

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití interaktivní tabule v hodinách literární výchovy na 1. stupni ZŠ

*Use of the Interactive White Board in Literary education in
the First Grade of Primary School*

Lucie Šebková

Vedoucí práce: Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. st. ZŠ

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Využití interaktivní tabule v hodinách literární výchovy na 1. stupni ZŠ vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Štěpánky Klumparové, Ph.D., za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu a elektronická podoba diplomové práce je identická s její tištěnou podobou.

Zásmuky, prosinec 2016

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování paní Mgr. Štěpánce Klumparové, Ph.D. za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat panu PhDr. Ondřeji Hausenblasovi za vstřícnost a hodnotné a zajímavé podněty, které mi pomohly lépe zacílit své úsilí v počátcích mé práce.

ANOTACE

Tato diplomová práce se zabývá možnostmi využití interaktivní tabule v hodinách literární výchovy ve čtvrtém ročníku na 1. stupni základní školy.

Teoretická část shrnuje dosavadní poznatky o prepubescentním čtenáři z hlediska psychologie, pedagogiky a čtenářské gramotnosti. Předmětem výzkumu je především porovnání výuky s využitím interaktivní tabule a bez ní, a to konkrétně v úvodní části hodiny literární výchovy, v tzv. evokaci.

Vyučovací jednotky jsou koncipovány v duchu konstruktivismu moderní didaktické koncepce známé pod zkratkou „RWCT“ (Čtením a psaním ke kritickému myšlení).

ANNOTATION

This diploma thesis deals with the possibilities of the use of the interactive whiteboard in literary education in the fourth grade of primary school.

The theoretical part summarizes existing findings and knowledges of the prepubescent reader from the point of view of psychology, pedagogy and reading literacy.

The main research subject is comparison of teaching with and without the use of the interactive whiteboard focused on the introductory part of Literature lesson called the evocation.

The teaching units are designed in the spirit of constructivist modern didactic conception known as RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking).

ABSTRAKT

Cílem této diplomové práce je zmapovat možnosti využití interaktivní tabule v počáteční fázi výuky literární výchovy, v tzv. evokaci, a to na základě formulovaných poznatků o potřebách a zájmech prepubescentního čtenáře shrnutých v teoretické části.

Praktická část spočívá v porovnání výuky s implementací interaktivní tabule a bez ní, přičemž plány vyučovacích lekcí jsou koncipovány podle modelu E-U-R.

Provedeným výzkumem jsem zjistila, že práce s interaktivní tabulí ve čtenářské výchově umožňuje více motivovat žáky k předvídání, usnadňuje učiteli modelaci při zavádění metod rozvíjejících čtenářské strategie, umožňuje lepší vizualizaci problematických míst v textu a nabízí netradiční a účinný způsob sdílení myšlenek a výstupů žáků.

Přínosem této práce je nalezení efektivních způsobů využití interaktivní tabule v čtenářské výchově na prvním stupni základních škol zejména pro fázi evokace.

KLÍČOVÁ SLOVA

čtenářská gramotnost, čtenářské strategie, čtením a psaním ke kritickému myšlení, čtvrtý ročník základní školy, E-U-R, evokace, interaktivní tabule, prepubescentní čtenář, SMART Board, SMART Notebook

ABSTRACT

The aim of this diploma thesis is mapping options of the use of the interactive whiteboard in the introductory part of Literature lesson called the evocation, based on formulated findings of needs and interests of the prepubescent reader summarized in the theoretical part.

The practical part consists in comparison of teaching with and without the use of the interactive whiteboard, while the lesson plans are conceived in E-U-R model.

The undertaken research shows that work with the interactive whiteboard in Literary lessons increase pupils' motivation to predict, makes modelling of reading literacy methods easier, improve vizualization of problematic places in the text and offers unconventional effective way of sharing pupils' ideas and artefacts.

The benefit of this work is finding effective ways of the use of the interactive whiteboard in Literature lessons especially in the evocation part of lesson.

KEYWORDS

E-U-R, evocation, fourth grade of primary school, interactive whiteboard, prepubescent reader, reading literacy, reading and writing for critical thinking, reading strategies, SMART Board, SMART Notebook

OBSAH

ÚVOD.....	10
1. TEORETICKÁ ČÁST.....	13
1.1 Prepubescentní čtenáři.....	13
1.1.1 Význam čtenářství z hlediska ontogeneze dětské psychiky.....	13
1.1.1.1 Účinky četby (projevující se na změnách ve struktuře čtenářské osobnosti).....	15
1.1.2 Psychologie čtenářství.....	16
1.1.2.1 Čtenářský zájem, jeho motivace a vývoj.....	18
1.1.2.2 Čtenářské zvyky, postoje a preference (z hlediska žánrů).....	19
1.1.2.3 Intrapsychické procesy spojené s četbou (pochopení, interpretace a prožívání děl).....	23
1.1.2.4 Typologie a diferenciací čtenářů.....	26
1.2 Metodika čtenářství.....	28
1.2.1 Čtenářská gramotnost ve vztahu k výuce literární výchovy s použitím interaktivní tabule.....	28
1.2.2 Čtením a psaním ke kritickému myšlení – obecná charakteristika programu.....	31
1.2.3 Čtenářské strategie a metody.....	33
1.2.3.1 Fáze evokace v modelu E-U-R.....	35

1.2.3.2	Konkrétní metody RWCT vhodné pro fázi evokace.....	37
1.3	Interaktivní tabule.....	42
1.3.1	Obecná charakteristika.....	42
1.3.2	SMART Board Software - popis funkcí	48
1.3.2.1	SMART Notebook – nástroje interaktivní výuky.....	50
1.3.2.2	Přehled aktivit SMART Lab vhodných pro fázi evokace.....	53
1.3.3	Konkrétní návrhy využití interaktivní tabule v literární výchově ve fázi evokace.....	56
2.	PRAKTICKÁ ČÁST.....	59
2.1	Úvod (cíle a předpoklady praktické části).....	59
2.2	Průzkum čtenářství prepubescentů (dotazník).....	59
2.2.1	Popis dotazníku.....	60
2.2.2	Analýza a vyhodnocení výsledků.....	61
2.3	Výukové lekce se zaměřením na fázi evokace.....	69
2.3.1	Plán vyučovací jednotky ve dvou variantách – s využitím a bez využití IT.....	69
2.3.2	Popis a reflexe výukových lekcí.....	81
2.4	Vyhodnocení a závěry.....	95
3.	ZÁVĚR.....	97
	SEZNAM ZKRATEK.....	99
	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....	99
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	105
	SEZNAM GRAFŮ.....	106

SEZNAM PŘÍLOH.....	106
PŘÍLOHY	

Úvod

Motto:

„Knihy jsou pro lidi tím, čím jsou pro ptáky křídla.“ (John Ruskin)

Inspirací k výběru tématu mi byly mé vlastní praktické poznatky získané několikaletou učitelskou praxí na prvním i na druhém stupni základní školy. Nemohu tedy nic jiného než potvrdit z vlastních zkušeností, že O. Chaloupka, známý český literární teoretik, právem nazývá prepubescenci „*zlatým věkem čtenářství*“¹. Domnívám se totiž, že i po více jak třiceti letech od publikování tohoto výroku a přes poměrně zásadní změny, které do současného každodenního života vnesl prudký rozmach komunikačních technologií, zůstává nadále stěžejní pro rozvoj celoživotního čtenářství právě toto období mladšího školního věku, kdy se nacházíme stále v primární fázi života nejvíce přístupné vnějším vlivům a kdy dochází k našim prvním čtenářským zkušenostem utvářejícím základy dalšího vývoje. V počátcích povinné školní docházky převážná většina dětí ještě dychtí po poznání a se zájmem objevuje vše, co bylo pro ně do té doby nové. Pokud lze tedy rozvíjet čtenářství, tak se toto prvotní období vzhledem k výše uvedeným skutečnostem jeví jako nejvýznamnější.

Z užšího, myslím, subjektivního pohledu v mé volbě sehrál klíčovou roli můj vřelý vztah k literární slovesnosti, za který velkou měrou vděčím svému dědečkovi Eduardu Hlávkovi, který mi od útlého dětství se zanícením předčítal prózu i poezii především ze své vlastní tvorby.

V diplomové práci se zabývám dvěma zdánlivě protichůdnými oblastmi mediální komunikace, které jsou v současnosti poměrně hojně diskutovaným tématem. Příčinou je akcelerace vývoje moderních technologií v posledních letech, díky které se fenoménem dnešní doby stala virtuální realita jako znepokojivá konkurence tradičního čtenářství.

¹ 1982. CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, s. 311.

Podle mého názoru tento fakt nelze přehlížet, naopak je nezbytné akceptovat, že nastal věk informatiky, v němž je třeba hledat způsoby, jak tyto nové prostředky efektivně využít i ve vzdělávacím systému škol.

Je také zřejmé, že nejen počítačová gramotnost² je pro dnešní žáky nutností. Vedle toho je bezpochyby stejně nezbytnou podmínkou plnohodnotného života v demokratické společnosti i celoživotní rozvíjení gramotnosti čtenářské³.

Jsem navíc přesvědčená, že svůj neotřesitelný význam v dnešní přetechnizované době má i nadále literární slovesnost. Mým názorem je, že literární tvorba je přirozenou součástí polarit nezbytné k rovnováze mezi materiálními a estetickými hodnotami, a pochybuji, že se z lidí vytratí odvěká vnitřní potřeba uměleckého projevu a grafického záznamu lidské řeči, myšlení a citění.

Cílem mé diplomové práce je vymezit potřeby a zájmy prepubescentního čtenáře a na základě formulovaných poznatků zmapovat možnosti využití interaktivní tabule v počáteční fázi výuky literární výchovy, tedy v klíčovém momentu, ve kterém by mělo docházet prostřednictvím smyslového vnímání k aktivizaci a otevření vědomí k přijímání nových zkušeností, k takzvané evokaci⁴.

Metodicky práce vychází z koncepce „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“, která nejen odpovídá reformním didaktickým zásadám a požadavkům na moderní vzdělávání, ale především u žáků prokazatelně rozvíjí jejich klíčové kompetence, jak o tom například pojednává Anna Tomková⁵.

² BASL, Josef. Význam počítačové gramotnosti a možnosti jejího zjišťování v rámci mezinárodního výzkumu PISA. *Sociologický webzín* [online]. [cit. 2015-06-03]. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=352&lst=103>

³ Význam čtenářské gramotnosti – čtenářská gramotnost, dovednost pro život. ALTMANOVÁ, Jitka, Ondřej HAUSENBLAS, Alena HESOVÁ, et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, divize VÚP, 2011, s. 6 [cit. 2016-11-11]. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/ctenarskagramotnost_final.pdf

⁴ HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. Co je E-U-R. *Kritické myšlení, o.s.* [online]. [cit. 2015-06-04]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur

⁵ TOMKOVÁ, Anna. 2005. Působení programu RWCT v podmínkách české primární školy. *Kritické myšlení, o. s.* [online]. Praha [cit. 2015-06-03]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty18_pusobeni

Domnívám se, že moderní technologie v rukách pedagoga mohou adekvátně posloužit jako jeden z podpůrných prostředků k evokaci zájmu o četbu. Je však třeba se zabývat hledáním vhodných způsobů aplikace u daných cílových skupin dětí vzhledem ke stupni jejich vývoje, individuálním potřebám atd.

Samotný název „interaktivní“ tabule se možná může jevit pro účely této práce jako zavádějící, protože její technologie a funkce nemají přímou spojitost s abstraktní komunikací knižního čtenáře. Čtenářská interakce a komunikace s interaktivní tabulí jsou procesy opačné. Komunikace s knihou vyžaduje výhradně aktivní přístup recipienta, oproti tomu displej tabule umožňuje v první řadě pasivní přijímání projekce obrazů.

Nabízí se proto otázka, zda může interaktivní tabule poskytnout, případně alespoň obohatit jinou formou čtenářskou výchovu.

Myslím si, že interaktivní tabule jako druh dotykového displeje může přispět do čtenářské výchovy zejména netradičními prvky a evokovat jimi i nečtenáře k četbě. To je jedním z témat, kterými se v této práci budu zabývat.

Praktická část tuto hypotézu zkoumá komparací výuky literární výchovy dvou různých vzorků žáků s využitím a bez využití interaktivní tabule. Zjišťované údaje není snadné exaktně měřit vzhledem k značné míře subjektivity, které toto téma obnáší, ale ani to není jejím stěžejním cílem. Smyslem této diplomové práce je především nalézt efektivní způsoby, jak pomocí interaktivní tabule obohatit výuku literární výchovy ve fázi evokace a přispět kreativním způsobem v souladu s moderním pojetím vzdělávání do fondu námětů a aktivit tohoto učebního předmětu.

1. Teoretická část

1.1 Prepubescentní čtenáři

1.1.1 Význam čtenářství z hlediska ontogeneze dětské psychiky

Není nijak obtížné obhájit tvrzení, že i k současnému životu je kniha potřebná. Její nezastupitelný význam vychází z obecně známé skutečnosti, že četbou dochází k transformaci znakového systému písma do mysli, kde vytváří vždy jedinečný obraz, proniká do nejhlubšího vědomí a tam se snaží propojit s obrazy stávajícími a rozvíjí tak jedinečným způsobem **představivost**, čímž má přirozeně dopad na psychiku celkově. V období prepubescence, kdy je dítě v procesu vývoje, se čtenářství může dokonce spolupodílet na formování osobnosti jedince. O. Hník, který ve své didaktické práci z oblasti literární výchovy klade důraz na představivost a kreativitu, v této souvislosti uvádí, že *imaginací vymýšlíme sami sebe, čímž získáváme autonomii*.⁶

Podle všech dosavadních výzkumů čtenářského chování je čtenářství, resp. jeho rozvoj a budování citového vztahu k literatuře zásadně podmíněn **podnětným rodinným prostředím** (tj. kde rodiče dětem nejen častěji předčítají, ale také se sami věnují četbě). Tento vliv začíná daleko dříve, než dítě vstoupí do školy.

Nicméně bez ohledu na tento fakt rozvíjet čtenářství ve škole smysl má. Potvrdil to rozsáhlý výzkum L. Lederbuchové z roku 2004. Při tomto šetření bylo zjištěno, že **rozvoj čtenářských kompetencí lze výrazným způsobem stimulovat v rámci literární výchovy**, pokud je tento vyučovací předmět skutečně **pojat čtenářsky** a jeho nedílnou součástí je **kommunikace o vlastní četbě**, kterou si nejlépe **vybírá žák sám**.⁷

Výzkumný vzorek byl sice tvořen výhradně jedenáctiletými pubescenty, přesto se domnívám, že zjištěné poznatky jsou aplikovatelné i na žáky mladšího školního věku

⁶ Cíle programu. HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. Jinočany: H, 2007, s. 13. ISBN 978-80-7319-067-5.

⁷ 2004. LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: o čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň: Aleš Čeněk, s. 117-118. ISBN 8086898016.

s přihlédnutím k individuálním rozumovým schopnostem a specifickým rysům této fáze vývoje.

Navíc v posledních letech mají učitelé k dispozici poměrně převratné učební metody vycházející z dnes již celosvětově uznávaného programu **RWCT**, jejichž těžištěm jsou **čtenářské strategie**, které se potenciálně jeví jako dosud nejefektivnější nástroj k rozvíjení myšlení a dosažení vzdělávacích cílů. Podrobněji se touto problematikou zabývám v kapitole Metodika čtenářství.

Samozřejmostí kompetentního učitele jsou primárně praktické znalosti z oblasti **ontogeneze dětské psychiky**.

Respektovat dětskou mentalitu v oblasti čtenářství považoval za nutné již V. Stejskal, podle kterého se dítě ve způsobu myšlení odlišuje od dospělého především **naivitou, důvěřivostí a velkomyslností, bezprostředností citu a absencí schopnosti odlišit sen od skutečnosti**.⁸

V procesu vývoje se prepubescentovo vědomí utváří teprve postupně. I běžný pozorovatel si snadno všimne, že dítě skutečně zpočátku dlouho **neodděluje fikci od reality**, stejně tak jako celek od jeho částí, a od konkrétního k abstraktivnímu myšlení dospívá pozvolna.

Chaloupka popisuje vnímání prepubescentního čtenáře, v psychologii označované **přístupem naivního realismu**, jako pozvolný přechod od **synkretismu**⁹ předškolního období, jehož některé rysy ještě v této vývojové etapě doznívají, byť už je dítě zpravidla schopno částečné analýzy jednotlivých složek vnímaného podnětu, až po postupný přechod k prvotním **analyticko-syntetickým operacím** zpočátku pouze předmětným, později znakovým a nakonec i vztahovým. Postupný vývoj navíc probíhá u každého jedince zcela jedinečným tempem a způsobem.¹⁰

Myslím si, že dítě je schopno pojmout jen takové literární dílo, které obsahuje rysy identické s jeho způsobem vnímání. V případě prepubescenta je to tedy především **personifikace zvířat a věcí, pohádkové světy, nadpřirozeno, imaginární bytosti, fiktivní pojmenování** aj., přičemž vše je přijímáno vesměs nekriticky a reálně

⁸ STEJSKAL, Václav. *Cesty současné literatury pro děti*. 1. vyd. Praha: SNDK, 1960. 81, [4] s. Knižnice teorie dětské lit.; Sv. 10.

⁹ *Typickým příkladem synkretického vnímání je podle mého názoru, když dítě neztotožňuje blízkou osobu s touž osobou v masce, i když mu toto přestrojení není utajeno, což je patrné na jeho reakci, například na setrvalém projevu strachu ze zmíněné masky.* (pozn. autora)

¹⁰ CHALOUPKA, Otakar, *op. cit.*, s. 37.

s **výjimečnou obrazovou představivostí a emoční intenzitou**. Podle mého názoru mimořádný smysl pro fantazii u dětí zcela logicky pramení stejně jako v úsvitu dějin lidstva z nedostatku informací o okolním světě, jehož představu si tímto způsobem dotváří. Někdy na dítě četba zapůsobí natolik, že u něj pozorujeme spontánní reakci formou kreativní hry, nebo stejně často i v podobě výtvarného projevu, jež je provázen doznívajícím emočním prožitkem.

Dětská psychika, je otevřená vnějším vlivům, aby se mohla vyvíjet, a proto se vyznačuje **zvýšenou citlivostí** na příchozí podněty a **ovlivnitelností**, resp. **tvárností**. Považuji za důležité si uvědomit, že některé impulsy mohou mít dopad nežádoucí. Například mohou pozměnit hodnotovou orientaci dítěte, vzorce jeho chování, vyvíjející se sebedůvěru atd.

1.1.1.1 Účinky četby (projevující se na změnách ve struktuře čtenářovy osobnosti)

Ve spojitosti s účinky četby na osobnost čtenáře hovoří Chaloupka o **čtenářské interiorizaci**, čili *zvnitřnění obsahů literární slovesnosti*, která je výsledkem identifikace s literárním hrdinou a nespočívá jen v jeho imitaci. Lze ji vyzorovat na změnách ve čtenářově chování (z hlediska výrazového a řečového) a v jednání (resp. uvědoměném chování). Podílí se na formování kognitivních potřeb, rozvoji řeči, myšlení, estetického vnímání a kreativity, čímž se **čtenářství stává součástí psychického vývoje**. Chaloupka uvádí, že je to **dlouhodobý proces**, jehož podmínkou je akceptovaná vědomá činnost, což především představuje **aktivní čtení** a následnou **interpretaci**, jejímž primárním kritériem je **čtenářský prožitek**.¹¹

Problém nastává, pokud dochází k opoždění **vývoje řeči**. Podle Chaloupky je rozvoj této dovednosti v psychickém vývoji klíčový. Jinými slovy vývojové poruchy řeči brzdí zejména rozvíjení představivosti, se kterou jsou spojené další psychické činnosti a funkce nezbytné v čtenářském procesu.¹²

Chaloupka je přesvědčen, že prepubescent není schopen jiného než **prožitkového čtenářství**. Argumentuje tím, že v tomto období se jeho vývoj konstruuje a dynamizuje

¹¹ CHALOUPKA, Otakar, *op. cit.*, s. 211.

¹² *Ibid.*, s. 157 – 171.

prostřednictvím jeho silně rozvinuté **emocionality a představivosti**, přičemž se u něj začínají rozvíjet **emoce k druhým**. Díky již zmíněné bezprostřednosti, spontaneitě a konkrétní perspektivě nahlížení zaujímá prepubescentní dítě vždy **absolutní postoj** (Buď podnět zcela akceptuje, anebo jej odmítá.) a vyznačuje se **expresivním chováním**, které je z hlediska výchovy výhodné pro pedagoga, neboť může objektivně hodnotit reakce žáků ve vyučovacím procesu.¹³

Významnou konstitutivní roli v psychickém vývoji dítěte vidí Chaloupka v **referenčních vztazích** příběhové prózy s tematikou z dětského života, prezentující základní modely lidských vztahů, které prepubescenta podněcují k identifikaci a srovnávání s literárním hrdinou, pokud ovšem platí, že dětský čtenář nachází v díle spojitost s vlastními zkušenostmi.¹⁴

Čtení vyvolává v rozvíjející se dětské psychice určité změny více či méně trvalého charakteru. K porozumění problematice prepubescentního čtenáře je proto podle mého názoru potřeba zabývat se i psychologí tohoto specifického procesu.

1.1.2 Psychologie čtenářství

Vymezením **psychologie čtenářství** jako vědní disciplíny se významně zabýval například O. Chaloupka, který charakterizuje čtenářství především jako vztah díla a čtenáře, kdy hraje roli autorův záměr a současně psychické dispozice, postoje a očekávání čtenáře, přičemž tyto dvě složky nelze izolovat, jsou od sebe neoddelitelné. Tento proces blíže popisuje jako **jedinečnou estetickou interakci bez zprostředkovatele** a přitom vyzdvihuje její náročnost na vnímatele, který vstupuje do díla a dotváří ho rozvíjením své vlastní představivosti, čímž se z vnímatele stává i **producent**. Dochází tak k produkci **fantazie a zážitku** jako výsledku smyslového vnímání, prostřednictvím kterého vznikají paměťové stopy v mysli čtenáře. Již zmíněnou nezbytnou podmínkou této psychické proměny je **aktivní postoj** recipienta vůči dílu.¹⁵

¹³ *Ibid.*, s. 205-216.

¹⁴ CHALOUPKA, Otakar, *op. cit.*, s. 229-238.

¹⁵ CHALOUPKA, Otakar, *op. cit.*, s. 33-48.

Z toho vyplývá, že čtenářství není zdaleka jen samotným aktem čtení, ale že se jedná o **soubor psychických činností před čtením, během něj a po čtení**. Individuální okolnosti každého čtenáře navíc způsobují značnou diferenciaci tohoto složitého a dlouhodobého procesu.

Toman shrnuje intrapsychické procesy spojené s četbou do čtyř stupňů:

1. **čtenářská percepce** (postupný proces vnímání díla);
2. **čtenářská recepce** (vnímání, prožití, pochopení, zhodnocení a individuální dotváření díla ve čtenářově vědomí);
3. **čtenářská apercepce** (estetické osvojení literárního díla);
4. **čtenářská anticipace** (fantazijní předjímání vlastní budoucnosti na základě čtenářského prožitku, ztotožnění s hrdinou, dějem a situacemi v díle).¹⁶

Vyčlenit a kategorizovat jednotlivé aspekty psychologie čtenářství je poměrně problematické, neboť tvoří úzce provázanou integritu, kdy jedna složka je závislá na druhé. Například čtenářské zájmy, prožívání i typologii prepubescentního čtenáře determinuje z velké části ontogeneze jeho psychiky; čtenářský zážitek sehraává konstitutivní roli v utváření čtenářských postojů, stejně tak je podmínkou dlouhodobých změn ve struktuře čtenářovy osobnosti; intrapsychické procesy spojené s četbou jsou podmíněny čtenářským zájmem, což jsou de facto potřeby, které vycházejí z čtenářských návyků atd.

Jako orientační vodítko pro rozčlenění této kapitoly mě inspirovalo pět bodů podle V. Smetáčka, které zmiňuje Chaloupka ve své práci:

1. *čtenářský zájem, jeho motivace a vývoj;*
2. *čtenářské zvyky, návyky a postoje projevující se ve výběru četby, v zaměření zájmu i v samotném procesu četby;*
3. *intrapsychické procesy spojené s četbou: pochopení, interpretace a prožívání děl;*
4. *účinky četby, projevující se na změnách ve struktuře čtenářovy osobnosti;*
5. *v rámci sociálně psychologického přístupu se psychologie čtenáře pokouší o typologii čtenářských typů, o diferenciaci čtenářů zejména podle zájmů, ovlivnitelnosti, způsobu prožívání atd.*¹⁷

¹⁶ TOMAN, Jaroslav. 1999. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: Cerm, 22 s. Item, LZ 52. ISBN 80-720-4111-8.

¹⁷ CHALOUPKA, Otakar, *op. cit.*, s. 33-48.

1.1.2.1 Čtenářský zájem, jeho motivace a vývoj

Pro rozvoj čtenářství, jehož předpoklady podle Chaloupky disponuje každý prepubescent, je **zájem o četbu** klíčovým faktorem. Znamená to, že pro dítě je čtení smysluplnou aktivitou, která naplňuje jeho **potřeby**.

Mezi stěžejní potřeby dětského čtenáře podle Chaloupky patří:

- **náhrada citových vazeb** (V případě, že dítě citově strádá.);
- **autonomizační proces** (Dítě v četbě hledá stvrzení sebe sama.);
- **mentální hygiena** (Četba skýtá rozptýlení a postojové sebeuspokojování.);¹⁸

Tomanem shrnuté novější rozsáhlé výzkumy publikované v roce 2004 prokázaly, že zájem o četbu není podmíněn *potřebami socializačními, etickými ani estetickými*. Bylo zjištěno, že u převážné většiny prepubescentních čtenářů vychází motivace k čtenářství z **potřeby emocionálně-relaxační**, která umožňuje únik od reality a zábavu. Malá část vzorku také uvedla *potřeby utilitárně-poznávací*.¹⁹

Domnívám se, že čtenářské zájmy prepubescentů je nutné podněcovat. V tom vidím poslání pedagoga. Základními kritérii jsou přitom podle mého názoru **přehled o současné dětské literatuře** a **znalost individuálních čtenářských potřeb jednotlivých žáků**.

Podle Chaloupky čtenářský zájem u prepubescentního dítěte může iniciovat učitel, který nabízí dostatek podnětů, jež vedou k rozvíjení **představivosti a kreativity**, vede k **interpretaci četby**, vytváří **mezipředmětové vztahy** a především usiluje o **zážitkovost**, resp. podněcuje emocionalitu²⁰ (Jednak je pro prepubescenta charakteristická a především aktivizuje psychické funkce.).

¹⁸ CHALOUPKA, Otakar, *op. cit.*, s. 196-257.

¹⁹ TOMAN, Jaroslav, *op. cit.*

²⁰ CHALOUPKA, Otakar, *op. cit.*, s. 33-48.

1.1.2.2. Čtenářské zvyky, postoje a preference (ve vztahu k žánrům) projevující se ve výběru četby a v samotném procesu četby

Předpokladem celoživotního čtenářství, resp. budování trvalého zájmu o četbu a rozvoje *čtenářské kompetence*²¹ jsou **čtenářské postoje a návyky**, které se utvářejí v průběhu celého dětství až do dospívání. Podle Chaloupky je tento proces završen na sklonku pubescence, tj. kolem patnáctého roku věku dospívajícího čtenáře. Klíčový je přitom dostatek příležitostí pro uplatnění *seberealizačních tendencí a postojů*.²² To představuje všestranný rozvoj se širokou škálou podnětů s ohledem na individuální potřeby každého jedince.

Důležitým momentem na počátku tohoto procesu je podle Chaloupky **nabídnutí první knihy** „na míru“ a ve správný čas. Tato kniha musí dítě zaujmout na první pohled už svou grafickou úpravou a následně nesmí zklamat obsahově. Jak Chaloupka dále uvádí, výběr vhodné četby usnadňuje skutečnost, že prepubescentův vztah ke knize je zatím ještě **vstřícný a ovlivnitelný**.²³ Toman v této souvislosti uvádí, že prepubescentní čtenář **nepocit'uje rozpor mezi četbou povinnou a zájmovou**.²⁴

Důležité je podle mého názoru uvědomit si, že potřeby a zájmy dětí se v historickém kontextu mění, a proto je žádoucí nabízet vedle nadčasových literárních děl, které dětské čtenáře stále oslovují napříč generacemi (např. tradiční pohádky bratří Grimmů či H. Ch. Andersena aj.), také současné knihy s aktuálními tématy, která dětská čtenářství znají z vlastních zkušeností a kterým budou rozumět.

Rozhodujícím literárním žánrem na počátku čtenářství, kdy se formují čtenářské postoje a návyky dítěte, je podle Chaloupky **pohádka**, ve které vidí *podnětovou komplexnost*. Koresponduje to s jeho kladením důrazu na pestrou škálu podnětů zaručující nejen rozvoj čtenářství, ale celkově harmonický vývoj. Důvodem této celistvosti je **stavba pohádky**, která **odpovídá struktuře dětského myšlení** a psychickému vývoji dítěte.²⁵

²¹ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava, *op. cit.*, s. 117-118.

²² *Ibid.*, s. 205-216.

²³ CHALOUPKA, Otakar, *op. cit.*, s. 205-216.

²⁴ TOMAN, Jaroslav, *op. cit.*

²⁵ CHALOUPKA, Otakar, *op. cit.*, s. 217-228.

Tomanův výzkum prepubescentního čtenářství z roku 2000 dospěl k zjištění, že u dětí je **pohádka stále v dominantní pozici**, s tím že nejmenší čtenáři, tj. ve věku 7-9 let nejvíce inklinují k **autorské pohádce s antropomorfizačním zvířecím hrdinou** (např. Ferda Mravenec, Povídání o pejskovi a kočičce, Broučci apod.). Ovšem **kolem devátého roku** odeznívá synkretický a naivně realistický přístup a děti se začínají **diferencovat podle pohlaví**. U chlapců dochází v tomto období k výraznému poklesu zájmu o čtení a odklon k dobrodružnému žánru a fantasy. U dívek zájem o tradiční pohádku odeznívá až kolem jedenáctého roku, kdy se předmětem zájmu stávají dívčí romány. Dívky všeobecně více čtou a déle se na čtení dokáží soustředit.²⁶

Dominanci pohádky v žánrových preferencích víceméně potvrzuje také např. dotazníkové šetření „**České děti jako čtenáři v roce 2013**“, které bylo iniciováno Knihovnickým institutem NK ČR, a které zkoumá čtení dětí ve věku **9 až 14 let**. Šetření ukázalo, že prepubescenti ve věku **9 – 10 let** nejraději čtou **pohádky a pověsti**, ale přinejmenším stejně tak jsou u nich oblíbené **knihy o přírodě a zvířatech** a v neposlední řadě také **komiksy** (především u chlapců).²⁷

Jak již bylo zmíněno, podle Tomanova výzkumu motivací k četbě již od prepubescence je především zábava a relaxace. Šetření České děti jako čtenáři v roce 2013 toto potvrzuje a uvádí, že je jednou z nejoblíbenějších knih současných českých dětí Deník malého poseroutky od Jeffa Kinneyho, nenáročná příběhová próza ze současného dětského života v netradiční a originální grafické podobě připomínající zápisky v deníku, ve které autor zejména usiluje o ztvárnění humorných situací z každodenního života malého chlapce.²⁸

Domnívám se, že zjištěný údaj je ukazatelem převažující zájmové preference dětských čtenářů, jež spočívá v referenčních vztazích s hrdiny, které humorným způsobem reflektují čtenářův vlastní život. Dále předpokládám, že humorné prvky jsou pro prepubescenty natolik vítané a uspokojující, že je ocení i v jiných literárních druzích a žánrech, které by jinak samovolně neupoutaly ve většině případů jejich pozornost (Zde mě napadá především poezie.)

²⁶ TOMAN, Jaroslav, *op. cit.*

²⁷ PRÁZOVÁ, Irena. 2014. České děti jako čtenáři v roce 2013 - 1. část. *Časopis Čtenář: měsíčník pro knihovny* [online]. 4/2014(66) [cit. 2015-06-07]. Dostupné z: <http://ctenar.svkk1.cz/clanky/2014-roc-66/4-2014/tema-ceske-deti-jako-ctenari-v-roce-2013-%E2%80%93-1-cast-125-1675.htm>, TOMAN, Jaroslav, *op. cit.*, CHALOUPKA, Otakar, *op. cit.*, s. 196 – 274.

²⁸ PRÁZOVÁ, Irena, *op. cit.*

J. Toman vidí v **humoru** významný potenciál pro literární tvorbu určenou dětskému čtenáři. Vychází ze skutečnosti, že smích je bytostnou potřebou každého dítěte a je zdrojem jeho optimismu, sebedůvěry a sebevědomí. Mezi charakteristické znaky dětské percepce literárního humoru podle Tomana patří:

- **vlastní intelektuální nebo fyzická převaha** (směšná, nešikovná, naivní postava);
- **nonsense** (Nelogičnost, absurdita, která utužuje logiku a objektivitu.);
- **obsah odkloněný od společenských norem a konvencí** (Čímž jsou utužovány.);
- **Prepubescent dosud nechápe metaforu, ironii, parodii a hyperbolu.**

Z předních českých autorů literárního humoru pro děti, které stále oslovují dětské čtenáře, Toman zmiňuje například J. Žáčka, M. Macourka, K. Čapka, J. Wericha, či K. Poláčka a ze zahraničních spisovatelů humorných příběhů pro děti například A. Lindgrenovou, M. Goscinyho a M. Twaina.²⁹

V rozvoji čtenářských postojů a návyků dnešních prepubescentů kromě tradičních a již zmíněných vlivů, zejména z prostředí rodiny a školy, hrají v poslední době významnou roli **audiovizuální masově komunikační prostředky**, které nahrazují četbu.

Toman tuto problematiku ve svém průzkumu o situaci současného prepubescentního čtenářství neopomněl a dospěl k závěru, že sledování televize a hraní počítačových her u dětí mladšího školního věku dosud nevytlačuje knihu natolik, že by docházelo k fatálnímu úpadku čtenářství prepubescentů. Navíc vyzoroval, že dochází všeobecně k psychologickým změnám, které se projevují **mentální akcelerací a technickou vyspělostí**. Jako důsledek toho sledává prudké osamostatnění ve výběru četby a **rozvolnění hranic mezi věkovými skupinami**, přičemž děti obecně tíhnou k věkovým kategoriím vyšším.³⁰

Nicméně průzkum České děti jako čtenáři v roce 2013 poukazuje na pokles čtenářské aktivity v dětské populaci v průběhu uplynulého desetiletí. Klesá frekvence čtení a roste podíl nečtenářů.³¹

²⁹ TOMAN, Jaroslav. 1999. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: Cerm, 22 s. Item, LZ 52. ISBN 80-720-4111-8.

³⁰ TOMAN, Jaroslav. 2004. Současný prepubescentní čtenář a jeho proměny. *Knihovnický Zpravodaj Vysočina* [online]. 4(1) [cit. 2015-06-06]. ISSN 1213-82311. Dostupné z: <http://kzv.kvysociny.cz/archiv.aspx?id=404&idr=2&idci=6>

³¹ *op. cit.*, PRÁZOVÁ, Irena.

