

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka a literatury



Vhodnost literárních textů pro výchovu ke čtenářství na
prvním stupni ZŠ

Adequacy of a literary text for the development of reading at primary
school

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Ondřej Hausenblas**

Autorka diplomové práce: **Barbora Šroubková**

Bydliště: **Šafaříkova 14/552, Praha 2**

Studijní obor: **Učitelství pro 1. st. ZŠ**

Forma studia: **prezenční**

Rok dokončení: **listopad, 2012**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Elektronicky odevzdaná verze a tištěná verze práce jsou totožné.

V Praze

11.11.2012

Podpis.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu práce panu PhDr. Ondřeji Hausenblasovi za jeho cenné rady a konstruktivní vedení práce. Velké díky také patří třídní učitelce Mgr. Kláře Stuchlé, která mi umožnila realizaci literární lekce ve své třídě. Děkuji svým rodičům, kteří mi poskytli důležité rady a pomoc.

Abstrakt:

Práce má zmapovat, které rysy literárních textů je činí vhodnými pro výchovu ke čtenářství žáků ve věku mezi 4. a 5. ročníkem 1. stupně základní školy. Sleduje jak rysy náročnosti, tak prvky podnětné pro rozvoj čtenářství. Součástí práce je akční výzkum, který nabízí pohled na čtenářské klima v jedné třídě. Žáci zde jmenují oblíbené tituly, které jsou posouzeny dle náročnosti. Model čtenářských kontinuí od Bonnie Campbell Hill je klíčovým aspektem v hledání náročnosti literárních textů a slouží k vytvoření kritérií vospělosti, podle kterých jsou hodnoceny dětské knihy. Vybrané texty, vyhodnocené na základě jejich vospělosti, i zjištěné rysy vhodnosti poslouží k návrhu postupu, který může učitelům sloužit při vyhledávání textů a při určování vhodnosti daného textu pro určitou třídu. Tato diplomová práce zahrnuje literární lekci, která poukazuje na přítomnost čtenářských kontinuí v plánování práce s textem.

Klíčová slova:

vhodnost, náročnost, literární text, primární škola, rozvoj čtenářství, vývojové kontinuum

Abstract:

This thesis seeks to explore what makes literary texts suitable for developing reading skills of primary school pupils in the fifth grade. It focuses on the aspects of difficulty levels and inspiration for developing literacy. The thesis includes action research on reading atmosphere in a selected classroom. Pupils name their favourite books, which are assessed on their difficulty. Bonnie Campbell Hill's developmental continuum is essential for assessing the difficulty level of literary texts and it helps to define the difficulty levels, on the basis of which children literature is assessed. Selected texts assessed on their difficulty and indicators of suitability will help to define the methodology for teachers to find and assess appropriate texts. This thesis presents a demonstration lesson on developmental continuums in planning and reflecting the pupils reading performance.

Key words:

adequacy, expectations, literary text, primary school, reader's development, developmental continuum

OBSAH

Úvod	3
1 Hlavní a dílčí cíle práce	5
2 Teoretická část	6
2.1 Čtenářská gramotnost (ČG)	6
2.1.1 Vymezení pojmu	6
2.1.2 Rozdíl mezi čtenářskou gramotností a výchovou ke čtenářství	7
2.2 Složky čtenářské gramotnosti	8
2.2.1 Motivace ke čtení	9
2.2.2 Metakognice a čtenářství.....	11
2.3 Čtenářské strategie.....	12
2.4 Cíl školní praxe – přemýšlivý čtenář	13
3 Vývoj čtenáře	14
3.1 Vývoj čtenářských dovedností.....	14
3.2 Charakteristika čtenářství pubescenta.....	16
3.3 Čtenářská pokročilost	17
3.4 Vývojové stadium čtenářství žáka	18
3.5 Učební pokrok	19
3.6 Čtenářský zájem.....	19
3.7 Závažné otázky v literatuře pro děti a mládež	20
4 Čtenářská kontinua	21
4.1 Vymezení pojmu.....	22
4.2 Okolnosti vzniku.....	22
4.3 Filozofie kontinuí.....	23
4.4 Nástroje pro určování stupně žákovy pokročilosti	23
5 Literatura pro děti a mládež (LPDM)	24
5.1 Dětská kniha – formát.....	25
5.2 Vypělost knihy	26
5.3 Doporučené knihy dle vývojových kontinuí	28
5.4 Evidence LPDM v Městské knihovně hlavního města Prahy (MKP)	29
5.5 Výhody knih řazených dle úrovní vypělosti žáka	30
6 Praktická část 1	31
6.1 Metodologie výzkumu	31
6.2 Východiska výzkumu	31
6.3 Cíle výzkumu.....	32
6.4 Hypotézy výzkumu	32
6.5 Charakteristika vzorku.....	34
6.6 Výzkum - Dotazník pro žáky.....	34
6.7 Výzkum - Rozhovor s učiteli.....	38
6.8 Výsledky žákovského dotazníku	41

6.9	Závěr výzkumu	53
6.10	Ověření hypotéz.....	55
7	Praktická část 2	58
7.1	Literární hodina – Podivuhodný příběh Eskymo Welzla	58
7.2	Reflexe - stanovené principy pro plánování lekce.....	67
7.2.1	Plánování lekce na základě znalosti vývojových kontinuí.....	67
7.2.2	Výběr knihy na základě vývojových kontinuí.....	68
7.2.3	Čtenářské chování žáků.....	70
7.2.4	Plánování – model: před četbou - při četbě - po četbě literárních textů..	73
7.3	Diskuze nad četbou.....	75
7.4	Hodnocení lekce	76
8	Praktická část 3 – Hodnocení textů	78
8.1	Překlenovací fáze čtenářství	79
8.1.1	Knihy 1 – <i>Démon ticha</i>	79
8.1.2	Knihy 2 - <i>Ošklivá pravda</i>	81
8.1.3	Knihy 3 – <i>Návrat z prázdnin</i>	84
8.2	Plynulá fáze čtenářství	87
8.2.1	Knihy 1 – <i>Imaginární (ne)přátelé</i>	87
8.2.2	Knihy 2 – <i>Lichožrouti se vracejí</i>	90
8.3	Zdatná fáze čtenářství	93
8.3.1	Knihy 1 - <i>Harry Potter a Kámen Mudrců</i>	93
8.3.2	Knihy 2 - <i>Lev, čarodějnice a skříň</i>	97

Závěr

Použitá literatura a informační zdroje

Přílohy

Úvod

Tato práce se zabývá problematikou čtení u dětí mladšího školního věku. Práce ilustruje pohled na skupinu čtenářů, zabývá se jejich četbou a představuje nástroj hodnocení dětských knih. Součástí práce je lekce postavená na základě výběru adekvátní knihy, při které byly použity metody rozvíjející čtenářskou gramotnost.

K napsání práce mě inspirovala 5.třída třídní učitelky Mgr. Dany Holečkové, ve které jsem měla příležitost učit literární výchovu. V této třídě seděli vyspělí čtenáři, kteří byli živým důkazem toho, že práce učitele na budování čtenářství u svých žáků má smysl. Četba se tak stala nedílnou součástí života těchto žáků. Začala jsem se zajímat o to, jak moc musí učitel dětem pomoci, aby nastartoval jejich čtenářství. Při tomto průzkumu jsem potkávala také děti, které čtení vůbec nebavilo. Kladla jsem si otázky a začala se o rozvoj čtení u dětí zajímat.

V práci rozlišuji dva pojmy, čtenářství a čtenářskou gramotnost, i když spolu velmi úzce souvisí. Čtenářskou gramotnost v práci představuji několika definicemi z odborné literatury. To, že je někdo čtenářsky gramotný, se dá poznat podle jeho chování. Učitelé mohou pozorovat u svých žáků např. jejich zájem o knihy, schopnost určit si účel své četby, dále schopnost zhodnotit vlastní čtenářské dovednosti. O žákovi, který umí číst s pozitivním čtenářským zážitkem, mluvíme jako o žákovi, u něhož je nastartováno čtenářství.

V práci se zamýšlím nad vztahem dítěte ke knize. Protože se žák v průběhu celé školní docházky setkává s knihami a literárními texty, můžeme se zamyslet, zda jsou tyto texty adekvátní. Nad tím, jak může učitel ovlivnit četbu svých žáků, se zamýšlí všichni dobří pedagogové. Čtení ve škole se nemůže omezovat pouze na čtení čítankových textů. Pro žáky je důležitá souvislá beletristická četba. Pokud čtou celé knihy, poznají charakter hrdiny, proniknou do jejich spleťtých vztahů, zjistí jejich motivace. Zkrátka jsou vtázeni do příběhu a dozví se, jak bude pokračovat. Jedině tak se mohou žáci naučit mít pozitivní čtenářský zážitek.

Učitel a jeho postoj ke čtenářství hrají hlavní roli v poznávání svých žáků. Pedagog by měl být dobrým čtenářem a vzorem pro žáky. Četba by měla být samozřejmou součástí jeho života. Jedině svým pozitivním čtenářským zážitkem může dát svým žákům kvalitní motivaci. Přehled v současné dětské literatuře se tak stává nutností pro učitele. Společná diskuze nad knihami může přinést zajímavé čtenářské

zážitky, ve kterých si žáci s učitelem společně sdělují, zda byla naplněna jejich očekávání.

V práci představuji model vývojových čtenářských kontinuí od americké didaktičky Bonnie Campbell Hill. Tento velmi rozvinutý systém mi pomohl uchopit téma vyspělosti knihy odpovídající čtenářské úrovni žáka. Autorka Hill se svými kolegy vytvořila široké portfolio materiálů pro čtenářství, které používají pedagogové na celém světě. Databáze knih a řazení do různých úrovní čtenáře nejsou pro naše prostředí typické, avšak mnoho myšlenek se dá využít i v české škole. Učitelé mohou se žáky společně tvořit databáze přečtených knih. Žáci si mohou vést čtenářská portfolia, kam sbírají doklady o své práci a vlastním čtenářském pokroku, přitom se učitel soustředí na sběr záznamů citátů a činností dětí.

V práci se snažím ukázat například učitelům nebo rodičům dětí na 1.stupni ZŠ, jak nahlédnout do dětské knihy. Zamýšlím se nad dovednostmi, které žák potřebuje pro přečtení konkrétní knihy, a následně hledám metody, kterými by mohl učitel čtenáři pomoci. Všechny metody zmíněné v práci vycházejí z pojetí RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking). S tímto programem jsem se setkávala celé vysokoškolské studium. Jeho metody jsem zažila v různých podobách. V počátcích to byly teoretické přednášky, později jsem sama v duchu RWCT plánovala své lekce. Také jsem byla v roli studenta, když VŠ učitel s tímto pojetím pracoval. Vzhledem k tomu, že tento přístup respektuje konstruktivistické zásady o učení člověka, jsem přesvědčena, že jeho dobře provedené metody mohou přinést ovoce v podobě žákových zkušeností, dovedností a vědomostí.

Jakožto pro budoucí učitelku na prvním stupni jsou pro mě dětské knihy důležité, tato práce mi dala příležitost je zevrubně poznat a zabývat se jimi a v neposlední řadě přemýšlet nad jejich čtenáři. Vzhledem k tomu, že učitelé často čelí otázkám rodičů nebo svých žáků, jaké knihy by doporučili k četbě, tato práce by mohla pomoci učitelům, rodičům a čtenářům na prvním stupni na tyto otázky odpovědět.

1 Hlavní a dílčí cíle práce

Tato diplomová práce si klade za hlavní cíl zmapovat literaturu, kterou dnešní žáci čtvrtých a pátých tříd čtou. V návaznosti na literaturu se snažím představit čtenářskou pokročilost potenciálního čtenáře na základě vývojových kontinuí na vybraných titulech z literatury pro děti a mládež. Jako nástroj pro stanovení čtenářské pokročilosti práce představuji vývojová kontinua od Bonnie Campbell Hill¹ (Hill, 2010).

Jaký má dítě záměr při čtení, hraje v této práci důležitou roli. Naznačuji, jak souvisí rozhodnutí dítěte pro četbu se čtenářskou pokročilostí žáka. Proto se stává dílčím cílem práce zmapování dětských záměrů, které je vedou ke čtení různých knih. Rozhodnutí žáka pro četbu má také spojitost s jeho zodpovědností za své čtenářství. Práce na pěstování zodpovědnosti žáka je otázkou vnitřní a vnější motivace, jež na něj působí. K motivaci se vyjadřuji v teoretické části práce. Tou vnější motivací zde spatřuji mimo jiné školu, učitele, jeho metody a povědomí o knížkách, které žáci čtou.

Jeden z hlavních cílů je snaha promítnout vývojové kontinuum do knih pro děti a mládež. Názorným příkladem, jak můžeme pohlížet na knihu skrze čtenářská kontinua, se snažím ukázat možnou práci učitele nebo rodiče s knihou. Tato práce může nabídnout učitelům, studentům učitelství nebo rodičům odpovědi na otázky, jaké knihy jsou pro jejich žáky vhodné, jak mohou poznat jednotlivá stadia ve čtenářství svých žáků a jak se dívat do dětských knih, co v nich mohou nalézt, aby kniha odpovídala čtenářské pokročilosti jejich žáků.

¹ Hill, B. C.: *Developmental continuums, A framework for literacy instruction and assessment K-8*. Christopher-Gordon Publishing, Canada 2001

2 Teoretická část

2.1 Čtenářská gramotnost (ČG)

Škola je jedním z hlavních spolučinitelů, kteří se podílejí na čtenářství svých žáků. Co pro nás znamená to, že umíme kvalitně číst? Mohlo by znamenat, že pochopíme podstatu textu a záměr autora. Čtení nám také zpřijemňuje mnoho všedních situací, neboť dobrá orientace v textu a pochopení například důležitých pravidel nám bezpodmínečně ulehčí život. Je zřejmé, že ovládnutí dovednosti čtení nekončí se zvládnutím přečtení písmen a vět, kterým žáci rozumějí doslovně. Cílem výuky je, aby žáci ovládli kompetenci, již se říká čtenářská gramotnost.

2.1.1 Vymezení pojmu

Charakteristiky čtenářské gramotnosti mají společný zásadní rys. Říkají, že jedinec je schopen číst a psát a nečiní mu potíže přečtené nebo napsané použít dále pro svoji aktuální potřebu. Průcha a kol. (2003) popisují čtenářskou gramotnost: „*Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.*“² (Průcha, 2003, s. 34)

Panel pro čtenářskou gramotnost VÚP definuje: „*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.*“³(VÚP, 2010)

² Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Portál, Praha 2003, 4.vyd.

³ Košťálová, H., Čtenářská gramotnost a její složky: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*: VÚP, Praha, 2010, s. 14

Termín celoživotně rozvíjející se vybavenost člověka napovídá, že čtenářská gramotnost je kontinuum – cesta, po které každý z nás kráčí, a své dovednosti tak stále vystavuje dalším čtenářským zážitkům. Záleží na mnoha faktorech ovlivňujících čtenářskou gramotnost. Jeden z nich mohou být knihy, se kterými se za svůj život setkáme, dalším například sociální kontext čtenáře nebo kulturní ovzduší, v jakém se dotyčný pohybuje. V práci se snažím hledět na výběr vhodných knih formujících čtenářství v našich žácích.

2.1.2 Rozdíl mezi čtenářskou gramotností a výchovou ke čtenářství

Práce se soustředí na výchovu ke čtenářství a na to, jak pomoci učitelům s určením žákovské pokročilosti ve čtenářství. Je důležité rozlišit dva pojmy, které často slýcháme společně, což je přirozené, neboť oba jsou velmi úzce propojené. V konečném výsledku probíhá čtenářství a čtenářská gramotnost v žákovi jako komplexní proces společně. Definování těchto dvou termínů nalezneme v rozhovoru H. Košťálové na ČT 24 v pořadu Studio 6.⁴

Výklad čtenářské gramotnosti říká o čtenáři, který je gramotný, to, že ovládá celou řadu složitých dovedností. V první řadě si žák umí stanovit účel, se kterým si hodlá něco číst. K tomuto účelu je žák schopen vybrat odpovídající texty, jež mohou naplnit jeho účel. Po četbě je schopen zhodnotit, zda svého účelu dosáhl, dále zhodnotí fakt, jestli použil například efektivní strategie.

Čtenářství je velice důležité pro čtenářskou gramotnost. Čtenářství vyjadřuje to, že čteme pro čtenářský zážitek. Ten, kdo nemá pozitivní čtenářský zážitek, nemůže být čtenářsky gramotný.

Vysvětlení těchto dvou pojmů mi přišlo důležité, neboť učitel nebo rodič by měli pochopit, že dítě si musí četbu nejprve oblíbit – mít pozitivní zážitek, aby mohlo v budoucnu rozvíjet svoji čtenářskou gramotnost. Čtenářství už začíná u dětí, které

⁴ <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/domaci/113071-ceske-deti-umi-cist-maji-ale-problem-porozumet-textu/>

ještě samy nečtou, rodiče jim předčítají a ukazují si s nimi obrázky v dětských knížkách. Dítě, u kterého četba zaujme důležité místo v životě, se naučí s knihou trávit svůj volný čas, zažije pozitivní čtenářský zážitek a můžeme mluvit o jeho čtenářství.

V roce 2009 byla zkoumána čtenářská gramotnost v mezinárodním výzkumu PISA (Programme for International Student Assessment). Sběr dat se zaměřil na žáky končící povinnou školní docházku, tedy na patnáctileté čtenáře. Zpětná vazba vypovídá o žácích starších, než na které se tato práce soustředí, avšak v duchu kontinuity čtenářské gramotnosti je dobré myslet na to, že čtenářství je proces, při kterém si žáci budují dovednost od raného dětství na celý život. Žáci v patnácti letech staví na návycích vybudovaných za léta školní docházky do základní školy. Učitelé pěstují v žácích celoživotní koníček i nutnou životní potřebu - umět číst.

Ústav pro informace uvádí stručné shrnutí výzkumu.⁵ Pro tuto práci jsou směrodatné informace o posuzování textu a oblíbenosti čtení, díky nimž získáváme další střípky zapadající do mozaiky čtenářství dítěte. Výsledky říkají, že žáci mají největší problémy s posuzováním obsahu a formy textu. I v mém prostředí dotazované učitelky zmiňují nechuť žáků písemně se vyjadřovat. V praktické části práce, kapitola 7.3.2, Kniha 2 - Lev, čarodějnice a skříň, se snažím nabídnout podnětné otázky pro žáky, které by jim mohly pomoci při posouzení obsahu textu.

2.2 Složky čtenářské gramotnosti

Zde vycházím z pojetí odborného panelu pro čtenářskou gramotnost, jehož úplný výčet složek čtenářské gramotnosti je uveden v publikaci *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Čtenářská gramotnost se dále skládá z doslovného porozumění, sdílení literárního zážitku a aplikace četby v jedincově životě. Jsem si vědoma, že všechny složky jsou stejně významné. V teoretické části se zamýšlím nad prvními dvěma termíny z důvodů jejich širšího pedagogicko – psychologického pojetí. Nicméně v praktické části se věnuji dalším složkám, např. sdílení literárního zážitku v kapitole 6.3 - Diskuze nad četbou.

⁵ MŠMT. *Mezinárodní výzkum PISA 2009: stručné shrnutí* [tisková konference]. MŠMT Praha, 2010, 3 s. [cit. 26.4.2012]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/368/2066>

2.2.1 Motivace ke čtení

Vztah ke čtení

Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst. (VÚP, 2010)

Každý učitel zažil žáka, o němž si myslel, že ho kniha opravdu bavila a dokonce měl při diskusi se žákem pocit, že si z knihy odnesl něco více. Tento žák byl možná schopen vztahovat obsah knížky na sebe, bylo mu vlastní porovnávat své zážitky s tím, co zažil hlavní hrdina příběhu. Na druhou stranu si umíme představit žáka, který přečetl knihu a nanejvýše byl schopen odříkat obsah, o čem příběh byl. Při rozhovoru, který se žákem vedeme, zjistíme, že kniha v něm nezanechala jedinou stopu. Je možné, že ten první žák byl vnitřně motivován ke čtení. Sám je považoval za důležité. O motivaci pro školní práci se můžeme více dočíst u Vágnerové (2002) na s.174. Je důležité zmínit, že motivace je jednou ze složek čtenářské gramotnosti a hraje velkou roli při čtení.

Co žáka motivuje k četbě, je otázkou, již si kladou všichni učitelé. Ti přece potřebují vědět, proč jejich žák chce číst, co ho přitahuje ke knihám. Možná je pro ně potom jednodušší zaujmout postoj k výchově ke čtenářství. Motivovat nás může touha po poznání a prožití zážitků s naším hrdinou, zvědavost, jak příběh skončí, jestli skončí podle našich očekávání. Můžeme číst knihu také proto, že nás zajímá, zda spisovatel vypráví příběh podobně jako předešlý, který jsme od něj četli. Domnívám se, že tyto typy motivací jsou vnitřní motivací k četbě. Gejgušová (2002) zmiňuje podle Trávníčka, že vnitřně motivovaný čtenář se individuálně rozhoduje pro četbu, je podněcován vnitřní potřebou estetických zážitků, silných a obohacujících prožitků, relaxace i úniku z všednosti a každodennosti.

Vnější motivaci Gejgušová (2002) popisuje jako kulturní tlak, „*jehož výsledkem je četba z povinnosti nebo je motivována snahou číst to, co je obecně známé, oceňované, co čtenáře spojí s dalšími jedinci v jeho životním prostoru, posílí jeho profesní nebo společenskou prestiž.*“⁶ (Gejgušová, 2002, s.198)

Dokáží si představit situaci ve třídě, kde valná většina dívek čte *Upíří deníky*. Dle mého názoru hlavní hrdinové vstoupí do jejich životů, stanou se hlavním tématem

⁶ Dokoupilová, L.Frydrychová, M.Gejgušová, I. Aplikace zkušeností z pedagogických praxí v přípravě učitelů. Profesionalizace ve vzdělávání učitelů a vychovatelů. Ostrava: PdF OU, 2002. s. 197-205. [2002-06-01]. ISBN 80-7042-218-1

každodenní konverzace a dívka, která tuto knihu nečte, může stát na okraji společnosti třídy. Začne číst knihu z důvodu, aby se začlenila do kolektivu. Může se stát, že se z vnější motivace stane vnitřní a žák začne nacházet více důvodů pro čtení dané knihy, nalezne si pro ni vlastní opodstatnění. K *Upřímným deníkům* se vyjádřila i jedna dívka v mém výzkumu. V jejím případě sehrála velkou motivační roli audiovizuální media. Knihu začala číst až po zhlédnutí amerického seriálu. Pravděpodobně motivace byla silná, jelikož se jí kniha zpočátku zdála náročná, ale dostala se až ke čtvrtému dílu. Zde je možné prohlédnout celý dotazník č.4 v příloze č.1.

