zuby. Vzájemně si sdělovali, pro jakou příležitost je vhodný „jejich“ nakreslený účes.

Na závěr hodiny jsme se vrátili k myšlenkové mapě. Společně jsme posuzovali, pro jakou příležitost se žákům podařilo „vytvořit“ účes. Pro přehlednost jsme vyznačili důležité myšlenky naší mapy, které se týkají blížících se Vánoc.

Shrnutí:

Myšlenkovou mapu můžeme zařadit do výuky od 1. ročníku. Pokud žáci neumí psát, zapisuje myšlenky učitel. Lze také využít ilustrované myšlenkové mapy, kdy žáci své myšlenky zachytí kresbou.

Tato inovativní metoda dává prostor všem žákům ve třídě. Podílí se na rozvoji komunikačních schopností.

Postřehy:

Myšlenková mapa nám zároveň nabídla ucelenou představu o vědomostech žáků. V příští hodině tuto metodu použijeme v reflektivní části hodiny pro zjištění, jaké znalosti si žáci z hodiny „odnáší“.

Naplnění cíle na oborové úrovni:

Žáci využívali své zkušenosti a poznatky, jaké účesy znají, kde je viděli, k jaké příležitosti se asi hodí. Žáci tvořili tvar účesu pomocí linií.

Naplnění cíle na kompetenční úrovni:

Žáci se aktivně zapojovali do diskuse, snažili se nepřekřikovat, dokázali reagovat na názor ostatních žáků.

Žáci si prohlédli ilustrace J. Lady, A. Borna a P. Nikla.

Žáci dodržovali bezpečné zacházení s pracovními prostředky a materiály. Po kreslení si umyli ruce a poklidili učebnu.

Naplnění cíle na úrovni čtenářské gramotnosti:

Žáci vzpomínali a vybavovali si myšlenky spojené se „Svátky“. Snažili se shrnout své názory do klíčových slov. Žáci se navzájem poslouchali a doplňovali.

9. Výsledky výzkumu

9. 1. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VE VZTAHU K CÍLI Č. 1

Zmapovat využití inovativních metod při výuce na 1. stupni základní školy.

K tomuto cíli jsme ukázali využití inovativních metod při výuce v 5. ročníku a v 1. ročníku ZŠ. Získané teoretické znalosti o metodách kritického myšlení jsme přenesli do praxe. Na naší škole ostatní učitelé nepracují s inovativními metodami, nemáme tedy možnost konzultace o kladech a záporech nového pojetí výuky.

Naším výzkumem jsme zjistili, že zařazení inovativních metod do výuky bylo pro žáky i učitele příjemné a přínosné. Žáci projevovali větší aktivitu a zájem o získávání poznatků, vyučovací hodiny byly pestré a plné různých aktivit.

Velkým kladem využívání inovativních metod na 1. stupni je využívat možnosti přesahu a mezipředmětových vztahů. Jelikož učitel 1. stupně vyučuje žáky všem předmětům, může toho využít. Lze například metodou INSERT získávat informace o zdravé výživě (český jazyk, prvouka), trénovat formulaci a psaní vět (psaní), navrhnout zdravý jídelníček a připravit zeleninový salát (pracovní činnosti). Nabízí se také využití v projektovém vyučování.

Záporem práce s metodami podporujícími čtenářskou gramotnost je náročnější příprava učitele. V 5. ročníku jsme nemohli využívat texty v čítankách, kde jsou pouze úryvky z knih. Úryvky nedávají žákům ucelenou představu příběhu. Z tohoto důvodu jsme vyhledávali a přizpůsobovali vhodné ucelené texty. Některé texty v čítance pro 1. ročník jsme využili.

9. 2. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VE VZTAHU K CÍLI Č. 2

Ověřit efektivitu inovativních metod z hlediska rozvoje klíčových kompetencí žáků.

Každá inovativní metoda má dané aktivity a pravidla. Žák by měl postupně zvládnout samostatně pracovat s inovativní metodou a tím získávat určité kompetence.

Při plánování výuky jsme si vždy stanovili cíle k rozvoji klíčových kompetencí žáků. Pro přehlednost a porovnání jsme vypsali realizované metody, u každé metody jsme doplnili, které klíčové kompetence jsme se snažili rozvíjet. Vidíme, že se každá z těchto metod podílí na rozvoji nejméně dvou kompetencí.