Jak jsem již zmínila v úvodu kapitoly o prepubescentním čtenáři, podmínkou aktivního čtení, jež je klíčem k rozvoji dětského čtenářství, je při výběru četby možnost **vlastní volby**. Dítě si pochopitelně knihu nevybírání podle literárně-hodnotových hledisek, ale podle svých do jisté míry individuálních potřeb a zájmů, a nachází je nejen v pohádce (autorské i kouzelné) či příběhové próze ze života dětí, ale rovněž v **uměleckonaučné** (např. Drijverové České dějiny očima psa nebo Seifertové Dějiny udatného českého národa a pár bezvýznamných světových událostí) a **populárně-naučné** literatuře (zejména v encyklopediích).³²

Ovšem ani možnost vlastního výběru četby, ani výchovné působení v podnětném prostředí nezaručuje rozvoj čtenářství celoplošně u všech dětí. Toman ve svém výzkumu polistopadových proměn prepubescentního čtenáře zjistil, že **15 – 20 %** současné dětské populace tvoří **nečtenáři**, to znamená, že tyto děti postrádají smysluplnost u četby beletrie, nemají potřebu o četbě hovořit a preferují časopisy a krátké informační texty. Do této skupiny spadají často pubescenti, zhruba 3 % dyslektiků, děti z nepodnětných rodin a žáci s horšími studijními výsledky.³³

V dotazníkovém šetření „České děti jako čtenáři v roce 2013“ uvádí **34 %** respondentů ve věku 9 až 14 let, že **se nejčastěji ve svém volném čase věnuje čtení**, přičemž polovina veškerých dotazovaných dětí řadí čtení k zábavným volnočasovým aktivitám. V prepubescenci vliv internetu není dosud tak výrazný, protože tyto děti mají zatím ještě potřebu skutečné hry venku nebo doma, ale i tak je bohužel dominantní zábavou v tomto období sledování televize.³⁴

S postoji a žánrovými preferencemi prepubescentního čtenáře souvisí také **hodnotové hledisko** dětské literatury. Chaloupka člení literární tvorbu na **vysokou a nízkou** (uměleckou a konzumní). Podle něj četba průměrných knih nevede k dalšímu rozvoji, nekultivuje a neotevívá nové čtenářské obzory; přesto se domnívá, že by měla být „*v dialektickém vztahu s knihami umělecky akcentovanými*“, neboť slouží k rozptýlení a sebestvrzování, plní tak funkci mentální hygieny a v neposlední řadě vychází z principu zachování **rovnováhy duševního rozvoje**. Jak dále uvádí, bez potřebné dialektičnosti

³² TOMAN, Jaroslav. 1999. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: Cerm, 22 s. Item, LZ 52. ISBN 80-720-4111-8.

³³ TOMAN, Jaroslav. 2004. Současný prepubescentní čtenář a jeho proměny. *Knihovnický Zpravodaj Vysočina* [online]. 4(1) [cit. 2015-06-06]. ISSN 1213-82311. Dostupné z: <http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=404&idr=2&idci=6>

³⁴ PRÁZOVÁ, Irena, *op. cit.*, TOMAN, Jaroslav, *op. cit.* CHALOUPKA, Otakar, *op. cit.*, s. 196 – 274.

s uměleckým dílem by dítě ztratilo **estetickou prožitkovost** z četby a jeho vnímání by se přesměrovalo na **konzumní zážitkovost**. Podle Chaloupky není lehké rozpoznat umělecky hodnotnou literaturu; ukazatelem může být fakt, že kniha již prošla literárněkritickým hodnocením a většinou se jedná o díla vydaná v reedicích. Dalo by se říci, že zde platí totéž co u výtvarných děl, kdy je zárukou umělecké hodnoty prověření časem. Nicméně Chaloupka je přesvědčen, že rozpoznat monotónnost, neoriginalitu a jiné typické prvky klyče lze žáky s úspěchem učit prostřednictvím **interpretace** děl.³⁵

V současné době pečuje o vysokou uměleckou úroveň knih pro děti a mládež a její propagaci občanské sdružení **Česká sekce IBBY** (součást projektu Mezinárodní sdružení pro dětskou knihu), která od roku 1993 pořádá soutěž **Zlatá stuha**.³⁶

1.1.2.3 Intrapsychické procesy spojené s četbou (pochopení, interpretace a prožívání děl)

Psychické procesy spojené s četbou jsou podmíněny aktivizováním a zaměřením pozornosti na četbu ještě před samotným aktem čtení.

Motivací k četbě může být již zvnitřněná potřeba číst, nabídnutá kniha lákající atraktivním obalem a grafickým provedením nebo tématem, které odpovídá individuálním zájmům dítěte, a v neposlední řadě může být dítě motivováno promyšleným pedagogickým působením učitele v hodině literární výchovy (nebo v jiných vyučovacích předmětech v rámci rozvíjení čtenářské gramotnosti jako průřezového tématu³⁷).

Evokací je žák motivován ke zbystření pozornosti, které je podmínkou aktivního čtení vedoucího k porozumění (čtenářská apercpece). Tato akce může být úspěšná, pokud nabízená četba vychází z **vlastních zkušeností** žáka, tedy pokud se dítěte nějakým způsobem týká obsah textu.

Toman optimisticky uzavírá svou studii polistopadového prepubescentního čtenáře tvrzením, že nezastupitelný a tudíž neotřesitelný vliv knihy tkví ve schopnosti evokovat

³⁵ CHALOUPKA, Otakar, *op. cit.*, s. 257-274

³⁶ IBBY Česká sekce *Knihy pro děti* [online]. 2010. Praha [cit. 2015-06-13]. Dostupné z: <http://www.ibby.cz/>

³⁷ Proč rozvíjet čtenářství a zároveň PT? ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Metodika čtenářství* [online]. Praha, 2012, s. 9 [cit. 2016-08-26]. Dostupné z: <https://www.varianty.cz/publikace/115>

emocionálně-estetický zážitek charakteristický svou **intimitou a individuální působností**.³⁸

Prožívání, resp. **čtení se zážitkem** je jednou z neodmyslitelných složek čtenářství, která je živnou půdou fantazie a kreativity. O vlivu **rozvíjení představivosti** na vývoj psychiky dítěte, jež se vyznačuje **zvýšenou emocionalitou**, jsem se již zmínila v úvodní kapitole o významu čtenářství z hlediska ontogeneze. Tato emoční naladěnost skýtá **potenciál pro čtenářskou výchovu**, kde může být uplatněna na uměleckých textech včetně poezie, která právě svou výraznou citovostí koresponduje s psychikou dítěte.

Pochopení významů obsažených v textech často komplikuje fakt, že autor myšlenky sděluje metaforicky, nebo jen v náznacích. Stěžejní pro výuku literární výchovy na prvním stupni základní školy je proto **výběr textů** adekvátních pro toto věkové období. Z hlediska prepubescentního čtenáře je podle Chaloupky třeba si uvědomit, že se ve svém psychickém vývoji nachází ve **fázi konkrétních operací**, kdy sice již tvoří z poznatků systém, ale zatím bez obecné logické soustavy. Snaží se tříditi a systematizovat pojmy, ale ještě mu chybí souvislosti, zatím jsou rozhodující konkrétní vztahy. Kniha musí především obsahovat novou formu dřívější zkušenosti v nepředvídatelném „kabátě“. Jinými slovy musí jít o **opakování bezpečně známých témat**, což evokuje zájem o četbu a usnadňuje porozumění textu.³⁹

V tomto smyslu Lederbuchová hovoří o základní hybné síle čtení jako o **disproporci mezi autorskou záměrností** (sémantické gesto textu) a **čtenářskou** (čtenářské gesto recepce), neboli musí dojít k nové čtenářské zkušenosti, kterou nazývá **asymetrií literární komunikace**, jejímž protipólem je *komunikační šum*, neboli porucha této komunikace, kdy recipient není schopen komunikovat s knihou.⁴⁰

Ukazatelem úrovně porozumění čtenému je jeho následná **interpretace**, které přikládá velký význam v rozvoji dětského čtenářství např. Chaloupka a považuje ji za nezbytnou podmínku k vytváření čtenářských postojů. „...*Nejde však pouze o interpretaci jako dílčí etapu přisvojování díla, Jde především o projevy, jež ukazují, jak dítě zvnitřnilo smysl*

³⁸ TOMAN, Jaroslav. 2004. Současný prepubescentní čtenář a jeho proměny. *Knihovnický Zpravodaj Vysočina* [online]. 4(1) [cit. 2015-06-06]. ISSN 1213-82311. Dostupné z: <http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=404&idr=2&idci=6>

³⁹ *Ibid.*, s. 205-216.

⁴⁰ LEDERBUCHOVÁ, Ladislava, *op. cit.*, s. 37-42.

*díla pro sebe sama, pro své další životní postoje, socializační procesy, hodnotové vzorce, estetické a etické ideály atd....*⁴¹

O. Hník, který se snaží ve své práci formulovat vzdělávací program pro první stupeň základních škol, považuje interpretaci díla za stěžejní aktivitu v hodinách literární výchovy. Podmínkou úspěšné interpretace, jež vede k porozumění, je podle něho aktivní setkání s dílem se zasažením emoční složky, resp. **umělecká apercepce**. Hníková představa čtenářských interpretačních aktivit spočívá v produkční tvořivé práci, neboli **tvůrčí expresi**. Kreativní, neboli **hravou interpretací** podle něj žák vstupuje do díla tím, jak jej esteticky přetváří, a dochází přitom u něj k dalšímu zážitku nad četbou. Svou výchovu se snaží zefektivnit rozvíjením mezipředmětových vztahů s ostatními učebními předměty, zejména integrací pohybové, výtvarné a hudební výchovy. Jak Hník dále uvádí, jeho konstruktivistická metoda založená na **spontaneitě, aktivitě žáka a podněcování jeho smyslů, rozvíjí myšlení** a podílí se na **formování osobnosti** prepubescenta. Přitom nedílnou složkou těchto aktivit je **hra**, která, jak uvádí, vychovává k vnitřní svobodě.⁴²

Chaloupka rovněž příkládá dětské hře v rozvoji čtenářství u žáků na prvním stupni základní školy velký význam a uvádí, že umožňuje **osvojování uměleckého díla**, pod čímž si konkrétně představuje vžití se do role, představivost a radost z tvoření. Hra je podle něj jednou z hlavních potřeb prepubescentního dítěte, a proto mu činí potěšení a pocity uspokojení; navíc je explorační motivací pro učení, jelikož obě tyto činnosti se zakládají na shodných mechanismech; hrou se také buduje vztah k práci a dalším činnostem. Podle Chaloupky je pro prepubescenta hra natolik významná, že její narušení má nežádoucí dopad zejména na **vývoj postojů** k dalším činnostem dítěte.⁴³ Pedagog by se tedy měl snažit zakomponovat prvky hry i do vyučovacího procesu. Myslím si, že zde může sehrát užitečnou roli i interaktivní tabule.

⁴¹ CHALOUPKA, Otakar, *op. cit.*, s. 213.

⁴² Prostředky programu. HNÍK, Ondřej. *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy: inspirativní materiál pro učitele literární výchovy a studenty učitelství*. Jinočany: H, 2007, s. 14 -20. ISBN 978-80-7319-067-5.

⁴³ CHALOUPKA, Otakar, *op. cit.*, s. 95-105.

1.1.2.4 Typologie čtenářských typů a diferenciacie čtenářů podle zájmů, ovlivnitelnosti, způsobu prožívání atd.

Typologicky prepubescentního čtenáře determinuje **ontogeneze** jeho psychiky. Podle Piageta se ve svém kognitivním vývoji prepubescent nachází ve stádiu **konkrétních operací**.⁴⁴ Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách Význam čtenářství z hlediska ontogeneze dětské psychiky a Čtenářské zvyky, postoje a preference, toto období **synkretismu** a **naivního realismu** se vyznačuje **tvárností**, resp. **ovlivnitelností**, **bezprostředností** a **zvýšenou emocionalitou** s příznačnou **genderovou a zájmovou nevyhraněností** převážnou část tohoto období, i když pozvolna dochází k individualizaci a diferenciaci.

Peterka uvádí, že prepubescentence, neboli mladší školní věk z hlediska typizace literatury pro děti a mládež (LPDM) představuje věkové období mezi **šestým a desátým rokem**⁴⁵. Toman toto období vymezuje věkovým rozpětím **sedm až jedenáct let**. Nicméně ve svém výzkumu pozoruje změny na současných prepubescentních čtenářích, které spočívají v již zmíněné vyskytující se inklinaci k četbě určené pro starší věkové kategorie a celkovému **rozvolnění věkových hranic**.⁴⁶

Jisté je, že tato vývojová etapa je podmíněna **vstupem do školy**, kdy mimo jiné nastává dynamický **rozvoj slovní zásoby** co do kvantity i kvality a roste výrazně **koncentrace pozornosti** zejména u dívek. Tyto faktory jsou úzce spjaty s rozvojem čtenářství v mladším školním věku.

S postupnou genderovou diferenciací a nastupující pubescencí, přibližně mezi desátým a jedenáctým rokem věku dítěte toto období, v psychologii nazývané **třetí dětství**, pozvolna doznívá.⁴⁷

Tato kapitola ukazuje, že **prepubescentní čtenáři** se vyznačují specifickými rysy psychiky, potřebami a žánrovými preferencemi. Je to období, kdy se tvoří **základy**

⁴⁴ PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. 2007. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál, 143 s. ISBN 978-807-3672-638.

⁴⁵ PETERKA, Josef, *op. cit.*, s. 275

⁴⁶ TOMAN, Jaroslav. 2004. Současný prepubescentní čtenář a jeho proměny. *Knihovnický Zpravodaj Vysočina* [online]. 4(1) [cit. 2015-06-06]. ISSN 1213-82311. Dostupné z: <http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=404&idr=2&idci=6>

⁴⁷ Intelektuální rozvoj prepubescenta. PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: Státní pedagogické nakl., 1963, s. 272. 288-315. ISBN 74-06-14.

celoživotního čtenářství. Čtení v této fázi vývoje může mít dokonce vliv na **formování osobnosti** jedince.

Účinné pedagogické působení je proto podmíněno schopností učitele aplikovat znalosti z **ontogeneze dětské psychiky a psychologie čtenářství.** Učitel se neobejde ani bez přehledu **současné dětské literatury** a znalosti **individuálních potřeb a zájmů** jednotlivých žáků.

Myslím si, že pedagog by měl mít především na paměti, že je nutné přistupovat k literární výchově **čtenářsky.** Příznačná **zvýšená emocionalita a hravost** prepubescenta skýtá potenciál pro osvojení literárního díla, čemuž odpovídá Hníkova koncepce **hravé interpretace** (tvůrčí exprese).

Důležité je si také uvědomit, že čtenářský proces není zdaleka jen samotný akt čtení, nýbrž **soubor složitých psychických procesů před čtením, během něj a po čtení,** kdy naprosto klíčová je fáze **evokace** před čtením, která žáka musí aktivizovat, aby mohlo dojít k následnému **čtenářskému zážitku.**

Koncepce literární výchovy by měla především vycházet z přirozených podmínek vývoje. Dle mého názoru způsoby, jakým lze tyto přirozené podmínky naplňovat spočívají především v **konstruktivistickém** přístupu ve výuce, v **prožitkovém učení,** v **mezipředmětových vztazích** a v neposlední řadě v aplikaci principů **kritického myšlení,** to vše se současným **respektováním individuality** každého dítěte.

1.2 Metodika čtenářství

Tato kapitola pojednává o principech výuky a metodických postupech, ze kterých vychází praktická část této diplomové práce. Podle mého názoru je pro pedagoga především důležité, aby si definoval pojem čtenářská gramotnost, a při plánování výuky neustále zohledňoval tento dlouhodobý vzdělávací cíl. Proto zde považuji za důležité zmínit všechny aspekty čtenářské gramotnosti.

V následující podkapitole se především zamýšlím nad jejími jednotlivými rovinami v souvislosti s využíváním interaktivní tabule.

1.2.1 Čtenářská gramotnost ve vztahu k výuce literární výchovy s použitím interaktivní tabule

Podle Košťálové pojetí čtenářské gramotnosti prochází stálým vývojem a je výsledkem „...interakce mezi požadavky společnosti a kompetencemi jedince...“⁴⁸

Rozmach internetu spolu se svobodou projevu způsobily obrovský nárůst snadno dostupných informací, jejichž věrohodnost mnohdy značně kolísá, a tak bývá velmi náročné rozlišit objektivitu těchto zdrojů. Současně rostou i nároky na intelektuální schopnosti jedince, z čehož logicky vyplývá, že nestačí porozumět pouze věcným obsahům odborných a uměleckých textů. Myslím si, že nedílnou součástí čtení s porozuměním je i schopnost **identifikovat postoje, hodnoty a zkušenosti** autora textu, které mnohdy nejsou na první pohled patrné.

Košťálová v tomto smyslu uvádí, že čtenářská gramotnost obdobně jako kompetence „...vyžaduje zvládnutí dovedností, osvojení znalostí a zvnitřnění hodnot a postojů...“⁴⁹

Podle kolektivu autorů z **odborného panelu VÚP Národního ústavu pro vzdělávání**, který vymezil jednu z definic pojmu čtenářská gramotnost, není dovednost čtení dána geneticky, je náročná na myšlení, soustředění, trpělivost a představivost, a proto je jedním

⁴⁸Čtenářská gramotnost a její složky. KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010, s. 14 [cit. 2016-11-11]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>

⁴⁹*Ibid.*

z hlavních předpokladů k rozvíjení klíčových kompetencí, především k učení. Jak autoři metodické příručky dále uvádějí, k rozvíjení čtenářské gramotnosti je potřeba žáka nejprve „rozečíst“, což znamená vybudovat v něm **vztah ke čtení** a naučit ho základní **čtenářské strategie**.⁵⁰

Definice pojmu čtenářská gramotnost vymezená odborným panelem VÚP zahrnuje i hledisko **postojové a hodnotové** (na rozdíl od stávající definice PISA a PIRLS, která je zúžená na testovatelné složky čtenářství):

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.

Takto vymezená čtenářská gramotnost je podle panelu VÚP tvořena vzájemně se prolínajícími šesti rovinami: **vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení a aplikace**.⁵¹

Nyní se pokusím rozvést jednotlivé body v souvislosti s využitím interaktivní tabule.

1. Vztah ke čtení

Čtenářsky gramotný jedinec má především **vnitřní potřebu číst** a v četbě nachází potěšení.

Interaktivní tabule umožňuje **hravou práci s textem**, jak později blíže specifikuji v samostatné kapitole. Může tedy podněcovat k četbě např. formou interaktivních prezentací a úloh projektovaných na jejím displeji. Poměrně pestrá nabídka funkcí tohoto multimediálního nástroje zaručuje navíc jedinečné způsoby, jakými lze s daty manipulovat. Rozhodně nechci tvrdit, že práce s IT může přímo vyvolat zálibu ve čtení. Myslím si ale, že by mohla u mnohých žáků přispět k evokaci zájmu o četbu předkládaných textů a následně celých knih, ze kterých by úryvky pocházely.

2. Doslovné porozumění

V dekodování psaných textů a v doslovném porozumění může IT nejen přispět již zmíněnými způsoby **hravé práce s textem**, ale navíc tím, že umožňuje okamžité

⁵⁰ Vymezení pojmu čtenářská gramotnost. ALTMANOVÁ, Jitka, Ondřej HAUSENBLAS, Alena HESOVÁ, et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, divize VÚP, 2011, s. 8 [cit. 2016-11-11]. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/ctenarskagramotnost_final.pdf

⁵¹ ALTMANOVÁ, Jitka, Ondřej HAUSENBLAS, Alena HESOVÁ, et al., *op. cit.*, s. 8.

vyhledávání informací z různých **zdrojů na internetu**, promítání filmů, projekci obrázků a fotografií. Jejím prostřednictvím lze tedy v krátkém čase nashromáždit informace z různých zdrojů a v různých formátech na dané téma, což přispívá k lepšímu porozumění obsahu textů.

3. Vysuzování a hodnocení

Schopnost posoudit kriticky text z různých úhlů pohledu včetně **autorových záměrů** a umět si pro sebe **vyvodit závěry** je jedna z nejnáročnějších a současně nejdůležitějších složek čtenářské gramotnosti.

Z tohoto hlediska může IT přispět v již zmíněném snadném **vyhledávání informačních zdrojů**. S těmito informacemi žáci mohou společně na tabuli **manipulovat** (například přepínat okna prohlížeče, zvětšovat a zvýrazňovat text, pouštět úseky videí atd.) a **v diskuzi porovnávat**. Myslím si, že všemi výše uvedenými způsoby může IT žákům usnadnit i nalezení hlubších a sekundárních významů díla.

4. Metakognice

Sám si určit záměr čtení, volit si podle toho texty a způsob čtení, **používat strategie** usnadňující porozumění a **sledovat průběh své četby** a proces vlastního **pochopení** čteného není něco, k čemu by současná česká škola zcela běžně žáky vedla. V tomto ohledu může IT pomoci z hlediska snadné **vizualizace**. Například usnadňuje učitelé prezentovat doporučené knihy, aby pomohl žákům zorientovat se v jejich čtenářských potřebách. IT také umožňuje **názornost** při vysvětlování různých strategií formou evidence v grafických přehledech, vizuálních a zvukových efektů aj.

5. Sdílení

Ve vzájemném předávání a **porovnávání svých interpretací a prožitků z četby** může IT opět sloužit jako užitečný prostředek. Nabízí netradiční způsob **prezentování** výstupů vytvořených žáky v souvislosti s četbou. Např. text na papíře lze snadno přenést na tabuli vyfotografováním pomocí tabletu či telefonu a ten lze dále upravovat. Dalším příkladem jsou snadné organizéry a myšlenkové mapy, do kterých lze vkládat text psaním i pouhým prstem. V neposlední řadě interaktivní tabule nabízí možnost sdílet své reakce prostřednictvím hlasovacího zařízení.

6. Aplikace

Umět **aplikovat čtenářské dovednosti a využívat informace získané četbou** je dovednost, ke které je podle mého názoru také možné využít **IT jako jinou formu média**. Žáci mohou například vyhledávat a vyznačovat klíčová místa v úryvku promítaném na senzitivní ploše IT, mohou porovnávat text s filmem apod.

Interaktivní tabule nabízí široké možnosti využití a jsem přesvědčená, že může být i užitečným nástrojem k rozvíjení čtenářské gramotnosti. Záleží ve velké míře na kreativité a kompetencích učitele.

1.2.2 Čtením a psaním ke kritickému myšlení – obecná charakteristika programu

Již v úvodu jsem se zmínila, že ve své praktické části čerpám z metodických zdrojů, které vychází z programu **Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking)**, což je původní projekt mezinárodní organizace **Critical Thinking International (CTI)**, která šíří osvětu kritického myšlení po celém světě prostřednictvím seminářů, workshopů, tvorbou materiálů pro pedagogy apod.⁵²

Vysoká efektivita těchto metod, založených na principu modelu E-U-R (evokace-uvědomění-reflexe), která zapříčinila rostoucí zájem ze strany pedagogů, byla podnětem ke vzniku mezinárodní organizace, která se výhradně specializuje na rozvoj tohoto programu, s oficiálním názvem **RWCT International Consortium (RWCT IC)**.

Jedná se o stále expandující komunitu pedagogů, kteří spolupracují napříč různými zeměmi světa a kulturami za účelem šířit a zvyšovat porozumění kritické reflexi mezi učiteli i žáky. Komunita také reaguje na vysokou poptávku instruktážních metodik, vydává publikace a pořádá konference. Od roku 1997 má i zastoupení v České republice (spolek Čtením a psaním ke kritickému myšlení).⁵³

⁵² About Us. *Critical Thinking International, inc.* [online]. USA [cit. 2015-06-21]. Dostupné z: <http://criticalthinkinginternational.org/about-us>

⁵³ The RWCT International Consortium. 2010. *CreMoLe: Create-Motivate-Learn* [online]. [cit. 2015-06-21]. Dostupné z: <http://www.cremole.eu/home/viewpage/id/15>

Známým mottem Nadace kritického myšlení (the Foundation for Critical Thinking) je: „*Nevíme, co budou potřebovat vědět. Ale víme, že budou potřebovat umět to zjistit.*“ Zastánci této myšlenky věří, že klíčem k efektivnímu učení a úspěšnému životu je **umět zjišťovat, co potřebuji.**⁵⁴

Obecnou podstatou kritického myšlení je schopnost **přestavět informaci s pomocí svých myšlenek, přiřadit relativní hodnotu do nových spojitostí a odmítnout irelevantní/závadnou informaci.**⁵⁵

Je to filozofie a způsob práce založené na **diskuzi, rozhodování a tvorbě názorů.** Domnívám se, že by v tomto duchu měla být koncipována výuka všech předmětů, napříč všemi stupni vzdělávacích systémů.

Rozvoj kritického myšlení totiž vede ke zvýšení kvality myšlení analýzou, posuzováním a rekonstrukcí; jedná se o proces **sebeřízení a autokorekce.** Je to disciplinovaná obratnost ve využívání myšlení nejlepším možným způsobem. Argumentem této filozofie je, že **kvalita života koresponduje s kvalitou myšlení.**

Mezi faktory kompetentního kritického myšlení patří schopnost umět **formulovat otázky a problémy, zvažovat související informace a používat abstraktní myšlení k efektivní interpretaci.**

Obratnost v tomto způsobu uvažování spočívá v **otevřené mysli** a efektivní vzájemné **komunikaci** na společném řešení problému a schopnosti dojít k dobře odůvodněným **závěrům a řešením,** které jedinec umí **obhájit.**⁵⁶

Mezi hlavní aktivity RWCT patří:

- **aktivní zjišťování informací;**
- **učení z vlastní iniciativy;**
- **řešení problémů;**
- **učení spoluprací;**
- **psaní a čtení;**
- **alternativní usuzování;**⁵⁷

⁵⁴ Our Mission. *The Critical Thinking Community* [online]. [cit. 2015-06-21]. Dostupné z: <http://www.criticalthinking.org/pages/our-mission/405>

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ SCRIVEN, Michael a Richard PAUL. Defining Critical Thinking. *The Critical Thinking Community* [online]. 2013 [cit. 2015-06-21]. Dostupné z: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/410>

⁵⁷ The RWCT International Consortium. 2010. *CreMoLe: Create-Motivate-Learn* [online]. [cit. 2015-06-21]. Dostupné z: <http://www.cremole.eu/home/viewpage/id/15>

Pedagog vstupuje do hodiny s jasně stanovenými **cíli výuky**, s předem připravenými a důmyslně promyšlenými **otázkami** a s vybranými konkrétními **metodami RWCT**. Ve vyučovacím procesu je však upozaděn a aktéry výuky se stávají samotní žáci, neboť je důležité, aby k novým informacím dospěli konstruktivně sami.

1.2.3 Čtenářské strategie a metody

Způsob práce s textem, jak je formulován programem RWCT pod názvem **čtení s porozuměním**, vychází z již zmíněného třífázového rámce **E-U-R**, který zahrnuje aktivity před čtením, během četby a po čtení, a spočívá vedle pochopení a osvojení obsahu textu také v rozvíjení **čtenářských strategií**. Šafránková uvádí, že vedle čtení je nutné přemýšlet, sdílet a psát, což předpokládá **aktivitu čtenáře**⁵⁸ zmiňovanou již v kapitole o prepubescentním čtenáři.

Podle O. Hausenblase musí k aktivizaci čtenáře docházet již **před čtením**, a to pomocí **vstupní otázky**, která představuje určitou situaci nebo dilema, a podněcuje čtenáře k vyvolání zážitku a domněnky tím, že si žák vybaví vlastní zkušenosti a vědomosti směřující ke smyslu textu.

Aktivní přístup **během čtení** zajišťují **průběžné otázky**, které vedou k přemýšlení o textu, **vyjasňování** si problematických míst, porovnávání vlastních pocitů a myšlenek s vypravěčem nebo postavou, **shrnování** podstatného (s pomocí průběžného záznamu významných informací) a v neposlední řadě k dalšímu **předvídaní**.

Aktivita žáka je neméně důležitá i **po čtení**, kdy nejprve dochází k **estetickému doznívání**, pro které je potřeba umožnit chvíli ticha. Následuje **sdílení** dojmů a **reflexe** vedoucí k zobecnění a vyvození ponaučení pro další činnost.⁵⁹

⁵⁸ Proč rozvíjet čtenářství a zároveň PT? ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Metodika čtenářství* [online]. Praha, 2012, s. 9 [cit. 2016-08-26]. Dostupné z: <https://www.varianty.cz/publikace/115>

⁵⁹ Čtení s porozuměním a aktivizace žáka. KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010, s. 51 [cit. 2016-11-11]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot>

Čtení s porozuměním spočívá v aplikaci **čtenářských strategií**, ze kterých vychází jednotlivé metody RWCT. Ve své příručce Metodika čtenářství popisuje Šafránková celkem devět těchto dovedností: **určení účelu, vysuzování, shrnování, předvídání, kladení otázek, vizualizace, monitorování, určování důležitosti a hledání souvislostí**.⁶⁰

Domnívám se, že u literárních textů je vhodné především vycházet z metody **řízeného čtení** s oporou o další metody RWCT.

Podle Hausenblase začíná takováto výuka důkladnou a promyšlenou přípravou ve čtyřech krocích:

- 1) **Formulovat si nosnou myšlenku** (smysl textu, autorský záměr).
- 2) **Vyjasnit si souvislost textu s žákem** (Komu je text určen a čím je pro žáka důvěryhodný a čím ne).
- 3) **Analyzovat žánr textu a způsob autorova podání** (autorův postoj, druhy a uspořádání motivů atd.).
- 4) **Určit formu jazykových prostředků textu ve vztahu k porozumění** (klíčová místa k porozumění, možná matoucí místa s částmi textu vedoucími k jejich vyjasnění, autorský jazyk a tvůrčí prostředky, jazykové znalosti potřebné k porozumění).⁶¹

Na základě tohoto rozboru učitel sestaví **soubor otázek** vedoucích k porozumění textu, určených ke kladení v průběhu čtení.

Posledním krokem plánování výuky je příprava aktivit rozvíjejících čtenářské strategie, především předvídání, monitorování, vysuzování a shrnování, přičemž pedagog čerpá z metod RWCT.

Výuku pak učitel zahájí navozením vzniku **hlavní otázky** ještě před četbou, tak, že žáci se snaží ujasnit si, co ví a co neví o tématu. Následuje čtení z části formou předčítání učitelem a částečně čtou žáci sami. Důležité je dělat přiměřené pauzy na **otázky**, které musí být **otevřené**, aby vedly k přemýšlení a nejednoznačným odpovědím. Podle Šafránkové

⁶⁰Čtení s porozuměním. ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Metodika čtenářství* [online]. Praha, 2012, s. 14 – 16. [cit. 2016-08-26]. Dostupné z: <https://www.varianty.cz/publikace/115>

⁶¹ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠTÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [on line]. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012, s. 81-90 [2016-11-11]. ISBN 978-80-905036-8-7. Dostupné z: https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_cetenarstvi_a_cenarske_gramotnosti

nekladení otázek v průběhu čtení snižuje kvalitu žákových komentářů. Učitel však současně musí dbát na to, aby otázky nerozdrobovaly text svou přílišnou frekvencí.⁶²

Předpokladem výuky čtenářské výchovy metodou řízeného čtení je vhodný výběr **dynamického textu** a v neposlední řadě předem stanovený **dílčí cíl vedoucí k naplnění cíle dlouhodobého**.⁶³

1.2.3.1 Fáze evokace v modelu E-U-R

Model **E-U-R** spočívá v počáteční fázi **evokace**, kdy si každý žák strukturuje své vlastní prekoncepty týkající se daného tématu, následuje fáze **uvědomění**, během které se do těchto struktur začleňují nové informace a v závěrečné fázi probíhá **reflexe**, ve které dochází k porovnávání prekonceptů s novými myšlenkovými konstrukcemi a žáci shrnují nové poznatky.⁶⁴

Podle mého názoru hraje klíčovou roli v tomto rámci evokace. Její zdárný průběh zaručuje úspěšný proces celé lekce.

Princip evokace koresponduje s přirozenými mentálními procesy. Mozek si totiž při setkání s novým podnětem automaticky nejdříve vybavuje, co o něm již ví, čemu se podobá a kde se s ním setkal.⁶⁵

V této fázi dochází k psychickému zcitlivění, aktivizaci příslušné části neuronální sítě, kdy si žák samostatně vybavuje a strukturuje vlastní zkušenosti a znalosti spojené s daným tématem. Tyto informace třídí ve své mysli tak, že si je dává do vztahů, kterým sám rozumí. Vznikají tzv. **prekoncepty**, neboli struktury vlastních vědomostí a znalostí o tématu, do kterých se v průběhu následující fáze uvědomění mohou úspěšně začleňovat nové informace, čímž dojde k rekonstrukci těchto prekonceptů, a to zpravidla trvalého charakteru.⁶⁶

⁶² Metodika čtenářství [online]. ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. Praha, 2012, s. 18. [cit. 2016-08-26]. Dostupné z: <https://www.varianty.cz/publikace/115>

⁶³ *Ibid*, s.33-34.

⁶⁴ O programu. 2001. *Kritické myšlení z. s.* [online]. [cit. 2015-06-21]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>

⁶⁵ KYNCL, Libor. Model E-U-R. *PhDr. Libor Kyncl, Mgr. Beata Kynclová, lektor, mentor, kouč* [online]. 2016 [cit. 2016-08-28]. Dostupné z: <http://www.liborkyncl.estranky.cz/clanky/metody-rwct/model-e-u-r.html>

⁶⁶ Tři fáze procesu učení (model E-U-R). KRÜGER, Květa, Jana KARGEROVÁ a Kateřina SRBOVÁ. *Rozvoj učebních dovedností: Kurz osobnostní a sociální výchova pro žáky 1. stupně ZŠ* [online]. Praha:

Žáci si pro sebe skrze vlastní zkoumání nejen formulují, co už ví a co si myslí, ale i to, co o tématu nevědí. Evokace umožňuje také odhalení **miskonceptů** (dřívějších neporozumění) a tím dává příležitost k jejich opravě.⁶⁷

V evokaci si žáci sami stanovují **cíle učení**, resp. za jakým cílem se danému tématu učí **zformulováním vlastní otázky**. Jedná se o silnou vnitřní motivaci, která není podmíněna vnějšími vlivy v podobě příslibu odměny či zážitku. Žák si chce ověřit vlastní hypotézu. Evokace mu tedy umožňuje vidět zřejmý smysl učení a aktivizuje ho. Pokud jsou dosavadní informace v rozporu, dochází k **sociokognitivnímu konfliktu**⁶⁸, který je součástí přirozeného učení.

Učitel do tohoto procesu nezasahuje, pouze pomáhá promyšlenými a vhodně zvolenými otázkami, které směřují ke **kategorizaci informací** (Jaký vztah je mezi jednotlivými informacemi? Jak bychom mohli některé z informací spojit a vytvořit obecnější myšlenku? atd.) a k **formulaci klíčové otázky**. Musí existovat prostor pro spekulace, hypotézy a nečekaná spojení, ale současně musí evokace směřovat k danému cíli.⁶⁹

Jejím smyslem je tedy shrnout dosavadní znalosti o předkládaném tématu, formulovat záměry a cíle a vzbudit zájem.