Potřeby žáka uvádí Lederbuchová: „*Pubescenti čtou hlavně pro potěšení a intenzivní citový zážitek. Četba jim přináší psychické uvolnění, je náhradní komunikací osamělých, emoční a fantazijní kompenzací neuspokojivého života v pragmatické rodině a racionální škole.*“⁷ (Lederbuchová, 2004, s.23)

J. Applegate z Holy Family University popisuje zaujatého čtenáře jako takového, který čte pravidelně a s velkou chutí, nikoliv protože se to od něho žádá. Má proto své osobní důvody. Čtenář, který je vnitřně k četbě motivován, čte více a dosahuje lepších výsledků ve škole a nachází ve čtení větší uspokojení. Toto pojetí dle Applegata ukazuje na dva typy čtenářů: první čtenáři si vybavují, co četli, a inklinují k hloubavému přemýšlení o přečteném. Ti druzí jsou schopni říci, o čem četli, ale nijak dále o obsahu nepřemýšlejí, nerozebírají ho, nijak hlouběji je nezasáhl. Applegate se zmiňuje o učitelích, kteří mají ve svém repertoáru různé strategie, kterými učí žáka přemýšlet hloubavě o textu. Učí je, jak spojovat literární příběh s jejich životem. Jsou to učitelé, kteří vychovávají přemýšlivé, motivované čtenáře a pěstují v nich intelektuální zvědavost. Na druhé straně však existují školy, jejichž žáci procházejí programy, které bazírují na přeřikání či sepsání přečteného, avšak bez jakéhokoli hlubšího zamyšlení nad textem, natož spojením textu s vlastní zkušeností. Bezpochyby v těchto institucích vyrůstají technicky zdatní čtenáři, nikoliv však čtenáři zaujatí četbou a ti, již by přikládali četbě velký význam ve svém životě. (Applegate, 2011)

⁷ Lederbuchová, Ladislava. *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. 1.vydání. Plzeň: Aleš Čeněk s.r.o, 2004. ISBN 80-86898-01-6.

2.2.2 Metakognice a čtenářství

Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření. (VÚP, 2010, s.14)

Jacobs a Paris (1987) z univerzit v Nebrasce a Michiganu se zabývali tím, jakých metakognitivních dovedností jsou děti schopné při čtení. Hned v úvodu dokladují fakt, že čím více čtenáři vědí o cílech, úkolech a strategiích čtení, tím lépe mohou plánovat a monitorovat své vlastní čtení. Metakognice ve čtenářství také klade důraz na aktivní účast čtenáře ve čtenářských strategiích. Další fakt ověřený výzkumem, který Jacobs a Paris předkládají, se týká zkušeného čtenáře, o němž je známo, že používá různé taktiky a často předvídá, co se v příběhu bude odehrávat dál. Je schopen ohlížet se za příběhem zpátky, nedělá mu problém ani předpovídat, co by se mohlo stát. Kontroluje si vlastní porozumění během četby.

Na druhou stranu méně vyzrálí čtenáři používají jenom zřídka efektivní strategie ve čtení. Druhá skupina čtenářů je ochuzena o tyto příležitosti, při kterých může svoji četbu prožívat zevrubněji. Jacobs a Paris (1987) také zmiňují, že mnoho učitelů začalo termín metakognice používat v kontextu aktivit před, při a po četbě.

Za zmínku stojí názory těch učitelů a odborníků, kteří nejsou nakloněni k trénování metakognitivních dovedností se žáky. Bojí se, aby nedocházelo k tomu, že se žáci budou učit o čtení a strategiích, které se k němu vážou, místo aby se učili číst plynule a s nadšením.

Příklad otázky pro žáky, která se vztahuje ke strategii, např. předvídání - *Zastavíte se někdy při čtení a zkoušíte hádat, co se bude v příběhu dít dál?*, však ukazuje, že podněcuje čtenáře k přemýšlení o vlastním čtení. Nemohu tak souhlasit s názorem výše uvedeným. Domnívám se, že žáci se neučí o strategiích, ale učí se přemýšlet o své zkušenosti. Jejich myšlenky se posouvají hlouběji za text a nastřádané zkušenosti se mění v nové dovednosti.

2.3 Čtenářské strategie

Úkolem škol a učitelů je pomoci žákům stát se dobrými čtenáři. Těmi, kteří se budou ke knihám vracet a čtení se stane velkou konkurencí jiným aktivitám. Abychom se mohli ve čtení zlepšovat, je nutné být si vědom postupů při dekódování textu, na doslovné a pak samozřejmě vyšší úrovni. Tyto automatizace pak přecházejí ve čtenářské dovednosti.

Historie čtenářských strategií spadá do první poloviny 90. let, kdy se kolektiv autorů v čele s P. D. Pearsonem snažil zjistit, co dělá dobré čtenáře dobrými. Millerová (2002) shrnuje závěry výzkumu a uvádí, že právě dobří čtenáři používají různé čtenářské strategie, které jim pomáhají v porozumění textu.

Výčet těchto strategií s komentáři, které jsou v podobě pobídek k aktivitám ve třídě, přináší H. Košťálová podle Pearsona a kol., 1992. Uvádím je zde, protože s nimi později pracuji v praktické části práce, když nahlížím do jmenovaných dětských knih a zjišťuji, na základě kterých strategiích by mohli čtenáři pěstovat své porozumění knihám – kapitola 7 - Praktická část 3 – Hodnocení textů.

- *Vytvářejí si v hlavě spojky mezi tím, co už znají, vědí, a novými informacemi, na které narážejí v textu. (Strategie 1: Hledání spojitosti)*
- *Kladou otázky sami sobě, autorovi, s nímž se setkávají, textu, který čtou. (Strategie 2: Tázání)*
- *Vysuzují v průběhu čtení a po něm. (Strategie 3: Vysuzování)*
- *Rozlišují, které informace v textu jsou důležité a které méně důležité. (Strategie 4: Zjišťování významu informace)*
- *Obratně syntetizují informace uvnitř textu a napříč různými texty a čtenářskými zkušenostmi. (Strategie 5: Syntetizování)*
- *Upřesňují a opravují omyly ve vlastním porozumění (Strategie 6: Korekce)*
- *Sledují v průběhu cesty, nakolik jejich dosavadní porozumění odpovídá vývoji textu. (Strategie 7: Monitoring)⁸ (Košťálová, 2001, s.5)*

⁸ Košťálová, H., Čteme si a přemýšlíme o tom nahlas: *Kritické listy*, 2001 č.6, s. 5

2.4 Cíl školní praxe – přemýšlivý čtenář

Jak zmiňuje Košťálová, díky rozvíjení čtenářské gramotnosti ve školách se z každého žáka může stát přemýšlivý a nezávislý čtenář. Charakteristiku takového čtenáře si lze představit pod tímto: „*Je to žák, který si dokáže poradit s texty, s nimiž se v životě potká, využije je užitečným způsobem. Přemýšlivý čtenář svobodně uvažuje o obsahu i smyslu textu a o tom, jak text jako nástroj komunikace odráží zájmy svého autora a jak hovoří konkrétně k němu jako jedinečnému čtenáři i ke čtenářské komunitě.*“⁹ (Košťálová, 2009, s. 25)

Kladu si zde otázku, jak vychovat ze žáka přemýšlivého a nezávislého čtenáře. Základem pro pěstování čtenářství je práce s texty. Košťálová ale zmiňuje i nutnost dalších okolností, které pěstují čtenářství u žáků. Aby narůstalo čtenářství u žáků, je nutné přemýšlet o výuce a přistoupit k ní různými způsoby. Můžeme vyučovat prostřednictvím čtenářských strategií, vyučovat čtenářství od obsahu textu, tedy opírat se při budování významu textu o obsah. V neposlední řadě lze čtenářství vyučovat pomocí metod pro rozvíjení čtenářských dovedností. (čtení s otázkami, čtení s předvídáním, čtení s tabulkou předpovědí, debata s autorem, dílna čtení aj.)

Pokud chceme, aby se u žáků rozvinulo čtenářství, musíme si uvědomit, že škola je nejlepším prostředím, v němž lze uvedený záměr realizovat. V současné době je škola možná jediným místem, které žákovi umožňuje čtenářství pěstovat a vytvořit si k němu vztah.

Žáci ve škole poznávají texty různých úrovní obtížnosti. Mnozí bojují s věcnými i uměleckými texty. Nenaleznou v nich podstatné informace, ani je nejsou schopni porovnat s jinými texty nebo s vlastní zkušeností. Čtení pro ně není činnost, kterou by ve svém volném čase vyhledávali. Jedna z podmínek pro rozvoj čtenářství zní: „*Škola vyčleňuje ve svém programu pravidelně dostatek času na čtení přímo ve škole.*“ (VÚP, 2010, s.9)

Souhlasím s tvrzením odborného panelu pro ČG, že čtení se musí nastartovat přes knihy, které žáky budou bavit. Když objeví zálibu ve čtení dětské beletrie, dá se mluvit o dobrých základech pro celoživotní proces čtení. Neodborně řečeno, žáci se musejí rozečíst. Je zřejmé, že to jim nejlépe umožní beletrie odpovídajícího stupně

⁹ Košťálová, H.: Neviditelné čtenářství: *Kritické listy*, 2009, č. 36, s. 25

obtížnosti. Učitelé by měli žákům otevírat přístup do světa knih. „Z biografických výzkumů je zřejmé, že první čtyři až šest let ve škole jsou z hlediska školní podpory čtenářství rozhodující fází, tj. doba mezi šestým a desátým, popř. dvanáctým rokem dítěte.“¹⁰ (Šlapal, M., 2010, s. 8)

3 Vývoj čtenáře

Čím se řídíme při odhadování vývoje našich dětí? Učitelé mohou svého žáka posuzovat na základě srovnání s jinými žáky. Mohou si vyhledat jednotlivá vývojová období v odborné literatuře. Například kognitivní psychologie nám nabízí určitá stadia vývoje. Vágnerová říká, že by dítě mezi 2. a 3. ročníkem mělo číst 60 – 70 slov za minutu. Nicméně v životě tomu tak často není, buď se dítě jistě úrovni blíží, už ho dělí jen krůček od toho, aby například přečetlo v první třídě větu plynule, nebo už do první třídy přijde a čte plynule. Zde se snažím naznačit individualitu vývoje každého jedince.

Průcha a kolektiv předkládají obecnou definici vývoje (Průcha, 2003, s. 289). Já vycházím z pojetí Vágnerové (2002), která vývoj uvádí od nejjednodušších schopností až po náročné dovednosti, které krátce rozebírám v další kapitole.

3.1 Vývoj čtenářských dovedností

V raném období jsou čtenářské dovednosti zaměřené na rychlost a přesnost. Žáci pracují na zdokonalování techniky čtení. Vágnerová zmiňuje: „Často u mladších školáků je akcentována rychlost na úkor porozumění a v některých případech dokonce bez ohledu na přesnost.“ (Vágnerová, 2002, s. 155) Vývoj čtenářských dovedností dělím na dvě základní fáze:

Čtení bez porozumění

To zde naznačuji jen velmi stručně, neboť hlavním ohniskem práce je období, kdy žáci čtou s porozuměním.

Žák chápe jako nejvyšší celek v textu větu, a tudíž rozumí tomu, že se slova skládají do vět, kde každé slovo má svoji funkci. Zvládá také pochopit, že věta má

¹⁰ ŠLAPAL, M.: Dílna čtení jen na rozečtení: *Kritické listy*, 2010, č. 39

počátek, který je dán velkým písmenem, a konec, který je dán tečkou, nebo jiným znaménkem. (Vágnerová, 2002)

Čtení s porozuměním

Jedna ze složek čtenářské gramotnosti je doslovné porozumění textu, které se rozvíjí u žáků brzy po fázi čtení bez porozumění. Odborný panel pro ČG VÚP vysvětluje doslovné porozumění následovně: „*Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností budovat porozumění na doslovné úrovni.*“¹¹ (Košťálová, 2010, s. 14)

Jeden z cílů výuky čtení je stav, ve kterém dítě pochopí, že hlavním cílem psaného nebo tištěného sdělení je jeho porozumění. Vágnerová tvrdí: „*Dítě si musí uvědomit, že lidé čtou proto, aby se tímto způsobem něco dozvěděli. Důležitým předpokladem dobrého rozvoje čtenářských dovedností je přijatelná koncentrace pozornosti na obsah a kvalitu pracovní paměti.*“ (Vágnerová, 2002, s. 156) Dítě musí udržet větu v paměti, aby bylo schopno pochopit její význam.

Žáka, který textu rozumí, můžeme poznat podle jeho chování. V příručce *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* (2010) je uvedeno, že žák např. text shrne, dokáže v něm nalézt nové a pro něho i důležité informace, dokonce je dokáže oddělit od těch periferních. Také zvládne text převyprávět svými slovy. Těmto čtenářům nedělá problém vyprávět text ve správném logickém nebo časovém sledu. Z žakovských reakcí je patrné, že znají informace z textu. Často si také učitelé ověřují porozumění textu kontrolními otázkami, ať už jsou to otázky prvního nebo druhého řádu¹².

Výše zmíněné činnosti provádí žák, který přečtenému textu porozuměl. Jednu definici porozumění textu uvádí H. Košťálová: „*Porozumění může být široce definováno jako postupné budování významu textu, který bude opřen o samotný text.*“¹³ (Košťálová, H. 2009, s. 5). Dle mého názoru postupné budování významu textu bude

¹¹ Košťálová, H., Čtenářská gramotnost a její složky: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*: 2010, s. 14

¹² Otázky prvního řádu jsou ty, na něž najdeme odpovědi přímo v textu. Jsou to otázky typu hleděj a myslí, právě tady. Otázky druhého řádu jsou ty, o nichž žáci musejí přemýšlet na základě přečteného textu, nenajdou na ně odpovědi v textu. Např.: autor a já, jen já.

¹³ Košťálová, H.: Porozumění naučným textu: *Kritické listy*, 2009, č. 33, s. 5

podpořeno i dalšími složkami čtenářské gramotnosti. Za klíčové považují vysuzování, které je charakterizováno v příručce¹⁴ na s.14.

Někteří žáci se mohou k četbě vracet a ti druzí velmi poskrovnu nebo vůbec. Nemohl by být důvod právě ten, že ti, kteří se vrací, si odnesou z četby více než jen přečtení slov a pochopení jejich primárních významů? Žák, který ovládá vysuzování je schopen odpovídat na otázky, které ho nutí domýšlet, vyvozovat nebo hodnotit text. Nemusí na ně existovat jediná správná odpověď. Rozlišuje fikci od skutečnosti a přemýšlí o autorových záměrech. Čtenář vykazuje další činnosti, o kterých se dočteme v příručce pro učitele *ČG jako vzdělávací cíl pro každého žáka* na s.17 (Košťálová, 2010).

3.2 Charakteristika čtenářství pubescenta

Práce zkoumá vývoj čtenářství žáků, kteří mají zvládnutou techniku čtení. V nedávných letech četli příběhy o zvířátkách a o dětech, kde pro hlavní postavy je většinou charakteristická povahová plochost, jejich vlastnosti nejsou patřičně rozvinuté. Hlavní hrdina čtenáře nepřekvapí nečekaným gestem nebo činem. Žáci, jejichž čtenářský vývoj zkoumáme, začínají číst náročnější formáty knih. Může to být dětská fantasy literatura nebo dětská literatura, kde hlavní hrdina má více charakterových poloh, jimiž může diametrálně ovlivnit spád příběhu. V práci tak není explicitně zmíněn věk těchto čtenářů, neboť se pozornost otáčí na vývoj čtenářské pokročilosti. Nicméně pro orientaci zde může sloužit informace, že tito žáci většinou sedí ve 4. a 5. třídách základních škol.

Ve školách si můžeme všimnout, že žáci přestávají číst krátké příběhy o dětech, kde hlavní postava disponuje pouze jasně řečenými vlastnostmi (např. Lindgrenová - *Lotta z Rošťácké uličky*). Knihy, po kterých starší žáci sahají, obsahují příběhy, kde se děj začíná skládat z více paralelních dějů. Pouštějí se do tajemných příběhů, historických témat nebo dobrodružných knih. Co mají tito čtenáři společného? Je bezpochyby jasné, že toto období ovlivňuje vývojové období – začínající pubescence.

¹⁴ Košťálová, H., Čtenářská gramotnost a její složky: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*: 2010, s. 14

Lederbuchová (2004) uvádí charakteristiku čtenářství pubescenta, která by mohla být oporou i pro tuto práci. Je nutné podotknout, že čtenáři v záběru této práce jsou mladšího věku (4.-5.třída). Není zde ale vyloučeno, že akcelerace vývoje žáků postoupila a nynější žáci ve čtvrtých a pátých třídách se překrývají na vývojových stupních se staršími dotazovanými žáky v roce 2003 (výzkum Lederbuchové). Rozhodně je to stupeň, do kterého všichni čtenáři spějí a nevyhnou se mu. Proto se podívejme blíže na charakteristiku čtenáře pubescenta. Nutno zde dodat, že Lederbuchová nesleduje čtenářský vývoj, nýbrž pozoruje a popisuje. V tom se liší přístup Američanů, kteří hledí na vývoj čtenáře podle jeho získaných schopností a dovedností.

Podle Lederbuchové (2004) je nástup puberty individuální. Věkové rozmezí se pohybuje od desátého do patnáctého roku. Dítě opouští dětský svět, ale přitom stále není dospělým. Dětské životní mechanismy chování během významné životní etapy již selhávají. Dá se říci, že dítě hledá svoji novou identitu osobnosti.

„Proto se u pubescenta vyskytují krajnosti v chování, své pochyby překrývá sebevědomým vystupováním, zvládnání nových situací vede ke skutečnému růstu sebevědomí a zvýšené kritičnosti ve vztahu k okolí. Prudce vzrůstá schopnost reflektovat sebe sama. Prožitky jsou citově bohaté, eruptivní, ale navenek pubescent výraz citů potlačuje, neboť neodpovídají jeho interpretaci dospělého racionálního světa, kam se chce rychle zařadit, přestože má k němu kritický až negativistický vztah.“
(Lederbuchová, 2004, s. 20)

Vědomí, že se žák potýká s těmito pocity, nám napovídá, že čtenářství dítěte bude vystaveno náročným zkouškám.

3.3 Čtenářská pokročilost

Jak náročné jsou knihy, které žáky zajímají a u kterých nechávají průchod vlastní spontánnosti? *„Dětský čtenář je převážně čtenářem bezprostředním, spontánním, zapomínajícím nad knihou na vše kolem sebe. Vnější projevy jako připodobňování se hrdinovi, hry inspirované četbou bývají mnohdy důsledkem spontánnosti dětského čtenáře.“*¹⁵ (Chaloupka, 1971, s. 74)

¹⁵ Chaloupka, Otakar. Horizonty čtenářství. 1. vyd. Praha: Albatros, 1971.

Dokážeme jako učitelé nebo rodiče odhadnout knihu, která by našeho čtenáře uspokojila nejen co do obsahu, ale i do náročnosti? Pokud zjišťuji, jaké knihy se žákům zdály náročné, často přicházím na to, že to jsou právě ty, jimž žáci nerozumějí. Obsahují těžká nebo cizí slova, více dějových linií, které se potkávají v jednom příběhu, hlavní charakter není černobílý. Proč jsou právě některé knihy náročné a jiné nejsou pro některé žáky, můžeme objasnit pouze po prozkoumání čtenářské pokročilosti žáka.

V mezinárodním kontextu čtenářská pokročilost není připisována zvyšujícímu se věku dítěte. Úroveň se zvyšuje krok za krokem díky průpravě, díky čtenářské praxi nebo zkušenosti žáka s četbou i se životem. Čtenářská kontinua, jež představují později, zde ukazují, že nejsou vrozena ani dána povahou jedince, ale jedinec jimi prochází a zdokonaluje se díky své čtenářské zkušenosti.

3.4 Vývojové stádium čtenářství žáka

V práci se objevují tři vývojové fáze čtenářství, jejichž termíny si půjčuji z knihy Bonnie Campbell Hill¹⁶. Tyto termíny jsou přeložené odborníkem z VÚP. Jsou to stadia překlenovací (bridging), plynulé (fluent) a zdatné fáze čtenářství (independent). Vývoj žáků ve čtenářství je přirozený, proto se snažím pracovat se třemi stadii. Nabízí se otázka, proč jsem pro práci vybrala právě tato tři stadia.

Hill (2001) uvádí profil čtenáře od předškolního věku dětí, tudíž třem vybraným fázím předchází pět čtenářských období a dvě další je následují (viz příloha). Tato tři stadia představují žáky, kteří prokazují hlubší čtenářské návyky. Je však zřejmé, že úrovně nezávislého čtenáře dle B.C.Hill nemůže dosahovat většina žáků v pátých třídách. Ve čtvrtých a pátých třídách se objevují žáci na více úrovních čtenářské gramotnosti, proto jsem volila širší pole čtenářských dovedností. V příloze přikládám přehled všech vývojových stupňů.

Proč nějaký čtenář zvládá číst literaturu se spleťmi paralelními ději a mnoho rozličnými postavami (např. Harry Potter) a jinému toto připadá náročné? Odpověď souvisí s vývojovými fázemi čtenářství žáka. Jaké ovládá dovednosti, co je pro jeho

¹⁶ Hill, B. C., *Developmental Continuums: A framework for literacy instruction and assessment K-8*, Christopher-Gordon Publishing, Canada 2001

vývojový stupeň ve čtenářství charakteristické? Těmito otázkami se zabývá odborná veřejnost u nás i ve světě. Objevují se zde termíny jako mapy učebního pokroku (MUP), vývojová kontinua a v angličtině například tyto: progress maps, developmental maps, developmental continuums.

3.5 Učební pokrok

Abychom mohli zkoumat, jak se vyvíjí žák v určité oblasti učení, potřebujeme k tomu vidět cestu učení, po které žák kráčí. Ta oblast učení se může týkat i čtenářství. Cesta učení a zdokonalování gramotnosti má určité fáze, které na sebe navazují. Jsou kontinuální. V jednotlivých fázích je popsáno, které dovednosti a znalosti se obvykle učíme dříve než jiné. Učební pokrok není vázán ani na věk, ani třídu žáka. V našem prostředí se stal oblíbeným termín „mapa učebního pokroku“, který poprvé použil v tisku bývalý ministr školství Ondřej Liška v roce 2009.¹⁷

Občanské sdružení Kritické myšlení předkládá argumenty, proč jsou mapy učebního pokroku dobré. Jeden z nich je ten, že dnešní doba klade na žáky větší nároky, tudíž je množství a povaha dovedností, které mají žáci zvládnout, širší – úměrně tomu, co se očekává, že budou muset dnešní žáci samostatně zvládat.

3.6 Čtenářský zájem

Chaloupka (1971) zmiňuje žáka ve věku v rozmezí deseti až jedenácti let, jehož nazírání na skutečnost se mění ve stav tzv. naivního realismu raného dětství. Myšlení začíná být pojmotvorné, objevuje se schopnost zobecňování a zvětšující se okruh životních zkušeností, zážitků a poznatků.

Zdá se, že velký vliv na četbu může mít fakt, že dítě nahlédlo do světa dospělých, uvědomuje si některé problémy, které dospělí řeší. Například si začíná uvědomovat, co všechno musejí rodiče zvládat a zajišťovat pro to, abychom mohli žít v takovém stylu, v jakém žijeme. Dříve se dítě nezaobíralo blízkou ani vzdálenou budoucností. Chaloupka tento bod v dětském vývoji popisuje: „*Nyní se vše mění – dítě začíná pozorovat svět očima dospělého nebo, přinejmenším a zpočátku, uvědomuje si,*

¹⁷ Termín „mapa učebního pokroku“ přejal ministr Liška od skupiny, která analyzovala míru naplnění Bílé knihy a navrhovala opatření pro zlepšení situace v českém školství.

že vůbec je nějaký svět dospělého, pohled jiný než jeho, dětský. A chce tento nový pohled ovládnout, chce proniknout tajemstvím, které jej zakrývá.“ (Chaloupka, 1971, s. 10) Jaká témata se objevují v knihách, které tito žáci čtou, lze zjistit po nahlédnutí do knížek přímo ve třídách nebo v knihkupectví. O čem vlastně děti čtou?

3.7 Závažné otázky v literatuře pro děti a mládež

Po rozhovoru s učiteli a žáky usuzují, že žáci hledají v četbě to, co je zrovna baví. Svět poznávají díky knihám. Ztotožňují se s hrdinou a hledají v knihách sami sebe. Někdy se také zaobírají věcmi, lidmi, zvířaty, které je obyčejně zajímají. Když se s dětmi bavím na téma, proč vlastně čtou tu či onu knihu, často slýchám podobné odpovědi: „*Protože je vtipná.*“ „*Je dobrodružná.*“ Co mají na mysli dobrodružstvím? Pravděpodobně každý něco jiného.