INSERT

- kompetence k učení, kompetence komunikativní

Čtení s tabulkou předpovědí

- kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problému, kompetence sociální a personální, kompetence občanské

Rybí kost

- kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské

Dílna čtení

- kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence pracovní

Myšlenková mapa

- kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence pracovní

Ověřili jsme, že metoda Insert je typická pro rozvoj kompetence k učení, Rybí kost pro rozvoj kompetence komunikativní. Ještě se ale současně podílejí na rozvíjení dalších kompetencí. Cílové kompetence se odvíjejí od předmětu, ve kterém je inovativní metoda použita. Také je důležité, v jaké fázi výuky jsme ji použili (myšlenková mapa - ve fázi evokace nebo reflexe). Pokud pracujeme

s textem, je velice důležitý „text“. Musíme si předem rozmyslet, kterou klíčovou kompetenci chceme rozvíjet a podle toho pečlivě vybíráme text.

9. 3. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VE VZTAHU K CÍLI Č. 3

Ověřit efektivitu inovativních metod, zda jsou naplňována kritéria čtenářské gramotnosti.

Inovativní metody jsou promyšlené a propracované tak, abychom rozvíjeli čtenářskou gramotnost i klíčové kompetence žáků. Pro přehlednost jsme vypsalí, které složky čtenářské gramotnosti jsme konkrétní inovativní metodou rozvíjeli.

Insert

- žák procvičuje dovednost předvídat a opírá svou předpověď o vodítka v textu
- zdůvodňuje předpověď
- žák procvičuje dovednost shrnout text
- žák reaguje na text vlastním textem
- domlouvá se ve dvojici

Čtení s tabulkou předpovědí

- žák procvičuje dovednost předvídat a opírá svou předpověď o vodítka v textu
- zdůvodňuje předpověď
- procvičuje dovednost shrnout text
- reaguje na text vlastním textem
- domlouvá se ve dvojici
- žák rozvíjí hlasité čtení, které je vnímáno jako projev pochopení významu textu

Rybí kost

- žák se učí formulovat otázky se zájmeny kdo, kde, co, proč, komu, jak
- uvědomuje si důležitost správné formulace otázky
- využívá vlastních zkušeností
- naslouchá názorům druhých

Dílna čtení

- žák rozvíjí vědomé čtenářství
- žák si knihu vybírá, čte i doma
- vytváří si kladný vztah k vlastnímu čtení
- žáci se seznamují s osobností Jakuba Dvorského (Kuky se vrací)

Myšlenková mapa

- žák využívá vlastních zkušeností
- používá klíčová slova
- posuzuje a hledá souvislosti

Splnění daného cíle vyučovací jednotky můžeme ověřit porovnáním práce žáků se zadaným úkolem (viz. přílohy).

Dále jsme zpracovali přehled, jaké úrovně čtenářské gramotnosti jsme využitím inovativních metod dosáhli. Vycházíme z rozpracovaných úrovní rovin čtenářské gramotnosti, které jsme zmínili v teoretické části diplomové práce. (Příloha č. 3, 4)

Výzkumný vzorek č. 1 (5. ročník) – Úroveň čtenářské gramotnosti

Vztah ke čtení	Žák si čte téměř denně a o četbě si vede pravidelně záznamy. Žák pravidelně navštěvuje knihovnu.
Doslovné porozumění	Žák rozlišuje hlavní informace v textu od informací podpůrných. Žák formuluje hlavní myšlenku čteného textu. Žák objasňuje významy jemu neznámých slov

	(využívá dalších informačních zdrojů).
Vyvozování	Žák formuluje vlastní hypotézy vztahující se k textu, užívá prostředky ověřující správnost hypotézy. Žák z přečteného textu vyvozuje závěry. Žák posuzuje věrohodnost příběhu.
Metakognice (uvědomění si)	Žáci porovnávají, hledají souvislosti a rozpory mezi informacemi, které získali z textu a vlastními názory. Vztahují hlavní myšlenku z textu k vlastní zkušenosti a provádí komparaci.
Sdílení	Žák sdílí s ostatními informace z textu i vlastní myšlenky a emoce, které text v žáku evokoval. Žák formuluje své myšlenky tak, aby byly srozumitelné ostatním. Žák vnímá a respektuje názor druhých. Zajímá se o četbu spolužáků.
Aplikace	Žák využívá informací z textu v reálném životě a uplatňuje je ve svém osobním životě. Žák je kritický k mediálním informacím.