Evokace by měla probíhat ve třech krocích. Nejprve si žáci vybavují své dosavadní vědomosti a domněnky **samostatně**. Následuje **ve dvojicích** sestavování seznamu všech těchto myšlenek včetně nejasností a otázek. A posledním krokem je **skupinová diskuze** a výměna názorů, kdy si děti zapisují, co je napadlo společně.⁷⁰ Tento postup rozvíjí především samostatné myšlení, svobodné uvažování a vyjadřování se vlastními slovy, rozhodování, prokazování, naslouchání a spolupráci.

Projekt Odyssea, 2007, s. 10-11 [cit. 2016-08-28]. ISBN 978-80-87145-37-1. Dostupné z:

http://www.odyssea.cz/soubory/e_kurzy/rozvoj_ucebnich_dovednosti.pdf

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ Čtení s otázkami. KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2010, s. 23 [cit. 2016-08-26]. Dostupné z: www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a

⁶⁹ PESLEROVÁ, Veronika. *Netradiční formy práce s dětmi a mládeží při informační výchově ve veřejných knihovnách (3. část)* [online]. Havlíčkův Brod: Knihovnický zpravodaj Vysočina, 2006 [cit. 2016-08-30]. ISSN 1213-8231. Dostupné z: <http://kzv.kkvysociny.cz/Default.aspx?id=1078>

⁷⁰ *Ibid.*

1.2.3.2 Konkrétní metody RWCT vhodné pro fázi evokace

Brainstorming

Cílem této nejspíš nejznámější metody je v předem stanoveném limitu nashromáždit co nejvíce pojmů a myšlenek, které se v mysli spontánně vybavují ve spojitosti se zadaným tématem. V této metodě hraje roli kvantita na úkor kvality, proto je základním pravidlem této aktivity nekritizovat žádné nápady. Brainstorming má mnoho variant, ale zpravidla probíhá v evokaci nejdříve jednotlivě, pak ve dvojicích formou společného hodnocení a třídění a nakonec by mělo dojít ke skupinové diskuzi, ve které by mělo být shrnuto, co není známo a co by se rád každý ve skupině dozvěděl.⁷¹

Jinou variantou této metody je **negativní brainstorming**, při kterém vzniká seznam rizik a nevýhod, které problém přináší.⁷²

Inspirace z obrázku je brainstorming při pohledu na obrázek související s daným tématem. (Tato metoda může záměrně probíhat i s obrázkem, který s tématem nijak nesouvisí. Hledání volných asociací mezi nesouvisejícími podněty totiž dává nový rozměr tomuto brainstormingu a pomáhá ke zvýšení kreativity při tvorbě nápadů.)⁷³

Questionstorming je v podstatě brainstorming otázek na dané téma. Metoda jednak slouží k aktivizaci a buzení zájmu a současně zvyšuje schopnost tvořit otázky a rozvíjí komunikační schopnosti.⁷⁴

Brainwriting je písemná forma brainstormingu, která je individuálnějšího charakteru, a při které se používá např. tzv. **technika 6-3-5** (počet osob – počet nápadů – časový limit). V praxi to vypadá tak, že každá z osob napíše na jeden list papíru tři nápady během pěti minut. Takto si postupně všichni navzájem předají k doplnění všech šest listů, čímž vznikne 108 nápadů za 30 minut.⁷⁵

⁷¹ Brainstorming. KRÜGER, Květa, Jana KARGEROVÁ a Kateřina SRBOVÁ. *Rozvoj učebních dovedností: Kurz osobnostní a sociální výchova pro žáky 1. stupně ZŠ* [online]. Praha: Projekt Odyssea, 2007, s. 16 [cit. 2016-08-28]. ISBN 978-80-87145-37-1. Dostupné z:

http://www.odyssea.cz/soubory/e_kurzy/rozvoj_ucebnych_dovednosti.pdf

⁷² CHYTKOVÁ, Dagmar. Asociční techniky. *Inflow: Information journal* [online]. Brno: KISK, 2013, 2013 [cit. 2016-11-05]. ISSN 1802-9736. Dostupné z: <http://www.inflow.cz/asociacni-techniky>

⁷³ Přehled vybraných metod, které rozvíjejí schopnost myslet a učit se. KRÜGER, Květa, Jana KARGEROVÁ a Kateřina SRBOVÁ. *op. cit.*, s. 14.

⁷⁴ Kritické listy 4: Brainstorming. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: RWCT International Consortium* [online]. Praha [cit. 2016-11-05]. Dostupné z:

http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty4_brainstorming

⁷⁵ #26 Brainwriting a metoda 635. *Kreativní učení* [online]. 2016 [cit. 2016-11-05]. Dostupné z: <http://kreativni-uceni.cz/search/+brainstorming>

Brainpool je další druh písemného brainstormingu, kdy se každý individuálně vyjádří k danému problému. Po vyčerpání nápadů pisatel své náměty poskytne ostatním ve skupině a sám doplní svými komentáři poznámky ostatních účastníků. Aktivita může trvat dlouhodobě, kdy jsou všechny nápady vystaveny a delší dobu k dispozici pro případné doplnění. Ukončena je společným posouzením výsledků ve skupině.⁷⁶

Volné psaní představuje další variantu písemného brainstormingu, který by měl probíhat v časovém limitu v rozsahu pěti až deseti minut. Výsledkem je necenzurovaný souvislý text volného toku myšlenek bez blokad. Smyslem této metody ve fázi evokace je nastartovat myšlení.⁷⁷

Klíčová slova

Jedná se o metodu předvídání, kdy učitel vybere čtyři až pět slov klíčových pro pochopení látky či smyslu textu a napíše je na tabuli. Žáci se v daném časovém limitu snaží vybavovat si své vlastní asociace s těmito slovy a přemýšlí, jak spolu mohou tyto pojmy souviset. Pracují buď samostatně, nebo ve dvojicích. Vytvořené hypotézy pak společně sdílí a odůvodňují své nápady.⁷⁸

Zpřeházené věty

Před samotnou prací s textem se žáci pokusí dát do správného pořadí vybrané věty z textu, přičemž se snaží ve společné diskuzi odůvodnit a obhájit své řešení úkolu.⁷⁹

Myšlenkové mapy

Mentální mapy propojují obě hemisféry a odpovídají paprskovitému myšlení mozku. Slouží k vizualizaci myšlenek, k třídění, porovnávání a kategorizaci pojmů a umožňují

⁷⁶ PESLEROVÁ, Veronika. *Netradiční formy práce s dětmi a mládeží při informační výchově ve veřejných knihovnách (3. část)* [online]. Havlíčkův Brod: Knihovnický zpravodaj Vysočina, 2006 [cit. 2016-08-30]. ISSN 1213-8231. Dostupné z: <http://kzv.kkvysociny.cz/Default.aspx?id=1078>

⁷⁷ Nejpoužívanější metody RWCT využívané k rozvoji čtenářské gramotnosti. ŠLAPAL, M., KOŠTÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*[online]. O. Nový Jičín: KVIC 2012, s.20 [cit. 2013-18-09]. Dostupné z www: http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti

⁷⁸ ČÍŽKOVÁ, Veronika. *Metody a strategie kritického myšlení ve výuce mateřského jazyka na 1. stupni ZŠ* [online]. Brno, 2009 [cit. 2016-11-05]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/136258/pedf_m/DP_Cizova.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Jana Marie Tušková, Ph.D.

⁷⁹ KUBOVÁ, Veronika. *Aplikace vybraných metod RWCT v literární výchově jako součástí výchovy estetické* [online]. Brno, 2012 [cit. 2016-11-05]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/190358/pedf_m/3_Upraveny_text_2.pdf. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Libor Kyncl.

nalézání souvislostí. Je to síťové uspořádání informací v asociaci s centrálním společným tématem, které může být utvářeno individuálně nebo ve skupině formou brainstormingu. Předmětem myšlenkové mapy mohou být klíčová slova nebo výroky, které mohou mít podobu i symbolů či ilustrací.⁸⁰

Clustering

Jsou to spontánní centrované asociace, které mají formu grafického provedení podobnou brainstormingu. Clustering je ovšem na rozdíl od myšlenkové mapy nestrukturovaný a bez vazeb. Jedná se o volné asociace na společné téma bez kategorizování (např. nůž: máslo, snídaně; krev, vražda, nebezpečí; maso, řezník). Tato metoda má diagnostický charakter a vypovídá o individuálním rozpoložení každého jedince.⁸¹

Kostka

Tato metoda umožňuje uvažování o tématu ze šesti hledisek (popiš, porovnej, asociuj, aplikuj, analyzuj, vyhodnoť). Tento rozbor ve fázi evokace slouží ke zjištění, co k dané problematice již jednotlivec ví.⁸²

Metoda Philips 66

Takzvaná Metoda hučícího zasedání je druh skupinového brainstormingu, jejímž cílem je zaujmout stanovisko k danému problému. V každé skupině je zvolen zapisovatel, moderátor a mluvčí. Po šesti až osmiminutové práci ve skupinách následuje prezentace nápadů a společná diskuze.⁸³

Alfa box (Metoda ABC)

V evokaci metoda slouží k sjednocení pojmů, které si na dané téma jednotlivec vybaví. Žáci přiřazují právě jeden pojem k jednotlivým písmenům abecedy. Nejprve pracují

⁸⁰ ŠLAPAL, M., KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, *op. cit.*, s.23.

⁸¹ #17 Automatické psaní. *Kreativní učení* [online]. 2016 [cit. 2016-11-05]. Dostupné z: <http://kreativni-uceni.cz/post/137694326http://kreativni-uceni.cz/search/Clustering002/17-automatic%C3%A9-psan%C3%AD>

⁸² PESLEROVÁ, Veronika. *Netradiční formy práce s dětmi a mládeží při informační výchově ve veřejných knihovnách (3. část)* [online]. Havlíčkův Brod: Knihovnický zpravodaj Vysočina, 2006 [cit. 2016-08-30]. ISSN 1213-8231. Dostupné z: <http://kzv.kkvysociny.cz/Default.aspx?id=1078>

⁸³ *Ibid.*

v malých skupinách a následně sestaví centrální alfa box, do kterého vloží každý individuálně pojmy ze skupinových alfa boxů, které jsou podle něj nejvíce relevantní.⁸⁴

Pětilístek

Tato časově nenáročná aktivita, vhodná k otevření tématu, ke shrnutí dosavadních znalostí a k vytvoření vstupní představy o dané problematice, spočívá ve slučování informací a názorů do stručných výrazů, jež co nejvýstižněji popisují dané téma. Tyto výrazy tvoří schéma o pěti řádcích (1. jednoslovný název tématu, 2. dvě vlastnosti tématu, 3. tři slovesa vyjadřující děj nebo činnost tématu, 4. věta o čtyřech slovech vztahující se k tématu, 5. synonymum názvu tématu).

Jinou variantou této metody je **diamant**, který se liší jen tím, že je rozšířen o tři body: co námět není, co nedělá a jaký není.⁸⁵

Tabulka tvrzení (ano/ne)

Smyslem této metody je vedle pozorného čtení také vyhodnocení informací a vyhledávání argumentů. Učitel nejdříve předloží žákům výroky a ti zváží, zda odpovídají skutečnosti, či nikoli. Během čtení daného textu pak podtrhávají ty části, které výroky potvrzují, nebo naopak vyvracejí. Současně žáci vyplňují tabulku, kde uvedou, zda s výrokem souhlasí, nebo nesouhlasí nejprve před čtením a následně po čtení, kdy navíc doplňují argumenty, kterými svá tvrzení odůvodňují.⁸⁶

T-graf

Touto metodou se žáci učí formulovat a rozpoznávat klady a zápory téže věci a vcítěním do jiného hlediska respektovat opačné názory. T-graf rozvíjí schopnost argumentovat a je přípravou na věcnou diskuzi. Pomocí jednoduché grafické pomůcky v podobě písmene T žáci nejprve samostatně sepisují protikladné pohledy na dané téma, následně své poznámky upravují a rozšiřují pomocí diskuze ve dvojicích a nakonec ve skupině. V evokaci slouží T-graf ke shromažďování nápadů a argumentů.⁸⁷

⁸⁴ KYNCL, Libor. Model E-U-R. *PhDr. Libor Kyncl, Mgr. Beata Kynclová, lektor, mentor, kouč* [online]. 2016 [cit. 2016-08-28]. Dostupné z: <http://www.liborkyncl.estranky.cz/clanky/metody-rwct/alfa-box.html>

⁸⁵ *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. ŠLAPAL, M., KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. Nový Jičín: KVIC 2012, s.24 [cit. 2013-18-09]. Dostupné z [www: http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti](http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti)

⁸⁶ *Ibid.*, s. 17.

⁸⁷ *Ibid.*, s. 26.

Analýza věcných rysů

Tato metoda v sobě zahrnuje fázi evokace i uvědomění si významu. Aktivita spočívá v práci s tabulkou, v jejímž levém sloupci se nacházejí názvy jevů či témat, a v horním řádku tabulky jsou uvedeny sledované rysy, podle kterých budou uvedené jevy porovnávány. Ve fázi evokace žáci tabulku vyplní podle dosavadních znalostí (ano/+, ne/-, ?). Po seznámení s novými jevy tabulku doplní, případně opraví. Metoda slouží k porovnávání, odvozování, k tvorbě hypotéz a jejich opravám.⁸⁸

Vennův diagram

Pomocí grafického záznamu žáci porovnávají dva až tři jevy, přičemž třídí znaky na jedinečné a společné a zapisují je do množin, které se z části protínají.⁸⁹

V-CH-D

Metoda Víím – chci vědět – dozvěděl jsem se spojuje všechny fáze modelu E-U-R. Slouží k produkci nápadů a jejím hlavním smyslem je vybírat důležité informace k tématu. Ve fázi evokace nejprve žáci samostatně doplní, co už si myslí, že o tématu ví. Následuje diskuze ve dvojicích nad doplněnými údaji s případnými úpravami vlastních poznámek a vyplnění kolonky Chci vědět. Ve fázi uvědomění žáci pracují s textem a píšou souvislémi větami, co se dozvěděli. V reflexi zjištěné informace porovnají s údaji, které do tabulky zapsali před čtením.⁹⁰

⁸⁸ WASSERBRUGER, Jiří. *Aktivizující výukové metody v ekonomických a odborných předmětech stavebních oborů* [online]. Brno, 2010 [cit. 2016-11-05]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/84925/pedf_m/DP_-_FINAL_-_MU_3.txt. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Pavel Pecina, Ph.D.

⁸⁹ Nejpoužívanější metody RWCT využívané k rozvoji čtenářské gramotnosti. ŠLAPAL, M., KOŠTÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti* [online]. Nový Jičín: KVIC 2012, s.25 [cit. 2013-18-09]. Dostupné z www:

http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti

⁹⁰ *Ibid.*, s. 20.

1.3 Interaktivní tabule

Smyslem této kapitoly je shrnout obecnou charakteristiku, základní technické parametry a především funkce autorského softwaru IT a jejich možnosti využití pro pedagogickou praxi zejména v oboru literární výchovy na prvním stupni základních škol se zaměřením na tabuli SMART Board s nejnovější verzí programu SMART Notebook 16.

1.3.1 Obecná charakteristika

Podle Dostála je interaktivní tabule „dotykově-senzitivní plocha, prostřednictvím které probíhá vzájemná aktivní komunikace mezi uživatelem a počítačem s cílem zajistit maximální možnou míru názornosti zobrazovaného obsahu.“⁹¹

Interaktivní tabule plně nahrazuje klasickou školní tabuli s tím rozdílem, že funguje jako dotykový displej a využívá výhod datového projektoru a počítače, se kterými je propojena. Tabule může být připojena k počítači prostřednictvím kabelu, nebo bezdrátově. Projektorem je promítán obraz z počítače na povrch tabule. Je možné zároveň ovládat počítač i tabuli, vše se zobrazuje na monitoru počítače i na promítané ploše. [1]



Obr. č. 1 – Schéma znázorňující přípravu a využití interaktivní tabule⁹²

⁹¹ DOSTÁL, Jan. *Nové technologie ve vzdělávání: vzdělávací software a interaktivní tabule*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011, s. 2. ISBN 978-80-244-2720-1.

⁹² Produkty. *Chytrá tabule.cz: Přináší dětem a učitelkám radost z interaktivity* [online]. Trmice: RS71, s. r. o., 2016 [cit. 2016-11-10]. Dostupné z: <http://www.chytratabule.cz/produkty/>

Pracovat s IT lze přímo **prstem ruky** nebo pomocí **popisovačů** (ke kterým může být k dispozici elektronická houba), **elektronickým perem** (stylusem) a nebo **ukazovátkem**.

[2] Pomocí tohoto dotyku můžeme pracovat buď v režimu kreslení a nebo v nastavení funkce kurzoru identické s myší počítače.



Obr. č. 2 – Popisovače, elektronická houba, stylus a ukazovátka⁹³

V oblasti technologie interaktivních tabulí neustále probíhá dynamický vývoj a systém je doplňován o další prvky. Mezi nejčastější doplňkové příslušenství patří hlasovací zařízení, bezdrátový tablet a interaktivní dotykový displej.

Hlasovací zařízení [3] slouží k zadávání a zodpovídání otázek, čímž učitel aktivizuje žáka a získává okamžitou zpětnou vazbu, kterou může ihned vyhodnotit a vyvodit tak snadno individuální opatření vzhledem k míře zvládnutí učiva u jednotlivých žáků.



Obr. č. 3 – Hlasovací zařízení⁹⁴

⁹³ DOSTÁL, Jiří. Interaktivní tabule – významný přínos pro vzdělávání. *Česká škola* [online]. Praha: Albatros Media, a. s., 2009 [cit. 2016-11-06]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2009/04/jiri-dostal-interaktivni-tabule.html>

⁹⁴ *Ibid.*

Bezdrátový tablet [4] nabízí možnost ovládat tabuli stejným způsobem jako počítačová myš i interaktivní pero, a to při libovolném pohybu po třídě. Umožňuje tak učitelům vyvarovat se frontální výuce a lépe se věnovat jednotlivým žákům. Tablet je zvláště výhodný ve velkých učebnách a mohou ho využívat i samotní žáci. Pokud je každý žák vybaven svým tabletem, je možné jeho prostřednictvím spolupracovat v rámci celé třídy a zároveň společně sledovat své výstupy na interaktivní tabuli. Mimořádně cenná je tato pomůcka pro hendikepované studenty.



Obr. č. 4 - Tablety⁹⁵

Interaktivní dotykový displej [5] má výhodu, že učitel nestojí před interaktivní tabulí, ani není k žákům otočen zády, a přitom může tabuli ovládat. Manipulace s tímto dotykovým panelem je identická s obsluhou IT, navíc žáci mohou přímo sledovat vznikající výstupy a současně frontálně komunikovat s učitelem, který nenarušuje výhled na plochu projekce.⁹⁶



Obr. č. 5 – Interaktivní dotykové panely⁹⁷

⁹⁵ DOSTÁL, Jiří, *op. cit.*

⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁷ *Ibid.*

Jako vstupní periferie ke sdílení virtuálních obrazů může posloužit i **chytrý telefon** (v současné době nejčastěji se systémem iOS a Android) a **tablet** (např. iPad). Přenášení dat může probíhat oboustranně. Jedná se tak o další rozšíření škály vyučovacích metod, které aktivně zapojí žáky do výuky. Pro připojení tabletu či telefonu k interaktivní tabuli je většinou potřeba speciální zařízení (např. tzv. „dongle“), nebo internetové aplikace (např. TeamViewer).⁹⁸

Způsoby ovládání tabule se liší podle principu snímání pohybu na senzitivní ploše. Z tohoto hlediska je v současnosti na trhu celkem sedm základních typů tabulí: měření odporu, elektromagnetická, kapacitní, laserová, kombinovaná ultrazvuková a infračervená, optická a infračervená.⁹⁹

Z praktického hlediska je směřovatné, jak se dá tabule ovládat. Většina typů tabulí umožňuje pouze ovládání speciálním interaktivním perem, které se musí nejdříve prostřednictvím připojeného laptopu spárovat s IT. Ovšem kapacitní tabule a tabule na principu měření odporu reagují na veškerý dotyk jakéhokoliv původu, a to automaticky ihned po jejím spuštění, což je z hlediska snadné a rychlé manipulace výhodnější.

Tabule se dále člení podle typu projekce:

- **S přední projekcí**

Nejběžnějším způsobem je připevnění projektoru na speciálním rameni za horním okrajem tabule v těsné blízkosti senzitivní plochy. Díky spojené konstrukci projektoru s tabulí je celé zařízení přemístitelné pomocí speciálního stojanu. Dataprojektor ovšem nemusí být pevnou součástí interaktivní tabule a může být například zavěšen na stropě. Avšak hlavní nevýhodou tohoto způsobu řešení je stín osob a předmětů před tabulí, který bývá vrhán osvětlením ze vzdáleného dataprojektoru.

- **Se zadní projekcí**

Tento typ je nákladnější, neboť projektor je umístěn mimo třídu ve speciální místnosti nebo prostoru. Výhodou je však možnost volného pohybu před tabulí.¹⁰⁰

⁹⁸Připojení tabletu k projektoru. *Nápadník pro učitele ZŠ a SŠ: Tipy a nápady jak využívat IT techniku v hodinách vyučování* [online]. [cit. 2016-11-07]. Dostupné z: <http://napadnik.zloutek-soft.cz/?p=106>

⁹⁹ WAGNER, Jan. Interaktivní tabule v roce 2011 (OPĚT AKTUALIZOVÁNO 16. 5. 2011). *Česká škola* [online]. Praha: Albatros Media, a. s., 2011 [cit. 2016-11-06]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2011/02/jan-wagner-interaktivni-tabule-v-roce.html>

¹⁰⁰ DRN, Tomáš. *Interaktivní tabule ve výuce fyziky na 2. stupni základní školy* [online]. České Budějovice, 2013 [cit. 2016-11-06]. Dostupné z: http://www.petrpexa.cz/diplomky/drn_dp.pdf. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PaedDr. Petr Pexa, Ph.D.

Alternativním řešením interaktivních tabulí jsou **interaktivní projektory**, které se liší od klasických dataprojektorů tím, že mají v sobě zabudovaný snímač dotyku, přenášející tyto signály do počítače. Přínosem této technologie je, že lze promítat obraz na jakoukoliv plochu včetně stěny, odolnou vůči stisku elektronického pera, které je součástí tohoto systému a umožňuje stejné funkce jako sety interaktivních tabulí.¹⁰¹

Nejnovejším trendem v oblasti interaktivních technologií je **interaktivní dotykový LCD panel**, který byl vyvinut ve snaze zcela se zbavit dataprojektoru. Panel sám vytváří obraz, který se vyznačuje vysokým rozlišením a kvalitou. Jedná se o klasický LCD panel, který je doplněn o interaktivní hardware.¹⁰²

Příkladem této vysoce moderní technologie je LCD panel i3TOUCH, který se může např. pochlubit funkcí multi-touch v rozsahu 10 bodů dotyku (Tzn., že senzitivní plocha reaguje na deset dotyků současně a umožňuje tak skupinovou práci s tabulí.), nebo příslušenstvím i3FLOORSTAND, což je flexibilní stojan, který umožňuje přizpůsobení tabule do vertikální polohy pro práci v sedě u vozíčkářů apod.¹⁰³

S podobným produktem nedávno přišla na trh i např. společnost SMART Technologies Inc. Ta nabízí interaktivní tabule s displeji v Ultra HD kvalitě, které se již obejdou bez připojení k externímu počítači, mají v sobě zabudovaný webový prohlížeč a lze se připojit bezdrátově z libovolného chytrého telefonu, tabletu či počítače. Další zajímavou inovací je rozlišení dotyku prstem, interaktivním popisovačem a dlaní. V praxi to například znamená, že je možné současně psát perem, mazat vzniklý text dlaní a prstem posouvat obrázky.¹⁰⁴

Je zřejmé, že v budoucnosti tento typ tabulí nahradí dosud používané interaktivní tabule, o kterých pojednává tato práce.

¹⁰¹ Vše o interaktivních projektorech. *Interaktivní projektory* [online]. 2010 [cit. 2016-11-07]. Dostupné z: <http://www.interaktivni-projektory.cz/vse-o-interaktivnich-projektorech/>

¹⁰² Interaktivní LCD panel. *II. Manuál k práci s interaktivní tabulí* [online]. Plzeň: Středisko služeb školám, s. 11 [cit. 2016-11-07]. Dostupné z: <http://moderniucitel.pilsedu.cz/index.php/ke-staeni/materialy-k-samostudiu/209-ii>

¹⁰³ Interaktivní dotykový panel LCD pane i3TOUCH: *II. Manuál k práci s interaktivní tabulí. Multimedia: Interaktivní technologie* [online]. Hradec Králové: Středisko služeb školám [cit. 2016-11-07]. Dostupné z: <http://www.interaktivni.cz/Tools/Hardware/Panel/>

¹⁰⁴ SMART: *Collaborate Naturally* [online]. Calgary, Canada: Smart Technologies, 2016 [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: <https://home.smarttech.com/en>

IT je běžně kombinována s klasickou tabulí a bývá upevněna na vertikálním nebo horizontálním pojezdu umožňujícím posun tabule do stran, nebo do různé výšky. Je buď ukotvená na zdi, anebo je na pojízdném stojanu.¹⁰⁵

Důležitou součástí IT je i její ozvučení, které dotváří multimedialitu této učební pomůcky. Reproductory jsou buď samostatným příslušenstvím, např. zavěšené v horních rozích tabule, nebo jsou součástí projektoru.¹⁰⁶ U nejnovějších typů interaktivních setů jsou přímo zabudovány do tabule.¹⁰⁷

Nejrozšířenějšími systémy interaktivních tabulí v českých školách jsou SMART Board od společnosti Smart Technologies a ActivBoard od společnosti Promethean.

Přehled dalších výrobců na českém trhu je k dispozici například na internetovém portálu Česká škola.¹⁰⁸

Veškeré editační programy používané k vytváření prezentací a učebních aktivit v počítači (MS PowerPoint, MS Word aj.) jsou kompatibilní s prostředím tabule, nicméně součástí interaktivního setu je i **autorský ovládací software**, jehož součástí bývá speciální program, který umožňuje vytvářet interaktivní výukové objekty a obsahuje i šablony interaktivních aktivit, které lze editovat a ukládat.¹⁰⁹

Na trhu je hodně typů tabulí, které se od sebe liší technickým provedením a nabízenými funkcemi. Velkým nedostatkem je, že autorské softwary nejsou mezi sebou kompatibilní, což znesnadňuje sdílení výstupů celoplošně. Řešení nabízí například česká obchodní společnost **Dosli**, která vyvíjí univerzální počítačové programy umožňující tvorbu a

¹⁰⁵ Interaktivní sety a mobilita. *II. Manuál k práci s interaktivní tabulí* [online]. Plzeň: Středisko služeb školám, s. 39 [cit. 2016-11-07]. Dostupné z: <http://moderniucitel.pilsedu.cz/index.php/ke-staeni/materialy-k-samostudiu/209-ij>

¹⁰⁶ Prvky tvořící interaktivní set. *II. Manuál k práci s interaktivní tabulí* [online]. Plzeň: Středisko služeb školám, s. 3 [cit. 2016-11-07]. Dostupné z: <http://moderniucitel.pilsedu.cz/index.php/ke-staeni/materialy-k-samostudiu/209-ij>

¹⁰⁷ Detailnější přehled software k interaktivní tabuli eBeam. *II. Manuál k práci s interaktivní tabulí* [online]. Plzeň: Středisko služeb školám, s. 22 [cit. 2016-11-07]. Dostupné z: <http://moderniucitel.pilsedu.cz/index.php/ke-staeni/materialy-k-samostudiu/209-ij>

¹⁰⁸ WAGNER, Jan. Interaktivní tabule v roce 2011 (OPĚT AKTUALIZOVÁNO 16. 5. 2011). *Česká škola* [online]. Praha: Albatros Media, a. s., 2011 [cit. 2016-11-06]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2011/02/jan-wagner-interaktivni-tabule-v-roce.html>

¹⁰⁹ Autorský software pro interaktivní tabule. *INTERAKTIVNÍ TABULE - časopis* [online]. [cit. 2016-11-07]. Dostupné z: <http://interaktivni-tabule-pripravy.blogspot.cz/2011/05/autorsky-software-pro-interaktivni.html>

distribuci interaktivních výukových materiálů s podporou všech typů IT. Jedním takovým produktem je **EduRibbon** dostupný na stejnojmenném internetovém portálu.¹¹⁰

1.3.2 SMART Board Software – popis funkcí

Pro výzkumnou část své práce budu disponovat tabulí SMART Board M600. Tento systém se od základní verze odlišuje tím, že reaguje na dotyk jakéhokoliv předmětu a disponuje funkcí **dual touch**, díky níž mohou s plochou tabule manipulovat dvě osoby současně.¹¹¹

Pro všechny typy tabulí SMART Board existuje jednotný software s bohatým výběrem funkcí a aplikací, který je neustále vylepšován a aktualizován. Mezi tyto komponenty autorského softwaru především patří:

- funkce používání **gest**, která umožňuje manipulaci s objekty stejným způsobem jako displej chytrého telefonu či tabletu (posun, otáčení, roztažení apod.).
- funkce **konverze dotykově napsaných poznámek do objektu**, díky které se stane přepnutím z režimu psaní (funkce Interaktivní pero) do režimu kurzoru (funkce levého tlačítka myši) z napsaného nebo nakresleného obrazce objekt, který lze dále upravovat (např. zkopírovat, vyjmout apod.).
- **automatický režim psaní na bílé pozadí**, kdy se na zobrazované základní ploše monitoru počítače otevře bílé okno, a to bez nastavení, pouhým psaním na tabuli. Toto okno se postupně přizpůsobuje velikosti popsané plochy a lze s ním pohybovat jako s objektem. (V prostředí internetového prohlížeče tato funkce není k dispozici, neboť ani není žádoucí, jinak by nebylo možné vpisovat poznámky do zobrazovaných webových stránek.)
- funkce **rozpoznání písma**, která rukou psané poznámky převede na tištěný text.

¹¹⁰ *EduRibbon: Váš interaktivní svět* [online]. Opava: Dosli, 2004 [cit. 2016-11-10]. Dostupné z: <http://www.eduribbon.cz/index.php>

¹¹¹ Interactive Whiteboards. *SMART: Collaborate naturally* [online]. Canada, Calgary: Smart Technologies, 2016 [cit. 2016-11-10]. Dostupné z: <https://support.smarttech.com/en/hardware/interactive-whiteboards>

- funkce **pravého tlačítka myši** (asi třívteřinovým dotykem interaktivní plochy, nebo stiskem speciálního tlačítka na poličce pod senzitivní plochou tabule určené k odkládání popisovačů).
- funkce **Ink Aware**, díky které lze v mnoha programech (např. MS Word, Excel, Paint nebo PowerPoint) zobrazených na interaktivní tabuli, psát prstem, či jakýmkoliv popisovacím nástrojem a vzniklé poznámky do těchto aplikací ukládat.
- funkce pro **nastavení mobilních a bezdrátových zařízení**, pomocí které lze na interaktivní obrazovce zobrazit plochu laptopu, na kterém běží software **SMART Linq**, a který je připojený prostřednictvím sítě.
- funkce **Reflektor**, která osvítí konkrétní dané místo a ztmaví pozadí.
- funkce **Maskování obrazovky**, prostřednictvím které lze postupně odkrývat a zakrývat promítanou plochu.
- aplikace **SMART Notebook Print Capture**, která slouží pro vkládání obsahu souborů například v programu MS Word do SMART Notebooku. Tento program umožňuje editovat interaktivními nástroji soubory nekompatibilní s programem SMART Notebook.
- program **Lesson Recorder**, který zaznamená a uloží veškeré činnosti prováděné na ploše tabule. Je to užitečná funkce k zaznamenání např. postupů a návodů.
- program **SMART Video Player**, který slouží k vpisování poznámek na video během jeho přehrávání.
- **Panel digitalizace obrazovky**, který slouží k získání snímku jakékoliv výšeče obrazovky kdekoliv v počítači, či na internetu. Vzniklý obrázek je komprimován do formátu JPEG a lze jej tedy využít nejen pro běžnou práci v počítači, ale i k tvorbě interaktivních materiálů a aktivit (viz níže v kapitole SMART Notebook – nástroje interaktivní výuky).

- hlasovací zařízení **SMART Response** určené k testování žáků, do kterého se lze zapojit z libovolného chytrého telefonu, tabletu či počítače připojenými na internet.

K dispozici je pět typů otázek:

- s možností výběru z více odpovědí,
- odpovědi ano/ne,
- odpověď pravda (zátržkou), nepravda (křížkem),
- číselná odpověď,
- volná odpověď.

Žáci se jednoduše přihlásí na webovou stránku <http://classlab.com> kódem vygenerovaným a zobrazeným na ploše tabule. Po přihlášení se na displeji mobilu objeví postupně všechny zadané otázky k zodpovězení. Po kliknutí na tlačítko Ukončení učitelem se odpovědi žáků ihned zobrazí na promítané ploše a k dispozici jsou i výsledky formou grafů. Toto prověřování lze nastavit anonymně.

- program **SMART Notebook**, který nahrazuje klasickou bílou tabuli a je doplněn o funkce, díky kterým lze v prostředí této aplikace vytvářet a promítat interaktivní prezentace. Tento software poskytuje navíc pestrý výběr hotových šablon interaktivních aktivit, tzv. **SMART Lab Activities**, do kterých už jen učitel vkládá své vlastní pojmy a otázky týkající se tématu dané výuky. Nejnovější aktualizací tohoto programu je **SMART Notebook 16.1**.¹¹²

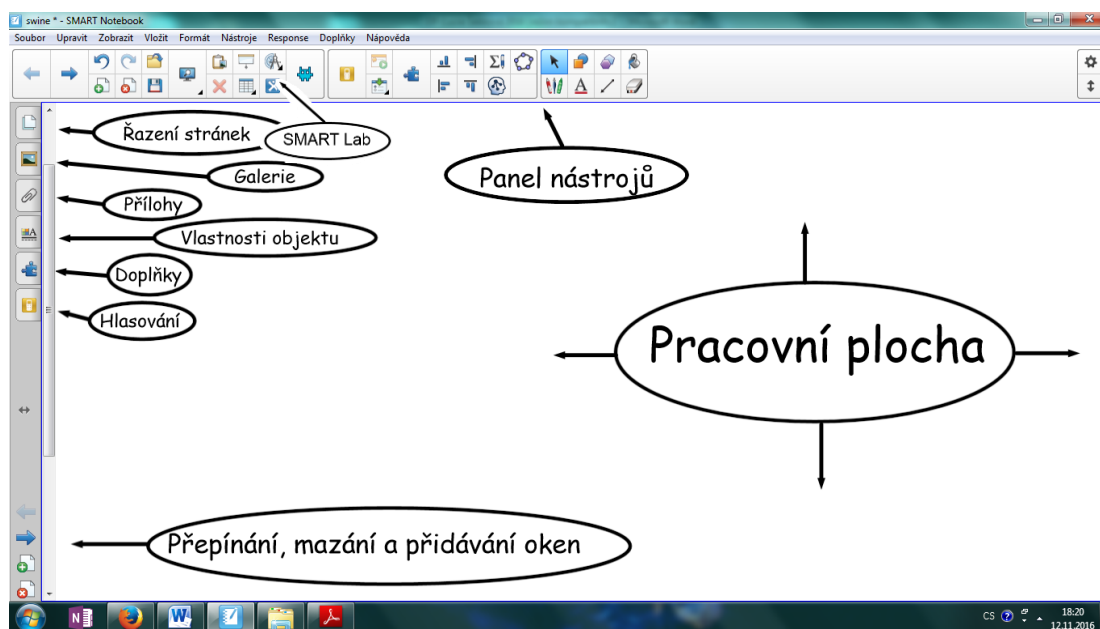
1.3.2.1 SMART Notebook – interaktivní nástroje pro výuku

V prostředí interaktivního programu SMART Notebook pracujeme s **objekty**, u kterých můžeme měnit vlastnosti a různě s nimi manipulovat. Objektem může být obrázek, video, dokument, odkaz, internetový prohlížeč, zvuk, napsané či nakreslené poznámky a obrazce.