Lederbuchová (2005) zmiňuje, že jedenáctiletý čtenář dobrodružství spatřuje v exotičnosti prostředí i v životních situacích. Je to vše, co se vymyká banálním životním situacím – vražda, přírodní katastrofa, proniknutí do světa kouzel.

Často se také objevuje hodnotový systém žáka. Je zřejmé, že životní zájem bude žáka motivovat ke čtenářství. Proto se nám objevují výroky jako „*čtu kroniku hochů od Bobří řeky, protože mám rád přírodu a jsem skaut.*“ Z toho tedy chápeme, že v jeho životním stylu má příroda velkou hodnotu. Mnoho žáků zmiňuje to, že je kniha baví, protože hlavní postava je jim velmi podobná a zastihují ji stejné příhody jako samotné žáky.

Výčet hlavních otázek, jež žáky zajímají (tato témata jsem se dozvěděla od žáků z dotazníkového šetření).

Pouto nejlepších kamarádů, dobrodružství chlapeckého hrdiny v pravěku, objevují tajemný prostor, hlavní hrdina (archeolog), o sportu (fotbal), tajemno (člověka opouští duše), chlapecký hrdina ve škole kouzel, detektivka se zvířaty, o upírech, problémy v rodině, dívčí problémy, problémy ve třídě a partě, historické téma (například Francouzská revoluce), mladý chlapec zachrání svět, chlapec je v nesnázích, chlapec předpovídá budoucnost, strašidelné příběhy ve starém domě, chlapec zažívá

dobrodružství v partě, detektivní příběhy – hlavní hrdina dítě, hrdina – vesmírný vědec, vztah ke zvířeti a přírodě, zvířecí chování, příběhy z koňského prostředí, chlapec – zachránce, chlapec provádí různé vylomeniny, dívčí hrdinka – princezna, zvířecí hrdina, dějiny českých zemí a mnoho dalších.

4 Čtenářská kontinua

V celé pedagogické veřejnosti se často setkáváme s termínem čtenářská gramotnost. Mezinárodní výzkumy, jako je PISA 2009 a PIRLS 2001, nám podaly jisté výsledky o českých žácích. Co je ale ta nutná úroveň čtenářské gramotnosti? Co má vlastně zvládat žák, který si osvojil čtení po technické stránce? Čím se mohou učitelé řídit, aby mohli přispět k tomu, že z jejich žáků vyrostou čtenářsky gramotní lidé? Na tyto otázky se snažím odpovědět v následujícím odstavci.

V českých kurikulárních dokumentech¹⁸ se setkávám s očekávanými výstupy jednotlivých období v oblasti český jazyk a literatura. Odborný panel pro ČG VÚP zjišťuje ve své analýze RVP, že nenabízejí žádné úrovně ani oblasti, které by popisovaly, co by měl žák ovládat, na jaké oblasti čtenářství by se mohl učitel zaměřit.

Jsme proto nuceni nahlédnout do zahraničních dokumentů. Velmi sugestivní systém, který popisuje fáze čtenářské pokročilosti, jež by měl zvládat žák v různých obdobích čtenářství, ilustruje americká autorka – metodička Bonnie Campbell Hill v knize *Developmental Continuums*. Čtenář i jeho učitel či rodič si mohou najít, ve které fázi se dítě právě nachází, co tomuto stavu předcházelo a kam bude jeho vývoj pokračovat, a v následující fázi hledat knihu odpovídající úrovni jejich čtenáře.

¹⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-04-28]..

4.1 Vymezení pojmu

Kontinuum je názorné zobrazení čtenářského vývoje za použití ukazatelů, jež popisují vývojové fáze učení. Jeho hlavním účelem je sledování pokroku a růstu jedince jako podpora dalšího vývoje. (Hill, 2001, překlad B.Šroubková)

Jak kontinua popisují žáci pátých tříd v Bainbridge Island, Washingtonu:

- *kontinuum je způsob, jak se dozvědět, kde jsem v procesu učení*
- *kontinuum je něco jako tvá rodina, stále pokračuje a pokračuje...*
- *mně se líbí používání kontinuí, protože vím, kde jsem, místo pouhého ✓, +, - nebo 4, 3, 2, 1 (Hill, 2001, s.4)*

4.2 Okolnosti vzniku

Hill (2001) uvádí jednoduchý příklad ze života: „*Když si plánujeme výlet, je užitečné nahlédnout do mapy, než vyrazíme, abychom věděli, kam se chystáme.*“ (2001, s.1) Právě v tomto duchu vývojová kontinua (VK) popisují mapu čtenářského růstu. VK jsou vystavěna jako nástroj, kterým mohou především žáci odhadovat svůj růst, a posléze také jejich učitelé a rodiče. Jsou jedním ze čtyř aspektů hodnocení. Mezi ně patří classroom-based assessment (hodnocení postavené na školní práci), student portfolio (studentské portfolio) and reporting student growth (záznam učebního pokroku). Hill (2001) je řadí do obrazu puzzle, ve kterém každý má svébytné místo. Poslední tři jmenované nástroje umožňují žákovi zaznamenávat jeho růst a učitelé tento individuální růst žáka v jednom školním roce ukazují. V případě, že žák přejde mezi vrstevníky do jiného kolektivu a ocitne se pod jejich čtenářským standardem, je učitel schopen dokumentovat žákův růst, nemůže ale dokázat, jestli rychlost, kterou se vyvíjí, je správná. Toho jsou schopna právě vývojová kontinua. Prostor pro mluvení o pokroku¹⁹

¹⁹ Termíny pokrok a růst B. C. Hill (2001) ve své knize rozlišuje. **Pokrok (progress)** se dá objektivně hodnotit podle stanoveného cíle. Ve vyučování může být měřen skrze definovaná kritéria nebo standardizované testy. Naopak **růst** každého žáka je specifický. Je závislý na mnoha faktorech, které jsou pro každého žáka vlastní.

žáka se žákem samotným je hlavní výhodou práce s kontinui. Učitelům se lépe plánuje a snáze reflektuje jejich práce.

4.3 Filozofie kontinuí

Hill a kolektiv (2001) založili kontinua na pěti pilířích.

- 1) VK říkají, co student umí nebo dokáže zvládnout. Popisují fázi učení žáka pozitivní cestou.
- 2) Ve VK je charakterizováno, co se student naučí, spíše než co má učitel žáka naučit. Žákovo místo je ve středu systému.
- 3) Fáze jsou aproximativního charakteru. Žákovo chování a reakce by měly primárně odpovídat jedné vývojové fázi. Nicméně žák, který si upevňuje strategie z předešlé fáze, může dávat najevo i známky nových dovedností z navazující fáze.
- 4) VK ukazují, že čtení a psaní společně utvářejí komplexní proces. Jsou to dvě složky gramotnosti, které se vyvíjejí společně závislé jedna na druhé.
- 5) VK uvádějí chronologický věk žáků, který odpovídá žákovskému růstu ve čtenářství. Filozofie kontinuí založená na vědomí, že učení je vývojový proces, by více odpovídala modelu úrovní, kde věk bude vynechán. Hill uvádí, že věk ve VK je ponechán hlavně na přání rodičů, ne však pro negativní porovnávání žáků, avšak pro informaci pro rodiče, zdali se jejich dítě vyvíjí správnou rychlostí.

4.4 Nástroje pro určování stupně žakovy pokročilosti

Zde se otevírá důležitá otázka, jak určit, na jakém stupni se dotyčný žák nachází ve své pokročilosti čtenářství. Jaké místo ve vývojovém kontinuu mu právě náleží, které složky učení už zvládá a které mu ještě zůstaly neodkryty. Těžiště hodnocení se přesouvá přímo do třídy na učitele a samotné žáky, kteří používají různé sebehodnotící nástroje.

Hill (2001) uvádí následující nástroje pro sběr:

- Žákovské portfolio – žák dokumentuje pokrok své práce na konkrétních poznámkách, které si při četbě vytváří.

- *Učitel zadává žákům cíleně úlohy, které pomohou zjistit, jak na tom žák je. Učitel se snaží nahlédnout do toho, jak žák uvažuje, jak myslí.* (Košťálová, 2010, s.14)
- Záznamy citátů a činností dětí (anecdotal records, running records)

5 Literatura pro děti a mládež (LPDM)

*LPDM je žánrová oblast (souhrnný žánr) mentálně blízká recipientům ve věku přibližně od 3 do 15 let. Její těžiště představuje tvorba pro nedospělé vnímatele záměrně psaná, tzv. intencionální LPDM. Neintencionální LPDM je původně určena dospělým a trvalou součástí četby dětí a mládeže se stává až druhotně, bez autorova záměru.*²⁰ (Peterka, 2001, s.232)

Jak dětskou knihu vybírat a jaká kritéria by měla mít? V rozsahu této práce nahlížím detailněji jen do některých podmínek ČG, které nám předpokládají posun ve čtenářství našich žáků. Čtenářství ovlivňují dospělí i prostředí, jež pro žáka připraví. Učitelé jsou žákovi vzorem v každé situaci, i v té, kdy oni sami čtou knihy a posléze se o nich vyjadřují, ukazují žákovi, jak je pochopili. Nejsou to pouze učitelé, ale i rodiče a vrstevníci. V rozhovorech se žáky často slýcháme, že knihu mu věnoval rodič, četl jeho kamarád, doporučila knihovnice nebo si ji našel v knihovně sám. Co je právě ta pravá kniha v dnešní době spidermanů, batmanů, pocahontas nebo barbie, jejichž virtuální životy jsou často v knihách sepsány a můžeme na ně narazit v mnoha knihkupectvích, zjišťují mezi dětmi.

Když hledám seznamy knih, které děti čtou, podaří se nalézt mnoho databází či neveřejných seznamů, jako jsou například soukromé seznamy doporučené četby pro různé ročníky, jež si vytvořil každý učitel pro sebe, nanejvýš pro své kolegy. Dále veřejné seznamy, například seznam dětských knih vydaných v roce 2011 v určitém městě. Nebo jsou k dispozici žebříčky favorizovaných dětských knih - u nás například Pedagogická knihovna J. A. Komenského vydává k Mezinárodnímu dni dětské knihy anketu s názvem SUK – Čteme všichni s udílením cen nejúspěšnějším knihám uplynulého kalendářního roku.

²⁰ PETERKA, Josef. Teorie literatury pro učitele. Praha: Univerzita Karlova, 2001

Pojetí databází knih pro děti a mládež podle Hill (2001) vychází ze zpětné vazby od mnoha učitelů. Databáze vznikly ve formě interaktivních souborů, do kterých si učitelé přidávají vlastní tituly, nesou vždy plné bibliografické informace knihy a další hodnotné poznámky pro učitele. Knihy jsou vždy zařazené k jednotlivým vývojovým stadiím čtenáře. Učitelé si je upravují podle svých potřeb a aktuálních znalostí dětských knih, také podle knižního trhu s LPDM

5.1 Dětská kniha – formát

Nejen učitelé, ale i rodiče by měli být schopni nabídnout žákům adekvátní literaturu, ve které si každý najde to své. Peterka (2001) nám nabízí členění LPDM podle věku adresáta do tří kategorií.

Předškolní věk (3–6 let)

Tomuto období náleží zvláště říkadla, leporela, omalovánky, prostorové knížky, jednoduché příběhy ze života, povídky se zvířecím hrdinou, hádanky, loutkové hry, ukolébavky, dětské popěvky.

Mladší školní věk (6–11 let)

Toto období charakterizují pohádky, rytmické verše s pointou, pověsti, zvířecí komiksy, krátké povídky ze života dětí, z přírody či historie.

Starší školní věk (11–15 let)

Poslední období literatury pro děti naplňuje dobrodružná literatura, próza s dívčí hrdinkou, próza s chlapeckým hrdinou, kreslený seriál (komiks), televizní seriál pro mládež, umělecko-naučná beletrie, fantasy, sci-fi, mystery, detektivky, horor.

Doplňme toto členění o další rozměr podle B. C. Hill. Ta knihy dělí na základě vývojových kontinuí. Pokud použijeme jednotlivé charakteristiky toho, co žák zvládá v jednotlivých fázích čtenářství, můžeme v knihách tyto prvky hledat. Hill (2001) toto uvádí jako způsob, jak najít pro žáky optimální text či knihu. Je jasné, že je pro učitele důležitá znalost dětských knih. Použití kontinuí se zdá jako efektivní nástroj na určování vhodného textu pro žáky.

5.2 *Vyspělost knihy*

Co vlastně dělá knihu zařaditelnou do konkrétního schématu pokročilosti? Jak je možné, že Američané zvládají knihy takto rozřazovat podle klíče pokročilosti? Jedna z odpovědí na tuto nelehkou otázku může být ta, že knihy jsou úžeji adresovány danému čtenáři. U nás jsou knihy pravděpodobně méně vyhraněně adresovány.

Dělení, které Hill používá, je určováno faktem, že žák v daném vývojovém období může danou knihu číst sám, bez pomoci dospělých. Výraz číst může být u mladších žáků zaměněn za slovo prohlížet nebo vnímat. Knihy vybrané autorkou Hill jsou typické pro anglicky mluvící prostředí, proto je zde bezpředmětné zmiňovat jednotlivé tituly v různých vývojových stádiích. Jako přínosný spatřuji přehled vývoje textů. Pohlédněme očima B. C. Hill, jak třídí literaturu nikoliv podle věku žáka, nýbrž podle žákovy čtenářské vyspělosti.

V následujícím odstavci předkládám charakteristiky knih, které jsou za sebou řazeny podle obtížnosti. Zde je možné nahlédnout podrobněji do typových knih, které si můžeme představit v každém kulturním prostředí, a zkusit v nich hledat dané stupně obtížnosti. Žáci se ve škole setkávají s mnoha literárními texty, jež utvářejí jejich osobnosti. Oni se přirozeně vyvíjejí a různá stadia v jejich vývoji se přirozeně liší. Nabízené texty, se kterými se ve škole i mimo ni setkávají, by se právě v ohledu na vývoj jedince také měly měnit.

Obrázkové knihy

Čtenářství startuje už v předškolním věku, kdy si děti prohlížejí knihy bez slov, přiřazují si vlastní slova k obrázkům. Začínají se ilustrované příběhy učit nazpaměť. Tyto knihy disponují ohromujícími obrázky, které slouží jako opora textu. Rozvíjejí dětskou fantazii. Hill uvádí, že tyto knihy mají většinou rozsah zhruba třicet stránek. Obrázkové knihy pro starší čtenáře Hill zmiňuje jako dobrý prvek pro start mnoha lekcí – evokační fáze čtenáře nebo jako dobrý prvek pro rozpoutání debaty například o historickém tématu nebo mohou sloužit k poznání autorovy řeči a fantazie, tudíž autora samotného.²¹

Dle mého názoru obrázkové knihy mají zvláštní náboj nadčasovosti. Jsou to knihy, které procházejí rukama těch nejmenších, často se s nimi setkávají i děti na

²¹ Viz použití obrázkové knihy od P. Síse v praktické části práce

prvním stupni. Obrázkové knihy obsahující náročnější text potěší i žáka na druhém stupni, například při řízeném čtení, nebo když mají žáci sdílet své dojmy z četby. I dospělí často tyto knihy berou do rukou při čtení „na dobrou noc“ svým dětem. Jsou to knihy, které nás doprovázejí po celý život. Hill toto dokládá zmínkou o cedulkách v knihovně, kterými jsou některé obrázkové knihy označené – „*Everybody books*“.

Náročnější knihy pro začínající čtenáře

Tyto knihy tvoří jakýsi most mezi knihami s jedním příběhem, jehož pokračování lze jednoduše předvídat, a knihami, jejichž příběh je členěn do kapitol. Ty jsou obsáhlejší co do počtu stran, nicméně náročnost slov je však stále limitována. Tyto knihy stále obsahují ilustrace téměř na každé stránce a velikost písmen je abnormální.

Středně obtížné knihy s kapitolami

Tyto knihy jsou charakteristické svým členěním do číslovaných kapitol. Čtenář si je může vyhledat v obsahu. Ilustrace se zde pomalu ztrácejí, objevují se na každé druhé až šesté stránce. Slovní zásoba je tu výrazně rozšířena, žákům nabízí nové výrazy. V těchto knihách se objevují dialogy. Zápletka má komplexní charakter a události, které se zde odehrávají, jsou zasazené do delší časové linie. Ke konci tohoto stadia čítají knihy okolo 75 až 100 stránek. Čtenáři, kteří čtou knihy členěné do kapitol, mají často knih rozečtených více najednou, než si vypěstují čtenářskou výdrž a plynulost.

Podnětná dětská literatura - překlenovací knihy

Knihy náležící této fázi není lehké hledat. Jsou to knihy, které vycházejí z jednodušších kapitolových knih a přecházejí do dětských krátkých novel, na jejichž čtení se žáci dokážou soustředit trochu déle. Délka knih se přirozeně prodlužuje na 75 – 200 stránek. Je zde zahrnuto více žánrů (sci-fi, biografie aj.) Kapitoly mají své názvy, čtenáři se orientují podle obsahu. Objevují se buď černobílé ilustrace, nebo v knize nejsou žádné. Mnoho těchto knih se objevuje v sériích. Knížky obsahující více dílů se silně podílejí na rozvoji čtenářství právě v tomto věku dětí (přibližně 8 až 10 let). Děti si zde upevňují svoji čtenářskou výdrž. Připravují se na další etapu, aby zvládly vstřebat složitější příběhy.

Literatura pro mladistvé

V tomto oddíle se objevují knihy, které vábí velmi zkušené čtenáře. Jsou jimi většinou žáci starších ročníků, podle členění v kontinuích navržených B. C. Hill to jsou oddělení *navazující* a *nezávislé* úrovně čtenářství. Tyto knihy jsou komplexního charakteru. Slovní zásoba je náročná. Hlavní motiv knihy se může potýkat se sofistikovanými tématy, která se dotýkají společenských otázek. Mnoho těchto knih vyžaduje porozumění kulturnímu zázemí nebo historickému kontextu. Hlavním hrdinou bývá často adolescent potýkající se s nepřízní osudu.

Tento výčet kategorií knih, jimiž jsou obklopeni žáci po celou dobu své docházky na první stupeň základní školy, poskytuje přehled, díky kterému nahlížím do perspektivy členění knih podle stupňů obtížnosti.

5.3 Doporučené knihy dle vývojových kontinuí

Jednu zkušenost se sbíráním a evidováním dětských knih nám nabízí Hill (2001). Vysvětluje běžnou situaci, kdy rodiče zajímá, jakou knihu by měli svému dítěti doporučit, aby odpovídala čtenářské úrovni jejich dítěte. I když víme, že se nemůžeme o knize explicitně vyjádřit jako o dokonale adekvátní knize pro danou čtenářskou fázi.

Situace v našem prostředí je poněkud jiná. Učitelé si tvoří své seznamy doporučené literatury. Po diskusi s učiteli zjišťují, že seznamy knih se buď tradují, nebo si je vytvářejí podle vlastního vkusu. V některých třídách potkáme učitele, jenž navštěvuje knihovny, jezdí po knižních veletrzích, sleduje děti okolo sebe, jaké knihy často vyhledávají, a podle těchto okolností pak aktualizuje literaturu, kterou svým žákům nabízí. Jsou však i učitelé, kteří své seznamy přebírají od kolegů, či si tvoří podobné seznamy, jež měli oni sami ve škole. V takovém případě narážíme ve třídách na seznamy literatury staré deset, patnáct či dvacet let.

Čím to je, že si učitelé stěžují na to, že jejich žáky nebaví Robinson Crusoe? Opravdu doba postoupila tak, že dnešní žák nerozumí jazyku starší literatury, a tím pádem u něho nedochází k vnitřní motivaci číst takovou knihu? Nebo naši učitelé předkládají Robinsona nezkušeným čtenářům, se kterými kapitoly předčítají nahlas

jeden za druhým? Je možné, že vospělého žáka, který by si četl knihu o samotě ve čtenářské dílně a posléze by sdílel své dojmy z četby s vrstevníky a hledal v ní paralely se svými zkušenostmi, by kniha bavila? Nicméně databáze knih přiřazených k čtenářským kontinuím v anglicky mluvícím prostředí vznikly. Za jakých okolností to bylo, vysvětluje následující kapitola.

5.4 Evidence LPDM v Městské knihovně hlavního města Prahy (MKP)

V našem prostředí jsou knihy pro děti a mládež, které se dostávají do Městské knihovny města Prahy (MKP) od vydavatelů, podrobeny zpracování vyškolenými lektory. Tyto týmy vysokoškolsky vzdělaných lidí většinou v knihovnickém oboru se řídí podle interních deskriptorů. Každý lektor má přibližně dvě až tři knihy na týden. Jeho úkolem je rozhodnout, zdali kniha bude zařazena do katalogu LPDM. Dělení knih v MKP je podle věku čtenáře – předškolní věk, 4–6 let, mladší školní věk 6–10 let a starší školní věk 10–15 let. Knihy jsou fyzicky zařazovány do regálů, kde si je čtenáři hledají, rovněž tak do on-line katalogu umožňujícího internetové vyhledávání z domova. Níže popisuji deskriptory pořízené z webového rozhraní MKP a pro úplnost níže předkládám obrázek z webu MKP.

Deník malého poseroutky (Rodrick je king) – Jeff Kinney

Cílová skupina (děti), **forma knihy** (např. deník, komiks), **doba, do které je příběh zasazen** (poč. 21. stol.), **žánr** (beletrie pro děti), **fyzický popis** (nosič, papír), **úroveň zpracování** (jednoduchá), **lokální zařazení** (americká literatura pro děti), **ilustrace** (komiks), **hodnocení beletrie MKP** (dobrá), **způsob vydávání** (monografie).

On-line katalog nabízí možnost, díky které si čtenář může vyhledat podobnou knihu. Může si například zaškrtnout pouze kritérium: formu knihy (deník) a cílovou skupinu (pro děti), katalog by mu měl najít všechny knihy psané formou deníku určené dětem.



Pokračování humorných deníkových zápisků dvanáctiletého Grega, doprovázené komiksovými ilustracemi. Pro starší děti.

Půjčte si
Ověřte dostupnost

Obsah Popis Podrobný popis **Podobné**

<input type="checkbox"/> pro děti	<input type="checkbox"/> americká literatura pro děti
<input type="checkbox"/> deníky	<input type="checkbox"/> komiksy
<input type="checkbox"/> poč. 21. století	<input type="checkbox"/> dobrá (hodnocení) beletrie MKP
<input type="checkbox"/> beletrie pro děti 2010	<input type="checkbox"/> forma text
<input type="checkbox"/> rosič papí	<input type="checkbox"/> způsob vydávání monografií
<input type="checkbox"/> úroveň zpracování knihovnická	

Některé deskriptory nám poskytují základní informace o knize, například o její formě, o jejím časoprostoru nebo o fyzickém zpracování. Je zde také zmíněno, že její zpracování je jednoduché. Co si však mají čtenáři představit pod slovem jednoduché? *Deník malého poseroutky* je hojně čten v dnešní době a žáci ho často uváděli do dotazníků, a tudíž jsem ho zahrnula do kapitoly 8.1.2 - Kniha 2 - Ošklivá pravda. Zde vysvětluji, proč jsem knihu zařadila do nejnižší fáze čtenářství z našich zkoumaných, kterou je překlenovací fáze čtenářství (bridging).