Výzkumný vzorek č. 2 (1. ročník) – Úroveň čtenářské gramotnosti

Technika čtení a psaní	Žák čte jednoduché texty. Snaží se o plynulé, srozumitelné čtení. Žák pracuje pod vedením učitele v tematických celcích, kde je čtení propojováno se psaním. Žák zná základní návyky správného sezení, držení psacího náčiní, umístění sešitu.
Vztah ke čtení	Žák vnímá rozdíly v uspořádání textu, rozlišuje veršované a prozaické útvary.
Porozumění textu	Žák pod vedením učitele tvořivě pracuje s literárním textem. Žák rozpozná základní myšlenku a poselství textu. Dokáže stručně převyprávět obsah děje. Žák si uvědomuje pomocnou „rolí“ ilustrací při porozumění

	čteného textu.
Vyvozování	Žák vysvětluje příčiny a důsledky jednání postav a vztahy mezi nimi.
Metakognice (uvědomění si)	Žák se snaží hodnotit výsledky vlastní práce.
Sdílení	Žák pozorně naslouchá čteným příběhům i příběhům vyprávěným dospělými nebo spolužáky. Žák respektuje názor ostatních a porovnává ho se svojí interpretací textu. Žák se učí správně oslovit, zahájit a ukončit dialog.
Aplikace	Žák se učí nahlížet na čtení jako na svoji denní potřebu, která mu přináší emotivní zážitky, ale je také zdrojem informací. Žák pracuje s informacemi získanými prostřednictvím aktivního poslechu učitelem předčítaného textu.

9. 4. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ K CÍLI Č. 4

Posoudit vhodnost určitých inovativních metod pro daný ročník, možnost přizpůsobení a úprav těchto metod s ohledem na věk a možnosti žáků, využití inovativních metod ve vzdělávání integrovaných, sociálně slabých žáků.

Ve výzkumné části, v reflexi realizovaných lekcí s využitím metod kritického myšlení, jsme vždy doporučili, kdy je možné s metodou začít, doplnili jsme vlastní zkušenosti a postřehy. Na základě výzkumu usuzujeme, že všechny realizované metody (INSERT, Čtení s tabulkou předpovědí, metoda Rybí kost, Dílna čtení, Myšlenková mapa) lze zařadit již v 1. ročníku základní školy. Samozřejmě musíme metodu přizpůsobit věku, možnostem a schopnostem žáků. Inovativní metody nám tuto možnost úprav a stupňování náročnosti dávají. Doporučujeme při plánování výuky rozmyslet postupné zavádění těchto metod. V první fázi učitel modeluje aktivity spojené s novou inovativní metodou,

ve druhé fázi poskytuje učitel žákům oporu při plnění úkolů, ve třetí fázi pracují žáci samostatně, učitel přechází do pozice pozorovatele, konzultanta.

Ověřili jsme si, že inovativní metody umožňují současně aktivně pracovat slabším žákům, integrovaným a žákům nadprůměrným i sociálně slabým. Učitel má možnost upravit text (delší, kratší, jednoduchý, složitější), upravit pracovní list či tabulku záznamů, tabulku předpovědí, omezit počet úkolů v dané aktivitě. Protože se všichni žáci aktivně podílí na plnění úkolu, nedochází mezi žáky k pocitům méněcennosti, nedůležitosti, vlastní neschopnosti. Naopak vede žáky k vzájemné úctě, pochopení druhého. Žáci se mezi sebou lépe poznávají, učí se naslouchat druhému a spolupracovat.

Problémové otázky:

1) *Jsou složky čtenářské gramotnosti v použitých inovativních metodách rozvíjeny rovnoměrně? Které složky více, které méně?*

Ve výzkumné části jsme sledovali, zda jsou složky čtenářské gramotnosti rozvíjeny rovnoměrně. Sledovali jsme tyto složky čtenářské gramotnosti: techniku čtení a psaní, vztah ke čtení, porozumění textu, vyvozování, metakognice (uvědomění si), sdílení, aplikaci.

Domníváme se, že jsme se věnovali rovnoměrně všem složkám čtenářské gramotnosti. Dařilo se nám postupně rozvíjet techniku čtení a psaní. Snažili jsme se budovat představy o čtení jako o zdroji vnitřních zážitků, ale také zdroji pro život důležitých informací. Velkou důležitost jsme přikládali porozumění textu. Žáci vyhledávali informace v textu, shrnovali a vyjasňovali si své poznatky, nalézali souvislosti, předvíдали děj, kladli si otázky. Dále se žáci naučili sdílet své postřehy a myšlenky se spolužáky a učitelem, respektovat názor druhých. Žáci porovnávali, hledali souvislosti a rozpory mezi informacemi, které získali z textu a vlastními názory. Vztahovali hlavní myšlenku z textu k vlastní zkušenosti. Žáci se učili využívat informací z textu v reálném životě a uplatňovat je ve svém osobním životě.