¹¹² SMART Board Software: Uživatelská příručka [online]. 2. AV MEDIA, 2009 [cit. 2016-11-11]. Dostupné z: http://u3v.vse.cz/wp-content/uploads/2009/03/smart_notebook.pdf

K snadným a rychlým úpravám stránek v prostředí SMART Notebooku slouží individuálně nastavitelný **Panel nástrojů** a **Záložky** obsahující funkce a aplikace pro práci v programu.

[6]

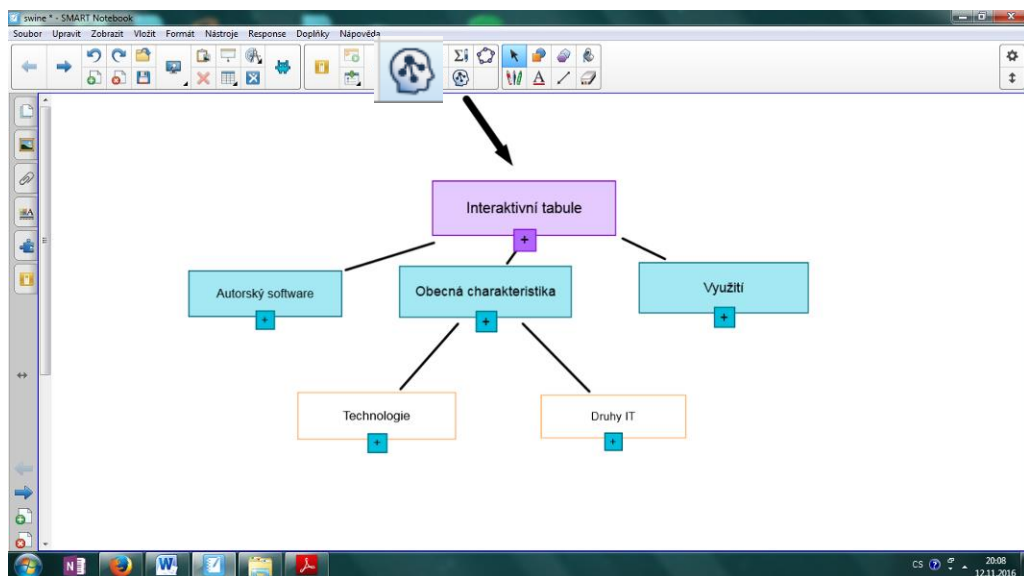


Obr. č. 6 – Program SMART Notebook 16.1¹¹³

Objekty buď vytváříme, anebo vkládáme. K vytváření objektů digitálním perem slouží funkce ve vodorovném panelu nástrojů. Zde si můžeme nastavit druh čáry, její barvu a sílu, vzhled písma, nebo vybrat obrazec, či tabulku a nastavit u nich barvu obrysu a výplně, průhlednost a mnohé další.

Užitečnou funkcí pro téma této práce je nástroj **Pojmové mapování** určený výhradně k tvorbě myšlenkových map. Myšlenkovou mapu jednoduše vytvoříme tak, že klikneme na patřičnou ikonu této funkce, která se nachází v Panelu nástrojů, čímž okamžitě vložíme na pracovní plochu centrální dialogové okno myšlenkové mapy. Další okna vkládáme kliknutím na tlačítko označené symbolem plus, které se nachází uprostřed spodního okraje každého dialogového okna. Okna se na ploše sama organizují a spojují čarami. S již vytvořenou myšlenkovou mapou můžeme dodatečně provádět drobné grafické úpravy (barva, velikost, písmo, přesun a mazání jednotlivých oken). [7]

¹¹³ Archiv autora



Obr. č. 7 – Tvorba myšlenkové mapy v programu SMART Notebook 16.1¹¹⁴

Vkládat můžeme také obrázky, a to buď uložené v počítači, anebo ze složky **Galerie** programu SMART Notebook. V této galerii nalezneme bezpočet snímků kategorizovaných podle vzdělávacích oblastí, 3D objekty, formuláře, pozadí a v neposlední řadě také šablony a vzorové interaktivní aktivity.

Součástí Galerie je i nástroj **SMART Exchange**, který slouží k vyhledávání a sdílení vytvořených učebních materiálů.

Vedle vkládání videí ze souborů uložených v počítači je také možné využít digitální tlačítko **YouTube** v záložce **Doplnky**, kterým lze vložit videa přímo z této sociální sítě.

Do programu SMART Notebook můžeme rovněž vkládat a upravovat **odkazy** na soubory v počítači, či na webové stránky, **internetový prohlížeč** a v neposlední řadě i **zvuk** ve formátu mp³, který lze nahrát přímo i při jeho vkládání.

K **formátování** at' už vložených nebo vytvořených **objektů** slouží záložka **Vlastnosti**, která obsahuje nabídku stylů výplně, čáry a textu a několik možností **animace**. (Díky poslední zmíněné funkci se může objekt sám zmenšit nebo zvětšit, otáčet se, převrátit se podle své osy, ztmavit se atd.)

Nabídku nástrojů pro úpravu daného objektu lze také rozbalit přímo u označeného objektu. Pomocí tohoto okna s formátovacími nástroji je možné objekt například **zkopírovat**, **odstranit**, „**maskovat**“ (To znamená, že se objekt libovolně ořízne.), zrcadlově **převrátit**,

¹¹⁴ Archiv autora

anebo **uzamknout**, aby se nedal upravovat, ani přesouvat (například během herních aktivit). V neposlední řadě je také možné vložit k objektu **zvuk** a **odkaz** buď na jinou stránku v právě editovaném dokumentu, nebo na soubor v počítači, či na webovou stránku.

Program SMART Notebook nabízí nově učitelům pro děti velice atraktivní graficky vypracované interaktivní aktivity s audiovizuálními efekty, které lze snadno a rychle editovat. Editace spočívá pouze ve vkládání pojmů, otázek a možných odpovědí do již hotového programu. Tyto materiály se nacházejí v aplikaci **SMART Lab**, která vyžaduje připojení k internetu.

V nabídce souboru je osm základních aktivit. Pomocí jednoduchého postupu učitel vybere aktivitu a zvolí si **téma šablony**. Šablona může mít podobu chemické laboratoře, podmořského útesu, rockového koncertu s muzikanty nebo bájně hory s motivy rytíře bojujícího s drakem apod.

Do zvolené šablony aktivity učitel vkládá položky, které si může uložit a znovu použít k nastavení parametrů jiných aktivit v aplikaci SMART Lab.

V parametrech nastavované aktivity je i nabídka **herních komponentů**. **Časovač** slouží k měření aktivity, pomocí **jedné nebo dvou kostek** jsou losována náhodná čísla, **tahání z klobouku** a **kolo štěstí** slouží k náhodnému výběru žáků, nebo položek a **bzučáky** jsou určeny k soutěži o pořadí žáků v provádění aktivity. [8]



Obr. č. 8 – *Herní komponenty aplikace SMART Lab (zleva: Časovač, Kostka, Tahání z klobouku, Kolo štěstí, Bzučák).¹¹⁵*

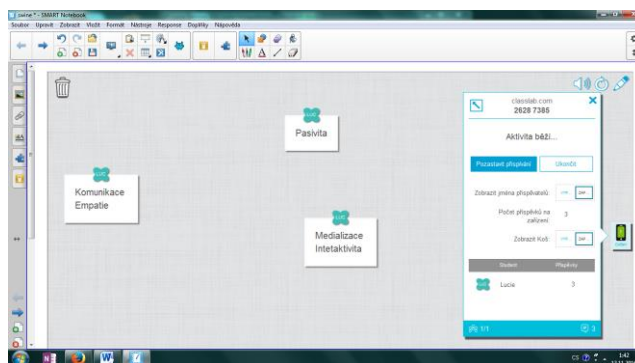
1.3.2.2 Přehled aktivit SMART Lab vhodných pro fázi Evokace

1. Vykřikněte nahlas!

Je to brainstorming slov, nebo obrázků v náhodném, nebo kategorizovaném uspořádání, individuálně zapisovaný na tabuli prostřednictvím mobilu s možností hlasovat anonymně.

¹¹⁵ *Archiv autora*

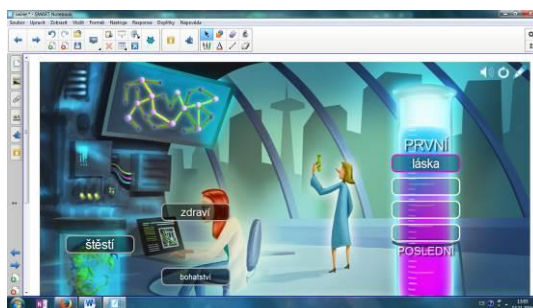
V této aktivitě je využívána hlasovací aplikace SMART Response (viz kapitola SMART Board Software – popis funkcí), takže je postup přihlašování a odesílání odpovědi shodný. Aktivita se liší pouze tím, že se odeslané odpovědi znázorní na tabuli okamžitě. [9]



Obr. č. 9 – *Vykřikněte nahlas! (aktivita SMART Lab)*¹¹⁶

2. Seřazení

Aktivita slouží k uspořádání pojmů podle pořadí. V parametrech hry lze nastavit, aby nebylo jen jedno správné řešení, což umožňuje rozvíjet diskuzi a kritické myšlení například v evokaci metodou Zpřeházené věty. [10]



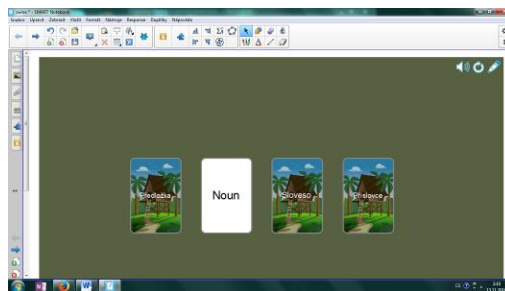
Obr. č. 10 – *Seřazení (aktivita SMART Lab)*¹¹⁷

3. Otočit

Jedná se o karty k otáčení, které mohou být využity k dvojici pojmů, nebo k souboru otázek a odpovědí. Kromě ověřování zvládnutého učiva je tato aktivita také vhodná například pro předvídání v hodinách literární výchovy. [11]

¹¹⁶ *Ibid.*

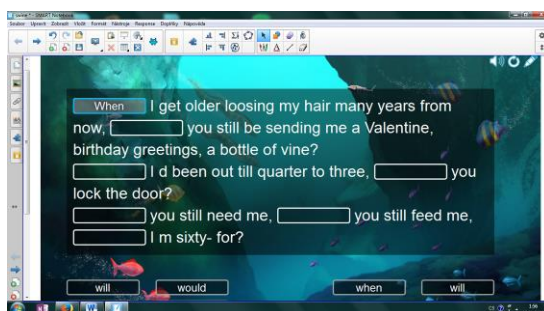
¹¹⁷ *Archív autora*



Obr. č. 11 – Otočit (aktivita SMART Lab)¹¹⁸

4. Vyplnit mezery

Aktivita spočívá v přiřazování chybějících částí textu. Cvičení je možné nastavit tak, aby žádné řešení nebylo odmítnuto, aby byl prostor pro spekulace evokující diskuzi nad vhodným řešením problému, proto se i tato aktivita dá využít jako metoda předvídání tvorbou výroků. [12]



Obr. č. 12 – Vyplnit mezery (aktivita SMART Lab)¹¹⁹

V této kapitole jsem čerpala z programu SMART Notebook 16.1¹²⁰ a z uživatelské příručky SMART Notebook® 16.1.¹²¹

¹¹⁸ Ibid.

¹¹⁹ Archiv autora

¹²⁰ SMART Notebook: Collaborative learning software [počítačový program]. Verze 16.1. Calgary, Kanada: SMART Technologies, 2016 [cit. 2016-11-13]. Dostupné z:

<https://education.smarttech.com/products/notebook/download#trial>

¹²¹ SMART Notebook, Collaborative learning software: User's Guide [online]. Verze 16.1. Calgary, Kanada: SMART Technologies, 2016 [cit. 2016-11-13]. Dostupné z:

http://downloads.smarttech.com/media/sitecore/en/support/product/smartnotebook/notebook16/guides/guidenotebook16_1v15aug16.pdf

1.3.3 Konkrétní návrhy využití interaktivní tabule v literární výchově ve fázi evokace

Interaktivní tabuli je možné efektivně využít pro výuku napříč všemi fázemi výuky E-U-R. Moje práce se však zaměřuje pouze na počáteční fázi evokace v hodinách literární výchovy na prvním stupni základní školy, které jsou koncipovány čtenářsky. Jedná se pouze o sadu návrhů proveditelných především s tabulí SMART Board, neboť možností je nepřeberné množství a ve velké míře záleží na kreativitě pedagoga a na individuálních okolnostech (charakteristika cílové skupiny žáků, druh probíraného učiva, software a technologie interaktivní tabule apod.).

Vyučovací blok čtenářské výchovy v koncepci RWCT začíná vždy **vstupní otázkou** s cílem vyvolat klíčové dilema na dané téma, tím aktivizovat myšlenkové procesy žáků a vzbudit v nich zvědavost a zájem.

Nabízí se několik možností, jak tuto situaci podtrhnout, resp. umocnit pomocí audiovizuálních a interaktivních nástrojů, kterými disponuje interaktivní tabule.

Díky propojení s internetem a ozvučením, které jsou nedílnou součástí IT, je pro pedagoga snadné dohledat a připravit si například názornou ukázkou z **filmu, audioknihy, hudebního klipu** apod., které nějakým způsobem souvisí s nosnou myšlenkou nebo s tématem vybraného textu. Stačí například vložit **odkaz** na zvolenou ukázkou do promítaného objektu, kterým může být text úvodní otázky nebo ilustrační obrázek (titulní strana knihy apod.).

Pokud tato funkce není součástí softwaru IT, lze k tomuto účelu využít jakýkoliv běžně dostupný editační program v počítači (např. MS Word a Power Point), do kterého ovšem zpravidla nejde vkládat text psaním pomocí funkce Interaktivní pero. Prezentaci ukázky pak učitel snadno spustí poklepením na daný objekt s vloženým odkazem přímo na tabuli.

Mezi nejoblíbenější evokační metody patří **brainstorming**, ke kterému lze efektivně využít **hlasovací zařízení** IT. Software SMART Notebook umožňuje hlasování prostřednictvím chytrých telefonů připojených přes internet. Učitel si může vybrat mezi dvěma aplikacemi: **SMART Response**, která zobrazuje odpovědi až po ukončení aktivity, a **Vykřikněte to nahlas!**, při které se odpovědi promítají na tabuli ihned. V parametrech druhé zmíněné aplikace je navíc možné nastavit rozdělení téma do více kategorií.

Kategorizace sice slouží k třídění pojmů, ale může být rovněž využita k práci ve skupinách, kdy žáci vkládají své myšlenky jen do určitého okna. A v neposlední řadě se nabízí možnost využít tento program také jako **T-graf** nebo **Vennův diagram**.

Další hojně využívanou metodou RWCT jsou **klíčová slova**. Klíčová slova lze postupně odkrývat nebo vyloučit a tím zvýšit napětí a zvědavost na počátku evokace. Pro tyto účely se dá využít v programu SMART Notebook například aplikace **Otočit**, ve které se slova odkrývají otáčením karet, aktivita **Balloon pop**, v níž dotykem dojde k simulaci prasknutí balónku a objeví se skrytý text, anebo hra **Anagram**, během které žáci skládají slova ze zpřeházených písmen.

Program IT také často nabízí funkci, která slouží jako opona či závěs, a umožňuje postupné odkrývání i zakrývání zobrazované plochy. (V softwaru SMART Board nese název **Maskování obrazovky**.) Zmíněná funkce může být užitečným nástrojem nejen k postupnému odkrývání klíčových slov, ale zejména pro čtení textu s předvídáním.

IT může být užitečnou pomůckou také pro snadnou tvorbu a prezentaci **myšlenkových map**. K jejich vytváření je možné především využít grafické nástroje v autorském programu IT. Např. SMART Notebook je vybaven nástrojem speciálně určeným k jejich tvorbě s názvem **Pojmové mapování**.

Alternativní možností je využití veřejně dostupných programů na internetu, jako je například **MindMup 2**.

Software každé IT umožňuje tvorbu a přesouvání objektů pomocí interaktivního pera nebo často i jiného libovolného předmětu včetně prstu ruky. Tato funkce se přímo nabízí k využití v metodě **Zpřeházené věty**. V mimořádně graficky lákavém provedení poskytuje SMART Notebook k těmto účelům aktivitu **Seřazení**, která se nachází v nabídce šablon herních aktivit SMART Lab, a vyžaduje připojení k internetu. Výhodou této funkce je, že učitel pouze zadá potřebný text a může spustit aplikaci bez dalšího nastavování a konfigurace.

Podrobněji se zabývám výše zmíněnými funkcemi a aplikacemi v kapitole SMART Board software – popis funkcí.

Velkým přínosem IT je díky snadné tvorbě organizérů a jejich vyplňování možnost názorné **modelace metod** jako je Tabulka předpovědí, Vennův diagram, Tabulka tvrzení,

Pětílístek, Alfa Box, Analýza věcných rysů, V-CH-D apod. Organizéry promítané na IT lze také využít v druhé fázi evokace, kdy žáci sdílí ve skupině své individuální nápady, a zvolený zapisovatel vyplňuje společný organizér pro skupinu. U softwaru SMART Board, mohou s IT pracovat zpravidla dvě skupiny současně.

Výše popsané příklady práce s interaktivní tabulí dokazují, že IT může být vhodným a účinným nástrojem k rozvíjení čtení s porozuměním v hodinách literární výchovy. Umožňuje netradiční hravou výuku a práci s textem, čímž snadno vzbudí pozornost nejen u mladších žáků. Přínosem je i pro učitele, kterým umožňuje vytvářet efektivní a poutavé výukové materiály, jejichž příprava zabere minimum času oproti jiným metodám. Myslím si však, že jako každá pomůcka, by měla být i IT využívána s mírou, promyšleným způsobem a v kombinaci s jinými postupy. Domnívám se, že používání IT v přehnané míře by jednak mohlo způsobit monotónnost výukových lekcí a vést k zevšednění těchto činností, a také se obávám případného nadměrného zaměstnání žákovy pozornosti interaktivními aktivitami na úkor probíraného učiva a výchovně vzdělávacích cílů.

2. Praktická část

2.1 Úvod (cíle a předpoklady praktické části)

Předmětem praktické části této diplomové práce je ověření teoretických poznatků z oblasti psychologie čtenářství z hlediska ontogeneze psychiky prepubescenta formou výuky literární výchovy metodami programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení s využitím interaktivní tabule.

Mým hlavním cílem je zjistit, zda IT může účinně posloužit jako didaktická pomůcka ve fázi evokace. Hypotézu budu zkoumat porovnáním výuky jednoho vyučovacího bloku, který provedu s jednou skupinou žáků s využitím IT a s druhou skupinou bez využití IT.

Výzkumné části se zúčastní žáci čtvrtého ročníku ze dvou paralelních tříd základní školy, kde vyučuji a jsem třídní učitelkou jedné z nich.

Praktická část je rozdělena do tří částí. Nejprve prozkoumám vztah ke čtení, žánrové preference a volnočasové aktivity výzkumného vzorku formou dotazníku. Na základě zjištěných skutečností vyhotovím plán jedné vyučovací jednotky ve dvou variantách, s využitím a bez využití IT, kterou následně zrealizuji. V závěru výzkumu provedu reflexi těchto dvou, vyučovacích bloků, ve které budu porovnávat, jak byly dosaženy stanovené dílčí výchovně vzdělávací cíle v provedených lekcích s využitím a bez využití IT.

2.2 Průzkum čtenářství prepubescentů (dotazník)

Cílem dotazníkového šetření, které jsem stručně nazvala **Dětské čtenářství**, je prozkoumat čtenářské potřeby, zájmy a postoje zkoumaného vzorku, jenž se bude účastnit výukových lekcí, které jsou těžištěm praktické části této práce, za účelem získání individuálních podkladů pro plánování dalších kroků výzkumu a pro hledání souvislostí v závěrečných výsledcích.

K tomuto účelu jsem sestavila devět otázek ve snaze zmonitorovat především vztah k četbě a žánrové preference. Neopomněla jsem však i skutečnosti, které podle mého názoru mohou mít vliv, nebo nějakým způsobem souviset se čtenářskými postoji jednotlivých žáků.

Ze zdrojů jsem čerpala z Žákovského dotazníku **TIMSS&PIRLS 2011**¹²² a z výzkumného šetření **České děti jako čtenáři v roce 2013**¹²³.

2.2.1 Popis dotazníku

Dotazník je tematicky rozdělen do třech hlavních oblastí: **volnočasové aktivity, vztah ke čtení a žánrové preference**.

Otázky jsem zvolila uzavřené s výběrem nebo s hodnotící škálou, aby byl dotazník pro žáky snadno vyplnitelný a aby byly zjištěné údaje přehledné a jednoznačné.

Vzor dotazníku se nachází v Příloze 1.

Přehled použitých otázek:

1. Jsi dívka nebo chlapec?

- výběrová otázka sledující genderové rozdíly zejména ve vztahu k oblíbeným žánrům.

2. Jak často se věnuješ těmto činnostem?

- baterie uzavřených otázek s výběrem určená k získání přehledu o frekventovaných volnočasových aktivitách výzkumného vzorku v porovnání s četbou knih.

Přehled preferencí zájmových činností cílové skupiny může také sloužit jako orientační vodítko pro pedagoga při výběru témat čtenářské výchovy.

3. Co si myslíš o čtení? Jak moc souhlasíš s těmito větami?

- baterie škálových otázek sledujících vztah ke čtení a názor na smysluplnost této činnosti.

¹²² TIMSS&PIRLS 2011: Žákovský dotazník. In: ČŠI: Česká školní inspekce [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, Oddělení mezinárodních výzkumů, 2011 [cit. 2016-08-18]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/84bfb275-f3ea-4c5f-b8ae-8cc24c5ed855/P11_dotaznik_zakovsky.pdf;.jpg;.aspx

¹²³ RICHTER, Vít. České děti jako čtenáři v roce 2013. In: *IBBY Czech Republic: Česká školní inspekce* [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2014 [cit. 2016-08-18]. Dostupné z: http://www.ibby.cz/images/stories/pdf/cteni_anketa_2014.pdf

4. Proč čteš? Jak moc souhlasíš s těmito větami?

- baterie otázek s hodnotící škálou zjišťující důvody čtení, ze kterých by mělo být patrné, zda se jedná o dobrovolnou volnočasovou aktivitu, která uspokojuje žákovy potřeby, nebo o povinnost vyžadovanou rodiči.

5. Jak dlouho obvykle dobrovolně čteš (mimo školu)?

- uzavřená otázka s výběrem sledující kvantitu mimoškolních čtenářských aktivit. Jak dlouho obvykle žák vydrží souvisle a se zájmem číst může podle mého názoru vypovídat o úrovni čtenářských dovedností a především o vztahu ke čtení.

6. Jak často děláš tyto věci (mimo školu)?

- baterie uzavřených otázek s výběrem určená k zjištění předpokladů nutných k rozvoji celoživotního čtenářství (záliba ve čtení, vlastní výběr četby a kniha jako zdroj individuálně potřebných informací).

7. Co si myslíš o čtení ve škole? Jak moc souhlasíš s těmito větami?

- baterie škálových otázek zjišťujících postoj žáka vůči školnímu čtenářství. Získané údaje mohou sloužit jako nástroj pro reflexi učitele.

8. Jak ti jde čtení? Jak moc souhlasíš s těmito větami?

- baterie škálových otázek určená k získání přehledu o sebehodnocení zvládnání techniky čtení sledované skupiny žáků. Domnívám se, že zjištěné údaje mohou mít spojitost se vztahem ke čtení a nepochybně s úrovní čtenářských dovedností.

9. Co nejraději čteš?

- výčtová otázka sledující žánrové preference jednotlivých žáků v porovnání s genderovými rozdíly.

2.2.2 Analýza a vyhodnocení výsledků

V následující kapitole se pokusím interpretovat získaná data z provedeného výzkumu, kterého se zúčastnilo **34 žáků** ze dvou paralelních tříd čtvrtého ročníku základní školy, kde vyučuji a jsem třídní učitelkou jedné z nich.

Přesné číselné údaje výsledků se nacházejí v Příloze 2 – Souhrnné grafy (Výsledky dotazníku Dětského čtenářství).

1. Pohlaví (Jsi dívka nebo chlapec?)

Výzkumný vzorek tvoří smíšená skupina ve vyváženém poměru obou pohlaví. Převažující odpovědi v následujících otázkách proto vypovídají podle mého názoru o dosud převládající genderové nevyhraněnosti tohoto věkového období, jak popisují v kapitole o prepubescentním čtenáři. Tuto otázku jsem ovšem zvolila zejména kvůli vyhodnocení genderových rozdílů v žánrových preferencích (viz otázka č. 9), kde se již může projevit začínající diferenciací podle pohlaví.



Graf č. 1 – Jsi dívka nebo chlapec?

2. Volnočasové aktivity (Jak často se věnuješ těmto činnostem?)

Z výsledků této výzkumné otázky vyplývá, že nejčastěji se žáci ve svém volném čase věnují **hraní venku**. **65 %** dotazovaných uvedlo, že si chodí hrát ven **každý den** a méně než jednou týdně odpověděli dva žáci.

Druhá nejčastěji uváděná činnost je **péče o zvířata**. **62 %** žáků se věnuje domácím mazlíčkům každý den a pouze jeden žák doma žádné zvíře nemá.

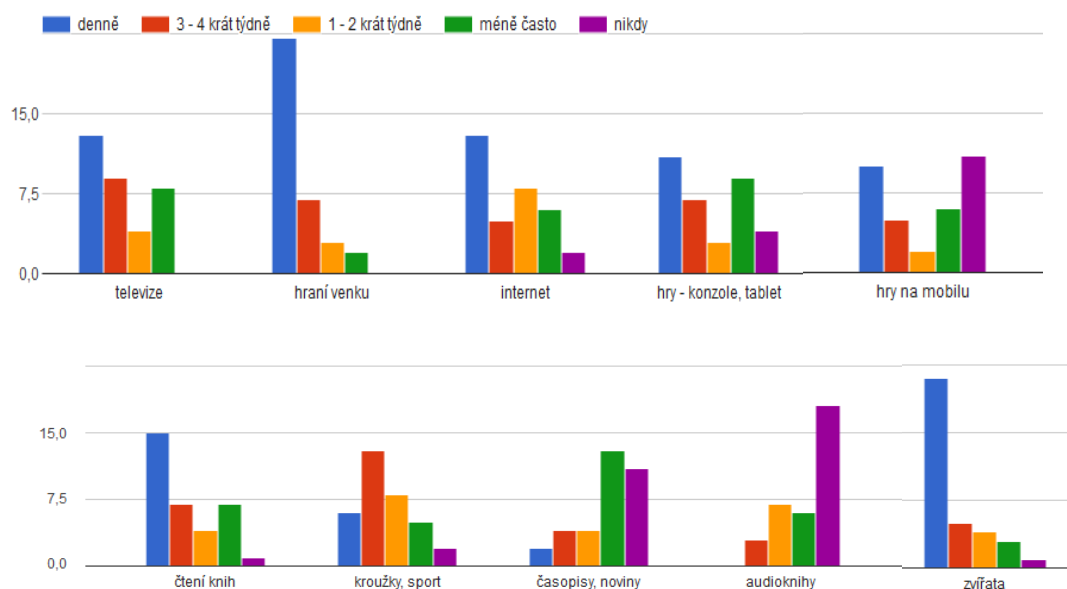
Na třetím místě v každodenních aktivitách se umístilo **čtení** s podílem žáků **44 %**, přičemž jeden žák uvedl, že nečte nikdy.

Významné zastoupení ve volnočasových aktivitách výzkumného vzorku má i **sledování televize a internet**. Každý den se věnuje této zábavě více jak **třetina** dětí.

V menší míře se většina žáků také věnuje v jejich volném čase **hram na konzoli či tabletu** (**62 %** min. jednou týdně) nebo na **mobilním telefonu** (**49 %** min. jednou týdně).

Oproti tomu nejméně vyhledávanou zábavou jsou **časopisy, noviny a audioknihy**. **71%** respondentů uvedlo, že čte časopisy méně než jednou týdně nebo vůbec. S audioknihami dosud vůbec nepřišlo do styku **53 %**, resp. 18 dotazovaných žáků a **10 žáků** uvedlo, že audioknihy poslouchají alespoň jednou týdně. Myslím si, že na tuto skutečnost mohou mít částečně i vliv rodiče, kteří audioknihy, ani časopisy dětem nepožizují.

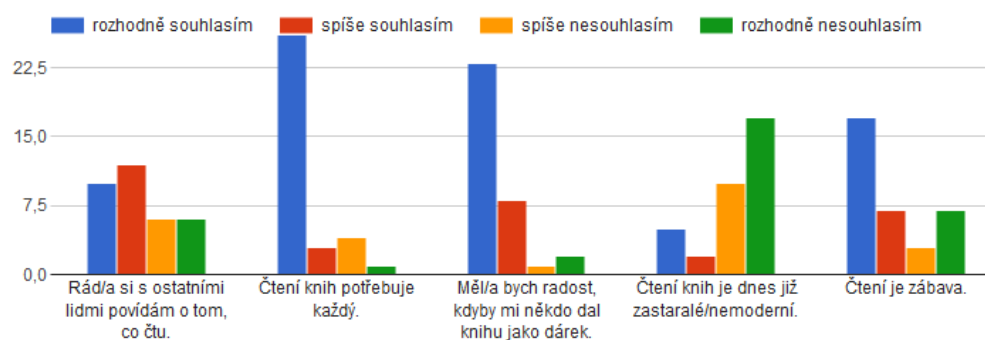
Téměř všichni žáci se pravidelně věnují **zájmovým a sportovním kroužkům**.



Graf č. 2 – Jak často se věnuješ těmto činnostem?

3. Názor na čtení (Co si myslíš o čtení?)

Z grafu vyplývá, že naprostá většina žáků má ke knihám vřelý vztah, čtení knih považují za prospěšné a zábavné, přesto **35 % dětí nemá potřebu sdílet své čtenářské zážitky**. To by mohlo naznačovat, že u těchto žáků je čtení nezatrácovaným, ale přesto spíše periferním druhem zábavy. Další možností je, že děti nejsou zvyklé své zážitky z četby sdílet, anebo k tomu nemají možnost.



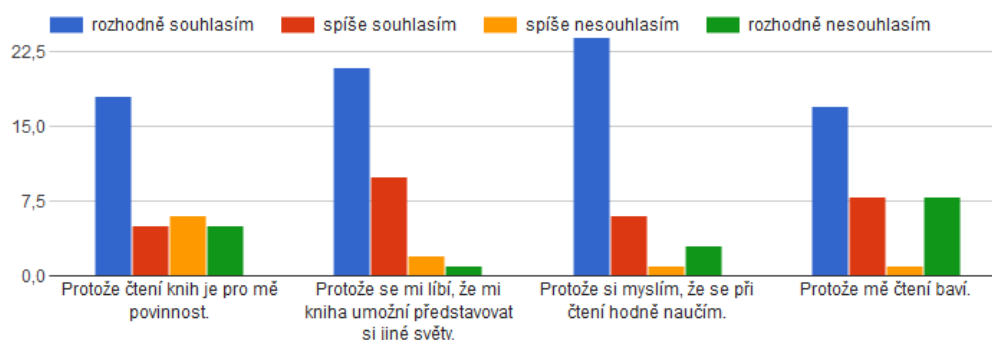
Graf č. 3 – Co si myslíš o čtení? Jak moc souhlasíš s těmito větami?

4. Důvod ke čtení (Proč čteš?)

Ačkoliv **74 %** žáků uvádí, že **čtou, protože je to baví**, přesto současně **68 %** respondentů **čte z povinnosti**. Toto zjištění podle mého názoru koresponduje s výrokem Tomana, že prepubescent dosud nerozlišuje mezi četbou povinnou a zájmovou, jak popisují v podkapitole Čtenářské zvyky, postoje a preference kapitoly Psychologie čtenářství.

Naprosté většině dotazovaných se na knihách líbí, že jim umožňují vstupovat do **fikčních světů (91 %)**. Myslím si, že to má souvislost s ontogenezí dětské psychiky, která se vyznačuje výraznou obrazovou představivostí, a četba beletrie jednoznačně umožňuje naplňovat tuto potřebu.

Převážná část žáků (**88 %**) také odpověděla, že **čtou, aby se hodně naučili**. Podle mého názoru to buď vysvětluje jejich přirozenou zvědavost, jejíž uspokojení děti nacházejí zejména v naučné literatuře, anebo tento výsledek může mít příčinu ve výchovném působení ze strany rodičů a učitelů, se kterými se dítě ztotožňuje. Jak se dětská psychika teprve vyvíjí, vyznačuje se ovlivnitelností a vstřícným přístupem k vnějším podnětům, takže dítě nekriticky přejímá postoje dospělých, aniž by je dosud zvnitřnilo.

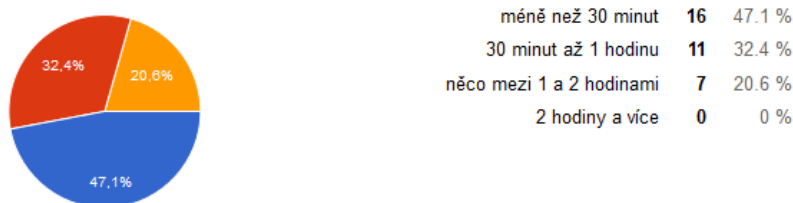


Graf č. 4 – Proč čteš? Jak moc souhlasíš s těmito větami?