Knihovna se věnuje ještě dalším aktivitám, kterými se snaží žáky podpořit ve čtenářství. Jedna z nich je označení velmi oblíbených žánrů dětskými obrázky - piktogramy. Například fantasy – knihy označené obrázkem „MÁG“, sci-fi – knihy označené obrázkem „E.T.“, hororová literatura je označena piktogramem „LEBKA“. V oddělení sci-fi a fantasy mohou čtenáři hledat buď podle piktogramů, nebo podle tematických deskriptorů. Tyto legendy jsou pro žáky viditelné v dětském oddělení MKP.

5.5 Výhody knih řazených dle úrovně vyspělosti žáka

Myšlenka, že si učitelé pomáhají a pracují na něčem společně, může přinést do učitelského prostředí mnoho výhod. Databáze knih mohou sloužit pro více zainteresovaných stran, jak pro děti, učitele, tak i pro rodiče. H. Košťálová (2010) uvádí nutné podmínky pro čtenářskou gramotnost. Jedna z nich právě je, že žáci si knihy sami vybírají, mají je nablízku a stojí za nimi zkušený pedagog, jenž je nápomocný při výběru co do obtížnosti knihy. Praktický příklad ukazuje Hill (2001) - knihy ve školní knihovně jsou označeny barevnými proužky právě podle čtenářské pokročilosti. Hledání v takové knihovně může být pro žáky jednodušší.

Žák v zahraničním modelu výchovy ke čtenářství, konkrétně v Lynnwood ve Washingtonu, je plně zodpovědný za výběr, je veden k reflexi četby a je mu nabídnut systém hodnoticích nástrojů, kterými může sledovat svůj vývoj. Při hledání své knihy s označením těchto stupňů může právě on rozhodnout o tom, jak náročnou knihu si zvolí. Je schopen rozhodnout se, proč jsou pro něho různé typy knih jednoduché, jiné naopak složité.

V neposlední řadě stojí za zmínku anotace a poznámky, které učitelé k titulům knih do jednotlivých listů databáze vpisují. Zkušenější učitel může předat znalosti učiteli méně zkušenému.

6 Praktická část 1

6.1 Metodologie výzkumu

V následující kapitole popisují metodologii akčního výzkumu, který byl v rámci diplomové práce uskutečněn. V úvodu jsou představeny stanovené cíle výzkumu a zároveň východiska. Jednak popisují vzorek, který jsem si zvolila, jednak představuji hypotézy výzkumu. Tento výzkum pracuje s malým vzorkem, protože naznačuje možnost práce jedné učitelky se svojí třídou. Výzkum si neklade nároky na obecnou platnost výsledků, jelikož vzorek není rozsáhlý. Celkem v něm bylo zahrnuto 30 dětí z jedné základní školy a dvě učitelky.

6.2 Východiska výzkumu

Výzkum byl založen na dotazníkovém šetření, které probíhalo ve dvou čtvrtých a pátých třídách základní školy, celkem třicet žáků. Dotazník byl sestaven z několika uzavřených otázek a z většiny otevřených otázek dotýkajících se čtenářské zkušenosti žáků. Výzkum vychází z teoretického konceptu čtenářské gramotnosti, který ji definuje jako, „*celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých*

individuálních i sociálních kontextech.“²² (ČŠI, 2010, s.14). Díky znalosti jednotlivých složek čtenářské gramotnosti, jimiž jsou vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a metakognice, kladu dětem otázky dotýkající se jejich osobního vztahu k literatuře.

Na základě získaných odpovědí předkládám možné způsoby práce s literaturou. Tato doporučení vycházejí ze získaných teoretických znalostí předkládaných v teoretické části práce. Přihlížím k přístupu našich kolegů ze Spojených států amerických, kteří stavějí čtenářství na průpravě a získávání čtenářských zkušeností řazených do vývojových fází čtenářství žáka.

6.3 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je odhalit dětský záměr pro četbu. Výzkum zjišťuje, co může rozhodnout o tom, zdali žák po knize sáhne, či nikoliv. Na základě dětského rozhodnutí pro literaturu zde sleduji úroveň pokročilosti dětského čtenářství. Na utváření čtenářství má vliv škola a učitelé, proto si výzkum klade za cíl objevit, jakým způsobem se učitelé podílejí na utváření čtenářství jejich žáků. Toto šetření probíhá ve formě rozhovorů s učiteli.

Dílčím cílem výzkumu je odpovědět na otázky, jak často děti čtou, jak je četba baví nebo zdali žák sdílí literární zkušenost se svým okolím. Na základě získaných odpovědí týkajících se samotných knih se výzkum také ptá, jak děti přicházejí nejčastěji do styku s knihami. Chci tím získat obraz o dětském názoru na konkrétní knihy, jenž slouží k pochopení toho, co knihy činí zajímavými a přitažlivými pro žáky čtvrtých a pátých tříd.

6.4 Hypotézy výzkumu

Hypotézy výzkumu jsou stanoveny na základě několika principů. Prvním východiskem je osobní zkušenost se žáky. Během studia jsem měla možnost být přítomna hodinám čtení a jejich organizace. Stanovení hypotéz ovlivnily soukromé rozhovory se žáky o četbě. Dalším důležitým aspektem pro stanovení hypotéz byl

²² Altmanová a kol. autorů, *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*: ČŠI, Praha, 2010, s.14

výzkum společnosti Gabal Consulting v roce 2002/2003, jehož výsledky předkládají obraz o dětském čtenářství a prvcích, které jej ovlivňují.

Hypotéza 1: Žáci si předávají knižní tipy a spoléhají tak při výběru knihy na svého kamaráda.

Považuji za důležité ověřit tuto hypotézu, protože učitel tím zjišťuje, zdali si žáci mezi sebou o literatuře povídají. Je pro nás přínosné vědět, jestli se žáci dostávají ke sdílení čtenářské zkušenosti a vzájemnému doporučení si knih. Pokud je ve třídě tento distribuční kanál funkční, děti se mohou dostávat k zajímavým titulům, které bychom, my dospělí, možná ani neodhalili. Mimo to, že si předávají rady, co nového si mají přečíst, pracují na své čtenářské gramotnosti. Jsou schopni sdílet své prožitky z četby. Učí se porozumět slovům, pocitům a argumentům druhého žáka. Pokud čtenář potká někoho, kdo četl stejnou knihu, mohou sdílet své interpretace, všimnout si shod a rozdílů. (Košťálová, 2010) Další přínos diskuze žáků nad literaturou spatřuji v tom, že navzájem konfrontují své názory. Žáci se snaží verbálně vyjádřit nejlepším způsobem, pěstují slovní zásobu a cit pro komunikaci. Sdílejí své čtenářské návyky. Dítě, které nenašlo ke knihám cestu, se může inspirovat u svého kamaráda čtenáře.

Hypotéza 2: Žáci čtou rádi seriálové knihy.

Na základě vlastní zkušenosti s nynějším knižním trhem zjišťuji, že knihkupectví a knihovny jsou plné edic s dětskými knihami (např. Tony DiTerlizzi - Kronika rodu Spiderwicků, L.J. Smith – Upíří deníky, Goscinni – Mikulášovy patálie, Thomas Brezina – Klub záhad, J. Wilsonová – Sama doma aj.). Seriálové knihy jsou psány stejným jazykem, autor používá stejné prostředky, také zde velmi často vystupují stejné literární postavy. Chtějí se opravdu žáci vracet ke stejným knihám? Na tuto otázku nám odpovídá dotazníkové šetření.

Hypotéza 3: Při popisu knihy žák využívá dovednosti doslovného výkladu. Žák nevyužívá složitějších pohledů na význam a smysl textu.

Tato hypotéza je stanovena na základě nahlédnutí do čtenářských deníků samotných žáků, ve kterých nalézám krátká převyprávění děje, jež se doslovně dotýkají informací přímo napsaných v knize. Samotný čtenářský deník vypovídá o způsobu vedení žáka. Co vlastně učitel po žákovi žádá? Myslí učitel na různé úrovně čtenářské gramotnosti? (vztah žáka k četbě, doslovné porozumění textu, vysuzování a metakognice, hledání smyslu textu)

6.5 Charakteristika vzorku

Součástí výzkumu byly žakovské dotazníky, které byly rozdány ve dvou třídách náhodně vybraným žákům jedné školy. Jednalo se o patnáct dětí ze čtvrté třídy a patnáct dětí z páté třídy. Výběr žáků ze dvou rozdílných ročníků byl záměrný. Chtěla jsem ověřovat cíle výzkumu na širším spektru čtenářů, kteří mají různý vztah a postoje k literatuře. Na žáky je nahlíženo jako na heterogenní skupinu čtenářů ve věku od 9 do 11 let. Čtenářské zkušenosti žáků mohou být velmi rozdílné. Je tím naznačena reálná situace, jež může nastat v jedné třídě.

Spolupráce probíhala s menší školou na území Prahy 13, již navštěvuje 200 žáků. Škola disponuje pouze prvním stupněm a třídy jsou maximálně dvacetičlenné. Rodinná atmosféra školy působí na žáky i na návštěvníka samotného a navíc učitelky ze zkoumaných tříd absolvovaly kurzy kritického myšlení – RWCT. Čtenářství zaujímá důležitou roli v konceptu jejich ŠVP. Učitelé své žáky učí některým již zmíněným metodám, které rozvíjejí čtenářské dovednosti, např. čtení s otázkami, čtení s předvídáním, čtení s tabulkou předpovědí, čtení ve čtenářské dílně, podvojný deník, poslední slovo patří mně nebo řízené čtení a myšlení. Jejich oblíbenou aktivitou je čtenářská burza, při které si žáci vyměňují zkušenosti s literaturou. Učitelé také zmínili, že se účastní netradičních aktivit, jako je Noc s Andersenem nebo soutěž knihomolů.

Výzkum - Dotazník pro žáky

Jedna z výzkumných metod byl žakovský dotazník, který byl sestaven z 9 otázek zkoumající žákův subjektivní vztah k literatuře. Ve třech otázkách byla žákům

nabídnuť škála, kde vyjadřovali, jaké místo literatura zabírá v jejich životech. Žáci měli na výběr z již formulovaných odpovědí. (otázka č.1, č.2 a č.6)

Ostatní otázky byly otevřeného charakteru. Tyto položky zjišťují žákovu sebereflexi svého čtenářství. Odrážejí žákovu schopnost vyjadřovat se o knížkách, které čtou (otázka č. 4). Další otázky nám nabízejí nahlédnutí do žakovských návyků, jak si knížky vybírají, co nebo kdo hraje hlavní roli při výběru a kde si své knížky vybírají (otázka č.9). Zjišťují, jaké knihy žákům připadají těžké a jaká by měla být ideální kniha žáka (otázka č.8, č.5). Snažím se odhalit témata, ke kterým se žáci rádi vrací (otázka č.7).

Dotazník pro žáky:

- **Baví tě číst knížky? (podtrhni)**
 - Moc mě to baví
 - Docela mě to baví
 - Moc mě to nebaví
 - Vůbec mě to nebaví

- **Jak často čteš ve svém volném čase knihy?**
 1. Denně několik hodin
 2. Denně alespoň chvíli
 3. Asi 1-2x týdně
 4. Asi 1-2x měsíčně
 5. Asi 1-2x za půl roku
 6. Méně často
 7. Nikdy

Tyto otázky sledují souvislost mezi nadšením pro čtení a následným vyjádřením o knize. Výzkum společnosti Gabal Consulting²³ označuje pojmem „čtenáře“ děti, jež přečtou alespoň jednu knihu za měsíc, čtou knihy pro zábavu i poučení (ne pouze doporučenou literaturu) a čtou pravidelně, alespoň 1-2 týdně.

²³ Společnost Gabal provedla na přelomu roku 2002/2003 sociologický výzkum zaměřený na dětské čtenářství.

Výzkum PIRLS 2001(Kramplová, 2005) zjistil, že v České republice je nejnižší obliba čtení ze všech 35 zúčastněných zemí v Evropě. Další poznatek, ze kterého vycházím je ten, že čtení baví obecně více dívky a jejich výsledky v mezinárodních testech jsou pak lepší. (2005)

Tyto otázky jsem zařadila do kontextu práce, aby dotvořily žákův čtenářský profil, ve kterém zkoumám především literaturu, kterou tento žák čte.

- **Jakou knihu právě čteš (nebo jsi četl) ? Čím tě kniha zaujala?**

Ze žakovského vyjádření o knize se snažím pochopit vyspělost čtenářského vyjadřování. Stěžejní motiv pro čtení zjišťuji otázkou: „*A proč tě baví?*“

- **O čem tvá knížka je a kde jsi ji objevil(a)?**

Tato položka informuje o tématech, která žáky přitahují. Vycházím zde z psychologického hlediska, které poukazuje na to, jak se s věkem zájem o různé typy textů mění. „*Ve věku 10-14 let pohádky vystřídají příběhy. Dítě začíná vyhledávat mužské a ženské vzory. Čte příběhy o čarodějnickém učni, foglarovky, červenou knihovnu. Spojuje je jedno: děj utíká, byť je povrchní. Po desátých narozeninách začínají děti chápat vtip, anekdotu. Jsou na cestě stát se čtenářem.*“²⁴(Matějček, 2004, s.7)

Druhá část otázky zjišťuje, jakou cestou se kniha k žákovi dostává. Václavíková – Helšusová (2004) uvádí, že 40% žáků z tisíce dotazovaných navštěvuje knihovnu 1-2 měsíčně. Nezastupitelnou roli zde hrají rodiče a škola. Snažím se zjistit hlavní zdroj knih většiny našich žáků.

- **Jak by měla vypadat tvá nejlepší knížka?**

V teoretické části práce popisuji vyspělost knihy a zmiňuji prvky náročnosti, podle kterých můžeme knihu posuzovat. Zde se snažím vyzorovat, jaká kritéria nejčastěji žáci zmiňují.

²⁴ Matějček, *Čtením ke vzdělávání. Vývoj dítěte a čtení.* Praha: Svoboda Servis, 2004, s.7

- **Povídáš si s kamarády o tom, co čtete?**

- Velmi často
- Občas
- Málokdy
- Nikdy

Domnívám se, že pokud žák sdílí své čtenářské zážitky, je to důsledek toho, že tráví četbou určitý čas. Pokud má dítě možnost takto sdílet prožitek z četby se svými vrstevníky, pak je sociálně motivováno k další četbě. (Václavíková - Helšusová, 2004) Kladu si otázku, zdali naši žáci po dočtení kapitoly nebo celé knihy o ní dále přemýšlejí a sdílejí své zážitky se svými vrstevníky nebo s blízkými.

- **Vyhledáváš si knížky na stejné téma? Jaké téma to bylo naposledy?
(např. o dinosaurech)**

Z psychologie víme, že děti už od útlého věku mají rády daný režim, ve škole těžší ze známých situací a mají rády opakování. Každý z nás zažil pocit, kdy se vracel v mládí k jedné knize a mohl ji číst opakovaně. Děti v předškolním a v mladším školním věku si potrpí na jednu knížku, ze které si vyprávějí o obrázcích nebo čtou první příběhy. Jsou na tyto knihy zatížené. Pokládám otázku žákům, kdy jsou ve fázi, že nečtou opakovaně jednu knihu, ale mohou se vracet k podobným knihám kvůli autorovi, ilustrátorovi anebo kvůli tématu. Například dívky čtou o koních a chlapci se mohou vracet k humorným příběhům o malém *Poseroutkovi*. Zajímají nás stěžejní témata v knihách, ke kterým se žáci rádi vracejí. Čtou knihy jiné, avšak na stejné téma.

- **Jaká kniha byla pro tebe obtížná, že jsi ji téměř nemohl(a) přečíst?**

Tuto oblast žádný ze jmenovaných dotazníků nestudoval, tudíž nemáme zpětnou vazbu od nějakého reprezentativního vzorku respondentů. Zařazuji tuto otázku pro účely zjištění, zdali se naši žáci potkávají s knihami, jež se ocitají nad jejich stupněm pokročilosti ve čtenářství. Kniha žákovi může připadat náročná z mnoha pohledů. Dotazník sleduje, o jaké knihy se dle dotázaných čtenářů jedná.

- **Podle čeho si vybíráš knihy?**

Ze zkušenosti víme, že žáci často dají na své okolí při výběru knih. Vrstevníci nebo starší sourozenci žáků mají na čtenáře určitý vliv. Ve společných rodinných knihovnách se objevují knihy, které prošly rukama několika generací. Výběr knihy může být také ovlivněn fyzickým vzhledem knihy. Touto otázkou ověřuji kritérium pro výběr knihy stanovené samotnými žáky.

6.7 Výzkum - Rozhovor s učiteli

Druhá fáze výzkumu byla realizována formou rozhovoru s učitelkami žáků. Škola, učitel a jeho působení je velkým faktorem ovlivňujícím čtenářskou gramotnost dětí. Učitel může vystupovat jako spojka mezi žákem a textem. Může své žáky velmi ovlivnit a otevřít jim dveře do světa knih a zážitků s nimi. Otevřené otázky v dotazníku ilustrují pohled učitelek na texty, které žáci čtou, a na jejich využití ve třídě.

Otázky pro učitele:

- 1) Jaká témata se v textech Vašich žáků objevují?
- 2) Čtou Vaši žáci celé knihy a podle čeho si své knihy vybírají?
- 3) Co by měla, podle Vašeho názoru, kvalitní kniha pro čtvrtáka/pátáka splňovat?
- 4) Jak si Vaši žáci dělají poznámky o přečtené knize (textu)?
- 5) Jaké texty byste označila za náročné pro Vaše žáky?

Zde uvádím odpovědi dvou dotazovaných učitelek, které učí literární výchovu ve třídách, v nichž jsem prováděla výzkum. V navazující kapitole, závěr výzkumu, reaguji na důležité body, které učitelky uvedly. Snažím se je porovnat z hlediska shody a rozdílu s žakovskými výroky. V následující podkapitole předkládám obraz jejich pojetí literární výchovy.

Pojetí literární výchovy dotazovaných učitelů

Učitelky, které se zapojily ochotně do výzkumu, nabídly obrázek jejich pojetí literární výchovy. Čtenářská gramotnost stojí na předních místech žebříčku hodnot těchto učitelek. Z jejich odpovědí je patrné, že se čtením zabývají v rozličných aktivitách. Propojují čtení s jinými předměty. Snaží se hledat různé texty, na kterých žáci trénují své čtenářské dovednosti. Nečtou vytržené texty z kontextu z čítanky.

Protože absolvovaly školení kritického myšlení, sžily se s některými metodami rozvíjecími čtenářství. Nicméně zde můžeme pozorovat absenci uceleného konceptu práce na složkách čtenářské gramotnosti. Děti se často nesetkají s trénováním např. hledání důležitých myšlenek v textu, kladení si otázek, vysuzováním závěrů, ověřování si vlastního porozumění, sledování autorova záměru nebo předvídáním, jak se příběh rozvine.

1. Jaká témata se v textech Vašich žáků objevují?

Učitelky se shodují, že jejich žáci přestávají číst tradiční pohádky a začínají se pouštět do náročnějších formátů. Často čtou například fantastickou literaturu pro děti. Obě učitelky se shodly na tom, že děti rády čtou prózu, ve které se objevují konkrétně tato témata: koně, tajemno, hlavní hrdina je dítě ve stejném věku jako čtenář. Také zmiňují, že pouze náhodně se objevují žáci, kteří mají rádi dobrodružství. Často narážíme na fakt, že žáci – čtenáři v tomto čtenářském období disponují naprosto různými dovednostmi. Učitelky proto odpovídají, že nejsou schopni uspokojit celou třídu jedním textem v čítance.

Zde předkládám výrok jedné dotazované třídní učitelky:

„Páťáci si vybírají knížky velmi různých úrovní. Stejně tak, jako jsou různé jejich čtenářské schopnosti. Někteří jsou schopni si vybrat Krtečka, na druhou stranu jsou tady děti, které četly Tolkiena, Stmívání. Takový průměr to je – Harry Potter, dívčí příběhy o koních nebo detektivní příběhy Thomase Breziny.“

Dotazované učitelky se shodly, že s dětmi čtou rády příběhy, které jim jsou blízké.

Další výrok třídní učitelky:

„Mám ráda témata, která jsou z jejich života, protože se dají propojit s osobnostně – sociální výchovou. Jsou mi blízké texty z přírody, přijde mi, že mým žákům také.“

2. Čtou Vaši žáci celé knihy a podle čeho si své knihy vybírají?

Obě učitelky se shodly, že četba celých knih prospívá čtenářství více než četba v čítankách. Stěžují si, že texty v čítankách jsou často vytržené z kontextu. Své žáky se snaží nabádat ke čtení celých knih ve škole i v jejich volném čase. Přirozené prostředí pro četbu celých knih vytváří metoda čtenářské dílny, kterou představuje například M.Šlapal ve svém článku *Dílna čtení v praxi*²⁵. Učitelky si všímají, že si žáci navzájem knihy doporučují. Ony samy prostřednictvím čtenářských dílen dále podporují vlastní doporučení žáků. Přečtené knihy společně hodnotí. Vysvětlují, co je na nich bavilo nebo třeba překvapilo.

3. Co by měla, podle Vašeho názoru, kvalitní kniha pro čtvrtáka/pátáka splňovat?

Názor dotazovaných učitelek je takový, že kniha by měla mít příběh, jenž je dostatečně jednoduchý, aby se v něm žáci orientovali, ale je dostatečně složitý na to, aby je zaujal. Všichni zmiňují kritérium obrázků. Knihy pro děti by měly být doplněny obrázky. Podle učitelů by kniha měla mít kvalitní příběh, napětí, dobrý konec a neměla by obsahovat těžká slova. Učitelky dokonce i zmiňují případy, ve kterých jsou děti zklamané, když v knize nejsou žádné obrázky. Ze zkušeností pedagožek vyplývá, že knihy by měly mít krátké kapitoly, protože dle jejich pozorování žáci čtou rádi celé smysluplné kousky, než aby četbu rozkládali na neukončené části. Učitelky si často stěžují na chyby v tisku dětských knih. Stěžují si na nedůslednou korekturu. Žáci jsou ve věku, kdy vnímají a absorbují vše, co je napsané. Při četbě mohou tyto chyby zbytečně fixovat.

4. Jaké texty byste označila za náročné pro Vaše žáky?

Dotazované jmenují některé původní tituly jako je Robinson Crusoe nebo Lovci mamutů. Učitelky uvádějí jako hlavní problém jazyk a slovní zásobu, často i prostředí. Žáci textům příliš nerozumí, proto je většina žáků prý nerada čte. Učitelku napadlo, zda by převyprávění nepřiblížilo příběh dnešním dětem. Dále jsou zmíněny odborné texty, na které narážejí v jiných předmětech např. v přírodovědě a vlastivědě. V těchto textech se žáci často ztrácejí a neumějí pochopit jejich podstatu.

²⁵ Šlapal, M., *Dílna čtení v praxi: Kritické listy*: 2007, č.27, s.13

5. Domnívám se, že to jsou právě dovednosti, které se děti nenaučí samy. Učitelé jim musí pomoci pracovat na osvojení si těchto dovedností. Jak je možné tuto schopnost rozvíjet? Vysuzování může žákovi pomoci při hledání podstaty textu. Kladení otázek zlepšuje žákovo porozumění, může si klást otázky kontrolního typu. Později si klade otázky druhého řádu. Neporozumění textu je způsobeno náročnými slovy. Učitel by měl žákovi ukázat, jak zacházet se slovy, kterým nerozumí. Co s nimi udělat, než se zeptá kamaráda nebo učitelky? Například může neznámé slovo odvodit, rozložit nebo pochopit z kontextu.