2) Jak lze tyto inovativní metody uplatnit v dalších předmětech?

Ve výzkumné části jsme ověřili možnost využívat inovativní metody v dalších předmětech na 1. stupni základní školy. Metodu INSERT jsme využili v prvouce a myšlenkovou mapu ve výtvarné výchově. Na základě těchto odučených hodin jsme dospěli k názoru, že je přínosné a efektivní zařazovat tyto inovativní metody i v dalších předmětech (nejen v českém jazyce). Je na učiteli, do jaké fáze vyučovací hodiny inovativní metodu zařadí. Je důležité zvážit, s jakým cílem do výuky vstupuje, které klíčové kompetence bude u žáků rozvíjet.

3) Jak tyto inovativní metody přispívají k vnitřní motivaci žáků?

Inovativní metody dávají hodině jiný charakter, učitel se posunuje do role partnera či pozorovatele. To vše se promítá do pozitivní motivace k aktivitám spojeným se čtením. Žák má možnost zvolit téma výuky, podílet se na výběru textu či knihy pro čtení, má příležitost sdílet své poznatky a prožitky spojené s danou aktivitou hodiny. Dále si své postřehy zaznamenává, porovnává, diskutuje s kolektivem třídy o daných tématech.

Inovativní metody dávají žákům větší prostor pro vlastní aktivitu. Vyučovací hodiny jsou tedy pestřejší, problémy a úkoly, které žák řeší, řeší do hloubky. Díky těmto inovativním metodám si žáci pokládají další otázky, které vedou žáka k dalšímu vzdělávání, motivují žáka k vyhledávání jiných zdrojů poznatků.

ZÁVĚR A DOPORUČENÍ

Cílem diplomové práce bylo přiblížit inovativní metody rozvíjející čtenářskou gramotnost žáků a současně podporující jejich zájem o čtení. Výzkum začínal v páté třídě, žáci tyto metody do té doby neznali, nebyli zvyklí na takový způsob výuky. Ve velice krátké době jsme pozorovali, že inovativní metody dávají žákům větší prostor pro vlastní aktivitu, vyučovací hodiny jsou pestřejší, problémy a úkoly, které žák řeší, řeší do hloubky. Tyto metody dávají hodině jiný charakter, učitel se posunuje do role partnera či pozorovatele. To vše se promítalo do pozitivní motivace k aktivitám spojeným se čtením. Žáci se učili sdílet své prožitky a názory se svými spolužáky i učitelem, byli si vzájemně bližší a otevřenější. Poznali jsme, že je nutné inovativní metody zařazovat do výuky nejprve ve zjednodušené podobě. Přizpůsobit je schopnostem a věku žáků, stupňovat náročnost v souvislosti se zkušeností s inovativní metodou.

Výzkum pokračoval v první třídě, kde jsme záměrně zvolili výuku čtení a psaní genetickou metodou. Byla to velká výzva vyzkoušet a sledovat, zda je vhodné zařazovat metody kritického myšlení již od prvního ročníku, zda žáci, kteří se učí čtení a psaní genetickou metodou, čtou opravdu s porozuměním. Velkým plusem pro nás byly zkušenosti z pátého ročníku, které jsme zhodnotili při plánování a organizaci další výuky.

Diplomová práce popisuje konkrétní vyučovací hodiny postavené na třífázovém modelu: evokace – uvědomění – reflexe. Nejprve jsme s inovativními metodami pracovali v hodinách českého jazyka a literatury. Po kladné zkušenosti jsme sledovali přesah a propojenost s dalšími předměty, tedy použili jsme vhodnou inovativní metodu ve výtvarné výchově ve fázi evokační, metodu INSERT v prvouce. Metody kritického myšlení lze tedy využívat v různých předmětech. Učitel při plánování výuky volí vhodnou inovativní metodu podle stanovených cílů vyučovací hodiny, počítá s větší časovou dotací.

Výsledky našeho výzkumu ukázaly, že inovativní metody nenásilně pomáhají a učí žáky číst s porozuměním, motivují je k získávání dalších poznatků, rozvíjejí klíčové kompetence žáků.

Metody kritického myšlení jsou pro mnoho učitelů velkou neznámou, něčím zbytečným a odvádějícím od učení. Proto považujeme za důležité nabídnout učitelům kursy dalšího vzdělávání se zaměřením na metody kritického myšlení. V oblasti metodické podpory vytvořit učebnice odpovídající novému pojetí výuky v souvislosti s kurikulární reformou, které by podporovaly utváření klíčových kompetencí.