5. Kvantita čtení (Jak dlouho obvykle dobrovolně čteš mimo školu?)

Jak dlouho žák čte v kuse se zaujetím, vypovídá podle mého názoru o tom, zda je čtení skutečně jeho oblíbenou volnočasovou aktivitou, a také to může částečně naznačovat jeho mentální vyspělost a schopnost koncentrace (zejména pokud žák vydrží číst se zájmem hodinu a déle). Intenzita čtení také může korespondovat s úrovní čtenářských dovedností. Téměř **polovina** dotazovaných žáků (**47 %**) vydrží souvisle číst většinou **méně než 30 minut**, zbytek dotazovaných se čtení věnuje intenzivněji, a dokonce **7 žáků** obvykle čte i

více jak hodinu. Myslím si, že z těchto výsledků vyplývá, že polovina žáků dává přednost jiným volnočasovým aktivitám, přičemž čtení se věnují spíše z povinnosti a zbytek výzkumného vzorku se věnuje čtení jako zálibě.

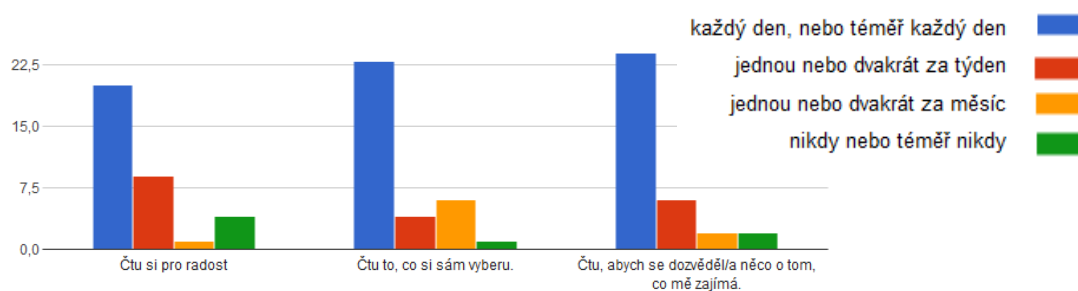


Graf č. 5 – Jak dlouho obvykle dobrovolně čteš (mimo školy)?

6. Předpoklady celoživotního čtenářství (Jak často děláš tyto věci?)

Většina žáků čte se zájmem (**88 %**), má z četby potěšení (**85 %**) a čte, co si sami vyberou (**79 %**). Byť je u velkého procenta zkoumaných dětí čtení povinností, je důležité, že si mohou samy zvolit knihu, kterou mají číst. Je to jednou ze základních podmínek rozvíjení celoživotního čtenářství (viz kapitola Význam čtenářství z hlediska ontogeneze dětské psychiky).

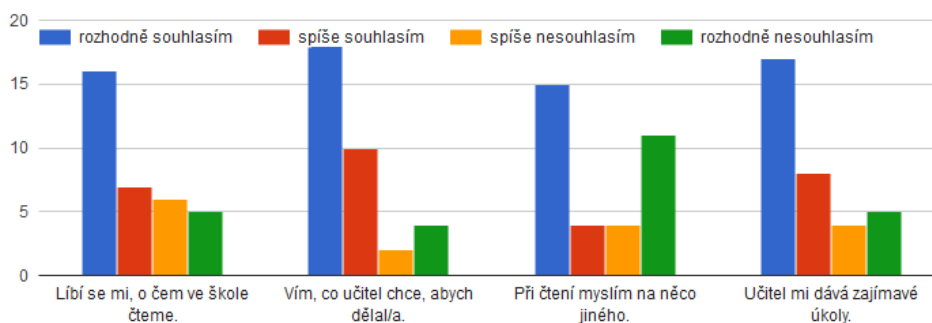
To, že nakonec převládá většina těchto žáků má ze čtení radost, odkazuje na další skutečnost, kterou uvádím v teoretické části této práce o prepubescentním čtenářství, a tou je, že děti v tomto věkovém období nejsou schopné jiného než zážitkového čtení a vyznačují se buď zcela odmítavým přístupem, anebo absolutním přijímáním podnětů.



Graf č. 6 – Jak často děláš tyto věci (mimo školy)?

7. Postoj ke čtení ve škole

Žákům bylo zdůrazněno, že dotazník je zcela anonymní a že jejich upřímné odpovědi budou cenným přínosem pro zkvalitnění budoucí výuky literární výchovy. Ačkoliv děti hodnotily čtení ve škole vesměs velice kladně, jak je v grafu patrné, přesto **56 %** z nich uvedlo, že **při čtení myslí na něco jiného**. Domnívám se, že příčinou tohoto jevu je tradiční koncepce výuky čtení zaměřená na technické zvládnutí hlasitého čtení a věcné porozumění obsahu bez stimulace žákova zájmu o text pomocí evokace.



Graf č. 7 – Co si myslíš o čtení ve škole? Jak moc souhlasíš s těmito větami?

8. Technika čtení

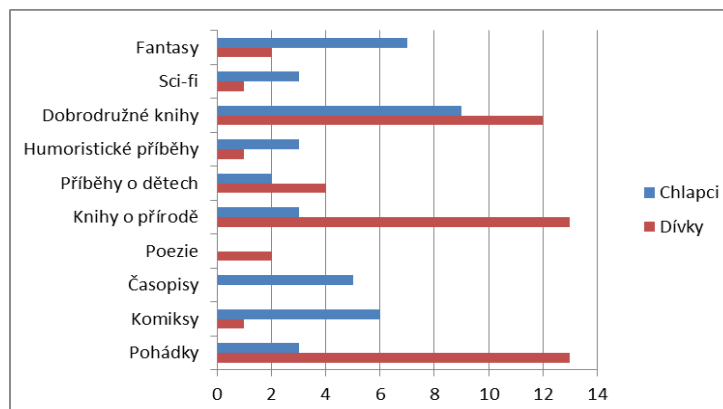
Zvládnutí techniky čtení je podmínkou úspěšného rozvíjení čtení s porozuměním. Ačkoliv není pro většinu žáků dovednost čtení obtížná (**82%**), přesto z pedagogického hlediska nelze přehlížet, že ve výzkumném vzorku se nachází **6 žáků**, pro které je **čtení těžší než ostatní předměty**, a z toho **3, kteří nesouhlasí s výrokem, že čtení je snadné**. Zhruba polovině žáků (**47 %**) dělá problém čist text s obtížnými výrazy, které komplikují porozumění. Umět volit přiměřeně náročné texty a klást promyšlené otázky vedoucí k porozumění je proto důležitou kompetencí učitele.



Graf č. 8 – Jak ti jde čtení? Jak moc souhlasíš s těmito větami?

9. Žánrové preference

Dotazovaní respondenti mohli v této otázce vybrat více odpovědí. Výsledný graf poukazuje na genderové rozdíly žánrových preferencí nejen této skupiny, ale obecně v této věkové kategorii, a to především ve skutečnosti, že dívky oproti chlapcům výrazně více preferují **pohádky a knihy o přírodě**. Také je patrné, že dívky hlasovaly častěji než chlapci, což pravděpodobně naznačuje **větší zájem o četbu u děvčat**. Chlapci nejčastěji volili **dobrodružné knihy**. V tomto žánru se skupina nejvíce shoduje bez ohledu na hledisko genderové. Chlapci poměrně často také uvedli jako svůj oblíbený žánr **fantasy** a třetím nejčastěji zvoleným žánrem byl u chlapců **komiks**. Výsledky této výzkumné otázky v podstatě korespondují s výsledky veřejných výzkumů dětského čtenářství, které rovněž zmiňují v kapitole Prepubescentní čtenáři.



Graf č. 9 – Co nejraději čteš?

Shrnutí

Z výsledků dotazníku Dětské čtenářství vyplývá, že převážná většina výzkumného vzorku, který blíže specifikuji v úvodu této podkapitoly, má ke čtení vřelý vztah (zejména protože četba umožňuje vstoupit do fikčních světů) a chápe čtení knih jako smysluplnou činnost, třebaže více jak polovina dotazovaných žáků uvedla, že čte spíše z povinnosti a několik žáků má značné potíže s technikou čtení.

Ačkoliv více jak čtvrtina dotazovaných není zvyklá svou četbu sdílet, přesto necelá polovina všech zúčastněných respondentů řadí čtenářství mezi své každodenní volnočasové aktivity. Důležité také je, že naprostá většina těchto dětí má možnost číst, co si samy vyberou. Z hlediska žánrových preferencí je v této skupině patrná začínající

genderová diferenciacie. Dívky se zajímají o více žánrů než chlapci a zálibení nacházejí především v pohádkách, knihách o přírodě a dobrodružných příbězích. U hochů také dominují dobrodružné knihy a vedle toho rovněž chlapci inklinují zejména ke knihám typu fantasy a ke komiksům.

Mezi nejčastější volnočasové aktivity tohoto výzkumného vzorku patří hry venku a péče o zvířata. Třetina dotazovaných dětí se každý den věnuje sledování televize a internetu a přibližně polovina dětí hraje občas hry na mobilním telefonu, na tabletu nebo na herní konzoli. Mezi nejméně oblíbené aktivity patří čtení novin a časopisů a poslech audioknih.

Školní čtenářské aktivity žáci vesměs hodnotili kladně, nicméně je zajímavé, že více než polovina z nich uvedla, že při čtení myslí na něco jiného. To podle mě poukazuje na to, že jsou žáci zvyklí soustředit se pouze na techniku hlasitého čtení, nikoliv na porozumění obsahu a smyslu textu.

2.3 Výukové lekce se zaměřením na fázi evokace

Tuto kapitolu jsem rozdělila do dvou částí. V první podkapitole je podrobně rozveden plán jedné vyučovací jednotky a v druhém oddílu shrnuji výsledky výuky, která podle tohoto plánu proběhla.

Ve výukových lekcích se zaměřuji na fázi evokace a zkoumám možnosti využití IT pro tuto úvodní část hodiny. Plán určený k realizaci v rámci této diplomové práce je tedy vyhotoven ve dvou variantách, s implementací IT a bez ní, abych mohla co nejobektivněji vyhodnotit potenciální přínos této didaktické pomůcky porovnáním ve výuce dvou výzkumných vzorků.

2.3.1 Plán vyučovací jednotky ve dvou variantách – s využitím a bez využití IT

Při plánování výuky jsem tematicky vycházela z výsledků dotazníku **Dětské čtenářství**, kterým jsem započala praktickou část této práce. Zároveň jsem si stanovila dlouhodobý cíl **zavádět metody rozvíjející čtenářské strategie se zaměřením na vztah ke čtení**, ke kterému budu směřovat cíli dílčími, a které odpovídají vzdělávacím cílům **učebních osnov Českého jazyka podle ŠVP „Cesta k poznání“**¹²⁴. (Přehled vybraných vzdělávacích cílů, ze kterých vychází konkrétní cíle následujících vyučovacích jednotek, se nachází v **Příloze 3**.)

. U vybraného úryvku jsem nejprve analyzovala jeho **didaktický potenciál**¹²⁵ a text rozčlenila na několik částí pro práci metodou řízeného čtení. Ke každé této části jsem zformulovala otázky ke shrnování přečteného, jehož součástí bude i společný rozbor předem určených klíčových a možných matoucích míst, a otázky k dalšímu předvídání.

¹²⁴ 5.1. Český jazyk. "Cesta k poznání": Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Zásnuky: ZŠ Zásnuky, 2016, 22 - 40 [cit. 2016-11-25]. Dostupné z: <http://www.zs-zasmuky.cz/stranka-dokumenty-skoly-43>

¹²⁵ Didaktický potenciál textu. HAUSENBLAS, Ondřej. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti: Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy* [online]. Nový Jičín: KVIC, s. 81-90 [cit. 2016-11-17]. ISBN 978-80-905036-8-7. Dostupné z: https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti

Poslední fází plánování vyučovacích jednotek bylo zvolení konkrétních metod a postupů vycházejících z **modelu E-U-R**, a to ve dvou variantách, s využitím IT a bez ní.

Při plánování jednotlivých kroků lekce jsem se zaměřila na možnosti implementace IT ve fázi evokace. Kromě jiných výhod jako je např. usnadnění psaní žákům s dysgrafickými potížemi, nebo stimulace pozornosti u žáků s ADHD apod., považuji za největší potenciál v jejím využití možnost prezentace a sdílení společných nápadů týkajících se nosné myšlenky textu, kdy se žáci zabývají vlastními dosavadními zkušenostmi, které souvisí s tématem úryvku, a předvídají jeho obsah a smysl ještě před čtením (fáze navození nosné myšlenky a předvídání z titulu knihy a klíčových slov) prostřednictvím **hlasovacího zařízení IT** (V případě SMART Board se jedná o program SMART Response, který umožňuje hlasování, resp. posílání písemných odpovědí na tabuli pomocí chytrého telefonu, nebo tabletu s připojením na internet.). Tato metoda podle mého názoru tím, jak dává možnost sledovat výstupy ostatních už v průběhu diskuze ve skupinách, umožňuje bezprostředně na tyto výstupy reagovat zasláním dalších odpovědí. Žáci celé třídy se tak vzájemně mnohem více inspirují, a to ještě před ukončením evokace a finální prezentací myšlenek jednotlivých skupin. Myslím si, že tak vzniká více nápadů a žáci se mohou snadněji přiblížit k podstatě nosné myšlenky a smyslu textu.

Titul: Hobit, aneb, Cesta tam a zase zpátky¹²⁶ (viz Příloha 4)

Výchovně vzdělávací cíle:

1. Žák formuluje jeho poučený odhad pokračování děje hledáním souvislostí s dosavadními zkušenostmi, znalostmi z jiných zdrojů a vysuzováním z klíčových míst v textu.
2. Žák shrnuje podstatné informace obsažené v textu a vystihuje jeho hlavní myšlenky.
3. Žák monitoruje vlastní porozumění čtenému, vyjasňuje si význam nových slov uvažováním nad kontextem, v jakém jsou použity v textu.

¹²⁶ Kapitola 12. Vnitřní informace. TOLKIEN, J. R. R. *Hobit, aneb, Cesta tam a zase zpátky*. Ilustrované vyd. 2., V Argu 1., rev. Praha: Argo, 2006, 159 - 161. ISBN 9788072038022.

Didaktický potenciál textu¹²⁷:

1. Formulace nosné myšlenky (smysl textu, autorský záměr):

Klíčovými slovy smyslu textu jsou podle mého názoru **strach a odvaha**. Za stěžejní nosnou myšlenku tohoto úryvku považuji: „*Strach je největším nepřítelem. Nezáleží na míře nebezpečí, ale na míře strachu. Odvaha tedy spočívá v překonávání obav a bázně, proto může pro každého statečnost představovat něco jiného. Největší úzkost v nás vyvolává neznámo, resp. když nevíme, co nás čeká.*“

(Bilbo jde temným neznámým tunelem, kde na jeho konci dlí obrovský a nebezpečný netvor. Napětí a dramatickost příběhu nespočívá v akční situaci nabyté postavami a událostmi, ale v prožívání a překonávání strachu hlavního hrdiny, což nijak neubírá na poutavosti vyprávění, nýbrž právě naopak.)

2. Souvislost textu s žákem:

V dotazníku Dětské čtenářství, kterým jsem započala výzkumnou část této práce, necelá polovina žáků (47 %) uvedla, že mezi jejich nejoblíbenější žánry patří pohádka. Téměř polovina dotazovaných chlapců (sedm ze šestnácti) a dvě dívky také zmínily fantasy a 62 % dětí zařadilo do svých žánrových preferencí knihy dobrodružné. (viz Příloha 2)

Zvolený úryvek odpovídá podle mého názoru všem těmto kritériím.

Domnívám se, že mnoho dětí má v povědomí zfilmovanou verzi tohoto románu, nebo o tomto filmu už slyšelo, což umožňuje jejich poučený odhad již ve fázi evokace, a tím i větší zájem o četbu.

Filmová verze se ovšem od zvoleného úryvku značně odlišuje. Příběh je ve filmu pozměněn a vytrácí se z něj pointa o vnitřním boji se strachem. Místo toho je nahrazena akčními scénami, které se v knize vůbec neobjevují, opominu-li, že Bilbo si původně odnáší z výpravy do Hory zlatý pohár, kdežto ve filmu to je kouzelný kámen. Žáci, kteří film viděli, tak budou mít příležitost porovnat film s původním textem a ohodnotit úryvek jako jeho tištěnou předlohu.

Za hlavní prvky souvislosti textu s žáky především považuji:

- dobrodružství, nebezpečí, napětí,
- strach versus odvaha (Nosná myšlenka příběhu, se kterou má každé dítě osobní

¹²⁷ Didaktický potenciál textu. HAUSENBLAS, Ondřej. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti: Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy* [online]. Nový Jičín: KVIC, s. 81-90 [cit. 2016-11-17]. ISBN 978-80-905036-8-7. Dostupné z: https://www.kvic.cz/aktualita/2370/Methodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti

zkušenost v běžném životě, např. strach ze tmy, ze zkoušení ve škole apod.),
- pohádkové bytosti v bájném světě (Prepubescentovo myšlení se dosud rozvíjí na základě získávání zkušeností spolu s fantazijním předjímáním, jak popisují ve své kapitole o prepubescentním čtenáři. Toto téma tudíž koresponduje s jeho mentalitou, a proto by mu mělo být blízké.).

3. Analýza žánru a autorského stylu:

Fantasy román je napsán v er-formě z pozice autorského vypravěče vznešeným stylem připomínajícím středověké letopisy a rytířské eposy. Příznačná je propracovaná kompozice s přesným načasováním informací a důrazem na nejasnou hrozbu, díky které přes nedostatečnou akčnost a úspornost působí děj dramaticky.

Příklady:

„Pak si hobit navlékl svůj prsten, a varován ozvěnami, aby vynaložil více než hobití péči o neslyšitelnou chůzi, plížil se bezhlučně dolů, dolů a do tmy.“

„Bilbo se chopil velkého obouručního poháru, tak těžkého, jak jen unesl, a mrkl ustrašeným okem vzhůru. Šmak pohnul křídlem, otevřel jeden spár a jeho dunivé chrápání změnilo tón.“

4. Forma jazykových prostředků ve vztahu k porozumění:

Text se vyznačuje bohatým využíváním přirovnání a adjektiv, které brilantně popisují prožívání hrdiny a dokreslují dramatickou atmosféru. Autor často využívá méně obvyklých a zastaralých jazykových prostředků, jejichž význam je však snadno vydedukovatelný z kontextu, a které dotvářejí osobitý autorský styl a atmosféru děje.

Jelikož je kniha přeložena z anglického originálu má jistě významný podíl na jazykové výstavbě tohoto díla i jeho překladatel, jímž je literární, divadelní a filmový kritik František Vrba (1920 – 1985).

Příklady:

„Jak postupoval, řeřavění se stále zesilovalo, až o tom nebylo pochybnosti.“

„To narostlo v neklamné klokotání nějakého obrovského zvířete, které tam dole v tom rudém žíření chrápalo ze spánku.“

„...z tlamy a nozder mu vycházely třásně páry a chumáčky dýmu...“

„Šmak s křídly složenými jako nějaký gigantický netopýr...“

5. Klíčová slova a místa k porozumění:

Klíčová slova	Místa k porozumění
hobit	<p>„...když hobit prolezl začarovanými dveřmi...“</p> <p>„Třásl se strachem, ale tvářičku měl sveřepě odhodlanou.“</p> <p>„Byl přece už docela jiný hobit než ten, co vyběhl...bez kapesníku...Teď neviděl kapesník už celé věky.“ Povytl si dýku z pochvy...“</p> <p>„A jestli přece jen pokračoval dál, byla to ta nejstatečnější věc, kterou kdy udělal.“</p> <p>„Skutečnou bitvu svedl v tunelu sám, ještě než viděl nesmírnost nebezpečí, které tam číhalo.“</p> <p>„Otvorem nakukuje hobitova hlavička.“</p> <p>„V tom okamžiku Bilbo utekl.“</p>
tunel	<p>„...a kradl se do nitra Hory.“</p> <p>„Octl se v chodbě proražené tpraslíky...“ „...vedla...k nějakému vzdálenému konci v té černotě dole.“</p> <p>„...kdybych se tak jenom mohl probudit a zjistit, že tenhle zatracený tunel je moje vlastní předsíň doma!“</p> <p>„...přichází na konec tunelu...“</p> <p>„...nohy se mu horečnatě třásly, víc, než když sestupoval dolů...“</p>
zlatý pohár	<p>„...pod obrovským stočeným ocasem...se...táhly...hromady drahocenností...“</p> <p>„Srdce se mu naplnilo...okouzlením a touhou...takže zůstal...zírat na...spousty zlata, zapomínaje...na jejich strašlivého strážce.“</p> <p>„Bilbo se chopil...poháru...“</p>
drak	<p>„Tam tedy ležel, kolosální rudozlatý drak, a tvrdě spal;“</p> <p>„Šmak pohnul křídlem...a jeho dunivé chrápání změnilo tón.“</p> <p>„Ale drak se neprobudil – ještě ne...“</p> <p>„...se ponořil do ...snů plných hrabivosti a násilí, jak tam tak ležel ve své uloupené síni...“</p>

6. Možná matoucí místa a místa vedoucí k jejich vyjasnění:

Možná matoucí místa	Místa v textu usnadňující porozumění
mřížované černí	„Hvězdy za ním vycházely na bledé obloze mřížované černí...“
kradl se	„...a kradl se do nitra Hory.“ „Třásl se strachem.“
fortel	„...v době rozkvětu a fortele: byla rovná jako podle

	pravítka...“
řevavění	„Sálá tamhle dole přímo přede mnou nějaký žár?“
rudé žíření	„Bylo to rudé světlo, čím dál tím červenější.“
Pozn.: Některé výrazy vyžadují znalost souvvislostí z předchozích kapitol knihy.	Dno pytle – luxusní nora, ve které Bilbo bydlel. kapesník – Než se Bilbo vydal na dobrodružnou výpravu, bylo pro něj nemyslitelné vyjít ze svého domu bez kapesníku. prsten – Nosil u sebe prsten, díky kterému se stal neviditelný pokaždé, když si jej nasadil na prst. bralovská část – část z rodu matky Bilba, která se jmenovala Beladona Bralová.

7. Otázky k textu: a) vedoucí ke shrnutí textu, b) vedoucí k hypotetickému předvídání:

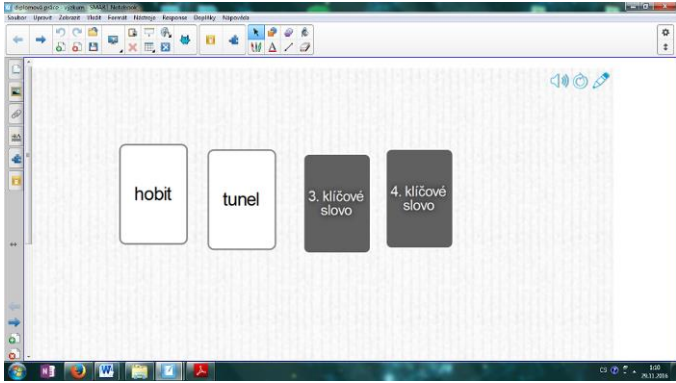
1.	a) Kam a za jakým účelem se Bilbo vydal? Jak se přitom cítil? b) Z čeho může pocházet žár? Kam se blíží a jaká ho asi čeká cesta?
2.	a) Proč Bilbo zaváhal a proč nakonec přeci jen pokračoval? b) Co a kdo ho asi čeká na konci tunelu? Jaká situace pravděpodobně nastane?
3.	a) Co Bilbo na konci tunelu uviděl a jaké se ho zhostily pocity? b) Co pravděpodobně nastane? Jak se situace s drakem bude dál vyvíjet a k čemu se nejspíš Bilbo uchýlí?
4.	a) Proč drak pobýval uvnitř Hory na konci tunelu? Jaký byl a jak přišel k pokladu? Proč se Bilbo víc bál na cestě zpět? Z čeho měl Bilbo nakonec největší radost?
Pozn.	Rozčlenění otázek koresponduje s rozčleněním textu na čtyři části.

Časová dotace: blok dvou vyučovacích jednotek dlouhých 45 minut

Metody a strategie: Klíčová slova, Řízené čtení s tabulkou předpovědí,
Pozdrav z dobrodružné výpravy (shrnutí děje z perspektivy hlavního hrdiny)

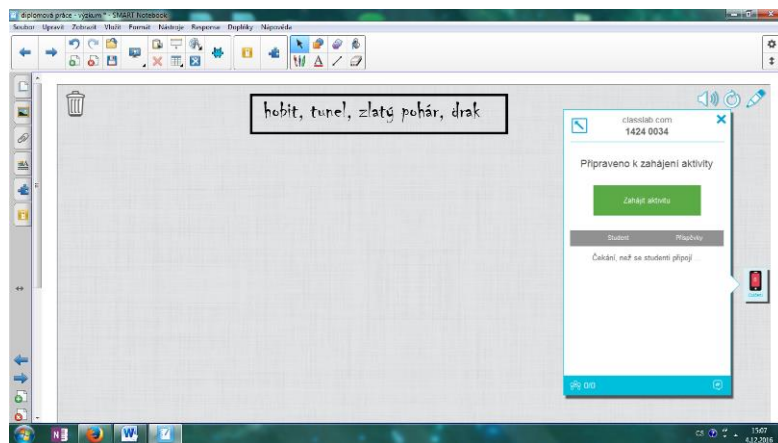
Pracovní listy: text rozstříhaný na čtyři části, klíčová slova, tabulka předpovědí, závěrečný dotazník

Struktura lekce:

<p>Evokace</p>	<p>1. Otázka k evokaci nosné myšlenky: Zmocnil se tě někdy veliký strach? (Čeho a proč ses bál? Jak jsi situaci řešil? V čem ti strach pomohl a v čem naopak zabránil? Pokud ti strach v něčem bránil, jak se ti ho podařilo překonat?)</p> <p>Žáci se nejprve zamýšlí a diskutují nejdéle pět minut ve dvojicích. Následuje společné sdílení vybavených zážitků.</p> <p>2. Klíčová slova: hobit, tunel, drak, zlatý pohár a) Práce s interaktivní tabulí: Libovolní žáci nejprve odkrývají otáčecí karty s klíčovými slovy na IT v programu SMART Notebook. [13]</p>  <p>Obr. č. 13 – Interaktivní prezentace klíčových slov¹²⁸</p>
-----------------------	---

¹²⁸ Archiv autora.

Dalším úkolem je samostatně na papír v rozpětí maximálně pěti minut zapsat své nápady, jaký příběh by tato klíčová slova mohla spojovat, jak spolu slova asi souvisí a jakou může mít spojitost s příběhem úvodní zamýšlení nad strachem a jeho překonáváním (viz Příloha 5). Následuje krátká diskuze s případným doplněním vlastních poznámek ve dvojicích. Ve třetí fázi se žáci seskupí do třech libovolných skupin a hledají společné domněnky, které pošlou z mobilního telefonu na IT prostřednictvím aplikace **SMART Lab Vykřikněte nahlas!** (viz kapitola Přehled aktivit SMART Lab). [14]



Obrázek č. 14 – Klíčová slova – společné sdílení nápadů ve SMART Lab Vykřikněte to nahlas!¹²⁹

Učitel žáky vyzve, aby připojili svá mobilní zařízení (tablety nebo chytré telefony) k internetu. (Žáci musí mít předchozí zkušenost s touto činností a je žádoucí připravit je na tuto aktivitu před zahájením výuky, aby si ověřili síťové připojení na svých zařízeních.).

Na tabuli učitel zobrazí, internetovou adresu spolu s číselným kódem k přihlášení do aplikace a zadá zahájení aktivity na svém laptopu, nebo přímo na IT. Žáci se přihlásí svými mobilními zařízeními a společně posílají odpovědi, které se okamžitě zobrazují na IT. Po dalším časovém limitu pěti minut učitel hlasování ukončí

¹²⁹ Archiv autora.

	<p>(Časový limit pěti minut by měl být pro tuto aktivitu dostačující pro žáky, kteří jsou zvyklí využívat chytrý telefon a tuto interaktivní aplikaci si již vyzkoušeli dříve.). Výsledky žáci společně okomentují a formulují účel svého čtení (Proč by sis rád úryvek přečetl?) a stránka se uloží pro závěrečnou reflexi po čtení.</p> <p>b) Práce bez interaktivní tabule:</p> <p>Žáci píší své myšlenky pouze na papír s předtištěnými klíčovými slovy a aktivita končí společnou prezentací a diskuzí v kruhu. Učitel využívá k prezentaci běžnou tabuli a vytištěné materiály. (viz Příloha 5)</p> <p>Cíl evokace:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vybavit si vlastní zkušenosti a pocity spojené s nosnou myšlenkou úryvku, - uvědomit si, že strach může být do jisté míry prospěšný, ale často bývá překážkou, která se dá překonat pouze odvahou, - z klíčových slov odhadnout podstatu příběhu, - ujasnit si, co od úryvku očekávám.
<p>Uvědomění</p>	<p>Řízené čtení s tabulkou předpovědí</p> <p>Každý žák má svůj pracovní list s tabulkou předpovědí (viz Příloha 5) a rozstříhaný a sepnutý text (viz Příloha 4).</p> <p>Žáci mohou pracovat samostatně, anebo ve dvojicích, případně v malých skupinách. Text je čten společně nahlas, částečně učitelem a částečně žáky.</p> <p>Po přečtení stanovené části úryvku učitel nejprve vyzve žáky, aby si text znovu samostatně tiše pročetli a vyznačili místa v textu, kterým nerozumí, případně která se jim zdají důležitá, nebo zajímavá.</p> <p>Když učitel vidí, že žáci jsou již s touto činností hotoví, zeptá se jich na místa, která si označili a proč. Ověří si také, že všichni rozumí možným matoucím místům uvedeným v tomto plánu.</p>

V opačném případě vede děti k hledání částí textu, které mohou pomoci žákům vyjasnit si význam neznámých výrazů, a pomáhá otevřenými otázkami ke správným odpovědím.

Následuje shrnování přečteného formou diskuze, kterou učitel řídí připravenými otázkami, směřuje žáky k hledání klíčových slov, které vystihují podstatu textu, a v případě potíží se zápisem do tabulky předpovědí z důvodu prvotního setkání s touto metodou, učitel může modelovat na tabuli první zápis shrnutí i předpovědi.

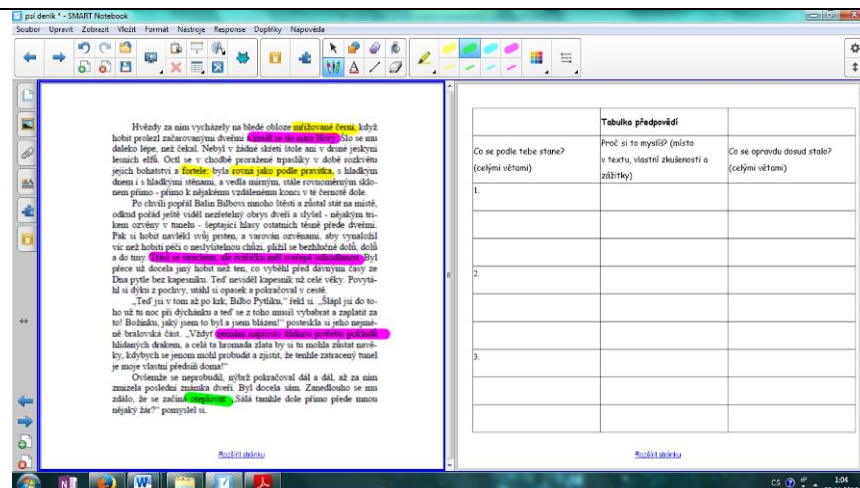
(Neboť pokud jsou děti bezradné, ztrácí motivaci, což je velice nežádoucí, zvláště když jde o zavádění nových metod výuky.)

Aby ovšem učitel dětem nevzal zcela možnost samostatného předvídání, může do modelové tabulky uvést fabulované výroky (s prvky absurdního humoru, které dodají lehkost tomuto náročnému úkolu) a žáci mohou první zápis do své tabulky předpovědí provést tak, že se tato tvrzení pokusí opravit.

Během shrnování se také žáci vrací ke svým předpovědím a porovnávají je, což rovněž pomáhá k snadnějšímu vystihování podstatného.

a) Práce s interaktivní tabulí:

Aktuální část textu je zobrazena současně na IT (v programu SMART Notebook). Učitel vybízí žáky po přečtení každé části textu během řízené diskuze, aby na tabuli vyznačovali klíčová a matoucí místa (pomocí funkce **Zvýrazňovač**) a aby případně využili pro ověření odhadu neznámých slovních výrazů **internetový odkaz na slovník cizích slov** umístěný v záložce **Přílohy**. Během případného modelování zápisu do tabulky předpovědí na IT si učitel otevře ve své prezentaci ještě jedno okno, do kterého názorně předvádí zápis do organizéru fabulovanými výroky. (Např. Hobita se najednou zmocní takový strach, že uprostřed cesty uteče zpátky, protože nikdy předtím se tak nebál. Bilbo si zvesela vykračoval lesní pěšinou.) [15]



Obrázek č. 15 – Modelace práce s tabulkou předpovědi¹³⁰

b) Práce bez interaktivní tabule:

Klíčová a matoucí místa si žáci zvýrazňují pouze sami v textu, který mají u sebe pro individuální čtení. Učitel pro prezentaci používá vytištěné materiály a pro názornost používá běžnou školní tabuli (přehled klíčových a matoucíh míst apod.). K ověření správnosti odhadovaných významů neznámých slov bude k dispozici laptop umístěný na stole v čele třídy s otevřeným internetovým prohlížečem.

Reflexe

V závěrečné fázi dojde ke shrnutí přečtené ukázky formou přepracování úryvku do **stručného pozdravu** např. kamarádovi z dobrodružné výpravy z pozice protagonisty příběhu (viz Příloha 6). Aby se žáci více zaměřili na hlubší smysl textu, položí učitel patřičné otázky, např. Co bylo pro Bilba nejtěžší? O co v příběhu hlavně šlo? Proč je příběh tak napínavý, i když se drak nezbudil? Žáci pracují samostatně nebo ve dvojicích a učitel případně modeluje situaci na tabuli na jiném podobném příběhu, který už děti četly v literární výchově dříve.

Dobrovolná prezentace výstupů proběhne:

¹³⁰ Archiv autora.

a) S využitím IT:

Žáci vpisují svůj text do pracovního listu promítaného na IT. Jednotlivé výstupy se mohou vyfotit (v případě tabule SMART Board pomocí Panelu digitalizace obrazovky) a po získání a uložení snímku se text může smazat, aby se mohlo v zápise na tabuli vystřídat více žáků.),

b) Bez využití IT:

- vystavením textů po třídě.

V druhém kroku reflexe se žáci vrátí k úvodnímu předvídání z klíčových slov a k otázce směřující k pochopení nosné myšlenky. Porovnávají své domněnky před čtením a po čtení. Učitel opět klade vhodné otevřené otázky s cílem vyvodit u žáků hlubší pochopení a ponaučení z textu.

a) Při práci s interaktivní tabulí:

Učitel na IT opět zobrazí úvodní aktivitu, ve které žáci hlasováním přes mobilní zařízení prezentovali své myšlenky týkající se spojitosti daných klíčových slov, a žáci nad nimi provádí společnou reflexi předchozích fází lekce s tím, že se snaží formulovat, co nového se dozvěděli a co bylo na celém příběhu podstatné a poučné. Učitel opět může zahájit hlasovací aktivitu, aby žáci mohli na tabuli posílat své postřehy z četby.

b) Při práci bez interaktivní tabule:

Žáci porovnávají své domněnky před četbou zaznamenané v pracovních listech s klíčovými slovy v diskuzním kroužku a zapisovatel zaznamenává nové myšlenky na klasickou tabuli.