6. Jak si Vaši žáci dělají poznámky o přečtené knize (textu)?

Obě učitelky, které odpovídaly, pracují se čtenářskými deníky. Vyžadují po dětech tyto prvky stručného zápisu z četby: titul, autora, ilustrátora a kromě stručného děje vyžadují i jejich názor. Učitelky se zmínily, že zkoušely s dětmi zápisy do podvojných deníků, kde se vyjadřují k vyňatým úryvkům z knihy, ale děti to prý nebaví a zápisy nevedly ke konstruktivním poznámkám z četby. Shodují se na tom, že děti obecně nerady píší po četbě, ať je to ve čtenářské dílně nebo mimo ni.

Dovednosti čtení a psaní jsou podporovány navzájem, proto je tento fakt, že děti nerady píší při četbě, důležitá zpětná vazba pro učitele. Potřebujeme žáky získat pro zápisky před/při nebo po četbě. Dále hledám postupy, které dělají ze psaní smysluplnou aktivitu. Mohly by žáky bavit více než rutinní zápisky do čtenářského deníku.

6.8 Výsledky žákovského dotazníku

Obliba čtení u žáků – otázka č.1 – *Baví tě číst knížky?*

Nejvíce žáků označilo odpověď *Moc mě baví číst* (25 žáků). Zbylá část žáků (5 žáků) zaškrtnula druhou možnost *Docela mě čtení baví*.

Častost čtení u žáků – otázka č.2 – *Jak často čteš ve svém volném čase?*

Přesně polovina dotazovaných žáků zaškrtnula odpověď *denně alespoň chvílku* (15 žáků). Pro odpověď *několik hodin denně* se rozhodlo 9 žáků. Žáci, kteří čtou *asi jednou*

až dvakrát týdně, jsou 4 a zbylá část třídy (2 žáci) zaškrtnla odpověď čtu jednou až dvakrát měsíčně.

Tyto výsledky učiteli vypovídají o třídě, která je ke čtenářství nakloněna velmi pozitivně. Učitel má důležitý úkol - podpořit čtenáře na všech úrovních. Dotazník říká, že žáci jsou k četbě motivováni a někteří čtou denně. Stěžejním cílem učitele je jejich vnitřní motivaci stále utužovat. Učitel by měl žákovi ukazovat, kde čtenářství stojí v žebříčku hodnot v jejich třídě. S vyspělými čtenáři může pracovat na metakognitivních dovednostech, kdy žáci sebereflektují svůj přístup k četbě. Učitel může dále zařazovat do literární výchovy autorské besedy, (např. paní Braunová – *Ema a kouzelná škola* aj. vede semináře o svých knihách velmi zábavně a kvalitně). Žáci by měli mít možnost potkávat se s neotřelými knihami, které vyžadují různé úrovně čtenářské vyspělosti. Mohou být v třídní knihovně, označené barevnými značkami podle náročnosti.

Konkrétní kniha žáka - otázka č.3 – Jakou knihu právě čteš?

Uvádím výčet titulů, jež uvedli žáci do dotazníků:

Harry Potter 4	Jmenuji se Nikki
Mikulášovy patálie	Dášeňka aneb život štěněte
Tajemný ostrov	Kronika rodu Spiderwicků
Záhada pavoučího domu	Upíří deníky
Klub záhad	Legenda o Kožešince
Letopisy Narnie	Hraničářův učeň
Já a moje příšera	Divoká tlupa hledá pomoc
Annejet to tak nenechá	Sama doma
Klukům vstup zakázán (Thomas Brezina)	Všeho moc škodí
Terčina bláznivá dobrodružství	Pták ohnivák
Deník malého poseroutky 2	Lichožrouti
Študáci a kantoři	Clarice má průšvihy
Jak přičarovat lásku	Příšerné příběhy strýce Montegra

Zajímal mě vnitřní vztah dítěte ke knize, proto byla tato položka doplněna otázkou: *Proč tě tvá kniha baví?* Předkládám autentické výroky žáků, které jsou řazeny do skupin. Hlavním východiskem pro tuto otázku je vztah žáka ke čtení. Zde se ukazuje žákova vnitřní motivace pro četbu.

Výroky obsahující aspekt dobrodružství

„Knížka je dobrodružná a zažívám s ní sama dobrodružství.“ (Pták Ohnivák)

„Protože je dobrodružná.“ (Harry Potter)

„Protože mám ráda dobrodružství v knihách.“ (Rod Spiderwicků)

„Baví mě, protože je tam hodně akce v příběhu.“ (Letopisy Narnie – Lev, čarodějnice a skříň)

Výroky akcentující věk hrdiny v knížce v souvislosti s věkem čtenáře

„Baví mě, protože až budu ve věku těch dívek z knihy, budu vědět, co na mě číhá a co jistě nemám dělat.“ (První nástrahy)

„Baví mě to, protože je to o dívce stejně staré jako já.“ (Všeho moc škodí)

„Baví mě, protože, i když je dětská, je napínavá.“ (Kluk ze záhrobí)

„Baví mě, protože je to o holčích v mém věku.“ (Sama doma)

„Baví mě, protože je o dívce, která je skoro stejně stará jako já.“ (Annejet to tak nenechá)

„Baví mě, protože čtu ráda příběhy o dětech, které řeší záhady.“ (Záhada pavoučího domu)

Výroky obsahující oblibu v magii

„Baví mě, kvůli čaroději. Chtěla bych mít také čarodějnou moc.“ (Klukům vstup zakázán)

„Protože jsou tam kouzla.“ (Harry Potter)

Výroky odrážející přítomnost vtipu v knize

„Baví mě proto, že si ráda čtu knihy, ve kterých je legrace a tam je.“ (Harry Potter a Ohnivý pohár)

„Baví mě, protože je tam hodně humoru a zápletek.“ (Shwindlova zločinecká akademie)

„*Napínavé a vtipné příběhy.*“ (Zamrzlá loď kapitána Flinta)

„*Knižka byla legrační, ráda se směju u knížky.*“ (Mikulášovy patálie)

Výroky obsahující variabilní příklady vztahu k četbě

„*Baví mě, protože je o zvířatech.*“ (Divoká tlupa hledá pomoc)

„*Baví mě, protože je o tom i seriál v televizi.*“ (Upíří deníky)

„*Knižka mě bavila, protože měla nádherný příběh.*“ (Terčina dobrodružství)

„*Vybrala jsem si ji jen tak.*“ (Tajemný ostrov)

„*Knižka mě baví, protože je zajímavá.*“ (Lichožrouti)

Interpretace dobrodružství v knihách různých vyspělostí

Výsledky ukazují, že pro velkou část žáků ze třídy je důležitý aspekt dobrodružství v knize. Proto se zde nachází možné interpretace dobrodružství v různě obtížných knihách (v jejich typech). Každý si představí pod pojmem dobrodružství něco jiného. Jak je zmíněno v teoretické části, každý přistupuje k literárnímu textu na základě vlastní zkušenosti. Co čtenář, to jiná interpretace textu. Výsledek je interpretován na základě vypracovaných charakteristik knih pro tři stadia čtenářství našich žáků - překlenovací, plynulá a zdatná fáze čtenářství. (popisují v kapitole 7 - Praktická část 3 – Hodnocení textů).

Dobrodružství v knihách pro **překlenovací** fázi vývoje je prezentováno na známých situacích pro dítě. Struktura příběhu je čtenáři povědomá. Zápletka je na této čtenářské úrovni plně rozvinuta. Autor používá popisný jazyk. Dobrodružství hrdinů je podpořeno častými ilustracemi. Domnívám se, že žáci mají tendence si užívat dobrodružství v příbězích, kde vystupují stejně staří hrdinové jako oni a zažívají situace, ve kterých si čtenář představuje sám sebe.

Interpretace dobrodružství v knihách pro čtenáře nacházející se v **plynulé** fázi čtenářství dle B.C.Hill se od předchozí fáze může lišit v tom, že žáci čtou raději dobrodružství dotýkající se závažné otázky a hlavní hrdina je mnohonásobně rozvinut.

Dobrodružství v knihách pro **zdatné** čtenáře si můžeme vysvětlit díky tomu, že hlavní postava má vždy komplikovaný charakter a dostává se do zápletky, která není přímočaře rozluštitelná. Hrdina těchto knih utkví čtenáři po dlouhou dobu v paměti po

dočtení knihy. Mohli bychom jmenovat např. Harry Potter, Tom Sawyer, Vinnetou, Hugo Cabret, Petr, Zuzana, Edmund a Lucie z letopisů Narnie aj. Dobrodružství se dotýká témat, jako je smrt, válka, životní nesnáze nebo magie.

O čem děti čtou? - Otázka č. 4 *O čem tvá knížka je a kde jsi ji objevil?*

Děti většinou odpovídají útržkovitě. Často slyšíme nebo čteme jen kusé informace z příběhu. Prvotní dojem je ten, že děti písemně vyjádří konkrétní situaci, kterou v knize zrovna čtou. Mnoho žáků popíše kousek příběhu svými slovy, někteří se snaží hledat slova z obálky knihy. Tito žáci reagují na naši otázku doslovným vyprávěním děje, ze kterého si často vyberou náhodně nějaký fragment. Zde se pravděpodobně pohybujeme v této úrovni čtenářské gramotnosti: *„Tato úroveň staví na dovednosti dekódovat psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností budovat porozumění na doslovné úrovni.“*²⁶

Autentické příklady žákovských výroků:

Kniha 1: *Jak přičarovat lásku* (Bianka Minte-Königová)

„Moje kniha je o třech kamarádkách, který chtěj mít kluka tak si založí klub čarodějek a naučí se čarovat. U Katky je maminka taky čarodějka a myslím si, že to všechno dopadne dobře.“

Kniha 2: *Deník malého poseřoutky* (Jeff Kinney)

„Je o tom, že je jeden kluk s bráchou a ten kluk se jmenuje Rodrik a pořád ho otravuje a ztrapňuje.“

Kniha 3: *Já a moje příšera* (Dick King-Smith)

„Knižka vypráví o dvou dětech, kteří najdou vajíčko vodní příšery a jak příšera roste tak s ní děti prožívají dobrodružství.“

²⁶ Odborný panel pro ČG, Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka: ČŠI, Praha, 2010, s.14

Kniha 4: Zamrzlá loď kapitána Flinta (Arthur Ransome)

„Je o dvou dětech, kteří potkaly skupinu badatelů, kteří tam měli být jenom na prázdniny, ale protože velitel badatelů onemocněl, prodloužili si prázdniny o měsíc.“

Kniha 5: Letopisy Narnie (Kate Egan)

„Moje knížka je o tom že dvě zvědavé děti objeví dva prsteny, když si nasadil prsteny tak se ztratili v Narnii.“

Ve skupině žáků byli i tací, kteří se rozhodli příběh v knize shrnout svými slovy. Můžeme se domnívat, že ovládají další úroveň čtenářské gramotnosti, kterou je vysuzování. Čtenář, který je na této úrovni, je schopen vyvozovat z přečteného textu nové poznatky.

Ukázka vybraných žákovských shrnutí v autentické podobě:

Kniha 1: Daltora II. (Emily Roddaová)

„Kniha je o magii, někdy je tam i nějaký vtíp a trochu romantiky. Jinak je to o třech právě dospělých lidech, kteří hledají drahokamy do kouzelného pásu, se kterým mohou porazit Pána Stínů.“

Kniha 2: Lichožrouti (Pavel Šrut)

„Má kniha je o jednom člověku, který se zajímá o zmizení ponožek jiných lidí a tím se seznámí s Lichožrouty.“

Kniha 3: Shwindlova zločinecká akademie (Terry Dary)

„O lidech, kteří bohatým berou a chudým dávají. O lidech, kteří se jmenují Smith a Alice White.“

Dětské komentáře obecně moc nevypovídají o obsahu knihy. Žáci většinou vytrhnou jeden detail z knihy, který je pravděpodobně ohromil. Je nutné podotknout, že podle jejich komentářů se vždy řídit nemůžeme. Samozřejmě některé případy jsou výjimkou. Možná to potvrzuje hypotézu, že žáci nevyužívají složitějších pohledů na význam a smysl textu. Je zřejmé, že žákovská vyjádření odrážejí způsob práce žáků

v hodinách literární výchovy a ukazují nám postup, jakým jsou žáci vedeni k vyjadřování o přečteném. To je velmi přínosné jako zpětná vazba metody práce učitele. Po zjištění faktu, že moji žáci využívají pouze doslovné odříkání děje, se zamýšlím nad možnostmi své práce. Podporuji opravdu všechny složky čtenářské gramotnosti? Sleduji vývoj svých žáků? Když vidím, že žák zvládá doslovný výklad děje, posouvám ho dále, aby se zamýšlel nad autorovým záměrem. Když zvládne i to, zaměřuji se na metakognitivní dovednosti. Snažím se nechat žáka řídit jeho vlastní čtenářské procesy například tím, že si žák stanoví vlastní čtenářské cíle, k nimž se po uplynulé době písemně vyjadřuje (např. formou eseje).

Kde se děti s literaturou setkávají? - otázka č.4 (druhá část)

Zajímá mě čtenářské chování i postoje žáků. Čtenářství žáka ovlivňuje fakt, kde se děti s literaturou setkávají. Snažím se tyto žakovské postřehy představit. Tato informace může být přínosná především pro učitele, může jim ukázat, kam se žáci obracejí a kde hledají knihy.

Objevují se zde různé zdroje, díky kterým se knihy dostávají k žákům. Hlavní roli zde hrají následující faktory. První jsou knihovny. 8 z 30 žáků odpovědělo, že knihu, kterou čtou, objevili v knihovně. Velkým konkurentem knihovny je kniha jako dárek. Žáků, kteří dostali svoji knihu dárkem k narozeninám, svátkům, Vánocům nebo bez udání důvodu, bylo úplně stejně jako těch, kteří ji najdou v knihovně, tedy 8. Dalším stěžejním zdrojem jsou kamarádi nebo sourozenci, kteří knihu doporučili. Těchto žáků bylo 5 z celkového počtu. Žáci, kteří našli knihu doma v jejich domácí knihovně, byli 3. Úplně stejný počet žáků, tj. 3, se vyjádřil, že svoji knihu sehnali v knihkupectví. Ostatní se vyslovili, že našli svoji knihu na internetu, anebo čtou sériová vydání knih. (Žák se vrací k autorovi v jiném titulu na základě své zkušenosti s předchozí četbou.)

Víme, že alespoň 65% dětí ze zkoumaného vzorku společnosti Gabal Consulting v roce 2002/2003 navštívilo alespoň jednu knihovnu. 48% dětí využívá jejich služeb pravidelně. Dříve si děti v knihovně půjčovaly především knihy, všechny ostatní aktivity byly doplňkové (např. půjčování kazet, vyhledání informací na internetu). V dnešní době jsou knihovny stále moderněji vybaveny (počítače s připojením k internetu, herní konzole, deskové hry) a děti mají knihovnu jako místo, kde se

setkávají. Přestože přijdou do knihovny a občas si zahrají počítačovou hru, knihovnice je slýchají, jak si o přečtených knihách povídají. Prostředí knihovny můžeme stále považovat za čtenářsky podnětné.

Výsledek v naší třídě, 8 dětí z 30 chodí do knihovny, by měl učitel napovědět, že by měl posílit popularitu knihovny v jeho třídě. Učitel by měl zjistit, zdali mají všichni jeho žáci přístup do knihovny. Zda pro někoho není překážkou obyčejná formalita, jako například zřízení účtu nebo zaplacení ročního příspěvku. Mohl by uskutečnit hromadnou návštěvu nejbližší městské knihovny, která je v dosahu školy. Knihovny nabízejí různé literární besedy zaměřené na knihy, autory, literární žánry, zájem žáků nebo na aktuální probírané učivo.

Po rozhovoru s knihovnicí vím, podle jakého klíče vhodné knihy do besed vybírá. Často jsou to knihy českých autorů, kteří mívají své autorské besedy. Knihovnice rády vybírají knihy, které se žákům nedostanou často do rukou. Je pro ně rozhodující jazyk, zápletka a kulturní odkaz knihy. Knihovnice např. zmiňuje titul *Růže a krokvice* (unikátní historický román pro mládež z doby vlády Karla IV. – získal mnoho ocenění, tím nejvýznamnějším byla cena od největší Mezinárodní knihovny dětské literatury v Mnichově *The White raven Award 2010*, dále byla zařazena mezi 250 nejlepších a nejvýznamnějších knih světa).

Ideální knížka pro čtenáře – otázka č.5 – *Jak by měla vypadat tvá nejlepší knížka?*

Jakožto učitelé potřebujeme vědět, jaké knihy žákům nabízet, sledujeme jejich potřeby, tužby a témata, o kterých se mezi sebou baví, abychom vstoupili na jejich stranu a mohli jim nabídnout knihy, které je neodradí, ale naopak osloví a podpoří jejich čtenářství.

Protože je otázka č.5 otevřená a dává žákům volné pole působnosti, není lehké odpovědi kategorizovat. Přece jenom se několik odpovědí shoduje, snažím se je sdružit a předložit přehled typických výroků. Několik výroků je velmi svébytných, proto je předkládám v autentické podobě.

Jak by měla vypadat tvá nejlepší knížka?

- „*Měla by mít dobrou zápletku jako Tobiáš Lolness (Timothée de Fombelle) a vyladěné detaily jako Eragon. A hlavně by měla být fantasy a dobrodružná. Mě nudné knížky nebaví. Zkousím i méně známé druhy a ještě jsem se nezklamal.*“
- „*Mám ráda příběhy, ve kterých nevystupují žádné nadpřirozené bytosti. Nejradši mám záhady, které řeší děti a já můžu pátrat s nimi.*“

Další výroky dětí jsou různorodé, a proto se nedají zařadit do kategorií. Nejčastější požadavek žáků (13 žáků z 30) je vtip, jejich ideální kniha by měla být především vtipná a napínavá. Další kritérium, které naši žáci zmiňují, je konkrétní zápleтка, např. „*Měla by být o delfínech a nějaké 11leté dívce, která má delfíny moc ráda.*“ (Žákyně pravděpodobně odkazuje ke konkrétní knize.) Žáků, kteří zmiňují podobný popis zápletky, bylo 5 z 30 dotazovaných.

Tři žáci dále uvedli kritérium: *Má kniha by měla být zábavná a ilustrovaná.* Další tři žáci popsali fyzický popis své ideální knihy. Často se zde objevovaly tyto parametry: „*Knižka by neměla být přeplácaná. Měla by vypadat zajímavě. Měla by mít přes 100 stránek a měla by mít malé písmena.*“ Pouze dva žáci zmínili magii a svět kouzel. Jeden žák zmínil akční prvek a zbylí 3 žáci odpověděli, že nevědí, jak by měla vypadat jejich oblíbená knížka.

Tyto odpovědi nám říkají, že žáci chtějí číst knihy podobné nebo skoro stejné jako ty, které už četli. Hledají v knihách tu stejnou zkušenost, kterou už zažili v knížkách předchozích. Zde by mohl pomoci učitelí přehled o seriálových knižních vydáních. Z dotazníků nám vyplývá, že si je děti samy vyhledávají. Například: Kronika rodu Spiderwicků, Upíří deníky, Harry Potter, Tygří parta, Mikulášovy patálie, První nástrahy aj.

Dozvěděla jsme se od žáků velmi útržkovitě, jak by měla vypadat jejich ideální knížka. Pro tuto práci je to zpětná vazba o tom, jak žák dokáže o četbě a knížkách mluvit. Měli bychom tuto dovednost vnímat jako jednu ze složek čtenářské gramotnosti, na kterou se můžeme zaměřit a která se dá u žáků rozvíjet. Učitel by se měl v této situaci soustředit na rozvíjení žákovy bezprostřední reakce na četbu. Do literární výchovy můžeme zařadit písemná i ústní cvičení, kdy žák vyjadřuje, co ho při četbě

napadá, jaké pocity se mu vybavují, co ho rozveselilo nebo rozesmutnilo, jaké obdobné příběhy nebo životní situace mu příběh připomíná apod. (Košťálová, 2010).

Děti, které uvedly konkrétní zápletku děje, by mohly pomáhat učiteli porovnávat knihy a tvořit společnou třídní knihovnu. Připadá jim nějaká zápletky podobná v další knize? Mohou srovnat jednání, činy postav a jejich charaktery. Knihy ve třídní knihovně budou doplněny o čtenářův názor nebo pochopení děje. Jednak tím mohou být nalákáni další čtenáři, jednak tímto čtenář získává knižní přehled a zároveň pracuje na svých čtenářských kompetencích – vysuzování a hodnocení.

Sdílení čtenářské zkušenosti - otázka č.6 - *Povídáš si s kamarády o tom, co čtete?*

Benefity diskuze nad literaturou nemůžeme omezit pouze na to, že si žáci doporučují knihy ke čtení. Je zde mnoho dalších, které stojí za uvedení. Při diskusi žáci konfrontují svá pochopení textu. Prezентují své výklady, představují své myšlení ostatním. Mimo jiné hledají správné výrazy a musejí se vyjádřit tak, aby jim ostatní porozuměli, tudíž zlepšují svoji komunikační kompetenci a rozvíjejí spolupráci. Učí se respektovat názor druhého, se kterým nemusí vždy souhlasit. Jako poslední důležitý bod vidím to, že žáci sdílí své čtenářské návyky. Dítě, které nenašlo ke knihám cestu, se může inspirovat u spolužáka – čtenáře a začít číst.

Snažím se zjistit, zdali si žáci o přečtených knihách povídají. V dotazníkovém šetření jsem dospěla k výsledkům následujícím. Tři z třiceti dotazovaných sdílejí své čtenářské zkušenosti s ostatními a rozhodli se pro odpověď – *Velmi často si povídám s kamarády o tom, co čteme*. Dva z třiceti se vyjádřili, že si nikdy o četbě nepovídají. Potom se rozdělily hlasy žáků do dvou velkých skupin, první z nich se vyjádřila, že si *málokdy povídají o četbě*, celkem třináct z dotazovaných, zbylá část, tj. dvanáct žáků odpovědělo, že si *občas povídají o četbě*.

Učitel by si měl být vědom, že sdílení literární zkušenosti je jednou ze složek čtenářské gramotnosti.

Dotazník zjišťuje, že žáci nejsou téměř vůbec zvyklí sdílet literární zážitky. Učitel je tomu musí naučit, což není lehký úkol. Metody, které rozvíjejí sdílení prožitků z četby, jsou použity v mé vyzkoušené hodině v praktické části 2. Děti diskutují o přečteném úryvku. Počáteční nácvik v párech poté střídá cenná práce ve skupinkách.

Učitel žáky podporuje otázkami metakognitivního charakteru (např. V čem spočívá největší síla knihy?). Nutí žáky společně přemýšlet nad autorovým záměrem, nad tím, co si z knihy odnášejí, společně shrnují přečtené, porovnávají s vlastní zkušeností.

Učitel by mohl do svého pojetí LV zařadit podnětné aktivity, které žáky přivedou ke společnému sdílení, při čemž jim musí předvést dobrý model. Zprvu bude sám vyprávět o své přečtené knize, co se mu na ní líbilo a proč, co ho rozesmutnilo a proč, také může mluvit o tématu, ilustracích a porovnávat literární díla mezi sebou. Učitel tak modeluje žákovi svůj myšlenkový pochod. Mezi metody, které přivádějí žáky do společného kontaktu, patří například *literární kroužky* nebo *poslední slovo patří mně* a mnoho dalších.

Opakující se téma v knihách – otázka č.7 – *Vyhledáváš si knížky na stejné téma? Jaké téma to bylo naposledy?*

Tato témata se mohou stát určujícím faktorem pro učitele při hledání doporučené četby pro svoji třídu. Můj předpoklad vychází z vlastní zkušenosti s četbou. Pokud máme s knihou, autorem, příběhem, tématem nebo jinými prvky v knize dobrou zkušenost, stává se, že vyhledáváme podobné knihy. Může se ale také dostavit stav zklamání, protože jsme měli vysoká očekávání. Zklamání sice přišlo, nicméně naše setkání s literaturou přispělo pozitivně do našeho čtenářství. Pokud si žák sám vyhledává literaturu na jedno téma nebo kvůli autorovi nebo ilustracím, je ve stálém kontaktu s knihami. Učitel mu může být v takové situaci nápomocný a pomoci knihy hledat nebo ho jimi periferně obklopovat.