Metody kritického myšlení jsou velkým krokem kupředu. Ve vyučovacích hodinách s využitím metod kritického myšlení rozvíjíme nejen čtenářskou gramotnost a zájem o čtení, plníme také cíl na oborové úrovni (očekávané výstupy RVP ZV) v daném předmětu a zároveň rozvíjíme klíčové kompetence žáků.

LITERATURA

ALTMANOVÁ, J.: *Gramotnosti ve vzdělávání*, VÚP, Praha: 2011, ISBN 978-80-87000-74-8

ALTMANOVÁ, J. a kol.: *Čtenářská gramotnost ve výuce (metodická příručka)*, NÚV, Praha: 2011, ISBN 978-80-87000-99-1

BERAN, V.: *Proč tvořit ŠVP?*, RAABE, Praha: 2005, ISBN 80-86307-23-9

BLAŽKOVÁ, B.: *Kritické myšlení neznamená kritiku, ale změnu úhlu pohledu*, Knihovnický zpravodaj Vysočina. 2005, č. 1, ISSN 1213-8231

Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka, Česká školní inspekce, Praha: 2010

GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*, 1.vyd. Brno: Paido, 2000, ISBN 80-85931-79-6

HAUSENBLAS, O.: *Otázky a odpovědi*, In *Kritické listy* 4, 2001

HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*, Praha: Portál, 2005, ISBN 8-073-67040-2

HUČÍNOVÁ a kol.: *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*, VÚP, Praha: 2007, ISBN 978-80-87000-07-6

JEŘÁBEK, J. a kol.: *Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání – Koordinátor*, VÚP, NIDV, Praha: 2006, ISBN 80- 86956-01-6

KOHOUTEK, R.: *Základy užití psychologie*, Brno: Akademické nakladatelství Cern, 2002

KOPŘIVA, P. a kol.: *Respektovat a být respektován*, Kroměříž: Spirála, 2005, ISBN 80-9018-736-6

KOŠŤÁLOVÁ, H.: *Jak byl vyvinut třífázový model učení*, In *Kritické listy* 9, 2002

KOŠŤÁLOVÁ, H.: *Čtenářská gramotnost by měla být prioritou*, In *Učitelské noviny* č. 14, 2011

KOŠŤÁLOVÁ, H., STRAKOVÁ, J. A KOL.: *Hodnocení- důvěra, dialog, růst*, SKAV, s. o., 2008, ISBN 978-80-254-2417-9

KŘIVÁNEK, Z., WILDOVÁ, R.: *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*, PedF UK, Praha: 1998, ISBN 80-86039-55-2

MAŇÁK, J., ŠVEC, V.: *Cesty pedagogického výzkumu*, Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-078-6

MEREDITH, K., S., STEELOVÁ, J., L. a kol.: *Příručky k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení 1 - 8*. Pracovní materiály vydávané pro kursy programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Praha: 1997

PENNAC, D.: *Jako román*, Mladá fronta, Praha: 2004

PETTY, G.: *Moderní vyučování*, Praha: Portál, 1996, ISBN 80-7178-070-7

PRŮCHA, J.: *Pedagogická encyklopedie*, Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-546-2.

Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání, INFRA, s. r. o., 2004, ISBN 80-86666-24-7

RUTOVÁ, N. a kol.: *Učím s radostí*, Praha: Strom, 2003, ISBN 80-86106-09-8

SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*, Praha: ISV nakladatelství 1999, ISBN 80-85866-33-1

SLAVÍK, J.: *Hodnocení v současné škole*, 1.vyd. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-262-9.

STRAKOVÁ, J. a kol.: *Vědomosti a dovednosti pro život*, Praha: 2002, VÚP

TOMKOVÁ, A.: *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*, Praha: 2007, ISBN 978-80-7290-315-3

TOMKOVÁ, A., STRCULOVÁ, V.: *Myšlenková mapa v primární škole*, In *Kritické listy* č. 5, 2001

TOMKOVÁ, A. a kol.: *Učíme v projektech*, Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-527-1

TUPÝ, J., JEŘÁBEK, J.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha: VÚP 2005, ISBN 80-87000-02-1

URBANOVSÁ, E.: *Hodnocení a sebehodnocení*, In *Kritické listy*, č. 13 s. 4-7, 2003, ISSN 1214-5823

WALTEROVÁ, E.: *Akční výzkum v podmínkách české školy*, In *český pedagogický výzkum v současných podmínkách*, Praha: CERM, 1997, s. 26

WILDOVÁ, R.: *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*, Praha: PedF UK 2002. ISBN 80-7290-103-6

www.cteme.eu

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/zamer-rozvoje-ctenarske-a-matematicke-gramotnosti-v>