Otázky k reflexi:

1. Splnil úryvek tvá očekávání?
2. V čem tě příběh obohatil, v čem zaujal a naopak v čem zklamal?
3. Co podstatného příběh sděluje? Co je na něm nejdůležitější?

Žáci nakonec vyplní **Závěrečný dotazník** (viz Příloha 7).

2.3.2 Popis a reflexe výukových lekcí

Výuka čtenářských lekcí, které jsem naplánovala pro praktickou část této práce, probíhala na Základní škole Zásmyky. Ke svému zkoumání jsem měla k dispozici veškeré žáky čtvrtého ročníku ze dvou paralelních tříd, které jsou na práci s IT zvyklí, ovšem nemají zkušenosti s metodami E-U-R. V obou skupinách bylo přibližně osmnáct žáků s vyrovnaným zastoupením obou pohlaví. Výukový blok jsem zrealizovala dvakrát, v jedné skupině s využitím IT a v druhé bez jejího využití.

1. Popis průběhu lekcí:

Evokace:	<p>1. Výuku jsem zahájila tím, že jsem žáky požádala, aby se seskupili do libovolných dvojic a zamysleli se společně nad otázkou, zda se jich někdy zmocnil veliký strach. Aby se žáci lépe přiblížili k nosné myšlence textu, položila jsem ještě doplňující otázky: Čeho a proč ses bál? Pokud se ti podařilo strach překonat, tak jak?</p> <p>Nechala jsem žáky několik minut diskutovat a pak následovalo společné sdílení dojmů dobrovolníků. Žáci popisovali například svůj strach z pavouků, příběhy z táborových letních dobrodružství apod.</p> <p>V obou skupinách jsem musela žákům znovu položit otázku, jak se jim strach podařilo překonat. Na tento dotaz bylo reakcí už daleko méně, všechny byly podobné a vyznívaly v tom smyslu, že se děti pokoušely strachu odolat, překonat jej, anebo vyhledat pomoc.</p> <p>Pokusila jsem se také navést děti otevřenými otázkami, k čemu nám strach slouží a kdy naopak škodí. V obou třídách nakonec po chvíli někdo přišel s myšlenkou, že strach nás může i chránit, ale všichni jej především vnímali jednoznačně jako bariéru, protože si ze své zkušenosti žádné reálné hrozby nevybavovali.</p> <p>2. Následně jsem žákům sdělila, že si přečteme úryvek z knihy Hobit. Jeden žák (ze skupiny, která pracovala s IT) pronesl, že zhlédl stejnojmenný film a několik dalších žáků (z obou skupin) uvedlo, že o filmu slyšeli, anebo viděli</p>
-----------------	---

upoutávku v televizi. Reakce jsem nijak nekomentovala a představila jsem žákům klíčová slova textu (hobit, tunel, drak, zlatý pohár):

a) S využitím IT:

Požádala jsem jednu žačku, aby klíčová slova odkryla na IT (viz obr. č. 13, str. 74).

b) Bez využití IT:

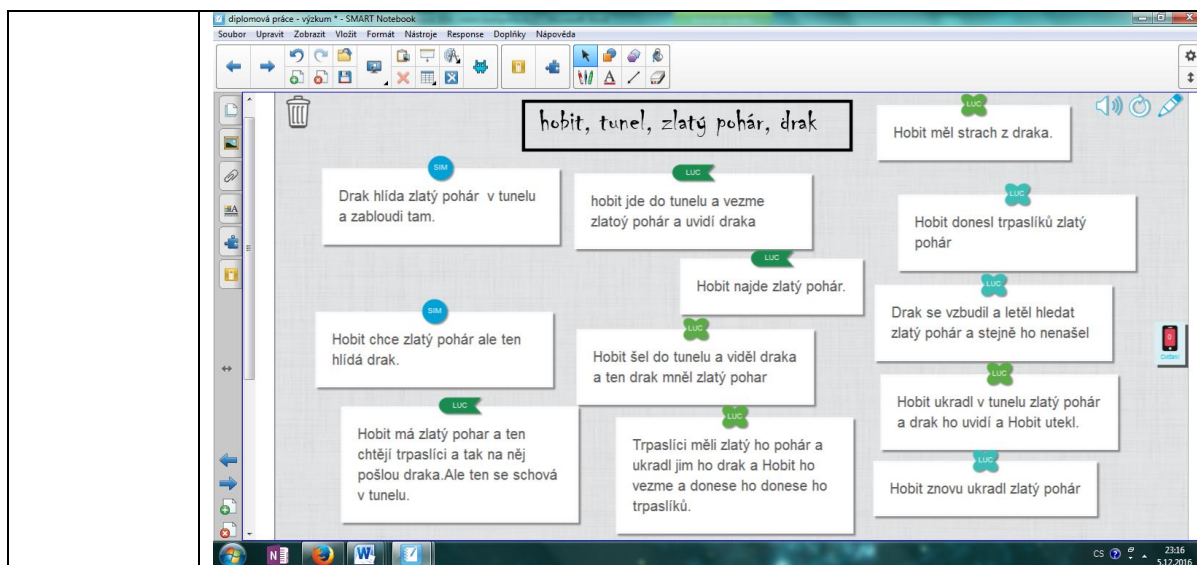
Napsala jsem slova na klasickou školní tabuli.

Poté jsem žáky vyzvala, aby se zamýšleli nad tím, jakou souvislost mezi sebou tato slova mohou mít, proč jsme si nejprve povídali o zkušenostech se strachem a o čem tedy může být příběh. K tomu jsem všem žákům rozdala pracovní listy (viz Příloha 5), aby samostatně během několika minut napsali své domněnky. Když jsem viděla, že převážná většina žáků již vyčerpala své nápady a přestala psát, požádala jsem je, aby utvořili libovolné dvojice, společně téma probrali a případně doplnili každý svůj pracovní list. Po necelých pěti minutách jsem žáky vyzvala, aby se seskupili do libovolných třech skupin.

a) S využitím IT:

Sdětila jsem žákům, že budou posílat na IT své nápady prostřednictvím svých mobilních telefonů. (Žáci předem věděli, že budeme pracovat s aplikací SMART Lab, se kterou již měli z dřívější výuky zkušenost, a své mobilní telefony měli předem připravené k přihlášení do aktivity.) Děti se samostatně rozdělily do tří skupin. V každé z nich měli alespoň dva žáci mobilní telefon s možností připojení na internet.

Na plochu tabule jsem zobrazila kód, kterým se žáci do aplikace přihlásili, a zahájila jsem aktivitu. Děti mezi sebou aktivně diskutovaly a odesílaly společné myšlenky ze svých mobilních telefonů, které se okamžitě zobrazovali na IT. Všichni pracovali se zájmem. Asi po pěti minutách jsem aktivitu ukončila. [16]



Obrázek č. 16 – Klíčová slova v aplikaci SMART Lab (Vykřikněte to nahlas!)¹³¹

Přečetla jsem příspěvky zobrazené na tabuli a zeptala jsem se, jestli má ještě někdo nějaké připomínky, jaké otázky je nyní napadají a co by je zajímalo. Chlapec, který v úvodu lekce uvedl, že zná filmovou verzi příběhu, řekl, že mu nesedí klíčové slovo zlatý pohár, protože ve filmu viděl, jak jde hobit do Hory trpaslíků pro kouzelný kámen, a že by se rád dozvěděl, jak to tedy v knize je.

Ostatní děti další potřebu komentářů neměly a na dotaz, zda by si chtěly úryvek přečíst, reagovali všichni kladně.

Požádala jsem žáky, aby také ohodnotili aktivitu. Měla velký ohlas, žáci zejména ocenili, že na tabuli vidí příspěvky ostatních, které je inspirují k dalšímu předvídání.

Jak je patrné na obrázku č. 16, žáci ve skupinách dokázali z klíčových slov předvídat možný obsah úryvku, dokonce se podařilo i v jedné odpovědi spojit téma úvodního zamýšlení nad strachem („Hobit měl strach z draka.“)

b) Bez využití IT:

Žáci se ve skupinách více věnovali diskuzi než zapisování. Asi po pěti minutách jsem je přerušila a požádala jsem dobrovolníky, aby se s celou třídou podělili o myšlenky, ke kterým společně dospěli. Všichni si především představovali napínavý příběh o nebezpečné výpravě hobita, který bude bojovat s drakem o zlatý pohár. Protože se neobjevilo

¹³¹ Archiv autora.

	<p>v předpovědích úvodní téma o strachu, zeptala jsem se žáků, proč si myslí, že jsem se jich na začátku lekce ptala, jaké mají zkušenosti se strachem. Nechala jsem děti několik minut poradit se ve skupinách a poté je požádala o odpovědi. Žáci, kteří se hlásili o slovo, správně odhadli, že hobit bude mít strach a že půjde na nebezpečnou výpravu, kterou nejspíš zvládne. Většina žáků o četbu projevila zájem s očekáváním, že se bude jednat o zajímavý dobrodružný příběh s drakem chrlícím oheň.</p> <p>Evokace se podle mého názoru zdařila. Žákům obou skupin se povedlo nalézt souvislosti mezi klíčovými slovy a úvodní otázkou vedoucí k nosné myšlence. Vycházeli přitom ze znalostí podobných příběhů a z vlastních zkušeností. V neposlední řadě vyvolala evokace v dětech zájem o četbu úryvku.</p> <p>Výhodou práce s IT bylo okamžité sdílení nápadů jednotlivých skupin v rámci celé třídy ještě před společným závěrečným shrnutím evokace. Žáci se vzájemně více inspirovali. Hlasování prostřednictvím IT umožňovalo spojit současně individuální a kolektivní evokaci. V druhé skupině jsem více dopomáhala formou otevřených otázek, aby žáci dosáhli stanovených cílů evokace, zejména aby našli spojitost mezi úvodní diskuzí na téma nosné myšlenky textu a klíčovými slovy.</p>
<p>Uvědomění :</p>	<p>Rozdala jsem žákům text rozstříhaný na čtyři části a sepnutý do bloku (viz Příloha 4). Vysvětlila jsem jim, že budeme úryvek číst společně nahlas a že na konci každé části budeme vyplňovat tabulku předpovědí, která je součástí pracovního listu s klíčovými slovy (viz Příloha 5). Ještě před čtením, jsem žáky vyzvala, aby odhadli na základě klíčových slov začátek příběhu a udělali první záznam do tabulky předpovědí. Jelikož se tito žáci teprve s metodami RWCT seznamují, bylo pro ně obtížné formulovat odůvodnění své předpovědi, proto jsem jim vysvětlila, že důvody mohou nalézt v klíčových slovech, anebo mohou vycházet ze znalostí jiných příběhů.</p> <p>Po přečtení každé části, měli žáci za úkol projít si znovu samostatně text a vyznačit si místa, kterým nerozumějí, případně která jim připadají zajímavá</p>

nebo důležitá. Všichni žáci se výhradně soustředili na matoucí místa, kterých nebylo mnoho, a s mou dopomocí (formou otevřených otázek a vybízení k hledání v textu) a společným sdílením nápadů dospěli nakonec k porozumění. Nejproblematičtější bylo slovo „fortel“, které odhadla jediná žačka (ve skupině s IT), třebaže neuměla své tvrzení odůvodnit. Ostatní neobvyklé výrazy děti pochopily z kontextu (řeřavění a žíření).

a) S využitím IT:

Během řízeného čtení byl pro názornost promítán text současně na IT spolu s tabulkou předpovědí. Po společném hlasitém a následném tichém čtení, kdy jsem žáky požádala, aby si v textu vyznačili matoucí a případně klíčová místa, jsem děti vybízela, aby chodily na tabuli tyto části textu zvýraznit spolu s místy vedoucími k porozumění a ke shrnutí podstatného.

Hledat klíčová místa se ze začátku nedařilo a žáci se zdráhali aktivně zapojit, musela jsem proto situaci modelovat. Záměrně jsem však na tabuli zvýrazňovala slovní spojení, která nevystihovala podstatu přečtené části úryvku. Bylo patrné, že žáci nejsou zvyklí pracovat s textem a soustředit se na jeho obsah. Zpočátku se pokusilo zareagovat jen několik žáků a správně odhadli, že jsem nezvýraznila významná místa úryvku. Postupně se jich začalo zapojovat více a po přečtení první části textu s mou dopomocí otevřenými otázkami se žákům společně podařilo vyhledat podstatná místa a následně shrnout přečtený úsek. (Po přečtení dalšího úseku úryvku žáci znatelně lépe zvládali shrnutí přečteného a další předvídání.)

Děti vyznačená klíčová místa jsem komentovala tímto způsobem: „Takže v této části jde hlavně o toto.“ A poté jsem nahlas přečetla onu zvýrazněnou část textu.

Ostatní žáci měli prostor vyjádřit se, zda s tvrzením souhlasí a formulovat nahlas svá shrnutí, což pomáhalo žákům, kteří si s tabulkou předpovědí nevěděli rady. Přesto někteří z nich působili stále poněkud bezradně, až demotivovaně. Rozhodla jsem se proto po přečtení první části textu modelovat tuto metodu na tabuli vymyšlením absurdních tvrzení kontrastujících s příběhem, které žáky pobavily, a částečně nasměrovaly k vlastním zápisům. V dalších etapách řízeného čtení jsem již tuto metodu nedemonstrovala. (Např. „Hobit nejspíš usne, protože se nudí.“)

	<p>(ukázka vyplněného pracovního listu, viz Příloha 8)</p> <p>b) Bez využití IT:</p> <p>V druhé skupině měli žáci také potíže s hledáním klíčových míst v textu a s následným vyplňováním tabulky předpovědí a zpočátku vnímali tuto aktivitu jako formu testování, což jim činilo ještě větší zábrany. Pokusila jsem se vysvětlit princip této metody a ujistit je, že nebudou hodnoceni. Vyučovací blok probíhal stejným způsobem jako s předchozí skupinou s tím rozdílem, že žáci měli k dispozici pouze tištěnou formu úryvku a matoucí místa a části textu vedoucí k porozumění a shrnutí probírali nejprve ve dvojicích a posléze ve skupinové diskuzi. Opět jsem na začátku řízeného čtení modelovala zápis do tabulky předpovědí absurdními tvrzeními, ale tentokrát pouze ústně.</p> <p>(ukázka vyplněného pracovního listu, viz Příloha 9)</p> <p>Ukázalo se, že tabulka předpovědí je všeobecně pro žáky čtvrtého ročníku náročnou metodou. Domnívám se, že pro zavádění této metody, by dětem pomohlo, kdyby nejprve pouze opravovaly tvrzení učitele, anebo kdyby odpovídaly na otázky, které by byly předtištěné v pracovním listu, nebo napsané na tabuli, případně kdyby je učitel pouze žákům kladl ústně. Z vyplněných tabulek předpovědí bylo patrné, že výhoda IT spočívá v její názornosti. Žáci s většími problémy ve zvládnutí zaváděných metod RWCT mohli sledovat tuto činnost na displeji tabule (modelace nepravdivými výroky do tabulky předpovědí a zvýrazňování klíčových míst v textu dobrovolníky), což se projevilo větší snahou tabulku vyplnit. Kdežto někteří žáci ze skupiny, která IT k dispozici neměla, tabulku předpovědí vyplnili jen částečně, anebo nesouvislými větami postrádajícími smysl. IT tedy propojuje více smyslů vnímání a může tak usnadnit proces učení. Přesto se i ve skupině, která nepracovala s IT, mnoha žákům úkol podařilo splnit a rozdíly mezi oběma skupinami nebyly příliš výrazné. Výsledky spíše korespondovaly s celkovým prospíváním žáků v ostatních učebních předmětech.</p>
Reflexe:	V první fázi závěrečné části lekce žáci přepracovali úryvek do stručného

pozdravu z dobrodružné výpravy do pohádkového světa z pozice hlavního hrdiny příběhu libovolně zvolenému adresátovi. Aktivita těšila děti v obou třídách a zprvu se zdálo, že nikdo s ní nemá problém. Abych žáky nasměrovala k hlubšímu vystižení smyslu textu, položila jsem jim ještě před rozdělením druhého pracovního listu (viz Příloha 6) následující otázky: Co bylo pro Bilba nejtěžší? Jak se cítil? O co v příběhu hlavně šlo? Proč byl tak napínavý, když se drak nevezbudil?

Žáci, kteří na moje dotazy reagovali, snadno odvodili z textu odpovědi na moje otázky a vesměs správně vystihli podstatu příběhu, který spočívá v odvaze překonat strach, byť zpočátku většina z nich měla tendenci popisovat obsah děje. Nejčastějšími slovy, která zazněla, byl strach, odvaha, nebezpečí, napětí, dobrodružství. Na otázku co bylo na příběhu tak napínavé, jeden žák ze skupiny s IT odvětil, že nejvíc napínavé bylo, jestli se drak vzbudí, anebo ne. V druhé skupině bylo podle mého názoru nejvýstižnější odpovědí, že si žák představoval, jak jde tmavou chodbou, a jaký má přitom veliký strach.

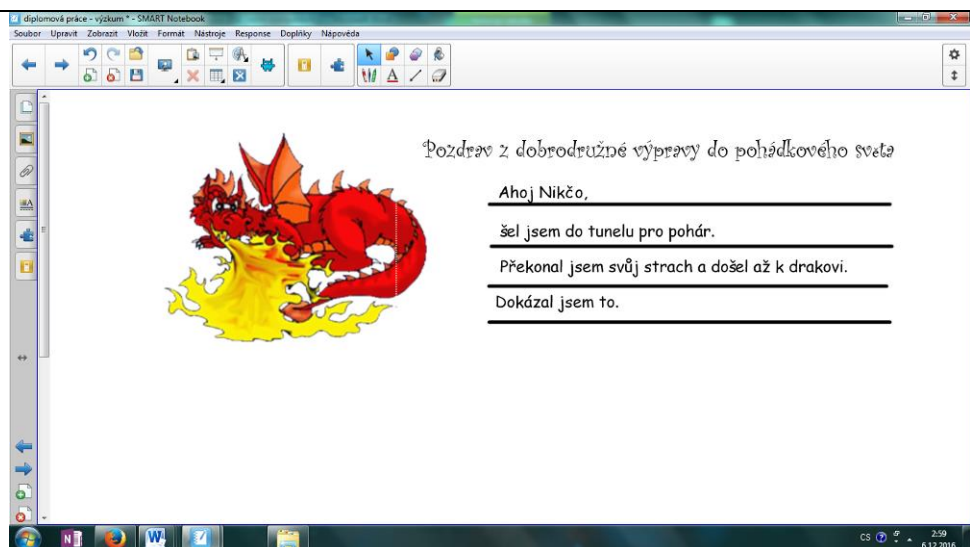
Žáci posléze dostali prostor své výstupy prezentovat, o což byl v obou třídách velký zájem. Velká část žáků úkol zvládla a podařilo se jim vystihnout podstatu příběhu. Několik žáků úkol nepochopilo a popsalo příběh, nebo jeho část z pozice vypravěče. Nezdařené pokusy se vyskytovaly v obou třídách. (Myslím, že se ale sdílením zdařilých výstupů tito žáci poučili pro další podobné úkoly do budoucna.)

V druhé fázi žáci porovnávali své dojmy z četby s úvodním předvídáním z klíčových slov. Nejprve jsem se zeptala, jaké klíčové slovo by v seznamu ještě mělo být a o jakých pocitech je příběh. Žáci pak doplňovali, co nového se dozvěděli. (viz níže)

a) S využitím IT:

Nabídla jsem žákům prezentovat své výstupy na IT. Několik z nich přepsalo své pozdravy do pracovního listu, který byl promítán na ploše tabule.

Některým žákům se podařilo vystihnoutí smyslu textu o překonání strachu pomocí odvahy. [17]



Obr. č. 17 – Příklad prezentace žáků na IT (Pozdrav z dobrodružné výpravy do pohádkového světa)¹³²

Pro závěrečnou reflexi evokace jsem žákům na tabuli opět zobrazila jejich výstupy ke klíčovým slovům v aplikaci SMART Lab, aktivita Vykřikněte to nahlas! (viz obr. č. 16) a zeptala se jich, jaké další klíčové slovo by vystihlo příběh a co nového se dozvěděli. Chlapec, který viděl zfilmovanou verzi příběhu, uvedl, že byl úryvek úplně o něčem jiném a že by si chtěl přečíst celou knihu. Kladením pomocných otázek (O co hlavně v příběhu šlo? Jak se Bilbo cítil? Co se mu především podařilo, i kdyby si neodnesl pohár? Atd.) jsem nakonec přivedla některé žáky k myšlence, že hlavním smyslem příběhu je odvaha překonat svůj vlastní strach. Jedna dívka, která je vášnivou čtenářkou, si všimla momentu, kdy se hobita zmocnil mamon při pohledu na obrovský poklad, a na chvíli dokonce na strach zapomněl. Nakonec se žáci usnesli, že klíčovými slovy by mohly být strach a odvaha. Zeptala jsem se dále, které slovo více příběh vystihuje. Odpovědi nebyly jednoznačné, ale více žáků se přiklánělo ke slovu odvaha. Na otázku, co nového se žáci dozvěděli, bylo nejčastější odpovědí nová slova, ze kterých děti měly radost, že jim porozuměly přímo z textu, a že se seznámily s příběhem hobita, o kterém by se většina chtěla dozvědět více.

¹³² Archiv autora.

b) Bez využití IT:

Žáci nejprve se zájmem přepracovali příběh do stručného pozdravu stejně jako první skupina (**příklad vyplněného pracovního listu viz Příloha 10**). Zbylá část reflexe probíhala v kruhu. Nejprve dobrovolníci přečetli své výstupy a následně jsem žáky vyzvala, aby se znovu podívali do svého pracovního listu s klíčovými slovy, porovnali své předpovědi s dojmy z četby a popsali, co nového se dozvěděli. Žáci snadno shrnuli, co se v příběhu odehrálo, ale bylo potřeba je navést k vystihnutí hlubšího významu textu. Zeptala jsem se jich proto, jaké klíčové slovo podle nich v pracovním listu chybí. Opět jsem se snažila dopomáhat otevřenými otázkami stejně jako u žáků, kteří pracovali s IT. Žáci měli zpočátku tendenci zaměřovat se na popis děje, čili na cestu hobita do nitra Hory, kde si hlídal svůj uloupený poklad obrovský nebezpečný drak, nakonec však dospěli ke stejným závěrům jako první skupina a pochopili, že Bilbo především čelil svému strachu. (Zdůraznila jsem, ať hledají souvislost s úvodní částí evokace na téma strach a jeho překonání a zeptala jsem se, jaká vlastnost Bilba vystihuje.) Žáci se nakonec dohodli na klíčovém slovu statečnost.

Na závěr diskuze v obou skupinách jsem žákům položila ještě poslední otázky k zamyšlení: Splnil úryvek tvá očekávání? V čem tě příběh zaujal? Pokud tě v něčem zklamal, tak v čem? Co je na celém příběhu nejdůležitější a poučné?

Žáci většinou odpovídali, že čekali, jak bude drak chrlit oheň a hobit s ním bude bojovat. Přesto úryvkem nikdo nebyl zklamán a velice děti zaujal. Poučení z příběhu již v obou skupinách odvodili bez problémů, pochopili, že být odvážný, znamená překonat svůj vlastní strach. Žákyně, která si všimla, jak hobit podlehl kouzlu pokladu, dodala, že pro ni je poučné nebýt chamtivý a nekrást.

Úryvek umožnil žákům zažít napětí z četby příběhu, aniž by šlo o děj nabytý akčními a dramatickými scénami. Došli tak (nepojmenovaně) k literárnímu poznání, že „boj“, který se odehrává v nás (postavách) může být mnohem působivější, než brutální či jiné okázalé scény.

2. Vyhodnocení závěrečného dotazníku (vzor dotazníku viz Příloha 7)

Závěrečný dotazník není součástí vyučovacích bloků a slouží výhradně k výzkumné části této práce. Žáci jej vyplňovali až následující den.

a) S využitím IT:

Žáci odpovídali většinou stručně, a někteří dokonce neodpověděli na všechny otázky, nebo odpověděli, že nevědí. Nejčastěji je na lekci zaujal samotný příběh a hlasování na IT ve fázi evokace. Většinou z nich dělala problém tabulka předpovědí, což bylo patrné už v průběhu lekce, a na otázku co se ti podařilo, bylo nejčastější odpovědí předvídání a psaní pozdravu z dobrodružné výpravy do pohádkového světa. Jedna žákyně do dotazníku napsala návrh, jak překonat potíže s vyplňováním tabulky předpovědí formou zaslání odpovědí z mobilních telefonů na IT stejně jako v úvodní části evokace. Nejvíce se dětem v příběhu líbil drak a hobitova statečnost. Co bylo v úryvku důležité, vystihla více jak polovina dotazovaných. Většina žáků uvedla, že šlo o strach a odvalu. Ostatní uváděli podstatné části příběhu a také se vyskytla odpověď, že důležité je umět číst. Na otázku, jak naložíš se zjištěnými informacemi, mnoho dětí odpovědět nedokázalo. Někteří uvedli, že si zapamatují nová slova, samotný příběh, anebo se odpovědi zcela vyhnuli. Ovšem část dětí uvedla, že se poučí z příběhu a vezmou si příklad ze statečného hobita. **(příklad vyplněného dotazníku, viz Příloha 11)**

b) Bez využití IT:

Výsledky dotazníku výzkumného vzorku, který se zúčastnil vyučovacího bloku bez práce s IT, se v mnohém podobaly druhé skupině. Žákům rovněž dělalo zejména problém vyplnit tabulku předpovědí a nejčastěji uvedli, že se jim podařilo zvládnout napsat Pozdrav z dobrodružné výpravy do pohádkového světa. Nejvíce žáků zaujal na lekci příběh a postava draka. Na otázku, co je v příběhu důležité, téměř polovina žáků odpověděla stručným výtahem obsahu děje s výčtem klíčových postav. Zbytek žáků smysl textu vystihl, ale opět se mnozí vyhnuli otázce, jak naloží se zjištěnými informacemi. Nejčastější odpovědí bylo, že se naučí nová slova. **(příklad vyplněného dotazníku viz Příloha 12)**

Ze závěrečného dotazníku pro mě vyplývá, že otázka, jak naložíš se zjištěnými informacemi, není vhodná pro reflexi čtenářské výuky, která se zaměřuje na estetickou stránku textů a nikoliv informace. Domnívám se nyní, že na tomto místě by bylo adekvátnější použít např. dotaz, **co sis pro sebe odnesl z příběhu.**

Dále je zajímavé, že mnoho žáků uvedlo, že jim dělalo problém vyplňovat tabulku předpovědí, ale přitom se jim dařilo předvídat a písemné shrnutí formou pozdravu z dobrodružné výpravy z pozice hlavního hrdiny. Domnívám se, že žáci dávají přednost předvídatí v diskuzi, kdy se nemusí tolik soustředit na formulace svých výroků a také mají možnost vzájemně se inspirovat. Nejtěžším úkolem bylo odůvodnit své předpovědi, v čemž by podle mého názoru byla právě diskuze přínosná. Tabulka by také mohla být zpočátku ve zjednodušené formě. Buď by žáci odpovídali na konkrétní otázky, které by vyžadovaly hledání odpovědi v textu, anebo by prováděli korektury hotových výroků.

3. Hodnocení dosažení cílů

1. Žák formuluje svůj poučený odhad pokračování děje hledáním souvislostí s dosavadními zkušenostmi, znalostmi z jiných zdrojů a vysuzováním z klíčových míst v textu.

V obou třídách se většině žáků dařilo předvídat pokračování děje. Měli sice tendenci vycházet spíše z vlastních domněnek na základě zkušeností z jiných příběhů a k hledání v textu jsem je musela vybízet a pomáhat jim otevřenými otázkami, přesto tento cíl naprostá většina žáků s dopomocí zvládla bez ohledu na práci s IT. Nejtěžším úkolem bylo odůvodnit svá tvrzení, resp. formulovat je, a to v obou skupinách. Většina žáků spíše vycházela ze svých vlastních nepodložených domněnek, anebo nedokázali vysvětlit, proč si to myslí. Přesto se některým žákům v obou skupinách podařilo odůvodnit některá svá tvrzení na základě obsahu textu.

Příklady:

“Bilbo vezme pohár, protože chce být bohatý.“ - Toto tvrzení žákyně, která absolvovala lekci s IT, nevychází z úryvku, neboť již v úvodu hobit vede monolog o tom, že nemá zapotřebí žádných pokladů.

„Hobit uteče, protože se drak hýbl.“ - Tato předpověď z úryvku vychází. Žákovi ze skupiny, která využívala v lekci IT, se podařilo odůvodnit svou domněnku na základě toho, co jsme se dočetli.

Z vyhodnocení zápisů do tabulek předpovědí vyplývá, že více než práci s IT odpovídají výkony úrovni vyjadřovacích schopností, které korespondují s celkovými výsledky

školního prospěchu žáků. Ovšem větší snahu vyplnit tabulku odpovědí jsem zaznamenala u skupiny žáků, kteří absolvovali výuku s IT.

Domnívám se, že by pomohlo, kdyby žáci vyplňovali své tabulky předpovědí společně v rámci diskuze v menších skupinách.

Žáci se ale především s touto metodou teprve seznamují a byli do té doby zvyklí na tradiční výuku čtenářství zaměřenou na zvládnutí techniky hlasitého čtení. S přihlédnutím k těmto okolnostem si myslím, že vytyčený cíl byl zvládnut na dobré úrovni v obou skupinách a do budoucna je potřeba zaměřit se na hledání způsobů, jak žákům v této činnosti pomoci.

2. Žák shrnuje podstatné informace obsažené v textu, vystihuje své hlavní myšlenky.

Žákům se dařilo shrnování obsahu příběhu podstatně lépe než formulování poučeného odhadu, resp. odůvodňování jejich předpovědí. Dokonce někteří také dokázali nalézt i hlubší smysl textu, a to díky otázkám, které jsem jim kladla.

Příklady:

„Překonal strach.“ – U této odpovědi je zajímavé, že pochází z téměř nevyplněné tabulky předpovědí od dívky, která trpí poruchou ADHD a má problémy s krátkodobou pamětí (ve třídě s IT). Je patrné, že si spíše vybaví emoce než faktické informace. Tato odpověď shrnuje tu část textu, kdy se hobit zastaví a bojuje sám se sebou, aby pokračoval v cestě. Aniž by to tušila, vystihla tato žačka nosnou myšlenku již v průběhu čtení ještě před závěrečnou reflexí.

„Šel do Hory a nechtěl zlato.“ – Žákyně ze třídy bez IT shrnula první část úryvku, kdy Bilbo započne svou cestu tunelem a vede monolog. Tato dívka ve své tabulce předpovědí nepopisuje strach, se kterým hobit svádí boj, ale formuluje to, co je podstatné pro ni, a co jí zaujalo (Hobit netouží po bohatství.) Myslím si, že je v pořádku, že se její postřeh neslučuje s hlavním autorským záměrem a že u žáků nedocházelo k jednotné interpretaci.

Autorův styl, který se vyznačuje jednoduchým dějem, avšak rozvinutě popsaným se záměrem zasáhnout emoční složku čtenáře, umožnil žákům shrnout podstatu příběhu krátkými jednoznačnými větami zejména v závěrečném úkolu (napsat pozdrav

z dobrodružné výpravy do pohádkového světa z pozice hrdiny příběhu). Pro většinu žáků v obou skupinách nebylo obtížné formulovat hlavní informace obsažené v textu.

Příklady:

„Ahoj mami, dneska mám velikou radost, protože jsem překonal strach a pak jsem pomohl trpaslíkům.“ – Takto se zhostila úkolu žačka, kterou jsem již zmínila a která trpí poruchou ADHD. Opět vystihla pocity hlavního hrdiny, namísto toho, aby popisovala děj, na který, jak sama uvedla, si nevzpomíná.

„Ahoj mami, šel jsem do jeskyně, a když jsem šel blíž, bylo horko a potom jsem uviděl draka, ale spal a měl hodně zlata a já jsem vzal zlatý pohár.“ - Zde se chlapec snaží vystihnout, co se v příběhu všechno odehrálo, nereflktuje pocity, které text vyzařuje. Toto pojetí poněkud kontrastuje s předchozí ukázkou. Žák neproniká do hloubky smyslu textu a drží se vnějšího obsahu příběhu.

„Ahoj Frodo, dnes jsem měl největší strach z draka, ale nesu si zlatý pohár.“ – Takto se zhostil úkolu chlapec, který v úvodu lekce uvedl, že zná stejnojmenný film, jehož tvůrci byli inspirováni knihou, ze které jsme úryvek četli. Myslím si, že tomuto žákovi se podařilo úkol splnit a shrnul stručně podstatu příběhu.

Porovnáním obou skupin jsem dospěla k závěru, že práce s IT neměla vliv na zvládnutí čtenářské strategie shrnování a že se v obou třídách dařilo žákům podle toho, jak se dovedou soustředit a na jaké úrovni jsou jejich kognitivní funkce.

3. Žák monitoruje vlastní porozumění čtenému, vyjasňuje si význam nových slov uvažováním nad kontextem, v jakém jsou použity v textu.

Tím, jak jsem žáky vybízela k hledání matoucích a klíčových míst a v neposlední řadě i díky tomu, že jsem jim pokládala otevřené otázky týkající se smyslu textu, byly děti nuceny zamýšlet se nad vlastním porozuměním čteného úryvku. Všichni žáci si vyznačovali v textu během tichého čtení pro ně neznámá slova a společnou diskuzí se snažili nalézt místa vedoucí k jejich porozumění, což se v obou skupinách podařilo a žáci si nové výrazy nakonec osvojili.

Více měli potíže žáci s hledáním klíčových míst shrnujících podstatu přečtené části příběhu. Kromě uvádění možných příkladů a vybízení ke společnému sdílení domněnek pomáhalo k zavádění této čtenářské strategie názorné zvýrazňování částí textu na

interaktivní tabuli. Mnohé žáky navíc také částečně motivovala možnost vyzkoušet si práci s IT. Pro žáky, se kterými jsem nepoužívala během vyhledávání míst v textu vedoucích k porozumění IT, byla tato činnost méně záživná a děti nebyly tak aktivní jako v druhé skupině. Hledání klíčových míst pravděpodobně komplikoval v obou skupinách i autorský styl zaměřený především na popis atmosféry příběhu, který žákům ztěžoval orientaci v textu (ačkoliv závěrečné shrnutí příběhu nikomu nečinilo potíže).

Myslím si, že by bylo vhodné s žáky nejprve zkusit tento způsob práce na jednodušších textech pro začínající čtenáře.

Porovnáním obou vyučovacích jednotek jsem dospěla k závěru, že IT motivuje žáky pro práci s textem a žáci jsou v monitorování svého porozumění čtenému aktivnější.