Žáci zde měli opět naprosto volné pole. Odpovědi se různí svým charakterem. Nejvíce žáků, což bylo deset z třiceti, odpovědělo, že *neradi vyhledávají knihy na stejné téma a rádi zkoušejí nové věci (literaturu)*. V odpovědích se nám objevují také seriálové knihy - pět žáků si vyhledává knihy, které na sebe navazují. Tito žáci chtějí číst téměř stále o tom samém. Čtyři žáci uvádějí konkrétní titul knihy např. *Lichožrouty*, *Mikulášovy patálie*, *Kronika rodu Spiderwicků*, *Stmívání*. Tři žáci zmiňují, že se rádi vracejí k magii. Pro dva žáky hraje hlavní roli při rozhodování o další četbě dobrodružství a vtíp v knihách. Jedna dívka zmínila, že je pro ni důležité téma lásky.

Tato položka o žácích říká, že v této třídě je největší skupina žáků, jež ráda poznává nové knihy a nevrací se do známých vod. Zde se nabízí způsob uspořádat třídní

nebo i celoškolskou burzu knih. Cílem takové burzy bude rozšířit obzor žáků o nových neotřelých knihách, mohou zde být zahrnuty i seriálové knihy, abychom uspokojili další velkou početnou skupinku dětí ve třídě. Samotnou organizaci této akce si mohou vzít žáci na povel. Mohou se uspořádat skupinky, jež budou mít na starost obstarání různých úkolů. Ve všech úkolech se mohou implicitně objevit cíle čtenářské gramotnosti. Mohou to být například tyto úkoly: tvoření rozhlasové zprávy, psaní reportu z akce do školních novin, slavnostní projev na zahájení akce, představení knih netradičním způsobem – dramatizace, krátké audio/video, předčítání aj. Žáci jsou sami ve středu dění, pracují na úkolech smysluplného charakteru a zároveň zdokonalují svoji gramotnost.

Jedním z mnoha cílů učitele literární výchovy je seznámit žáka s mnoha různými tituly a nabídnout mu široké pole knih, ze kterých si může vybírat pro svoji četbu. Z teoretického zázemí práce je zřejmé, že o čtenářství u žáků můžeme mluvit, pokud čte žák s vlastním záměrem a účelem, proto bychom měli žáky nalákat těmi pravými učebními metodami na knížky. V souvislosti programu vnitřní integrace ve škole by mohli starší žáci předčítat ze svých oblíbených knih mladším žákům. Akce by mohla být organizována v rámci celoškolské čtenářské dílny, která bude mít několik dílčích cílů. Za prvé se potkají při práci mladší děti se staršími žáky. Za druhé budou plnit úkoly z oblasti čtenářské gramotnosti. Za třetí se mladší žáci potkají s novými knižními tituly. Vycházíme zde ze zákonitosti, že knihu nemůže lépe představit nikdo jiný než její spokojený čtenář.

Náročná kniha pro žáka – otázka č.8 – *Jaká kniha byla pro tebe obtížná, že jsi ji téměř nemohl(a) přečíst?*

Odpovědi žáků v této otázce se ve valné většině shodují. 18 žáků z 30 zde odpovědělo, že mu žádná kniha nepřípadala těžká. Zbýlý počet žáků jmenuje konkrétní tituly, mezi nimiž se objevují tyto tituly: *Robinson Crusoe, Harry Potter, Staré pověsti české, Steve Jobs, Malý princ, Babička, Stmívání, pán prstenů, Letopisy Narnie.*

Někteří žáci udávají konkrétní důvod, proč pro ně byla kniha náročná.

Předkládám v autentické podobě:

„Staré pověsti české od Aloise Jiráska ve starém vydání, protože to bylo ještě ve staré češtině a bylo to hodně těžké.“

*„Když jsem četla *Stmívání* bylo mi 9 let, proto mi přišla těžká a myslela jsem, že jí vůbec nepřečtu, ale četla jsem dál, až jsem došla ke 4.dílu a teď nevím, co mi na tom přišlo tak těžké.“*

O čem by mohl přemýšlet učitel, v jehož třídě více než polovina žáků nezná knihu, která by mu připadala těžká? Měli bychom se zeptat sami sebe, jestli jsou žáci obklopeni knihami s texty na různých úrovních. Snažíme se posouvat naše žáky k textům, které vyžadují náročnější čtenářské dovednosti? Neměli bychom nahlédnout do knih, které žáci čtou, a zjistit, zdali bychom jim příště nedoporučili náročnější knihu?

Učitel by mohl zaměřit svoji pozornost na další složky čtenářské gramotnosti, např. žák vyvozuje, vysuzuje nebo posuzuje text. Zvládá odpovídat na otázky, na které nelze v textu najít odpověď. Uvědomuje si, že na otázky nemusí existovat jediná správná odpověď. Učitel může poznat, zdali žák textu rozumí, pokud je schopen formulovat závěry, mohou to být domněnky, hypotézy nebo jeho vlastní hodnocení textů (Košťálová, 2010).

Jmenované tituly od žáků, které jim připadají náročné, mohou být zařazeny do penza textů, se kterými by mohl učitel pracovat při řízeném čtení. Při takovém čtení jim učitel modeluje své myšlenkové pochody při četbě a snaží se pomoci žákům s nahlédnutím do spletnosti děje.

6.9 Závěr výzkumu

Díky dotazníku pro žáky a rozhovoru s učiteli vznikl obraz čtenářství jedné skupiny, která čítá třicet žáků. Koncept mého výzkumu nabízí žakovské a učitelské odpovědi vzájemně konfrontovat. Následuje zhodnocení hypotéz v prostředí vybrané třídy.

Hlavním prvkem, který se zde prolíná v obou sondách jak pro učitele, tak pro žáky, je pojem dobrodružství. Žáci ho zmínili jako nejčastější motivaci, jež je přitahuje ke knize, a učitelé se naopak o ní zmínili jako o prvku, který jim přijde jako velmi ojedinělý v žakovské motivaci k četbě. Můj osobní výklad této situace je v rozdílném pohledu na věc. Je možné, že učitelé jsou příliš limitováni svými doporučenými

seznamy knih, ve kterých mají zástupce knihy s prvky dobrodružné literatury jako např. Tajuplný ostrov, Vinnitou, Robinson Crusoe, Tygří parta aj.

Učitelky zmínily, že mají ve třídě pouze dva až tři žáky, kteří si vyberou z tohoto výběru dobrodružné literatury. Ano, ti ostatní totiž vidí dobrodružství v jiných rozměrech. Dle mého názoru by mohl učitel žáka nechat vybrat literaturu podle jeho svobodné volby. Žák by měl zhodnotit, co mu v literatuře přišlo dobrodružné, jak si to dobrodružství vztahuje na sebe, a co si z knihy odnáší.

Mohou zde být argumenty proti - co když si žák bude vybírat pokleslou literaturu a bude ochuzen o kulturní čtenářský zážitek při četbě Robinsona Crusoa? Tato otázka má pravděpodobně několik odpovědí. Já představuji můj nápad, podle kterého bych se chovala v praxi. Snažila bych se žáky motivovat k vlastní četbě knih, které si oni sami vyberou. Četli by je ve škole ve čtenářské dílně i v jejich volném čase. Do hodin řízeného čtení bych se snažila vybírat náročnější literaturu, na které bychom trénovali čtenářské dovednosti získané z jejich předchozí četby. K intervenci by patřil individuální přístup a zjišťování čtenářské úrovně jednotlivých žáků a pomoc při vybírání titulů.

Dalším prvkem, který se rozcházel v dotaznících a rozhovorech, byly obrázky v knížce. Učitelé obrázky zmiňují jako jeden z nejdůležitějších parametrů pro kvalitu dětské knihy a vidí je jako smysluplný doplněk knih pro děti. Zajímavý poznatek je ten, že dítě obrázky v požadavcích na svoji ideální knihu většinou nezmiňuje. Můžeme se domnívat, že buď s nimi automaticky počítá, anebo pro ně nejsou opravdu tak důležité. Z vlastní zkušenosti si myslím, že obrázky mohou být užitečné i pro starší čtenáře, například v evokační části hodiny při aktivitách před četbou. Mohou pomoci nastartovat žákovo myšlení na konkrétní téma nebo vyvolat vzpomínky na vlastní zážitky.

Rozsáhlé téma se otevřelo poslední otázkou pro učitele. Tato otázka se týkala zápisu po četbě. Narazili jsme na čtenářské deníky, které si žáci vedou. Samotní žáci prohlašují, že je psaní po četbě nebaví. Psaní deníků se pro děti stává nepříjemnou rutinou. Často na tuto činnost reagují tím, že se jí snaží obejít, např. rodič pomůže se zápisem knihy – resp. nadiktuje dítěti, nebo si žáci pomáhají plochými popisy hlavní dějové linie, již opiší z internetu. Je zřejmé, že děti píšou o literatuře tak, jak se to naučily. Může to být velmi přínosná zpětná vazba pro učitele. Nejen pro tento problém jsem

našla řešení v metodické příručce *Čtenářská gramotnost ve výuce*²⁷, která nabízí zajímavé návrhy pro učitele druhého stupně, jak žáky vést ke smysluplným zápisům. Myslím si, že hlavní myšlenky jsou obecně platné a že se dají použít i na stupni prvním. Například tyto nápady kolektivu autorů metodické příručky se budu snažit používat ve své praxi na prvním stupni:

- *napiš zápis svými slovy*
- *zaměř zápis na jednu oblast – například pozoruj prostředí, hlavní postavu, zajímavá slova autora, popiš své zkušenosti s tímto problémem*
- *přemýšlej, co nám chtěl autor textem říci*
- *porovnej text s vlastní zkušeností*
- *vyjádři svůj názor – kdy ses u četby smál, kdy ses bál, co byla pro tebe nová důležitá informace*
- *já a hlavní postavy — kdo mi byl sympatický, kdo naopak nesympatický a proč, co nebo koho mi kniha připomněla*

6.10 Ověření hypotéz

Hypotéza 1: Žáci si předávají knižní tipy a spoléhají tak při výběru knihy na svého kamaráda.

V prostředí ZŠ, kde probíhal výzkum, se hypotéza nepotvrdila. Ve třídě byla minoritní skupinka, která se rozhodla pro odpověď, že si povídají o četbě, a menšina žáků, jimž by doporučil knihu kamarád nebo sourozenec. Vzhledem k velmi malému vzorku byly odpovědi nejednotné a získáváme tak mnoho odpovědí, které jsou diametrálně odlišné. Pokud žáci odpovídali na polouzavřené odpovědi, vybírali většinou odpověď – občas si povídám s kamarády o tom, co čteme.

Můžu se pouze domnívat, zdali povídáním o literatuře žáci myslí společnou diskuzi při výuce i s učitelem, nebo jestli si povídají ve svém volném čase o knihách.

Volné odpovědi žáků ukazují, že se nechají často ovlivnit svými spolužáky. Například „*No já se moc do knížek, které neznám nepouštím. Vyhledávám spíše ty knížky, o kterých už něco vím, nebo jsem slyšela kamarády, jak je chválí.*“ Učitel by měl

²⁷ Altmanová a kol., *Čtenářská gramotnost ve výuce – metodická příručka*: VÚP, Praha, 2011

podpořit takové žáky, kteří si své názory o knihách vyměňují, a přilákat různými metodami i další žáky. Nabízí se více metod pro rozvíjení čtenářské diskuze. Mohou to být literární kroužky²⁸, při kterých žáci konfrontují své názory na text. Předmětem diskuze by mohla být útlá kniha, kterou četlo alespoň pět dětí ze třídy.

Mnoho odpovědí žáků odkazuje na knihovnu, např. „*Objevila jsem knížky většinou v knihovně Mlejn.*“ nebo „*Má knížka je o koních a farmě, na které vyrůstá mladá dívka. Okolo ní se dějí různé záhady. Na knihu jsem jen tak narazil v knihovně a padla mi do oka.*“ Chodí tam pravidelně a tam si své knihy vybírají. Od knihovnic vím, že mnoho dětí do knihovny přichází strávit svůj volný čas. Knihovnice zde slychají děti, které si vyměňují názory na knihy a navzájem si je doporučují. Často se obrací i na samotné pracovníky knihovny a žádají o doporučení vhodné knihy.

Hypotéza 2: Žáci čtou rádi seriálové knihy.

Neočekávala jsem, že bude jasně prokazatelné, jak žáci vyhledávají knihy na pokračování. Tato hypotéza byla potvrzena. V dotaznících se objevilo mnoho titulů, které patří do seriálových knih. Někteří žáci to věděli a psali, že se na další díly těší. Někteří žáci je teprve naleznou v knihovně. Potvrzuje se psychologické hledisko – dítě vyhledává známé situace, má rádo opakování, je mu příjemně mezi blízkými lidmi. Toto vše nachází v „knihách na pokračování“. Učitel se může zamýšlet nad metodami rozvíjejícími čtenářskou gramotnost, které zúročí zkušenost dětí, které čtou příběhy se stejnými hrdiny, prostředím a stejným autorovým uměním. Mohlo by se využít např. literárních dopisů.²⁹ Žáci vedou korespondenci o jednotlivých dílech mezi sebou. Reagují na děj příběhu, vývoj chování hlavní postavy, změnu charakteru všech postav. Mohou se objevit i pocity překvapení nebo zklamání.

²⁸ LITERÁRNÍ KROUŽKY – „Žáci ve skupině samostatně zpracovávají každý svůj úkol k textu (pro skupinu nebo pro celou třídu), a to podle role, kterou si vybrali z nabídky (např. výběrčí úryvků, vykladač slov, ilustrátor, vedoucí diskuse). Po samostatném vypracování úkolu se skupina sejdě a diskutuje o textu a jeho smyslu podle toho, co členové skupiny v rolích vypracovali.“ (Hausenblas, Košťálová 2010, s.18)

²⁹ LITERÁRNÍ DOPISY – „Metoda vhodná pro osobní záznamy z četby. Žáci si obvykle ve dvojicích formou krátkých osobních dopisů vzájemně sdělují své čtenářské zážitky a úvahy, a při četbě úseku knihy (vždy po dočtení úseku) nebo po dočtení celého textu, společného i individuálně vybraného. O motivu, problému, postavě nebo vývoji děje mohou vést i vícedílnou korespondenci po celou dobu četby. Metoda posiluje osobní účast v četbě a žákovu zodpovědnost za porozumění.“ (Hausenblas, Košťálová 2010, s.18)

Hypotéza 3: Při popisu knihy žák využívá dovednosti doslovného výkladu. Žák převypráví děj.

Tato hypotéza byla potvrzena. Naši žáci převážně převyprávěli děj doslovně. Méně jich bylo takových, kteří by shrnuli nebo zodpověděli otázku, na kterou by mohla kniha odpovídat. Nabízí se otázka, zda jsou děti vedeny k tomu hledat velké myšlenky v knihách. Ukázal jim učitel, jak takové velké myšlenky v literatuře najít, jaké zásadní otázky vlastně jejich knížka řeší, na jaké odpovídá?

7 Praktická část 2

7.1 Literární hodina – Podivuhodný příběh Eskymo Welzla

Lekce – čtení

Vyučuje: Bára Šroubková

Téma: Petr Sís, *Podivuhodný příběh Eskymo Welzla*

Škola: ZŠ Mohylová

Třída: 5., třídní vyučující: Mgr. Klára Stuchlá

Délka lekce: 90 min

Cíl lekce:

- žák popíše svými slovy okolnosti vzniku přátelství, porovnává text se svými zkušenostmi
- žák hledá důkazy o přátelství v textu
- žák se vyjadřuje k záměru autora a napíše si, čím ho kniha obohatila

Velká myšlenka v textu:

- Z nahodilého setkání se může stát přátelství na celý život.
- O pravém přátelství můžeme mluvit, když vidíme, že druhý je pro nás schopen obětovat své pohodlí.

Aktivity před četbou

Evokace:

Organizace: Sedíme v kruhu na koberci, učitel (U) pošle proti sobě dvě knihy *Eskymo Welzla*, žáci si je mnohou osahat, krátce prohlédnout. Před posláním knih dostávají malý úkol, *zkuste se zamyslet, v čem je kniha zvláštní, přemýšlejte, o čem by mohla být.*

- Po prohlédnutí knih si žáci povědí ve dvojicích odpovědi na otázky, které U položila.
- Namátkou vyvolané dvojice sdělí, na co přišly. U čeká na to, až zazní, že jsou v knize obrázky. (pokud nezazní, zmíní sama)
- Poté U krátce představí osobnost autora P.Síse, kdy zmíní jeho zaměření na obrázkové knihy pro děti.

Snos na tabuli

Co vede autora k napsání knihy?

Žáci (Ž) se opět poradí ve dvojicích, potom vyslovují své myšlenky nahlas a U zapisuje na tabuli.

U modeluje myšlení: *Skladatel složí písničku, protože nám chce představit svoji novou tvorbu. Možná nás chce potěšit, anebo nás chce oslovit.*

Reflektivní komentář:

Aktivita v kruhu na koberci proběhla efektivně. Učitel si musí uvědomit, že pro běžnou třídu by dvě knihy nestačily. Mezi děti jsem poslala dvě knihy plus čtyři okopírované úryvky s texty a obrázky. Děti by mohly být nedočkavé, než jim přijde kniha. Na žácích byl vidět zájem o knihu i o texty. Bylo zajímavé pozorovat jejich čtenářské návyky. Knihu otáčeli, listovali v ní. Povídali si o obrázcích. Žáky nejvíce zarážel fakt, že v knize je více obrázků než textu. Objevovaly se návrhy, že kniha je pro malé děti, protože tam jsou jenom obrázky. Někteří si přečetli krátkou pasáž z knihy a argumentovali, že tomu by malé děti nerozuměly. V tomto okamžiku jsem autora krátce představila.

Aktivity při čtení

Uvědomění:

1.ČTENÍ (texty vytištěné na volných papírech) – (Sís, 1993, předmluva)

A) Vracíme se očima ke snosu na tabuli, porovnáváme, to co jsme napsali my s autorovým vysvětlením okolností, proč tato kniha vznikla.

Při čtení si budeme do textu dělat malá znaménka:

+ *Udělej plus na okraji textu, jestliže je pro tebe nějaká informace v textu nová a důležitá*

? *Udělej otazník na okraji textu, jestliže nějaké informaci nerozumíš*

Ve skupinách po pěti žácích si žáci znovu projdou svůj text, porovnejí znaménka, která použili. U nechá zaznít od každého znaménka alespoň pět informací. U objasňuje celé třídně nejasné informace. V textu se nacházejí pojmy: *císařská politika, transsibiřská magistrála, sibiřská tajga, Robinson Crusoe, Beringovo moře, Ostrov sv.Vavřince*

U má v záloze mapu, aby mohl Ž ukázat, kde se příběh odehrává.

Reflektivní komentář

Modifikovanou metodou INSERT jsem zjistila, které informace jsou dětem nejasné. Zpětně si uvědomuji, jak je důležité žákům říci, aby se soustředili na informace, které jsou pro ně nové a hlavně které považují za důležité. Pro učitele to však znamená, že musí žákům ukázat, jak hledat takové důležité informace v textu. V následujícím odstavci porovnáám dvě různé informace:

1. „*Na sklonku 19. století byl život uprostřed Evropy pramálo radostný. Císařská politika se hroutila a lidé byli bez práce.*“ (Sís, 1993) Toto je důležitá informace pro příběh.

2. „*A když doputoval na zasněžený Sever, se slzou v oku vyměnil koně a vůz za soby a sáně.*“ (Sís, 1993) Tato věta není příliš důležitá pro pochopení příběhu, ale nese důležité emoce hlavního hrdiny a ladění celého příběhu.

Příště bych žákům tyto věty ukázala před aktivitou. Zkusili bychom si formulovat, jak nás uvedou do příběhu první věty a co pochopíme z druhé výpovědi.

B) Otázka na žáky

Řekněte si se svým sousedem, zdali jste někdy potkali náhodou člověka, který se díky tomu, jak se choval, stal vaším kamarádem.

U modeluje: *Když jsem studovala půl roku ve Finsku, potkala jsem jednoho dne milou rodinu, která mě mezi sebe přátelsky přijala. Dodnes si píšeme, stali se z nás dobří přátelé.*

C)

2. ČTENÍ

Jaká bída! Někde přece musí být lepší život než to živoření tady. Půjdu ho najít!.....

..... ale cítím se svobodný.

D) Volné psaní:

U vyvěsí na tabuli pravidla volného psaní.

Téma:

Co mohl Welzl nejvíce postrádat v opuštěné krajině?

Kdo bude chtít, může přečíst své volné psaní nahlas.

Reflektivní komentář

U metody volného psaní je pro všechny strany důležité, aby metodu žáci dobře znali a měli s ní zkušenosti. V naší třídě žáci metodu volného psaní údajně znali. Ale po zadání úkolu jsem pochopila, že mnoho žáků metodu nemělo zažitou. Téměř nikdo nepsal ve větách. Psali pouze podstatná jména a mezi nimi čárky. Po ukončení jsem neměla pocit, že by nám volné psaní pomohlo k utřídění myšlenek a evokování daného problému. Ukázka volného psaní od učitele na jiné téma (netýkající se vůbec naší knihy) by mohla žákům příště pomoci.

E)

U přečte: Jaké štěstí! Objevil jsem příhodnou jeskyni. S chutí do práce a brzy budu mít kde bydlet!

Žáci dostávají do dvojice obrázky z knížky, na kterých si Welzl zvelebuje jeskyni.

Pokuste se ve dvojici říci, co byste si říkali, kdybyste byli Welzl. Napodobte jeho vnitřní hlas.

U žákům předvádí, co znamená vnitřní hlas.

F)

Namátkou nám jedna, dvě dvojice předvedou vnitřní hlas Welzla. Následuje kontrola na IT tabuli, kde se objeví obrázky a po chvíli k nim doplněné popisy od autora. Společně si přečteme. Řekli jsme si, co děti překvapilo a co řekli jinak.

Reflektivní komentář

Vnitřní hlas Welzla žáky velmi bavil. Do hodiny se vnesla uvolněná atmosféra. Dětem se líbilo vstoupit do identity někoho jiného a vznikaly kvalitní a smysluplné dialogy. Opravdu se do hlavní postavy vžily, což vnímám jako jejich určitý posun v příběhu. Učitel tím dostává zpětnou vazbu a vidí, zdali žáci příběhu rozumí. Když jsme si ukázali pravý text, žáci byli sami mile překvapeni svými stejnými reakcemi, jako měl Welzl.

4.ČTENÍ

Čekal jsem, že v těchto končinách narazím na Eskymáky...

Kopec v dálce se blyštěl jako ze zlata.....

...Nikdy jsem se nesetkal s tak laskavými lidmi.

G)

Dokonči větu:

Eskymáci jsou dobří lidé, protože.....

Vlastnosti Eskymáků, které můžeme odvodit z textu: vynalézaví, chytří, mají rádi lidi a zvířata, bydlí společně, pěstují si svoji bohatou kulturu.

Jaké jsem poznala Eskymáky já v Laponsku? Pustím Vám nahrávku Eskymačky, která zpívá svoji tradiční píseň jménem JOIK. → IT tabule: Song of the Sami people

Zapište si do tabulky, co dobrého udělali pro Welzla, a jejich vlastnosti. Řádek pro Welzla nechte ještě prázdný.