4. Shrnutí reflexe

V obou výukových lekcích se především ukázalo, že jsem zvolila vhodný úryvek, který žáky zaujal a odpovídal úrovni jejich rozumových schopností.

Ve fázi evokace se žákům obou skupin podařilo nalézt souvislost s klíčovými slovy a úvodní otázkou vedoucí k nosné myšlence a předvídat podstatu příběhu. Zejména bylo úspěšné předvídaní formou hlasování prostřednictvím mobilních telefonů na IT. Žáci uvedli, že je velmi inspirovaly příspěvky ostatních zobrazené na ploše tabule.

Potíže měly děti s hledáním klíčových míst v textu a vyplňováním tabulky předpovědí, a to bez ohledu na využití IT, přesto že je předvídaní bavilo. Výhodou IT ve fázi uvědomění bylo pouze to, že žáky motivovala možnost vyznačovat klíčová místa na ploše tabule. Domnívám se, že by žákům obou skupin pomohlo učit se vyhledávat klíčová místa v jednodušších textech pro začínající čtenáře. Tabulka předpovědí by podle mého názoru mohla být nahrazena tabulkou výroků nebo otázek a žáci by zprvu zapisovali během společné diskuze.

V závěrečné reflexi se většině žáků v obou třídách dařilo shrnout příběh do pozdravu z dobrodružné výpravy do pohádkového světa z pozice hlavního hrdiny: Ti, kteří zadání nepochopili, buď popsali příběh z pohledu vypravěče, anebo si vymysleli jeho pokračování. Žáci sami měli pocit, že se jim úkol povedl, měli z něj radost a chtěli ostatním své texty přečíst. V lekci, ve které byla k dispozici IT, měly děti možnost přepsat

svůj pozdrav do pracovního listu promítaném na tabuli. Tento úkol byl však časově náročnější a v obou skupinách žáci svou tvorbu především odprezentovali ústně.

V závěrečném dotazníku se ukázalo, že otázka, jak naložíš se zjištěnými informacemi, není správně položená, neboť většina žáků nedokázala odpovědět. Vhodnější formulací je, co sis pro sebe odnesl z příběhu.

Z výsledků reflexe vyplývá, že IT je užitečná pomůcka, která může být vhodně využita v rámci výuky čtenářské výchovy na prvním stupni nejen ve fázi evokace, ale i v průběhu ostatních fází lekce, neboť umožňuje sdílení myšlenek a prezentaci výstupů žáků. Přesto se domnívám, že vliv na dosažení výchovně vzdělávacích cílů má především individuální úroveň kognitivních funkcí jednotlivých žáků a v neposlední řadě i učitelem vhodně zvolený text, výběr učebních metod a schopnost vést žáky v průběhu lekce správně formulovanými a načasovanými otevřenými otázkami.

2.5 Vyhodnocení a závěry

Vyhodnotit výsledky výuky čtenářské výchovy na základě porovnání lekce s využitím IT a bez ní je poměrně náročný úkol. Velkou roli zde hrají individuální okolnosti (charakteristické rysy výzkumného vzorku i jednotlivých žáků, jejich postoj a individuální dispozice, příprava učitele, zvolený úryvek apod.)

V praktické části této práce se ukázalo, že IT především nabízí nové netradiční prvky výuky, které jsou pro žáky atraktivní a mohou motivovat k aktivnímu zapojení do výuky čtení s porozuměním i nečtenáře.

Domnívám se, že největším jejím přínosem je možnost zasílat své myšlenky a nápady prostřednictvím chytrých telefonů či tabletů na plochu interaktivní tabule ve fázi evokace. Žáci během diskuze ve dvojicích nebo v malých skupinách mohou současně sledovat příspěvky ostatních, které je inspirují k dalšímu předvídání, a to ještě před závěrečným shrnutím a porovnáním výsledků jednotlivých skupin.

Žáky, kteří se zúčastnili zrealizované výukové lekce s využitím IT, tato aktivita velice bavila a sami přišli s tím, že je příspěvky ostatních inspirují během zamýšlení nad daným úkolem.

IT také usnadňuje učitelům tvorbu organizérů a prezentací, názorné modelování metod čtenářských strategií a v neposlední řadě umožňuje kolektivní sdílení výstupů žáků (vyplňování pracovních listů, práce s textem, vyhledávání a prezentování informací z více zdrojů).

Z vyhodnocení výsledků reflexe vyplývá, že IT může sloužit jako užitečná názorná pomůcka, ale rozvoj čtenářských strategií se především odvíjí od individuální úrovně kognitivních funkcí jednotlivých žáků. V neposlední řadě také hraje významnou roli kompetence učitele, který dokáže zvolit vhodný úryvek na základě znalostí z ontogeneze psychiky dítěte a orientace v individuálních potřebách jednotlivých žáků.

3. Závěr

Smyslem této diplomové práce je přispět k hledání možných řešení aktuálních problémů dnešní doby. S rozmachem komunikačních technologií dochází k obrovskému nárůstu snadno dostupných necenzurovaných informací, čímž rostou nároky na intelektuální vybavenost jedince a jeho schopnost kriticky posoudit objektivitu těchto zdrojů. Přitom paradoxně dochází vlivem moderních mediálních prostředků k úpadku čtenářství, které je nezbytnou podmínkou rozvoje čtenářské gramotnosti tolik potřebné právě v dnešním světě virtuální reality.

Za hlavní přínos mé práce považuji to, že se mi podařilo nalézt účinné způsoby, jak tyto nové prostředky komunikace (zejména interaktivní tabuli) propojit se čtenářskou výchovou a jejich prostřednictvím nejen motivovat žáky k četbě, ale také rozvíjet čtenářské strategie. V teoretické části nejprve shrnuji dosavadní poznatky o prepubescentním čtenáři z hlediska ontogeneze dětské psychiky, neboť se domnívám, že aplikace těchto poznatků ve výchovně vzdělávacím procesu je nezbytnou kompetencí pedagoga.

V dalším kroku se zabývám metodikou čtenářství se zaměřením na úvodní část hodiny, tzv. evokaci podle programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, který považuji za nejefektivnější nástroj k rozvíjení čtenářských strategií a budování čtenářské gramotnosti a podle kterého jsou koncipovány výukové lekce v praktické části. Teoretickou část jsem zakončila charakteristikou interaktivní tabule (se zaměřením na tabuli SMART Board) a zmapováním potenciálních možností jejího využití v hodinách literární výchovy na prvním stupni ve fázi evokace.

Praktickou část jsem zahájila dotazníkovým šetřením s cílem získat přehled zejména o čtenářských postojích a žánrových preferencích ve vztahu k ostatním volnočasovým aktivitám vzorku žáků, kteří se zúčastnili celé výzkumné části této práce, jež spočívá v porovnání výuky čtenářské výchovy s využitím a bez využití interaktivní tabule.

Výsledky dotazníkového šetření potvrdily platnost teoretických poznatků o prepubescentním čtenáři a poukázaly na individuální charakteristické znaky této skupiny, jež sloužily jako podklady pro plánování výukových lekcí a k výběru textu.

Stěžejní částí této práce je reflexe provedených výukových lekcí, která prokázala, že interaktivní tabule může efektivně sloužit v hodinách literární výchovy jako účinná pomůcka. Její potenciál se především nachází v tom, že umožňuje názornou práci s textem

a sdílení myšlenek netradiční hravou formou, čímž prokazatelně motivuje k aktivnímu přístupu ve výuce i nečtenáře, jichž stále přibývá (jak dokazují celoplošné průzkumy čtenářství), a dokonce i usnadňuje zavádění čtenářských metod a strategií.

Ve výzkumné části se především prokázalo, že IT motivuje a inspiruje k předvídání prostřednictvím hlasovacího zařízení, které dává možnost okamžitě sdílet myšlenky jednotlivých skupin v rámci celé třídy (jež žáci posílají ze svých mobilních zařízení na senzitivní plochu IT) ještě před společným závěrečným shrnutím evokace a dochází tak k větší produkci nápadů. Ukázalo se, že tabule také usnadňuje učitelům lépe modelovat zaváděné metody a žákům usnadňuje vizualizovat problematiku a klíčová místa v textu, čímž propojuje více smyslů vnímání a může tak usnadnit proces učení. V neposlední řadě motivuje pro práci s textem a žáci jsou v monitorování svého porozumění aktivnější.

V této práci se potvrdilo, že interaktivní tabule rozhodně může účinným a kreativním způsobem obohatit výuku literární výchovy, a to nejen ve fázi evokace.

Domnívám se, že zjištěné poznatky mohou posloužit pro pedagogickou praxi a v neposlední řadě jako inspirace k dalšímu hledání metod a pomůcek ve výuce čtenářství, které je v současné době ohroženo již zmíněnými moderními trendy, a proto je potřeba hledat nové způsoby, jak v žácích budovat vztah k četbě.

SEZNAM ZKRATEK

IT – interaktivní tabule

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

Použitá literatura

HNÍK, Ondřej: *Hravá interpretace v hodinách čtení a literární výchovy*. Jinočany: H&H 2007, ISBN 80-7319-067-2, 157 s.

CHALOUPKA, Otakar: *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros 1982, ISBN 80-86898-01-6, 572 s.

CHALOUPKA, Otakar: *Škola a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing 1995, ISBN 85-85865-41-6, 101 s.

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava: *Dítě a kniha*. Plzeň: Aleš Čeněk 2004, ISBN 80-86898-01-06, 179 s.

PETERKA, Josef: *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: MME Mercury Music & Enterteain 2009, ISBN 978-80-239-9284-7, 345 s.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. 2007. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál, ISBN 978-807-3672-638, 143 s.

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: Státní pedagogické nakl., 1963, ISBN 74-06-14, 461 s.

STEJSKAL, Václav.: *Cesty současné literatury pro děti*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy 1960, 81 s.

TOMAN, Jaroslav: *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: Akademické nakladatelství CERM 1999, ISBN 80-7204-111-8, 22 s.

STARÝ, Karel a kol. *ÚLOHY PRO ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI*. Praha: Česká školní inspekce, 2013, ISBN 978-80-905370-2-6, 135 s.

Použité internetové zdroje

Prepubescentní čtenářství:

ČTE_SY_RÁD: Čtenářův sympatický rádce [online]. 2009. Brno: ČTESYRÁD [cit. 2015-06-13]. Dostupné z: <http://www.ctesyrad.cz/>

IBBY Česká sekce Knihy pro děti [online]. 2010. Praha [cit. 2015-06-13]. Dostupné z: <http://www.ibby.cz/>

PRÁZOVÁ, Irena. 2014. České děti jako čtenáři v roce 2013 - 1. část. *Časopis Čtenář: měsíčník pro knihovny* [online]. 4/2014(66) [cit. 2015-06-07]. Dostupné z: <http://ctenar.svkk1.cz/clanky/2014-roc-66/4-2014/tema-ceske-deti-jako-ctenari-v-roce-2013-%E2%80%93-1-cast-125-1675.htm>.

TOMAN, Jaroslav. Současný prepubescentní čtenář a jeho proměny. *Knihovnický zpravodaj Vysočina* [online]. [cit. 2015-06-04]. ISSN 1213-82311. Dostupné z: <http://kzv.kkvysociny.cz/archiv.aspx?id=404&idr=2&idci=6>

PIRLS výzkum:

Basl, J., Kramplová, I., Tomášek, V., Vernerová, M. *Vybraná zjištění PIRLS 2011, TIMSS 2011*. Praha: ČŠI 2013. [online] [cit. 2014-10-01]. Dostupné z [www](http://www.csicr.cz/getattachment/84d6bbdd-3110-4abf-ba68-c7bac080a502): <http://www.csicr.cz/getattachment/84d6bbdd-3110-4abf-ba68-c7bac080a502>

JANOTOVÁ, Z., ŠAFRÁNKOVÁ, K. *Čteme nejen v hodinách českého jazyka (Úlohy PIRLS 2011)*. Praha: ČŠI 2013. On line viz: <http://www.csicr.cz/getattachment/438f60ce-5176-43b9-b4b1-30cb65010ed2>

KRAMPLOVÁ, I. *Národní zpráva PIRLS 2011*. ČŠI: Praha 2012. On line viz: http://www.csicr.cz/getattachment/53120d54-47da-4a68-9452-12c44b0e3aab/narodni-zprava-PIRLS_2011_WEB.pdf

PIRLS 2011. *Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011*. Praha: ÚIV 2011. [on line] [cit.2013-18-09]. Dostupné z [www](http://www.csicr.cz/getattachment/fac58c45-a51d-4ac7-978f-9c394c17d43c): <http://www.csicr.cz/getattachment/fac58c45-a51d-4ac7-978f-9c394c17d43c>

RICHTER, Vít. České děti jako čtenáři v roce 2013. In: *IBBY Czech Republic: Česká školní inspekce* [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2014 [cit. 2016-08-18]. Dostupné z: http://www.ibby.cz/images/stories/pdf/cteni_anketa_2014.pdf

TIMSS&PIRLS 2011: Žákovský dotazník. In: ČŠI: *Česká školní inspekce* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, Oddělení mezinárodních výzkumů, 2011 [cit. 2016-08-18]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/getattachment/84bfb275-f3ea-4c5f-b8ae-8cc24c5ed855/P11_dotaznik_zakovsky.pdf;.jpg;.aspx

<http://www.csicr.cz/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni/PIRLS>

Metody, fáze evokace:

ALTMANOVÁ, Jitka, Ondřej HAUSENBLAS, Alena HESOVÁ, Hana KOŠŤÁLOVÁ, Petr KOUBEK, Lenka PALKOVSKÁ, Hana PRCHLÍKOVÁ, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ a Miloš ŠLAPAL. 2011. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP [cit. 2015-06-21]. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf

ČÍŽKOVÁ, Veronika. *Metody a strategie kritického myšlení ve výuce mateřského jazyka na 1. stupni ZŠ* [online]. Brno, 2009 [cit. 2016-11-05]. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/136258/pedf_m/DP_Cizova.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Jana Marie Tušková, Ph.D.

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. Co je E-U-R. *Kritické myšlení, o.s.* [online]. [cit. 2015-06-04]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur

CHYTKOVÁ, Dagmar. Asociační techniky. *Inflow: Information journal* [online]. Brno: KISK, 2013, **2013** [cit. 2016-11-05]. ISSN ISSN 1802–9736. Dostupné z: <http://www.inflow.cz/asociacni-techniky>

KOŠŤÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010. [online] [cit. 2009-18-09]. Dostupné z www: <http://csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>

Kreativní učení [online]. Dagmar Chytková, Michal Černý, 2016 [cit. 2016-11-05]. Dostupné z: <http://kreativni-uceni.cz/>

KRÜGER, Květa, Jana KARGEROVÁ a Kateřina SRBOVÁ. *Rozvoj učebních dovedností: Kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 1. stupně ZŠ* [online]. Praha: Projekt Odyssea, 2007 [cit. 2016-11-05]. ISBN 978-80-87145-37-1. Dostupné z: http://www.odyssea.cz/soubory/e_kurzy/rozvoj_ucebnych_dovednosti.pdf

KYNCL, Libor. Model E-U-R. *PhDr. Libor Kyncl, Mgr. Beata Kynclová, lektor, mentor, kouč* [online]. 2016 [cit. 2016-08-28]. Dostupné z: <http://www.liborkyncl.estranky.cz/clanky/metody-rwct>

PESLEROVÁ, Veronika. *Netradiční formy práce s dětmi a mládeží při informační výchově ve veřejných knihovnách (3. část)* [online]. Havlíčkův Brod: Knihovnický zpravodaj Vysočina, 2006 [cit. 2016-08-30]. ISSN 1213-8231. Dostupné z: <http://kzv.kkvysociny.cz/Default.aspx?id=1078>

Practical Tools and Wise Quotes on All Matters Creative: Reverse Brainstorming. *CreatingMinds* [online]. David Straker [cit. 2016-11-05]. Dostupné z: http://creatingminds.org/tools/reverse_brainstorming.htm

Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT). 2011. *Critical Thinking International, inc.* [online]. USA: Critical Thinking International, inc. [cit. 2015-06-21]. Dostupné z: <http://www.criticalthinkinginternational.org/programs?id=13>

ŠAFRÁNKOVÁ, K. a kol.: *Metodika čtenářství*. Praha: 2012. (materiál vzniklý v rámci projektu Jak efektivně vyučovat průřezová témata a zároveň rozvíjet čtenářství.) [online] [cit. 2013-18-09]. Dostupné z www: https://www.varianty.cz/download/docs/64_metodika-c-tena-r-stvi.pdf

ŠLAPAL, M., KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: KVIC 2012. [online] [cit. 2013-18-09]. Dostupné z www: http://www.kvic.cz/aktualita/2370/Metodika_rozvoje_ctenarstvi_a_ctenarske_gramotnosti

ŠLAPAL, M., KOŠŤÁLOVÁ, H., HAUSENBLAS, O. *Sborník pozoruhodných textů*. Nový Jičín: KVIC 2012. [online] [cit. 2013-18-09]. Dostupné z www: http://www.kvic.cz/aktualita/2372/Sbornik_pozoruhodnych_textu

TOMKOVÁ, Anna. 2005. Působení programu RWCT v podmínkách české primární školy. *Kritické myšlení, o. s.* [online]. Praha [cit. 2015-06-03]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty18_pusobeni

WASSERBRUGER, Jiří. *Aktivizující výukové metody v ekonomických a odborných předmětech stavebních oborů* [online]. Brno, 2010 [cit. 2016-11-05]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/84925/pdf_m/DP_-_FINAL_-_MU_3.txt. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Pavel Pecina, Ph.D.

<http://www.rwctic.org/#!about2/c1sb6>

http://media.wix.com/ugd/852b78_af0ff3dc1d074da48f9f2368edb0e0cc.pdf

<http://www.criticalthinking.org/ctmodel/logic-model1.htm>

<http://www.criticalthinking.org/pages/our-concept-of-critical-thinking/411>

<http://www.criticalthinkinginternational.org/programs?id=13>

<http://criticalthinking.org/>

<http://www.rwctic.org/>

<http://www.kritickemysleni.cz/o programu.php>

www.reading.org

Interaktivní tabule:

DOSTÁL, Jiří. *Nové technologie ve vzdělávání: vzdělávací software a interaktivní tabule*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. ISBN 978-80-244-2720-1.

DOSTÁL, Jiří. Interactive whiteboards in instruction. *Journal of TIE*. ISSN ISSN 1803-537X.

DRN, Tomáš. *Interaktivní tabule ve výuce fyziky na 2. stupni základní školy* [online]. České Budějovice, 2013 [cit. 2016-11-06]. Dostupné z: http://www.petrpexa.cz/diplomky/drn_dp.pdf. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PaedDr. Petr Pexa, Ph.D.

EduRibbon: Váš interaktivní svět [online]. Opava: Dosli, 2004 [cit. 2016-11-10]. Dostupné z: <http://www.eduribbon.cz/index.php>

Chytrá tabule.cz: Přináší dětem a učitelkám radost z interaktivity [online]. Trmice: RS71, s. r. o., 2016 [cit. 2016-11-10]. Dostupné z: Produkty. Chytrá tabule.cz: Přináší dětem a učitelkám radost z interaktivity [online]. Trmice: RS71, s. r. o., 2016 [cit. 2016-11-10]. Dostupné z: <http://www.chytratabule.cz/produkty/>

Interaktivní dotykový panel LCD pane i3TOUCH: II. Manuál k práci s interaktivní tabulí. *Multimedia: Interaktivní technologie* [online]. Hradec Králové: Středisko služeb školám [cit. 2016-11-07]. Dostupné z: <http://www.interaktivni.cz/Tools/Hardware/Panel/>

INTERAKTIVNÍ TABULE - časopis [online]. [cit. 2016-11-07]. Dostupné z: <http://interaktivni-tabule-pripravy.blogspot.cz/>

Materiály k samostudiu: II. Manuál k práci s interaktivní tabulí. *Moderní učitel se interaktivních a multimediálních technologií nebojí* [online]. Plzeň: Středisko služeb školám [cit. 2016-11-07]. Dostupné z: <http://moderniucitel.pilsedu.cz/index.php/ke-staeni/materialy-k-samostudiu>

Nápadník pro učitele ZŠ a SŠ: Tipy a nápady jak využívat IT techniku v hodinách vyučování [online]. [cit. 2016-11-07]. Dostupné z: <http://napadnik.zloutek-soft.cz/>

SMART Board Software: Uživatelská příručka [online]. 2. AV MEDIA, 2009 [cit. 2016-11-11]. Dostupné z: http://u3v.vse.cz/wp-content/uploads/2009/03/smart_notebook.pdf

SMART: Collaborate Naturally [online]. Calgary, Canada: Smart Technologies, 2016 [cit. 2016-11-08]. Dostupné z: <https://home.smarttech.com/en>

SMART Notebook: Collaborative learning software [počítačový program]. Verze 16.1. Calgary, Kanada: SMART Technologies, 2016 [cit. 2016-11-13]. Dostupné z: <https://education.smarttech.com/products/notebook/download#trial>

SMART Notebook, Collaborative learning software: User's Guide [online]. Verze 16.1. Calgary, Kanada: SMART Technologies, 2016 [cit. 2016-11-13]. Dostupné z: http://downloads.smarttech.com/media/sitecore/en/support/product/smartnotebook/notebook16/guides/guidenotebook16_1v15aug16.pdf

Vše o interaktivních projektorech. *Interaktivní projektory* [online]. 2010 [cit. 2016-11-07]. Dostupné z: <http://www.interaktivni-projektory.cz/vse-o-interaktivnich-projektorech/>

WAGNER, Jan. Interaktivní tabule v roce 2011 (OPĚT AKTUALIZOVÁNO 16. 5. 2011). *Česká škola* [online]. Praha: Albatros Media, a. s., 2011 [cit. 2016-11-06]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2011/02/jan-wagner-interaktivni-tabule-v-roce.html>

Počítačová gramotnost:

BASL, Josef. Význam počítačové gramotnosti a možnosti jejího zjišťování v rámci mezinárodního výzkumu PISA. *Sociologický webzín* [online]. [cit. 2015-06-03]. Dostupné z: <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=352&lst=103>

Plán vyučovacích jednotek:

"Cesta k poznání": Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Zásmyky: ZŠ Zásmyky, 2016 [cit. 2016-11-25]. Dostupné z: <http://www.zs-zasmuky.cz/stranka-dokumenty-skoly-43>

TOLKIEN, J. R. R. *Hobit, aneb, Cesta tam a zase zpátky*. Ilustrované vyd. 2., V Argu 1., rev. Praha: Argo, 2006. ISBN 9788072038022.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Číslo a název obrázku	Strana
Obr. č. 1 – <i>Schéma znázorňující přípravu na vyučování a využití interaktivní tabule</i>	42
Obr. č. 2 – <i>Popisovače, elektronická houba, stylus a ukazovátko</i>	43
Obr. č. 3 – <i>Hlasovací zařízení</i>	43
Obr. č. 4 - <i>Tablety</i>	44
Obr. č. 5 – <i>Interaktivní dotykové panely</i>	44
Obr. č. 6 – <i>Program SMART Notebook 16.1</i>	51
Obr. č. 7 – <i>Tvorba myšlenkové mapy v programu SMART Notebook 16.1</i>	52
Obr. č. 8 – <i>Herní komponenty aplikace SMART Lab</i>	53
Obr. č. 9 – <i>Vykřikněte nahlas! (aktivita SMART Lab)</i>	54
Obr. č. 10 – <i>Seřazení (aktivita SMART Lab)</i>	54
Obr. č. 11 – <i>Otočit (aktivita SMART Lab)</i>	55
Obr. č. 12 – <i>Vyplnit mezery (aktivita SMART Lab)</i>	55
Obr. č. 13 – <i>Interaktivní prezentace klíčových slov</i>	75
Obr. č. 14 – <i>Klíčová slova – společné sdílení nápadů ve SMART Lab Vykřikněte to nahlas!</i>	76
Obr. č. 15 – <i>Modelace práce s tabulkou předpovědí</i>	79
Obr. č. 16 – <i>Klíčová slova v aplikaci SMART Lab (Vykřikněte to nahlas!)</i>	83
Obr. č. 17 - <i>Příklad prezentace žáků na IT(Pozdrav z dobrodružné výpravy do pohádkového světa)</i>	88

SEZNAM GRAFŮ

Číslo a název grafu	Strana
Graf č. 1 – <i>Jsi dívka nebo chlapec?</i>	62
Graf č. 2 – <i>Jak často se věnuješ těmto činnostem?</i>	63
Graf č. 3 – <i>Co si myslíš o čtení? Jak moc souhlasíš s těmito větami?</i>	63
Graf č. 4 – <i>Proč čteš? Jak moc souhlasíš s těmito větami?</i>	64
Graf č. 5 – <i>Jak dlouho obvykle dobrovolně čteš (mimo školu)?</i>	65
Graf č. 6 – <i>Jak často děláš tyto věci (mimo školu)?</i>	65
Graf č. 7 – <i>Co si myslíš o čtení ve škole? Jak moc souhlasíš s těmito větami?</i>	66
Graf č. 8 – <i>Jak ti jde čtení?</i>	66
Graf č. 9 – <i>Co nejraději čteš?</i>	67

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Vzor dotazníku Dětské čtenářství

Příloha 2: Souhrnné grafy (výsledky dotazníku Dětské čtenářství)

Příloha 3: Vzdělávací cíle ŠVP „Cesta k poznání“ použité pro plány vyučovacích jednotek v praktické části

Příloha 4: Úryvek z knihy Hobit

Příloha 5: Klíčová slova s tabulkou předpovědi

Příloha 6: Pozdrav z dobrodružné výpravy do pohádkového světa

Příloha 7: Závěrečný dotazník

Příloha 8: Klíčová slova a tabulka předpovědi – ukázka vyplněného pracovního listu (lekce s využitím IT)

Příloha 9: Klíčová slova a tabulka předpovědi – ukázka vyplněného pracovního listu (lekce bez využití IT)

Příloha 10: Pozdrav z dobrodružné výpravy do pohádkového světa – ukázka vyplněného pracovního listu (lekce bez využití IT)

Příloha 11: Závěrečný dotazník - ukázka (lekce s využitím IT)

Příloha 12: Závěrečný dotazník - ukázka (lekce bez využití IT)

PŘÍLOHY

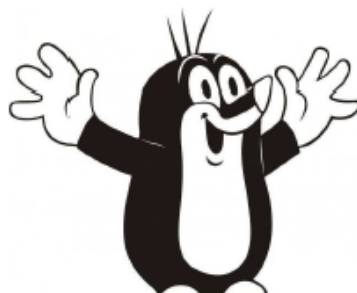
Příloha 1: Dětské čtenářství (vzor dotazníku)

Dětské čtenářství

Milé děti,
zajímá mě, co Vás baví, jaké máte názory a čemu se věnujete. Vyplňte, prosím, tento dotazník opravd
upřímně a nikde se nepodepisujte.
Děkuji za Váš čas

Lucie Šebková

*Povinné pole



1. Jsi dívka, nebo chlapec? *

Označte jen jednu elipsu.

- Dívka
 Chlapec

2. Jak často se věnuješ těmto činnostem? *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	denně	3 - 4 krát týdně	1 - 2 krát týdně	méně často	nikdy
televize	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hraní venku	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hry - konzole, tablet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hry na mobilu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
čtení knih	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kroužky, sport	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
časopisy, noviny	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
audioknihy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zvířata	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Co si myslíš o čtení? Jak moc souhlasíš s těmito větami? *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
Rád/a si s ostatními lidmi povídám o tom, co čtu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Čtení knih potřebuje každý.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Měl/a bych radost, kdyby mi někdo dal knihu jako dárek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Čtení knih je dnes již zastaralé/nemoderní.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Čtení je zábava.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Proč čteš? Jak moc souhlasíš s těmito větami? *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
Protože čtení knih je pro mě povinnost.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Protože se mi líbí, že mi kniha umožní představovat si jiné světy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Protože si myslím, že se při čtení hodně naučím.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Protože mě čtení baví.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Jak dlouho obvykle dobrovolně čteš (mimo školu)? *

Označte jen jednu elipsu.

- méně než 30 minut
- 30 minut až 1 hodinu
- něco mezi 1 a 2 hodinami
- 2 hodiny a více

6. Jak často děláš tyto věci (mimo školu)? *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	každý den, nebo téměř každý den	jednou nebo dvakrát za týden	jednou nebo dvakrát za měsíc	nikdy nebo téměř nikdy
Čtu si pro radost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Čtu to, co si sám vyberu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Čtu, abych se dozvěděl/a něco o tom, co mě zajímá.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Co si myslíš o čtení ve škole? Jak moc souhlasíš s těmito větami? *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
Líbí se mi, o čem ve škole čteme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vím, co učitel chce, abych dělal/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Při čtení myslím na něco jiného.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Učitel mi dává zajímavé úkoly.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Jak ti jde čtení? *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	rozhodně souhlasím	spíše souhlasím	spíše nesouhlasím	rozhodně nesouhlasím
Čtení je pro mě snadné.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dělá mi problémy číst příběhy, ve kterých jsou obtížná slova.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Čtení je pro mě těžší než ostatní předměty.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Co nejraději čteš? *

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- pohádky
- komiksy
- časopisy
- básničky
- knihy o přírodě a zvířatech
- příběhy o dětech
- humoristické příběhy
- dobrodružné knihy
- sci-fi (vědeckofantastické)
- fantasy

Děkuji za vyplnění!

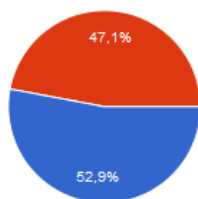
Příloha 2: Souhrnné grafy (výsledky dotazníku Dětské čtenářství)

Počet odpovědí: 34

Souhrn

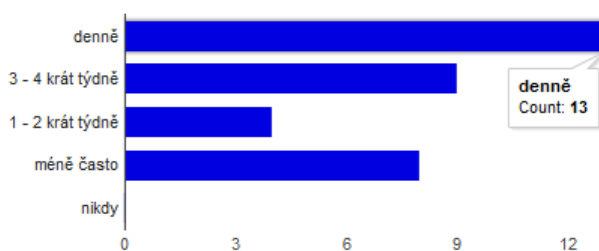
Obrázek

Jsi dívka, nebo chlapec?



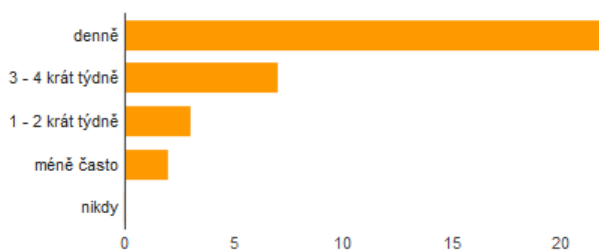
Dívka	18	52.9 %
Chlapec	16	47.1 %

televize [Jak často se věnuješ těmto činnostem?]



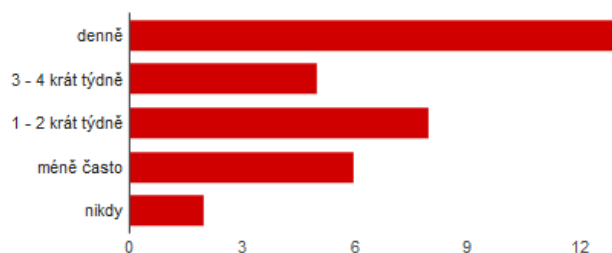
denně	13	38.2 %
3 - 4 krát týdně	9	26.5 %
1 - 2 krát týdně	4	11.8 %
méně často	8	23.5 %
nikdy	0	0 %

hraní venku [Jak často se věnuješ těmto činnostem?]



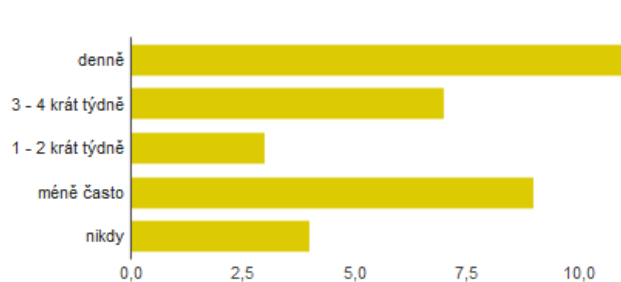
denně	22	64.7 %
3 - 4 krát týdně	7	20.6 %
1 - 2 krát týdně	3	8.8 %
méně často	2	5.9 %
nikdy	0	0 %

internet [Jak často se věnuješ těmto činnostem?]



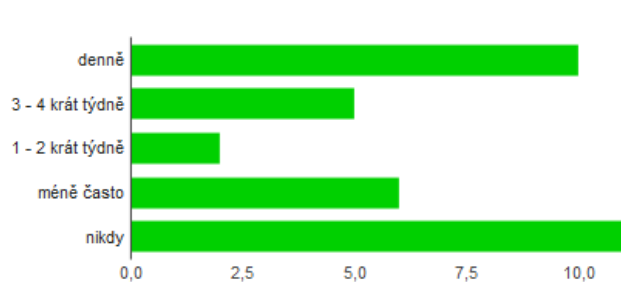
denně	13	38.2 %
3 - 4 krát týdně	5	14.7 %
1 - 2 krát týdně	8	23.5 %
méně často	6	17.6 %
nikdy	2	5.9 %

hry - konzole, tablet [Jak často se věnuješ těmto činnostem?]



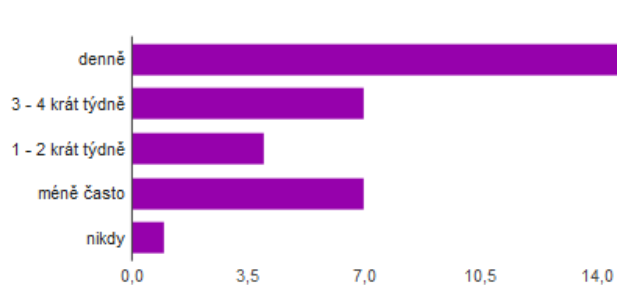
denně	11	32.4 %
3 - 4 krát týdně	7	20.6 %
1 - 2 krát týdně	3	8.8 %
méně často	9	26.5 %
nikdy	4	11.8 %

hry na mobilu [Jak často se věnuješ těmto činnostem?]



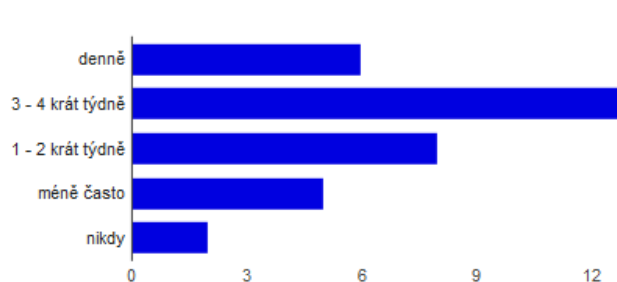
denně	10	29.4 %
3 - 4 krát týdně	5	14.7 %
1 - 2 krát týdně	2	5.9 %
méně často	6	17.6 %
nikdy	11	32.4 %

čtení knih [Jak často se věnuješ těmto činnostem?]