Žáci zapisují do tabulky:

	Co dobrého udělali...	Jejich vlastnosti...	
ESKYMÁCI			
ESKYMO WELZL			

H)

Co se vše mohl Welzl od Eskymáků naučit?

Žáci pracují ve dvojicích. Každý z dvojice dostane jiné obrázky a popisuje kamarádovi, co si myslí, že se Welzl učil od Eskymáků.

I)

5.ČTENÍ

Pomáhal jsem svým přátelům Eskymákům, jak jsem uměl.....

....Magnetická zlatá hora! Ukážu jim cestu.

Aktivity po četbě

Reflexe:

Co vlastně Welzl pro Eskymáky dělal? Z čeho můžeme poznat, že byli jeho přátelé?

Podívejte se do textu a vypište si do tabulky, co dobrého dělal Welzl pro Eskymáky, a odvod'te jeho vlastnosti.

Např.:

- chtěl pro ně klid a mír
- chrání je před zlatokopy
- obdivuje jejich činy
- váží si jich
- pomáhá jim
- důvěřuje jim

Jaké činy a vlastnosti v tabulce vidíte? Co vznikne mezi lidmi, když se k sobě chovají tímto způsobem? Do volného místa v tabulce napište jedno slovo, které Eskymáky a Welzla spojuje. (přátelství)

	Co dobrého udělali...	Jejich vlastnosti...	
ESKYMÁCI	zachvánilí ho, na učili ho co ^{co} umět: (všeho)	dobří, šikovní	PŘÁTELSTVÍ
ESKYMO WELZL	zachvánil je před zlatokopy	duševní, hodný	

	Co dobrého udělali...	Jejich vlastnosti...	
ESKYMÁCI	sachovali do, měli ho jak přežít	smírní, napomocní, vembodní,	SPÓJENÍ PŘÁTELSTVÍ
ESKYMOMO WELZL	POMOH JIM RŮZNÝM NAŠTROJÍ	CHYTAT NEBOJÁLNÝ	

	Co dobrého udělali...	Jejich vlastnosti...	
ESKYMÁCI	naučili WELZLA lovit zvířata, ryby, tulene ^{jezdí} _{na kajáku}	jízda na kajáku lovit, rybařit šikovní; hodní ochotní	PŘÁTE L, E
ESKYMOMO WELZL	vysvětlil jim že jaro nepřináší velký ptáček.	hodný, přátelský milý	

J) U přečte doslov P. Sise...

Aktivita KOLEM DOKOLA

Ž jsou rozděleni do čtyř skupin. Každá skupina dostane větší čtvrtku s otázkou, společně vymyslí odpověď a zapíše na čtvrtku, nechají místo pro ostatní. U zazvoní zvonečkem a čtvrtky se posouvají po směru hodinových ručiček.

Otázky na čtvrtkách:

- 1) Co nám chtěl autor říci touto knihou o životě?
- 2) Co z toho má pro nás smysl?
- 3) Co nového nyní víme?

4) V čem spočívá největší síla této knihy?

Reflexivní komentář

Tato aktivita naplní svůj potenciál, když je pro ni dostatek prostoru. Úloha si žádá více času, protože pro žáky tyto otázky nejsou jednoduché a vyžadují náročné myšlenkové operace. Z knihy na děti nejvíce zapůsobil pocit přátelství Welzla a Eskymáků. Otázky poskytly žákům čas na zamyšlení a zrekapitulování celé knihy. Odpovědi nebyly nijak dlouhé, avšak byly trefné. Níže přikládám samotné odpovědi.

1. CO NA MĚ CHTEĚL AUTOR ŘÍCI
TOUTO KNIHOU O ŽIVOTĚ ?

CHTEĚL NA MĚ UVĚŘAT PŘÁTELSTVÍ.

přátelství je důležité
~~Pomáhat~~ Pomáhat si navzájem

Přátelství je důležité.

člověk může být kamarád
s kým koliv

2. CO Z KNIHY MÁ PRO VÁS SMYSL?

Přátelství

Pomoc si navzájem

Musíme si pomáhat (kamarádství)
VYTRVAT AŽ DO KONCE

3. CO NOVÉHO NYNÍ VÍTE?

Přátelství je to nejdůležitější
co můžeme v životě potkat.

Každý s každým může
být kamarád.

ŽE SE DAŘÍ DO AMERIKY JÍT PĚŠKY

je důležité někomu pomoci, protože nevíme
kdy budeme potřebovat pomoc mi.

4. V ČEM SPOČÍVÁ NEJVĚTŠÍ SÍLA TÉTO KNIHY? V PŘÁTELSTVÍ

Dověděli jsme se, že efektivně 1500 dobří
je zde ukázáno že přátelství je důležitě

V ochotě

7.2 Reflexe - stanovené principy pro plánování lekce

Lekci zařazuji do praktické části práce za účelem představit proces vybírání literárního textu na základě přemýšlení o jeho vyspělosti. Výběr proběhl na základě popisu prvků adekvátní knihy pro daný vývojový stupeň od B.C.Hill. Záměrem lekce bylo mimo její vzdělávací cíle zjistit, zdali žáci dokáží diskutovat o literatuře na různých vývojových stupních a jaká pozitiva nám diskuze v literární hodině může přinést. Zkoumala jsem souvislost výběru literárního textu a reakce žáků. Jestli kniha posouzená dle vývojových kontinuí nabízí žákům podnětné prostředí pro diskuzi, následný estetický zážitek a také poznávání i utváření svých hodnot. Výběr žáků pátého ročníku byl účelný. Hlavním záměrem bylo docílit širokého spektra čtenářských dovedností mezi žáky.

7.2.1 Plánování lekce na základě znalosti vývojových kontinuí

Lekce byla naplánována na základě výběru knihy dle kontinuí B.C.Hill. Vybrala jsem knihu, která by mohla být zařazena do *plynulé fáze čtenářství (Fluent reading*

stage)³⁰. Důvod jejího zařazení podkládám jejími nalezenými rysy v následující kapitole. Plynulou fází čtenářství vidím jako společný jmenovatel pro všechny žáky v 5. třídě. Tato prostřední fáze má přesah do minulé překlenovací fáze a i do té další zdatné fáze čtenářství.

V podkapitole Čtenářské chování žáků jsem se zaměřila na charakteristiku žákovských výkonů a jejich stupeň pokročilosti. Reflexe jednotlivých aktivit dokladuje hledání žákovských výkonů v jednotlivých stadiích a jejich zařazení. Jednotlivá stadia v kontinuech nám pomohla při stanovení očekávaných cílů. Tato lekce se zaměřila na oblast porozumění a reakce žáků. V ohnisku zájmu byla tedy diskuze o knize, zápletce, prostředí, o autorově záměru a jeho hledisku.

7.2.2 Výběr knihy na základě vývojových kontinuí

Název: *Podivuhodný příběh Eskymo Welzla*

Autor: Petr Sís

Výběr knihy se opírá o charakteristiku plynulé fáze čtenářství a charakteristiku knihy adekvátní pro takového čtenáře. Níže zmiňuji vždy vybraný prvek z kontinua a k němu vysvětlení, jakou paralelu jsem k tomuto prvku našla v knize. Jednotlivá kritéria vybírám od Hillové

- *Books touch upon challenging issues.*
- *Nonfiction texts present many facts in an organized structure.*
- *Illustrations, photos, and captions support text in nonfiction materials.*
- *Texts include more challenging vocabulary.*
- *Authors use vivid descriptive and memorable language*
- *Text difficulty determined more by content than by length.* (Hill, 2001, s.185, překlad níže B.Šroubková)

Knihy se dotýká náročných společenských otázek.

Autor předkládá příběh z doby, kdy živobytí na našem území nebylo jednoduché. Čtenář se zde setkává s příběhem člověka, který se nechce smířit se světem beznaděje a hledá štěstí na cestách.

³⁰ Přehled všech kontinuí v originálním znění – příloha č.2

Kniha je populárně naučná a obsahuje mnoho faktických údajů, jež jsou organizovány do tabulek, legend, grafů a map.

Podivuhodný příběh Eskymo Welzla má prameny ve skutečném příběhu. V textu se objevují hlavně geografická fakta (např. Beringovo moře, Ostrov sv.Vavřince, Transsibiřská magistrála, sibiřská tajga). Nalezneme i popis mnoha přírodních nástrojů a procesů, jež používali Eskymáci k životu na dálném severu (např. nůž ULU, vrhání oštěpů ručním katapultem, eskymácký obrat na kajaku, popis péče o skluznici saní a ochrana psích tlapek před mrazem).

Kniha je doplněna obrázky nebo fotografiemi, jež slouží jako významná podpora textu.

Kniha je založena na autorově uměleckém přístupu. Obrázky v knihách Petra Sise hrají dominantní roli. Obrazy samy příběh vyprávějí. Slouží zde více než jen jako podpora textu. Ilustrace mají své charisma, které dodává knize kouzlo jedinečnosti. Petr Sís sám říká: „*V podstatě bych chtěl dělat knížky, ve kterých jsou jen obrázky. Akorát ty obrázky nejsou tak jasné, tak ten nakladatel chce, abych to nějakým způsobem vysvětlil, takže tam je nějaký text.*“³¹

Text obsahuje náročná slova.

Většina slov v textu je dětem známá. V knize se však vyskytuje několik výrazů, které mohou dát prostor k diskuzi a k vyhledání nového slova, což se prolíná s dalším prvkem z kontinua. V plynulé fázi čtenářství žák začíná využívat zdrojů (např. encyklopedií, článků, internetu a naučných textů) pro vyhledání informací. Těžší slova, s nimiž se žáci potýkali v této knize, byla například: politický vězeň, kovářský fortel, živoření, skalisko, patrona dynamitu, meteorický původ, fonograf, zlatokopové.

Autor používá svůj příznačný jazyk.

Celý příběh je napsán v ich-formě, vnitřní hlas hlavního hrdiny doprovází všechny obrazy. Autorův záměr psaní příběhu vnitřním hlasem Welzla mohlo zapůsobit na osobnost samotného žáka díky tomu, že jsme modelovali vnitřní hlas Welzla pouze na

³¹ online: <http://www.radio.cz/cz/rubrika/knihy/petr-sis-mezinarodne-uznavany-autor-knih-pro-deti-illustrator-grafik-a-tvurce-animovanych-filmu>

základě obrázků bez textu. Vžili se do jeho situace a zkoušeli si říkat, jak oni by se zachovali. Naučný příběh je napsán nevědecky, přibližuje se současnému jazyku.

Obtížnost spočívá více v obsahu nežli v délce knihy.

Téma přátelství a vnitřní harmonie je zde podáno celkem sugestivně. Nicméně žáci odhalují situace beznaděje, odhodlání, ochoty, chamtivosti, pomoci i obdivu. Tato témata se objevují v životě každého z nás. Proces budování přátelství byl položen do středu zorného pole. Samotná kniha má fyzicky dvacet dva stran.

7.2.3 Čtenářské chování žáků

Všechna období navržená B.C.Hill nám nabízejí ke sledování různé typy chování žáků při četbě. V **překlenovacím období** jsem sledovala, jak žáci reagují na myšlenky v četbě a také na fakta nebo události příběhu. Dále jsem pozorovala, jak žák dokáže nalézt spojitost textu s jinými autory nebo knihami.

U žáka nacházejícího se v **plynulém období** se dá pozorovat, že dokáže diskutovat se zaměřením na prostředí, děj, postavy, téma a autorovo umění. Dále jsem se soustředila na bod z této fáze, jenž zní: *Pod vedením při diskusích o četbě v malých skupinkách žák dospěje k myšlenkově hodnotným ústním i písemným odpovědím.* (Košťálová, H.: MUP neboli mapa učebního pokroku: *Kritické listy*, 2010, č.40, s.16)

Ve stadiu označovaném **zdatné čtenářství** jsem pozorovala dovednost žáka formovat odpovědi v malých diskusních skupinkách, které pronikají více do hloubky v jejich přemýšlení.

Překlenovací fáze čtenářství

Typy chování žáků při četbě:

Žákova reakce na myšlenky, fakta nebo události příběhu v četbě.

Položila jsem otázku, *co mohl takový cestovatel, jako byl Eskymo Welzel, na své cestě postrádat.* Tím jsem se snažila žáky vtáhnout do příběhu. Mým záměrem bylo,

aby se vcítili do role hlavního hrdiny a představovali si okolní krajinu, vnitřní pocity Welzela a společně se svými spolužáky sdíleli své myšlenky nad četbou.

Reakce žáků se různily, někteří zmiňovali materiální věci jako například jídlo, vodu a předměty, které by mu pomohly přežít. Někteří žáci se však zamýšleli nad otázkou samoty z jiné stránky. Napadaly je nehmátatelné věci, jako například přátelství, domov, jistota nebo zábava. Jedna skupinka žáků diskutovala na téma dobrodružství - tyto žáci si začali vyměňovat názory o svém prožitém dobrodružství a srovnávali ho se situací z příběhu. Často zazněla reakce na fakt, že na konci 19. století nebyl život v Evropě příliš radostný. Žáci diskutovali o tom, proč byl život špatný. Často si představovali, proč oni by například nebyli šťastni. Došli k závěrům, že lidem mohly chybět základní potřeby k životu. Někdo jmenoval jídlo, oblečení, domov. V diskuzi se objevil i názor, že lidé trpěli chudobou nebo že nemohli pracovat.

Žák dokáže nalézt spojitost textu s jinými autory nebo knihami.

V předmluvě knihy autor zmiňuje přímo jméno Robinsona Crusoa. Autor hlavního hrdinu přímo nazývá, hrdina této knihy, Robinson dalekého Severu. Žáci nad tímto faktem nijak nediskutovali. Po tom, co jsem zmínila knihu Robinson Crusoe, kdo ji četl, pravděpodobně těžil z příběhu o trosečnickovi. Tento žák si při aktivitě před četbou mohl vzpomínat na to, co četl v Robinsonovi. Možná si vytvořil nějaká očekávání před četbou. Vzhledem k tomu, že žáků, kteří by tuto knihu četli, nebylo mnoho, nebyl prostor pro malé srovnání příběhů.

Plynulá fáze čtenářství

Žák diskutuje se zaměřením na prostředí, děj, postavy, téma a autorovo umění.

Prostředí, do kterého byl příběh zasazen, vyvolalo velkou míru zájmu dětí. Mapa nám pomohla zakotvit příběh na konkrétní místo. Žáci diskutovali o vzdálenosti, kterou Welzl ušel pěšky. Nejednou zaznělo, že obdivují cestovatele, kteří se vydají sami bez mapy. Obrázky z Aljašky a zamrzlého moře rozpoutaly diskuzi o zimě, kterou musel cestovatel překonávat.

Má otázka, co autora vede k napsání knihy, se snažila vyvolat v dětech myšlenkový proud o spisovateli a jeho práci. V diskuzi mezi žáky se objevovalo, že autor píše knihu, protože se chce odreagovat nebo protože chce vyjádřit své myšlenky a

dát volný průchod fantazii. Také se objevil názor, že autor přemýšlí nad tím, co mohl čtenář zažít, a chce se mu přiblížit svým příběhem. Po přečtení knihy děti hledaly důkazy v textu, které jim mohly potvrdit jejich domněnky o autorově záměru.

Někdo například zmínil, že jasný důkaz o autorově fantazii bylo téma magnetické hory, která Welzela přitáhla, a on se nemohl hýbat. Fakt, že autor myslí na čtenáře, jeden chlapec zdůvodnil názorem, že P.Sis napsal tuto knihu proto, abychom se všichni dozvěděli o tomto cestovateli. Chlapec vyjádřil názor, že autor chtěl, aby se tento příběh tradoval dále díky čtenářům.

Pod vedením při diskusích o četbě v malých skupinkách žák dospěje k myšlenkově hodnotným ústním i písemným odpovědím.

Závěrečná diskuze ve fázi hodiny *aktivity po četbě* probíhala na základě čtyř otázek, na které měla celá skupinka vymyslet odpověď.

Otázky:

V čem spočívá největší síla této knihy?

Žáci se shodovali na otázce přátelství. Hodně diskutovali o tom, jaké skutky udělali Eskymáci a Eskymo Welzl. Na základě činností potom odhadovali jejich vlastnosti. Nakonec napsali, že mezi hlavními postavami vzniklo přátelství. Největší sílu knihy žáci spatřovali v ukázce opravdového přátelství mezi lidmi. Také v ochotě, která je důležitá pro vznik přátelství. Některé skupinky reagovaly na zobrazení života Eskymáků a jednotliví žáci ocenili to, že se dozvěděli mnoho nového o jejich vlastnostech i bohaté kultuře.

Co nového nyní víte?

Zde se objevila diskuze podložena těmito písemnými výstupy od dětí:

- *Přátelství je to nejdůležitější, co můžeme v životě potkat a musíme si ho vážit.*
- *Každý s každým může být kamarád.*
- *Je důležité někomu pomoci, protože nevíme, kdy budeme potřebovat pomoci my.*

Co z knihy má pro vás smysl?

Hlavním tématem, které žáci zmiňovali, bylo opět přátelství. Žáci diskutovali, zdali informace, o tom že si musejí navzájem pomáhat, je důležitá a má pro ně smysl. Společně přišli na to, že musíme vytrvat až do konce s naším snažením nebo pomocí.

Co nám chtěl autor říci touto knihou o životě?

Žáci zde zmiňovali, že autor nám chtěl ukázat, jak vznikalo přátelství mezi dvěma odlišnými skupinami lidí. Objevovale se téma komunikace mezi těmito typy lidí a síle jejich pouta, které mezi nimi vzniklo.

Zdatná fáze čtenářství

Žák formuje odpovědi, ve kterých předkládá argumenty pro svá tvrzení.

Žáci v poslední etapě přemýšleli nad činy, které pro sebe obě strany (Eskymáci i Welzel) udělaly. Vznikly zde odpovědi na otázku, které dobré skutky vedly ke vzniku přátelství. Tyto věty předkládám v autentické podobě:

Např.

„Naučili ho, co všechno uměli, protože poznali, že pochází z jiné země a neuměl by se o sebe postarat v takových podmínkách.“

„Zachránili ho a přijali do své rodiny, chovali se k němu mile, protože ho naučili své písničky.“

„Naučili ho, jak si obstará potravu – třeba jak ulovit medvěda.“

„Našel řešení, jak Eskymáky zachránit před zlatokopy, věděl, že i oni jsou bezbranní.“

„Společně se učili, navzájem se potřebovali.“

7.2.4 Plánování – model: před četbou - při četbě - po četbě literárních textů

K sestavování lekce mi pomohl model plánování, při kterém jsem se zaměřila na činnosti před četbou – při četbě – po četbě literárních textů. Z několika hodin literární výchovy jsem mohla pochopit, že samotné čtení žáka nemůže začínat v okamžiku, kdy se jeho oči upnou do textu. Čtení také nekončí po zaklapnutí knihy (Hausenblas, 2010 článek ve sborníku ČG). Zaměřila jsem se na doporučené aktivity, které by mohly četbě předcházet. Aktivity, které jsou nám blízké. Každý je vědomě, či nevědomě děláme před čtením knihy. Jejich použití bylo zcela záměrné, učitel se snaží naplánovat si aktivity před četbou, proto „...aby pomohl žákům vybavit si zkušenosti a vědomosti v té oblasti, ke které míří i smysl nachystaného textu. Chce, aby si žáci navzájem (třeba jenve dvojici) než dostanou text, několik minut povídali o zážitku nebo poznatku či

situaci, která se bude podobat tomu, o co půjde v hloubi textu, který potom začnou číst.“

32

Že teorie vychází z životních situací, potvrdili i žáci v této třídě. Při úvodním kruhu se chovali velmi přirozeně, touhu po osahání knihy, již budou číst, nijak neskrývali. Viděla jsem, co asi dělají v běžné situaci, než začnou knížku číst. Každý nedělal činnosti, které vyčtu, ve stejném pořadí, ale dá se říci, že se téměř u každého alespoň jejich náznak objevil. Nemůžeme hodnotit, jaké myšlenkové pochody jim probíhaly hlavou, mohu však popsat chování, které jsem sama pozorovala. Žáci si knihu prohlíželi, různě otáčeli, brzy se podívali na konec, kde příběh končí. Otázka před samotnou četbou a snos na tabuli vyvolal přínosnou diskuzi. Otázka zněla: Co vede autora k napsání knihy? Protože následovalo čtení autorovy předmluvy, kde vysvětloval svůj záměr, žáci mohli porovnat svá tvrzení s autorovými.

Aktivity při četbě vycházely ze známých a ověřených metod podporující čtenářskou gramotnost u dětí. Děti často sdílely část přečteného textu v párech. Informace v textu si třídily podle důležitosti nebo novosti či neznalosti. Byly jim kladeny různé otázky, při kterých mohly text vztahovat ke své osobě. Průchod volných myšlenek formovaly na papír ve volném psaní. Snažily se vžít do role hlavního hrdiny a zkoušet si pomocí vnitřního hlasu, jak by se zachovaly na jeho místě. Porovnávaly své nápady s autorovým vyprávěním. Žáci vyvozovali charakter hlavních postav na základě činů, které tyto postavy dělaly. Velmi účinný nástroj, který zajišťoval realizace různých úkolů, bylo mé modelování situací. Prosté ukázání mého hlasitého přemýšlení žákům často pomohlo a oni věděli, o jaký typ aktivity je žádám. Společným jmenovatelem pro úspěšné aktivity při četbě může být učitelské pochopení, jak procesy porozumění u čtoucího člověka probíhají.

Aktivity po četbě se v této hodině hodně orientovaly na diskuzi. Žáci byli vyzváni, aby sdíleli ve skupině pocity z přečteného díla. V odpovědích na otázky měli jako skupina spojit svoji osobní zkušenost s tím, o čem se dočetli. Byli osloveni otázkami, např. co si z knihy odnášejí, co nám chtěl autor sdělit o životě, co se nového dozvěděli a v čem spočívá největší síla této knihy. Poznámky z četby žáci řadili do tabulky. Aby práce po četbě měla ten pravý nádech, Hausenblas doporučuje, *„po četbě je dobré udržet třídu v tichém přemítání. Tehdy nebudeme od žáků nic žádat (ani*

³² Hausenblas, O., Čtení s porozuměním a aktivizace žáka: Činnosti před četbou - při četbě - po četbě literárních textů: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*:2010, s.52

„převyprávěj mi příběh vlastními slovy“.), nenapomínáme hlasitě nezbedy. Žáci si po chvíli mají ještě představovat to, co se jim zvláště zapsalo do paměti nebo do srdce. Uvažují pro sebe o příčinách a důvodech činů hrdiny i o jeho pocitech.“³³

7.3 Diskuze nad četbou

Diskuze probíhala v 5.třídě základní školy mezi jednadvaceti žáky a učitelem. Kniha byla přečtena za 90 min metodou řízeného čtení. Během celého 90 minutového bloku jsem se snažila s žáky vést diskuzi a podněcovala ji. Žáci diskutovali ve skupinách v párech nebo větších skupinkách. Protože čtenářství vyžaduje podporu ze širokého okolí – ze strany dospělých, do diskuze jsem vstupovala i já. Snažila jsem se žákům modelovat mé myšlení nad různými úkoly. Model jim objasňuje, nad čím budou žáci přemýšlet. Pod modelem chápeme autentické předvedení určitého úkolu. Ukázala jsem jim, jak hledám správné slovo, jak přemýšlím o hlavní postavě nebo jak spojuji přečtené s mými zkušenostmi.