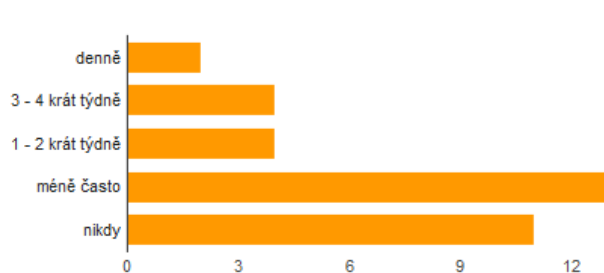
denně	15	44.1 %
3 - 4 krát týdně	7	20.6 %
1 - 2 krát týdně	4	11.8 %
méně často	7	20.6 %
nikdy	1	2.9 %

kroužky, sport [Jak často se věnuješ těmto činnostem?]



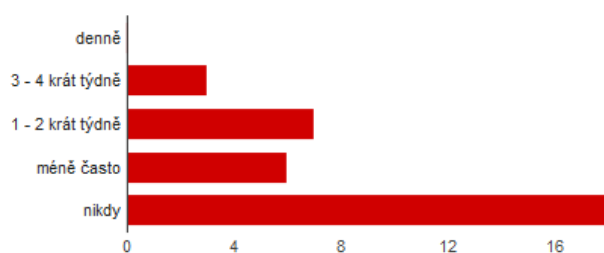
denně	6	17.6 %
3 - 4 krát týdně	13	38.2 %
1 - 2 krát týdně	8	23.5 %
méně často	5	14.7 %
nikdy	2	5.9 %

časopisy, noviny [Jak často se věnuješ těmto činnostem?]



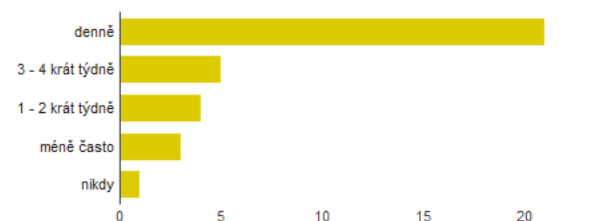
denně	2	5.9 %
3 - 4 krát týdně	4	11.8 %
1 - 2 krát týdně	4	11.8 %
méně často	13	38.2 %
nikdy	11	32.4 %

audioknihy [Jak často se věnuješ těmto činnostem?]



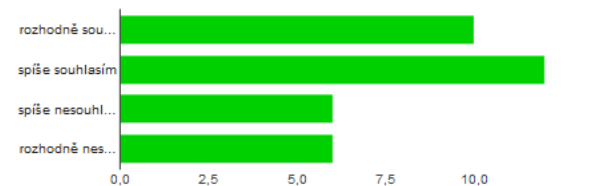
denně	0	0 %
3 - 4 krát týdně	3	8.8 %
1 - 2 krát týdně	7	20.6 %
méně často	6	17.6 %
nikdy	18	52.9 %

zvířata [Jak často se věnuješ těmto činnostem?]



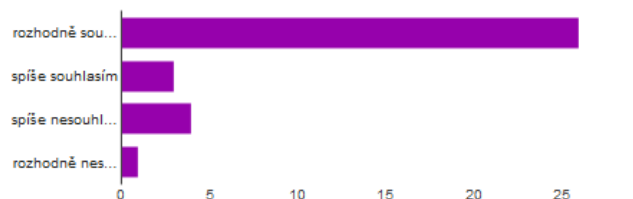
denně	21	61.8 %
3 - 4 krát týdně	5	14.7 %
1 - 2 krát týdně	4	11.8 %
méně často	3	8.8 %
nikdy	1	2.9 %

Rád/a si s ostatními lidmi povídám o tom, co čtu. [Co si myslíš o čtení ? Jak moc souhlasíš s těmito větami?]



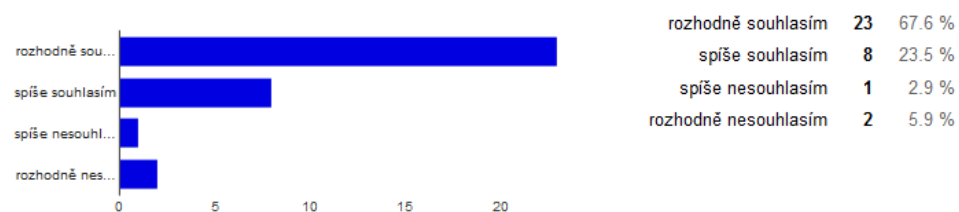
rozhodně souhlasím	10	29.4 %
spíše souhlasím	12	35.3 %
spíše nesouhlasím	6	17.6 %
rozhodně nesouhlasím	6	17.6 %

Čtení knih potřebuje každý. [Co si myslíš o čtení ? Jak moc souhlasíš s těmito větami?]

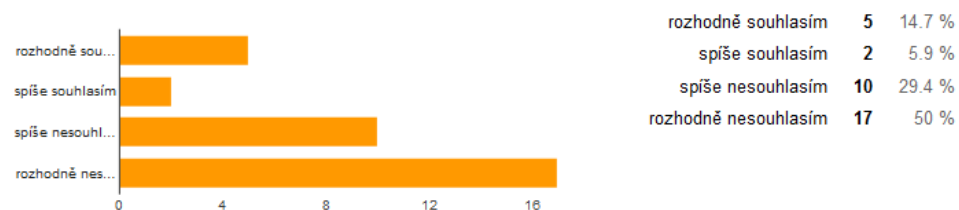


rozhodně souhlasím	26	76.5 %
spíše souhlasím	3	8.8 %
spíše nesouhlasím	4	11.8 %
rozhodně nesouhlasím	1	2.9 %

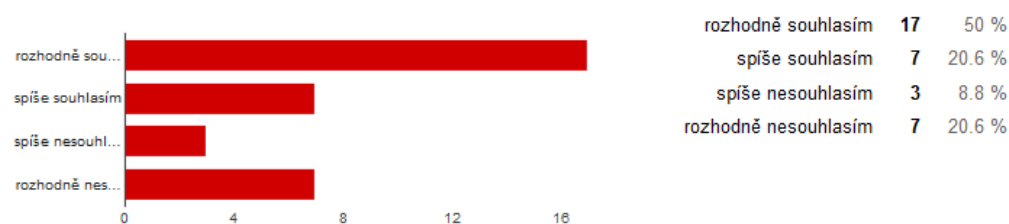
Měl/a bych radost, kdyby mi někdo dal knihu jako dárek. [Co si myslíš o čtení ? Jak moc souhlasíš s těmito větami?]



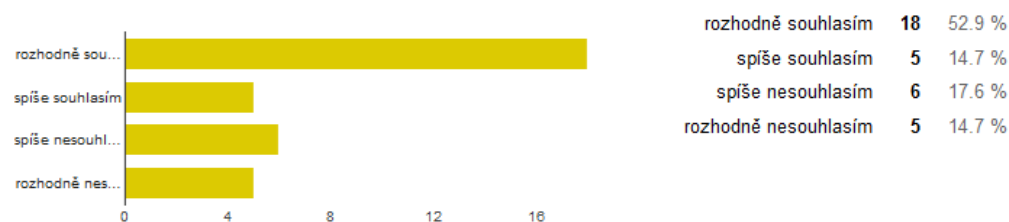
Čtení knih je dnes již zastaralé/nemoderní. [Co si myslíš o čtení ? Jak moc souhlasíš s těmito větami?]



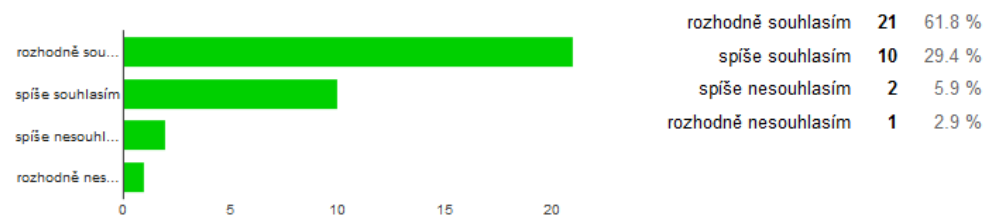
Čtení je zábava. [Co si myslíš o čtení ? Jak moc souhlasíš s těmito větami?]



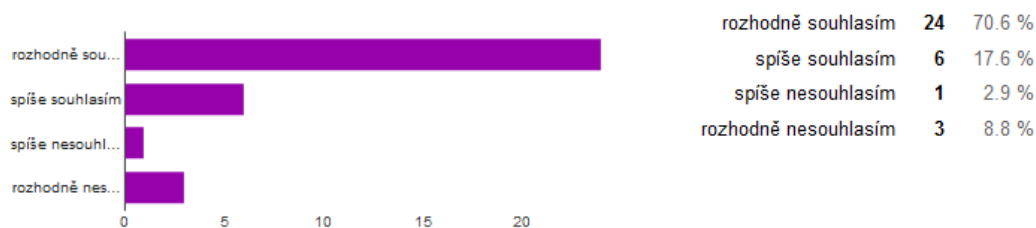
Protože čtení knih je pro mě povinnost. [Proč čteš? Jak moc souhlasíš s těmito větami?]



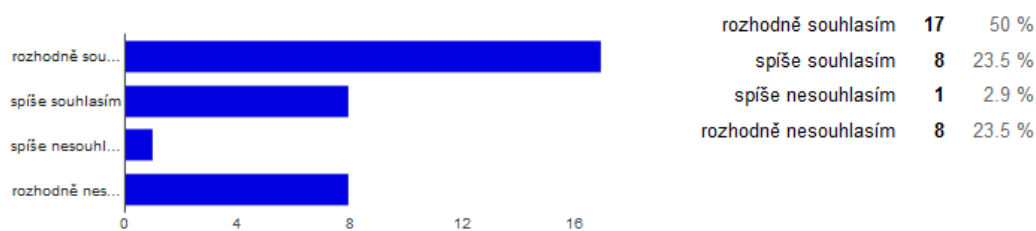
Protože se mi líbí, že mi kniha umožní představovat si jiné světy. [Proč čteš? Jak moc souhlasíš s těmito větami?]



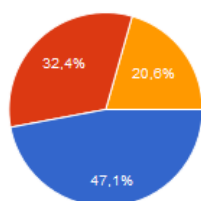
Protože si myslím, že se při čtení hodně naučím. [Proč čteš? Jak moc souhlasíš s těmito větami?]



Protože mě čtení baví. [Proč čteš? Jak moc souhlasíš s těmito větami?]



Jak dlouho obvykle dobrovolně čteš (mimo školu)?

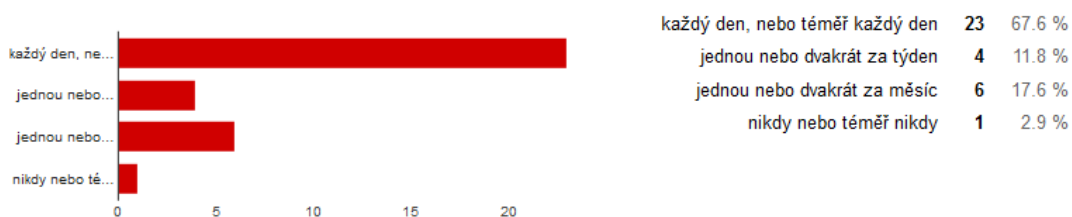


Duration	Count	Percentage
méně než 30 minut	16	47.1 %
30 minut až 1 hodinu	11	32.4 %
něco mezi 1 a 2 hodinami	7	20.6 %
2 hodiny a více	0	0 %

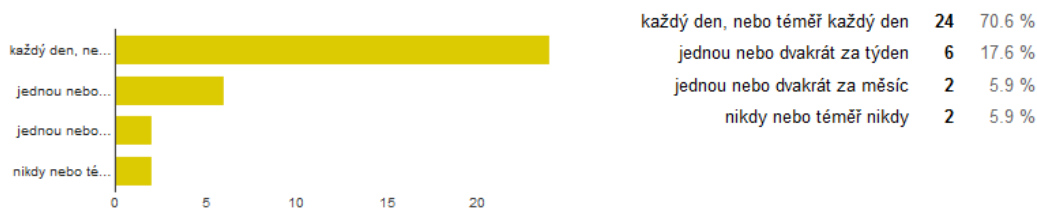
Čtu si pro radost [Jak často děláš tyto věci (mimo školu)?]



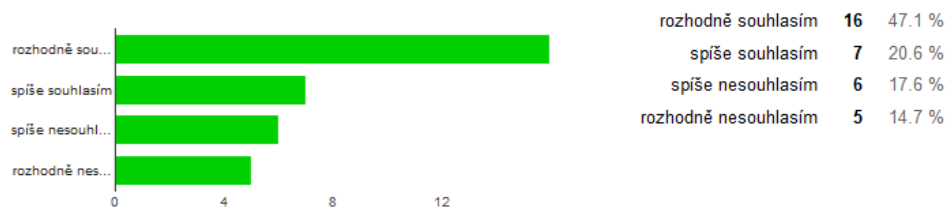
Čtu to, co si sám vyberu. [Jak často děláš tyto věci (mimo školu)?]



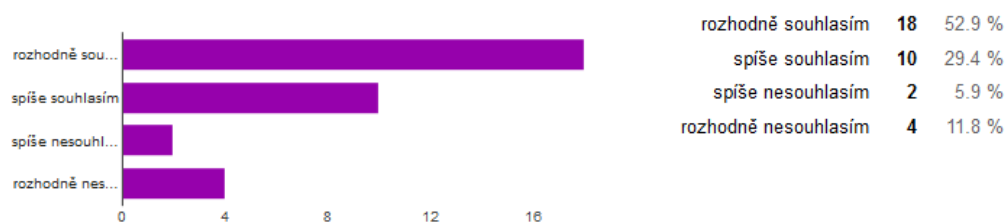
Čtu, abych se dozvěděl/a něco o tom, co mě zajímá. [Jak často děláš tyto věci (mimo školu)?]



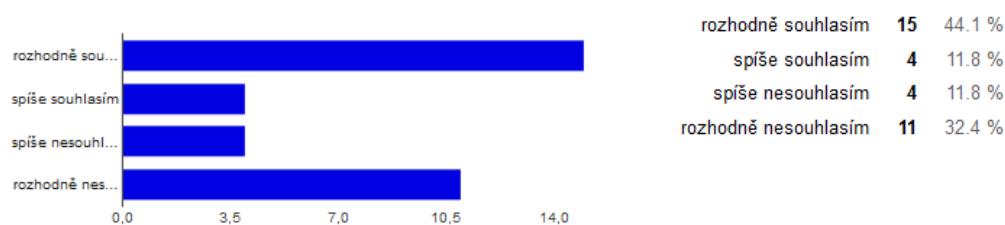
Líbí se mi, o čem ve škole čteme. [Co si myslíš o čtení ve škole? Jak moc souhlasíš s těmito větami?]



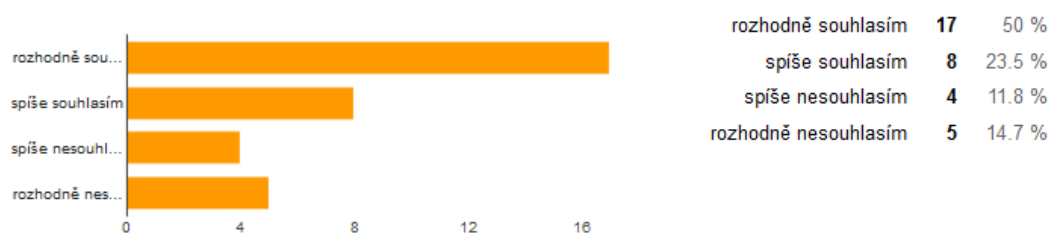
Vím, co učitel chce, abych dělal/a. [Co si myslíš o čtení ve škole? Jak moc souhlasíš s těmito větami?]



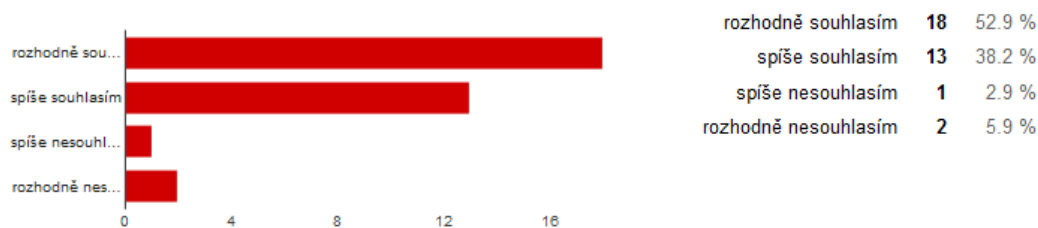
Při čtení myslím na něco jiného. [Co si myslíš o čtení ve škole? Jak moc souhlasíš s těmito větami?]



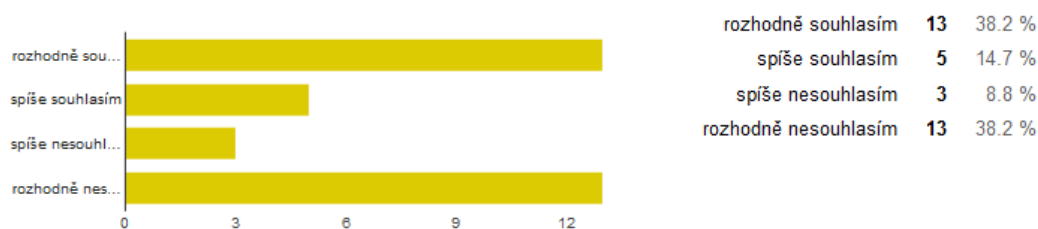
Učitel mi dává zajímavé úkoly. [Co si myslíš o čtení ve škole? Jak moc souhlasíš s těmito větami?]



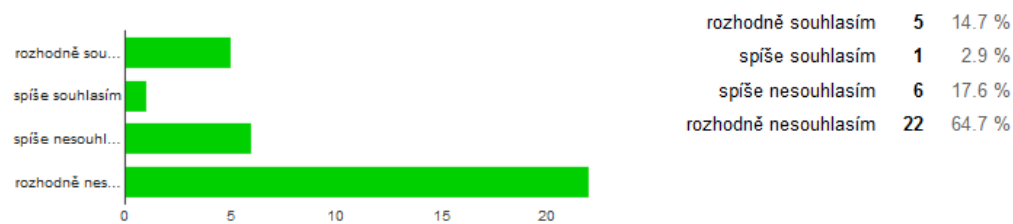
Čtení je pro mě snadné. [Jak ti jde čtení?]



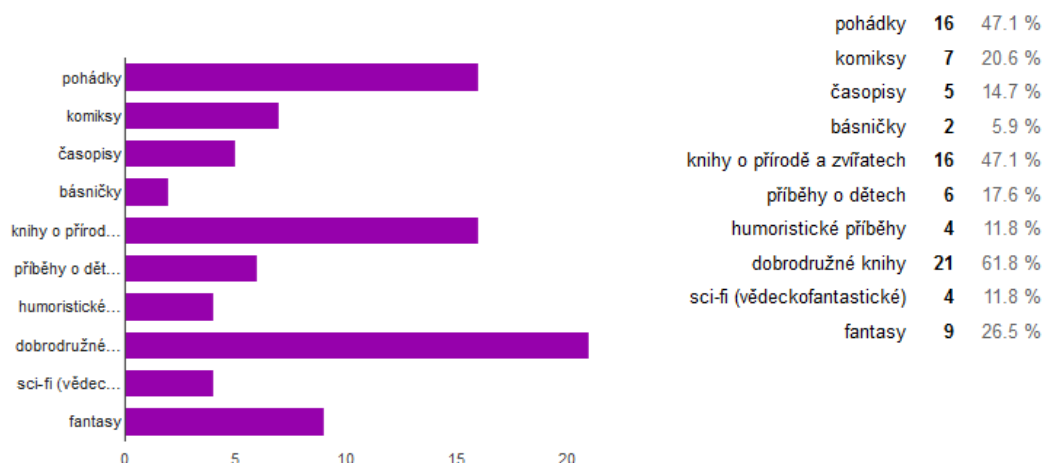
Dělá mi problémy číst příběhy, ve kterých jsou obtížná slova. [Jak ti jde čtení?]



Čtení je pro mě těžší než ostatní předměty. [Jak ti jde čtení?]



Co nejraději čteš?



Příloha 3: Vzdělávací cíle ŠVP „Cesta k poznání“ použité pro plány vyučovacích jednotek v praktické části

a) Obecná rovina vyučovacího předmětu Český jazyk:

- rozumět jazykovým sdělením a vhodně se vyjadřovat,
- účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznání,
- interpretovat své reakce a pocity.

- Kompetence:

1. k učení: vyhledávat, zpracovávat a používat informace, celoživotní učení
2. k řešení problémů: modelové situace, hledání různých řešení problémů a dovednost obhájit je, vyhledávat a třídit informace
3. komunikativní: kultivovanost projevu, otevřeně vyjadřovat svůj názor, logicky argumentovat, naslouchat druhým, publikovat a prezentovat své myšlenky a názory
4. sociální a personální: spolupráce, sebehodnocení
5. občanské: netolerovat špatné chování, respektovat pravidla
6. pracovní: rozvíjet pozitivní vztah k práci

b) Komunikační a slohová výchova:

- přečtený text analyzovat a kriticky posoudit,
- na základě dekodovaného textu se rozhodovat.

c) Jazyková výchova:

- osvojit si spisovné podoby českého jazyka a poznávat a rozlišovat jeho další formy,
- jasné, přehledné a srozumitelné vyjadřování (písemné, ústní a v komunikaci),
- přesné logické myšlení, třídění informací.

d) Literární a dramatická výchova:

- důraz na rozvoj komunikačních dovedností,
- čtení a psaní s porozuměním,
- rozšiřovat slovní zásobu,
- tvořivá interpretace a produkce vlastních textů,
- humanizace žákovy osobnosti (rozvíjení citů, pochopení mezilidských vztahů, estetické cítění, morální hodnoty, vliv na postoje),
- budování čtenářských návyků,
- rozlišovat literární fikci od reality,
- formulovat vlastní názory o díle,

- postihovat umělecké záměry autora,
- základní literární druhy (jejich specifické znaky).

e) Učivo:

- zážitkové čtení a naslouchání, tvořivá činnost s textem, vyhledávání klíčových slov, skupinová tvorba, spolupráce, prezentace a reflexe, hlubší charakteristika typové postavy.

f) Vzdělávací obsahy – 4. Ročník:

- čtenářské strategie, četba jako zdroj informací, vyhledávání v textu, vyjádření svého postoje k obsahu, reflexe zážitku ze čtení, zásady větného slovosledu, tvorba alternativních nadpisů, psaní krátkých sdělení, textových zpráv a dopisů, charakteristika typové postavy, rozlišení pohádky a povídky.

Příloha 4: Úryvek č. 1

Hvězdy za ním vycházely na bledé obloze mřížované černí, když hobit prolezl začarovanými dveřmi a kradl se do nitra Hory. Šlo se mu daleko lépe, než čekal. Nebyl v žádné skřeti štole ani v drsné jeskyni lesních elfů. Octl se v chodbě proražené trpaslíky v době rozkvětu jejich bohatství a fortele: byla rovná jako podle pravítka, s hladkým dnem i s hladkými stěnami, a vedla mírným, stále rovnoměrným sklonem přímo - přímo k nějakému vzdálenému konci v té černotě dole.

Po chvíli popřál Balin Bilbovi mnoho štěstí a zůstal stát na místě, odkud pořád ještě viděl nezřetelný obrys dveří a slyšel - nějakým trikem ozvěny v tunelu - šeptající hlasy ostatních těsně přede dveřmi. Pak si hobit navlékl svůj prsten, a varován ozvěnami, aby vynaložil víc než hobití péči o neslyšitelnou chůzi, plížil se bezhlučně dolů, dolů a do tmy. Trásl se strachem, ale tvářičku měl sverpě odhodlanou. Byl přece už docela jiný hobit než ten, co vyběhl před dávnými časy ze Dna pytle bez kapesníku. Teď neviděl kapesník už celé věky. Povytáhl si dýku z pochvy, utáhl si opasek a pokračoval v cestě.

„Teď jsi v tom až po krk, Bilbo Pytlíku,“ řekl si. „Šlápl jsi do toho už tu noc při dýchánku a teď se z toho musíš vybrat a zaplatit za to! Božínku, jaký jsem to byl a jsem blázen!“ posteskla si jeho nejméně bralovská část. „Vždyť nemám naprosto žádnou potřebu pokladů hlídaných drakem, a celá ta hromada zlata by si tu mohla zůstat navěky, kdybych se jenom mohl probudit a zjistit, že tenhle zatracený tunel je moje vlastní předsíň doma!“

Ovšemže se neprobudil, nýbrž pokračoval dál a dál, až za ním zmizela poslední známka dveří. Byl docela sám. Zanedlouho se mu zdálo, že se začíná oteplovat. „Sálá tamhle dole přímo přede mnou nějaký žár?“ pomyslel si.

(konec 1. oddílu)

.....

Měl pravdu. Jak postupoval, řevavění se stále zesilovalo, až o tom nebylo pochybností. Bylo to rudé světlo, čím dál tím červenější. V tunelu se také udělalo citelně horko. Kolem se vznášely chumáčky páry a Bilbo se začal potit. Také mu začal pulsovat v uších nějaký zvuk, jakési bublání, jako když na plotně poskakuje veliký hrnec, smíšené s duněním, jako kdyby předl gigantický kocour. To narostlo v neklamně klokotání nějakého obrovského zvířete, které tam dole v tom rudém žíření chrápalo ze spánku.

Právě v tom okamžiku se Bilbo zastavil. A jestli přece jen pokračoval dál, byla to ta nejstatečnější věc, kterou kdy udělal. Všechny úžasné děje, které se udály později, byly ve srovnání s tímhle jako nic. Skutečnou bitvu svedl v tunelu sám, ještě než viděl nesmírnost nebezpečí, které tam číhalo. V každém případě po krátkém zaváhání vykročil znovu; a můžete si ho představit, jak přichází na konec tunelu, k otvoru skoro stejně velikosti a tvaru jako dveře nahoře. Otvorem nakukuje hobitova hlavička. Před ním leží ohromné nejspodnější sklepení nebo žalární síň dávných trpaslíků, přímo v základech Hory. Je skoro tma, takže obrovitost té prostory se dá jenom matně tušit, ale na bližší straně skalnatého dna vyzařuje nesmírné řevavění. Vyzařuje ze Šmaka!

(konec 2. oddílu)

.....

Tam tedy ležel, kolosální rudozlatý drak, a tvrdě spal; z tlamy a nozder mu vycházely třásně páry a chumáčky dýmu, ale jeho oheň byl ve spánku přidušený. Pod ním, pod všemi jeho údy, pod obrovským stočeným ocasem a všude kolem něho se po neviděném dně na všechny strany táhly nesčetné hromady drahocenností, zpracovaného i nezpracovaného zlata, drahokamů a klenotů i stříbra zčervenalého rudým přísvitem.

Šmak s křídly složenými jako nějaký gigantický netopýr ležel částečně převalený na bok, takže hobit viděl spodek jeho těla a jeho dlouhé bílé břicho s pancířem z drahokamů a úlomků zlata, které mu zarostly do těla od dlouhého ležení na tom drahocenném loži. Za ním na nejbližších stěnách bylo matně vidět visící drátěné košile, přílby a válečné sekery, meče a kopí; a v řadách tam stály velké džbány a nádoby plné bohatství neodhadnutelné ceny.

Kdybychom řekli, že Bilbo zůstal bez dechu, nijak by to nevyšlo skutečnost. Od té doby, co lidé změnili jazyk, jemuž se naučili od elfů v časech, kdy celý svět býval záračný, nemáme už slov, která by vystihla jeho závratný úžas. Slýchal už vyprávění i písně o dračích pokladech, ale dosud nikdy si nedokázal představit nádheru, skvělost a velkolepost takového pokladu. Srdce se mu naplnilo pronikavým okouzlením a touhou, jakou pocítují trpaslíci, takže zůstal bez pohnutí zírat na nedocenitelné a nescísné spousty zlata, zapominaje téměř na jejich strašlivého strážce.

Zíral tak, jak se zdálo, po celý dlouhý věk, až ho to zlávalo skoro proti jeho vůli; vykradl se ze tmy dveří a pustil se po dnu jeskyně k nejbližšímu okraji nahromaděného bohatství. Nad ním strměl spící drak, zlověstná hrozba i ve spánku. Bilbo se chopil velkého obouručního poháru, tak těžkého, jak jen unesl, a mrkl ustrašeným okem vzhůru. Šmak pohnul křídlem, otevřel jeden spár a jeho dunivé chrápání změnilo tón.

(Konec 3. oddílu)

.....

V tom okamžiku Bilbo utekl. Ale drak se neprobudil - ještě ne -, jenom se ponořil do jiných snů plných hrabivosti a násilí, jak tam tak ležel ve své uloupené síni, zatímco hobit se lopotil dlouhým tunelem zpátky nahoru. Srdce mu bušilo a nohy se mu horečnatě třásly, víc, než když sestupoval dolů, ale pohár svíral stále a jeho hlavní myšlenkou bylo: „Dokázal jsem to! Tohle jim ukáže! Vypadá spíš jako hokynář než lupič,‘ namouduši! No, tohle teď už od nich neuslyším!“

Taky že ne. Balin překypoval radostí, že hobita zase vidí, a jeho radost se mísila se stejně velkým překvapením. Zvedl Bilba a vynesl ho ven pod širé nebe. Byla půlnoc a hvězdy zakryla mračna, ale Bilbo ležel se zavřenýma očima, těžce oddychoval, vychutnával rozkoš z čerstvého vzduchu a sotva si všiml vzrušení trpaslíků, kteří ho vychvalovali a poplácávali ho po zádech a zavazovali sebe i své rodiny po celé generace k jeho službám.

(Konec 4. oddílu)

.....

Příloha 5: Klíčová slova a tabulka předpovědí

Klíčová slova:

hobit • tunel • zlatý pohár • drak

	Tabulka předpovědí	
Co se podle tebe stane? (celými větami)	Proč si to myslíš? (místo v textu, vlastní zkušenosti a zážitky)	Co se opravdu dosud stalo? (celými větami)
1.		
2.		
3.		
4.		

Příloha 6: Pozdrav z dobrodružné výpravy



Pozdrav z dobrodružné výpravy do
pohádkového světa

Příloha 7: Závěrečný dotazník

Závěrečný dotazník

1. V čem tě lekce zaujala a v čem nikoliv, jaké z ní máš pocity?

2. Co ti dělalo problém při čtení nebo při psaní?

3. Co se ti podařilo?

4. Co se ti líbilo?

5. Co je v příběhu důležité a jak naložíš se zjištěnými informacemi?

Příloha 8: Klíčová slova a tabulka předpovědí - ukázka vyplněného pracovního listu (lekce s využitím IT)

Příloha 5: Klíčová slova a tabulka předpovědí

Klíčová slova: hobit • tunel • zlatý pohár • drak		
<p>Hobit chce zlatý pohár, ale ten hlídá drak.</p>		
	Tabulka předpovědí	
Co se podle tebe stane? (celými větami)	Proč si to myslíš? (místo v textu, vlastní zkušenosti a zážitky)	Co se opravdu dosud stalo? (celými větami)
1. Hobit půjde do tunelu.	Co by asi jiného dělal.	Jeel tunelem a měl strach.
2. Bilbo draka	Protože to je klíčové slovo.	Překonal strach a došel k drakovi.
3. Drak bude slehat ohně.	Protože to draci dělají.	Drak spal a vsal pohár.
4. Drak se sbudí, ale Bilbo uteče.	Protože uslyší jak Bilbo bere pohár.	Drak se nevbudil a s Bilbo utekl.

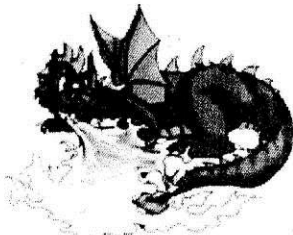
**Příloha 9: Klíčová slova a tabulka předpovědí - ukázka vyplněného pracovního listu
(lekce bez využití IT)**

Příloha 5: Klíčová slova a tabulka předpovědí

Klíčová slova: hobit · tunel · zlatý pohár · drak		
<p>Hobit najde zlatý pohár.</p>		
Co se podle tebe stane? (celými větami)	Tabulka předpovědí Proč si to myslíš? (místo v textu, vlastní zkušenosti a zážitky)	Co se opravdu dosud stalo? (celými větami)
1. Hobit přijde do tunelu.	Protože, mi to připomíná jiný příběh.	Šel po the a bal se.
2. Oběvil se drak.	Protože, ho tam hobit čeká.	Oběvil se tam drak.
3. Bude tam truhla a na ni bude sedět drak.	Protože, mě to napadlo.	Byl tam drak a ten hlídal poklad.
4. Hobit najde pytel a začne sbírat zlato.	Protože, ho navnadí poklad.	Drak se nevzbudil a hobit uteče s pohárem.

**Příloha 10: Pozdrav z dobrodružné výpravy do pohádkového světa – ukázka
vyplněného pracovního listu (lekce – bez využití IT)**

Příloha 6: Pozdrav z dobrodružné výpravy

	<p>Pozdrav z dobrodružné výpravy do pohádkového světa</p>
<p>Ahoj mammi</p>	
<p>odvážil jsem se jít do světa. Uvidil jsem tam draka a vzal jsem mu zlatý pokár. Nastěhl se nezbudil a já utekl.</p>	
<p>Tvoji Bilbo</p>	

Příloha 11: Závěrečný dotazník - ukázka (lekce s využitím IT)

Příloha 7: Závěrečný dotazník

Závěrečný dotazník

1. V čem tě lekce zaujala a v čem nikoliv, jaké z ní máš pocity?

Líbil se mi příběh a hlasování.

2. Co ti dělalo problém při čtení nebo při psaní?

Radí mi sa tabuľka predpovedí. Líbilo by sa mi vybrať si ju přes mobil na tabuľku a pak sepísať na papír.

3. Co se ti podařilo?

Předpovídala a pochopila příběh.

4. Co se ti líbilo?

že překonal strach.

5. Co je v příběhu důležité a jak položíš se zjištěnými informacemi?

Drak byl lakomý, a to se mi nelíbí.
A Zlobis je statečný a překonal strach s řečavějí.
Vezmu si z něj příklad.

Příloha 12: Závěrečný dotazník – ukázka (lekce č. bez využití IT)

Závěrečný dotazník

1. V čem tě lekce zaujala a v čem nikoliv, jaké z ní máš pocity?

Libilo se mi psaní.

Nelíbilo se mi babulka předpovědí.

2. Co ti dělalo problém při čtení nebo při psaní?

Težká slova.

3. Co se ti podařilo?

Poslední výpravu.

4. Co se ti líbilo?

drah

5. Co je v příběhu důležité a jak naložíš se zjištěnými informacemi?

sbírach a odvahou

Naučím se nové slova.

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byla jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinnen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

**Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby práce před její
obhajobou**

Závěrečná práce:

Druh závěrečné práce: Diplomová práce

Název závěrečné práce: Využití interaktivní tabule v hodinách literární
výchovy na 1. Stupni základní školy

Autor práce: Lucie Šebková

Jsem si vědoma, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byla jsem seznámena se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Jsem si vědoma, že pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny dané práce lze pouze na své náklady.

V Praze dne

Jméno a příjmení žadatele	
Adresa trvalého bydliště	

Podpis