B.C.Hill zmiňuje diskuzi jako součást každé fáze čtenářství. Hill například uvádí žákovskou diskuzi nad literaturou jako jedno z kritérií, podle kterých poznáváme u žáků jejich úroveň čtenářství. Tyto rysy čtenářství hodnotíme dle žákovského porozumění a jejich reakcí. Žák dokáže pod vedením diskutovat o prostředí, zápletce, postavách a hledisku vypravěče. Je schopen reagovat na problematiku a myšlenky v četbě a také na fakta nebo události z příběhu. Dovede nalézt spojitosti s jinými autory, knihami nebo pohledem na věc. Pod vedením zdůvodňuje své myšlenky i názory a používá příklady, aby je podpořil. V další fázi čtenářství se žák začíná zamýšlet nad autorovým uměním a začíná závěry z diskuze zapisovat a tvořit písemné odpovědi. Ve zdatné fázi čtenářství se žák zaměřuje na autorův styl. Odpovědi, které formulují žáci v malých skupinkách, pronikají více do hloubky. Zdatný čtenář své názory a závěry zdůvodňuje a dokládá příklady (překlad VÚP, 2010). Je patrné, že Hill nevnímá diskuzi jako metodu, při které si pouze žáci povídají ve skupině. Vzhledem k tomu, že diskuze provází každou fázi, v USA sledují, jak si žáci povídají v té či oné fázi čtenářství. Před hodinou jsem si vybrala několik typů chování žáka z jednotlivých fází. Hodinu jsem si je natáčela, proto

³³ Hausenblas, O., Čtení s porozuměním a aktivizace žáka: Činnosti před četbou - při četbě - po četbě literárních textů: Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka:2010, s. 54

jsem mohla okomentovat jednotlivé hladiny pokročilosti diskuze mezi žáky. V následující kapitole přikládám mé komentáře.

Kritéria pro pozorování vycházejí z vývojových kontinuí. Překrývají se tři fáze: překlenovací, plynulá a zdatná fáze čtenářství - přehled všech VK v příloze č.2.

Hodnocení lekce

V plánování lekce hrál roli fakt, že plánování vznikalo od cíle žáka, tzn. od konečného stavu žáka. Aktivit mohou být realistické, pokud víme, jakému cíli mají sloužit a k jakému cíli (stavu) mají žáka přivést. Jako důležité spatřuji pochopení modelu rozložených aktivit před četbou, při četbě a po četbě. Žáci v mé hodině reagovali naprosto spontánně. Bylo zřejmé, že se jim text lépe čte, když mu předcházela příprava mysli na porozumění. Žáci dostali prostor na vybavení si vlastních zkušeností a vědomostí, které si mohli sdělit v párech.

Prvky vývojových kontinuí (VK), které mi pomohly vybrat knihu a soustředit se na reakce žáků, sloužily k pojmenování mnoha situací. Například: *Žák reaguje na myšlenky, fakta nebo události příběhu v četbě*. Díky tomu, že jsem věděla, že máme očekávat žakovu reakci, vznikla zajímavá diskuze na téma, proč autor knihu píše. Žáci přišli se zajímavými nápady, které jsem zmínila výše. Za přínos plánování s VK považuji fakt, že učitel má srovnání, jakých dovedností mohou dosáhnout ostatní žáci ve světě. Výkon žáků může být individualizován, protože spektrum vývojových fází čtenářství je široké. V tomto případě jsem promítla tři fáze vývoje (překlenovací, plynulé a zdatné období).

Vybírání knihy přes drobnohled VK má svá pozitiva. Například popsané cíle, kterých má žák dosáhnout, nutí učitele přemýšlet o důležitých prvcích v textu. To nabízí učiteli prozkoumat úplný didaktický potenciál textu.

Zde naznačuji, jaký přínos mělo plánování s VK pro učitele. V mých příštích hodinách literární výchovy bych se chtěla zaměřit na posunutí VK přímo mezi žáky. Seznamovala bych je s nimi postupně. Jedná se o určitou formu metakognitivního myšlení, na kterém bych s nimi pracovala od útlého věku. Například formou sebehodnocení, při kterém si žáci zvyknou přemýšlet o svém učení. Žakovské práce by mohly posloužit jako evidence pro určení dané fáze čtenářství. Žák musí mít možnost si

přečíst to, co má zvládat. Jednoduchá nástěnka věnovaná čtení může viset ve třídě. Děti se tak seznámí se stupni vývoje, které jsou podané jednoduchým dětským jazykem. S fázemi se tak dá pracovat každou hodinu řízeného čtení, kdy jim učitel řekne, jakým dovednostem z nástěnky se budeme následující hodinu věnovat.

Před hodinou jsem věděla, proč se ptám žáků na otázku: *Co vlastně Welzl pro Eskymáky dělal? Z čeho můžeme poznat, že byli jeho přátelé?* Tím jsem zkoumala, jestli se jejich výkon objeví ve zdatné fázi vývoje. Příště bych však dala prostor i žákům, ať se sami ohodnotí, ať jim je také jasný důvod mé otázky. Žáci by mohli dostat sebehodnotící arch – Věci, které dělám při čtení (Hill, 2001). Sami by se rozhodli, jestli při diskusi přidávají ke svému názoru i jasnou evidenci z textu. Mohou mít na výběr z těchto odpovědí: *Ještě ne, Někdy ano, Vždy toto používám.*

Zaměřila jsem se v hodině na diskusi, protože přináší dětem zajímavé situace, kdy dochází k názorovým konfliktům, argumentacím, vyjednávání nebo hledání vhodného výrazu. Docházím k závěru, že v diskusi žáci vyjadřují své myšlenky a trénují tak dovednosti, které se jim hodí v každodenním životě. Kromě toho se literární výchova stává nástrojem působícím na žákův estetický vývoj. Formuje žákovy hodnoty a připravuje ho na vyjadřování se ve společnosti a prosazování si vlastního názoru a na toleranci ostatních.

8 Praktická část 3 – Hodnocení textů

V této kapitole se věnuji zhodnocení textů z knih, které navrhli samotní žáci z mé výzkumné skupiny. Texty předkládám s několika příloženými dotazníky v příloze, které čtenáři práce poskytují souhrnný obrázek o žákovi, jeho postojích a čtenářských návycích. Nástroj, kterým pohlížím na jednotlivé knihy si půjčuji od B.C.Hill, následně si kritéria upravuji a vybírám ta, která mohu v konkrétních knižních titulech komentovat. V příloze jsou zobrazena celá kontinua. V našem prostředí nejsme schopni přiřadit explicitně ke každému kontinuu knihu, jako je běžná praxe ve Spojených státech amerických. Tam se již objevují knihy psané intencionálně pro zařazení do vývojových stupňů. Odborná veřejnost je se samotnými kontinui seznámena. Učitelé i spisovatelé je znají, mohou tak vznikat literární díla, která je možné řadit podle čtenářské pokročilosti, ne však podle věku. Hill zdůrazňuje vývojový proces, při kterém žáci zdokonalují svoji čtenářskou pokročilost, věk pouze doplňuje kontinua chronologicky pro větší přehlednost.

Nejprve je představena kniha, poté prvky, které by odpovídaly stanovenému stadiu čtenářství. V návaznosti zkoumám náročnost textu opět přes vývojové kontinuum. V tomto případě mě zajímá dovednost žáka - čeho musí být žák schopen, aby mohl text číst. Dovednosti též vybírám z přeložených kontinuí od B.C.Hill. Nakonec přidávám vlastní návrhy možných aktivit, které vycházejí z pojetí RWCT respektující zásady aktivního učení žáka.

8.1 Překlenovací fáze čtenářství

Věk: 8 – 9 let

Chování čtenáře	Charakteristika knih
Čte knížky dělené do kapitol na střední úrovni.	Knihy mají dobře známý formát, strukturu příběhu a postavy.
Vybírá si materiál ke čtení odpovídající úrovně.	Texty obsahují rozvinutou zápletku.
Prokazuje porozumění rozdílu mezi tím, co je fakt a co názor.	Hlavní postava má přímočaré vlastnosti a je plně rozvinuta.
Reaguje na problematiku a myšlenky v četbě a také na fakta nebo události příběhu.	Ilustrace se objevují příležitostně. (Hill, 2001, s.182, překlad B.Šroubková)

8.1.1 Kniha 1 – *Démon ticha*

Edice: *Klub záhad* (Napínavé příběhy se superlupou)

Autor: Thomas Brezina

ISBN 60-253-0140-0

Knihy mají dobře známý formát, strukturu příběhu a postavy.

Příběh je členěn do krátkých kapitol (1 – 2 strany) s písmem střední velikosti, a tudíž nepůsobícím zahuštěným dojmem. Příběh se pozvolně rozvíjí, a tak je zápleтка dítěti jasná od začátku. Hlavní postava, Jupiter Katz, je členem party. Tito členové jsou schopni vidět zvláštní věci, které ostatní nevidí. Často se setkávají s nepochopením ostatních lidí, zejména dospělých. Příběh se odehrává v bezpečném prostředí školy, které si dítě dokáže představit. Ilustrace dotvářejí celkový obraz, takže kniha nevyžaduje po čtenáři zapojení příliš vlastní fantazie. Publikace obsahuje jeden netradiční prvek - zahrnuje čtenáře do příběhu interaktivními úkoly během četby.

Např. *Mají jít blíž, nebo se raději držet dál, co bys udělal ty?* (čtenář je vyzván spojit příběh s vlastní zkušeností)

Texty obsahují rozvinutou zápletku.

Vývoj v tomto příběhu je očekávatelný. V prostředí školy se začnou dít zvláštní věci (rozkousané lavice, zničená tabule, přelámané pastelky – tento prvek se může zdát dětem sympaticky revoltující. Jsou ve věku, kdy stojí za to zkusit zakázané ...). Nikdo

z vedlejších postav nechce na zvláštní věci nahlížet jiným pohledem než běžným (někdo se nám vloupal do školy). Parta dětí bádá a snaží se přijít na rozluštění záhady. Vždy objeví příčinu nehody a dokáže přijít na řešení problému, který na konci knihy rozluští.

Hlavní postava má přímočaré vlastnosti a je plně rozvinuta.

Hlavní postavy jsou v této knize tři. Jsou to školáci 8. třídy. Pro naše čtenáře mohou představovat možné vzory, přestože jsou starší. Mluví populárním jazykem teenagerů (např. „*Ty máš asi o kolečko navíc?*“ nebo *Měli by tě zavřít do cvokárny!* nebo *Jasně a ten strom sežral asi pět učitelů!*“). Povahy hlavních postav jsou jasně exponované od začátku příběhu. Čtenář ví, co může od postavy čekat (např. Jupiter – odvážný, nápaditý, Nick – ustrašený, nedůvěřivý, kamarádský, Vicky – rozumná, chytrá, panovačná). Postavy nijak nemění své povahy během příběhu, zůstávají stále samy sebou.

Ilustrace se objevují příležitostně.

Obrázek je příležitostně vložen na každou třetí stránku. Provázejí čtenáře příběhem a hojně podporují čtenářovu fantazii. Nicméně čtenář zde nemá pravděpodobně volné pole vlastní fantazie, neboť hlavní postavy jsou pečlivě propracované v ilustracích. Zajímavostí jsou zde interaktivní ilustrace vyžadující lupu, ve kterých čtenář může luštit různé hádanky nebo úkoly. Domnívám se, že to představuje jistý typ vnější motivace k četbě.

Dovednosti žáka

- **Rozšiřuje svou znalost různých žánrů.**
- **Pod vedením využívá zdroje pro vyhledání a třídění informací.**
- **Prokazuje porozumění, co je fakt a co názor.**
- **Pod vedením diskutuje o prostředí, zápletky, postavách a hledisku vypravěče (Hill, 2001, překlad VÚP).**

Žák rozšířil svoji znalost žánrů o fantasy literaturu. Nachází v ní smysluplné čtení. Text v knize Klubu záhad obsahuje prvky fantasy. Pro pochopení děje je důležité, aby čtenář byl schopen třídit informace, kdy je děj založen na reálné situaci a kdy se objevují prvky fantasy, ve kterých děti bojují s nadpozemskými bytostmi. Učitel může

žákovi pomoci nabídnutými metodami grafů (např. Vennův diagram, tabulkové organizéry), ve kterých si žák konsoliduje své získané informace z textu. Příběh vyžaduje pochopení vztahu mezi hlavními postavami, protože děj se posouvá na základě vzájemného semknutí party dětí a jejich vzájemných vztahů. Čtenář potřebuje zvládat dovednost odlišení názoru od pouhého faktu, aby pochopil atmosféru záhadných souvislostí. Můžeme říci, že žák chápe děj, když je schopen pojmut atmosféru nejistoty světa, ve kterém se děti ocitají. Učitel napomáhá v řízených diskuzích, ve skupinkách či v párech čtenářům pracovat na čtenářské dovednosti – vztažení textu na vlastní zkušenost. Jsou vybízeni ke konfrontaci vlastního světa se světem dětí v knížce. Mají všichni stejné jistoty? V čem se jejich svět liší?

8.1.2 Kniha 2 - Ošklivá pravda

Edice: *Deník malého poseřoutky*

Autor: Jeff Kinney

ISBN 978-80-7447-094-3

Knihy mají dobře známý formát, strukturu příběhu a postavy.

Deníková forma příběhu působí na čtenáře velmi autenticky. Písmo je malé, tiskací, ručního charakteru. Obsah není členěn do kapitol, je rozdělován ruční kresbou, jednoduchými ilustracemi, které často dokreslují legrační situace. Fakt, že není příběh předělován kapitolami, může čtenáře udržovat při četbě, nemohou vlastní četbu přerušit.

Texty obsahují rozvinutou zápletku.

V knize se setkáváme s humorným příběhem z počátku 21. století odehrávajícím se v Americe. Příběh pojednává o Gregovi Heffleyovi, jenž vypráví svůj příběh o ztrátě svého nejlepšího kamaráda, kterého získává zpět díky různým vtipným situacím. Celý díl se skládá z malých epizod. Prostředí příběhu je pro čtenáře povědomé, je to často škola nebo domácí bezpečné prostředí. Motivační prvek zde může představovat fakt, že hlavní hrdina je pravděpodobně starší než čtenář. Ten se tak ocitá v různých situacích, které sám nezažil, ale mohou pro něj být lákavé. Např. „*Dneska jsem ve škole slyšel Rowleyho někomu říkat, že jde večer na rockový koncert. Přiznávám, že jsem mu to trochu záviděl.*“ (Kinney, 2010, s.12) Čtenář se zde dozvídá o různých zvycích jedné obyčejné americké rodiny, např. oslava Díkůvzdání.

Hlavní postava má přímočaré vlastnosti a je plně rozvinuta.

Téma může představovat pro mnoho čtenářů zásadní otázku. Hlavní dějovou linií je chlapcovo dospívání a problémy s ním spojené. Zásadní otázky, např. vznik kamarádství mezi dvěma dospívajícími chlapci nebo začlenění do kolektivu, jsou podkresleny humoristickým popisem situací. Zpracování tohoto příběhu však nevytváří příliš pravdivý obrázek o životě dospívajících, což ale ani nebylo autorovým záměrem. Hlavní hrdina Greg je celkem čitelný charakter. Má jasné postavení v rodině – dospívající syn, často se jeho názory neshodují s názory rodičů. On všemu dodává patřičnou lehkost svým humorným pohledem. Charakter Grega je konzistentní. Stále je v opozici proti autoritám – učitelům nebo rodičům. Nepřetržitě je v leccem nešikovnější než jeho kamarádi. Věčně se čtenář baví stejným smyslem pro humor, který dodává situacím dostatečnou dávku zajímavosti. Postavu Grega doprovází časté nálady, které jsou pro dospívajícího chlapce typické.

Ilustrace se objevují příležitostně.

Příběh dotváří deníkové ilustrace, které vypadají velmi autenticky. Čtenář si tak může myslet, že jejich autorem je samotný hlavní hrdina. Často mají minimalistický charakter, neboť si vystačí pouze s obrysy. Obrázek se neobjevuje na každé stránce. Čtenář si může všimnout, že obrázek je často vybrán záměrně, aby podpořil hlavní dějovou linii. Tyto ilustrace nemohou příliš zasahovat do fantazie čtenáře, neboť jsou záměrně jednoduché. Čtenář si tak může stále Grega a jeho blízké představovat dle své fantazie. Přesto je zajímavé, jak ilustrátor dokáže vtipně zachytit popsané scény.

Dovednosti žáka

- **Vysuzuje v průběhu čtení a po něm.**
- **Pozná autorův záměr.**
- **Pod vedením diskutuje o prostředí, zápletce, postavách a hledisku vypravěče.**
- **Žák rozpozná deníkovou formu vyprávění (Hill, 2001, překlad VÚP).**

Dítě, které čte tuto knihu, je rychle motivováno ke čtení díky vtipným historkám z důvěrně známého prostředí. Čtenáři *Malého poseoutky* se objevovali v mladším věku, než je hlavní hrdina. Musí si tak představit situace, které ještě sami nezažili. Čtenář se

potkává s jinou kulturou, zázemím i zvyky, protože příběh je zasazen do prostředí americké rodiny. Čtenáři zde pomůže strategie hledání spojitostí, při které si vytváří most mezi tím, co už ví, a novými informacemi, se kterými se setkává v textu. Pro čtenáře je důležité pochopit, že příběh neřeší žádné životně důležité téma, ale řeší jen velice všední život jednoho chlapce. Žák zde uplatňuje dovednost vysuzování, která mu pomůže orientovat se v činech a chování hlavní postavy. Žákovi může pomoci myšlenková mapa utřídit činy jednotlivých postav a zvýraznit jejich vztahy. Pro čtení *Malého poseroutky* by se čtenáři mohla hodit strategie syntetizování. Vyberou si způsob jednání Gega a budou se ho snažit porovnat s hrdiny z jiných knih. Touto syntézou přijdou na to, v čem tkví humorné scénky. Mohou si odpovědět na otázku, co je vlastně dělá vtipnými.

Pod vedením by žáci mohli reagovat na otázku konfliktu dítěte s rodiči. Ožehavé téma, které je vtipně naznačeno v příběhu, může být podkladem pro smysluplnou diskuzi mezi čtenáři, při té mohou použít tabulku, do které si zanesou poznatky o tom, co hlavní postava dělá, nakonec posoudí, jaké má vlastnosti. Lépe se tak budou orientovat v jednání zmíněných literárních postav. Důležitým momentem se stává pochopení deníkové formy příběhu. Učitel může nabídnout žákovi zaměření na prvky, které tuto knihu utvářejí a s nimiž se často nepotkávají v jiných knihách (např. chybějící názvy kapitol, netradiční font písma, příběh rozfázován do krátkých zpráv, humorné kresby, oslovení čtenáře hlavním hrdinou, vyprávění v ich-formě). Pochopení by žáci mohli demonstrovat sepsáním úryvku ze své knihy v deníkovém formátu.

Dovednost kladení otázek může čtenáři pomoci v poznání autorova záměru. Pro čtenáře je důležité číst s kritickým zamyšlením nad knihou, tedy v tomto případě rozpoznání faktu, že nás chtěl autor pobavit. Žákovi mohou pomoci tyto otázky.

- Co řekl autor touto knihou o světě, o lidech, o životě? Co chtěl sdělit čtenářům?
- Co z toho má smysl právě pro mě?
- Co jsem od knihy očekával/a? Splnila se má očekávání? Proč ano, proč ne?
- Dají se v knize najít i názory samotného autora? Mohu uvést příklad? Souhlasil jsem s jeho názory?
- Kdybych psal/a tuto knihu já, co bych chtěl/a sdělit čtenářům? Co bych do knihy přidal/a?
- V čem spočívá největší síla /účinek/ knihy? Čím se odlišuje od jiných knih, které jsem četl/a?

(převzato od M.Šlapala)

8.1.3 Kniha 3 – *Návrat z prázdnin*

Edice: *Nové Mikulášovy patálie (Návrat z prázdnin)*

Autor: René Goscinny a Jean Jacques Sempé

ISBN 80-00-01711-3

Knihy mají dobře známý formát, strukturu příběhu a postavy.

Knihy je řazena do čtyř kapitol, každá má ještě podkapitoly. Rozsah knihy odpovídá úrovni, čítá pouze 144 stran. Písmo je celkem malé. Kniha je součástí edice Mikulášovy Patálie. Čtenář v každé knize najde uzavřenou epizodu zasazenou do určitého období, např. návrat z prázdnin. Prostředí je pro dítě dobře známé, mnoho scén se odehrává doma nebo ve škole. Goscinny zde píše o svých zážitcích z dětství, jeho jazyk je velmi popisný. Čtenář si může najít různé inspirace v knize, ať už pro to, jaké vylomeniny provést, nebo z čeho si uspořádat pořádný chlapecký úkryt před dospělými. Např. *Plácek je senzační! Chodíme si tam často hrát. Je tam tráva, kočky, plechovky od konzerv, pneumatiky a staré auto, které už nemá kola, ale na hraní je prima, brm brm!* (Goscinny, 2005, s.19)

Texty obsahují rozvinutou zápletku.

Děj je založen na vyprávění školáka Mikuláše, jenž je členem party jemu podobných kluků, jen každý má nějaký svůj vrtoch. Chlapci spolu prožívají dobrodružství, při kterých často stojí na druhé straně barikády proti dospělým, učitelům, rodičům, školníkovi aj. Každá podkapitola je uzavřena, jednotlivé části na sebe volně navazují. Čtenář může mírně předvídat, jak se Mikuláš zachová nebo co se stane, neboť povahy jednotlivých charakterů se nemění a můžeme od nich očekávat podobné reakce. Dítě, které toto čte, pravděpodobně sympatizuje s různými legračními skutky chlapců, kteří mohou být o trochu starší. Při čtení vyprávění si však všímáme, že příhody, jež se chlapcům stávají, jsou stále na stejném principu.

Příběh se pravděpodobně odehrává ve druhé polovině dvacátého století ve Francii. Prostředí není nijak explikováno, čtenář se tak o časoprostoru nedozvídá.

Hlavní postava má přímočaré vlastnosti a je plně rozvinuta.

Charaktery devíti postav z vyprávění (Mikuláš, Vendelín, Kryšpín, Albín, Viktorín, Marie – Hedvika, Celestýn, Augustin a Polívka) jsou popsány v malých medailoncích na začátku publikace. Můžeme si tak udělat obrázek o povaze každé postavy, která do příběhu zasahuje. Čtenář si pravděpodobně utvoří různá očekávání, jak se postavy v příběhu budou chovat, což si v průběhu čtení ověřuje.

Ilustrace se objevují příležitostně.

Ilustrace jsou minimalistické, ale časté. Jean- Jacques Sempé o sobě v doslovu říká: „*Když jsem byl kluk, bylo mou jedinou zábavou vyrušování ve škole.*“ Tato věta velmi vystihuje charakter knihy. Autor si možná při hodině rád kreslil, což zúročil v podobě svých vtipných ilustrací v této knize. Přidávají celé popisované situace na vtípku a dokáží výstižně dokreslit dané povahy.

Dovednosti žáka

- **Reaguje na údaje, postavy a situace z četby a spojuje je s vlastní zkušeností.**
- **Pod vedením zdůvodňuje své myšlenky i názory a používá příklady, aby je podpořil.**
- **Pod vedením diskutuje o zápletce a postavách (Hill, 2001, překlad VÚP).**

Děj tohoto příběhu od čtenáře vyžaduje pochopení vtipu, na kterém je příběh založen. Humorná situace vzniká na základě reakcí několika zainteresovaných stran (rodič vs. dítě, učitel vs. žák, kamarád vs. kamarád). Žákovi pomáhá předpovídání reakce dospělých na skutky mladých chlapců. Učiteli se nabízí započít diskuzi o světech dospělých a dětí, při níž žák trénuje dovednost vysuzování a tázání. Pro dobré nahlédnutí do zápletky čtenář potřebuje nastartovat myšlení o rozdílech světa dětí a dospělých. Pomocí otázek se žáci mohou společně dobrat k závěru, jak by byly takové historky vtipné, např. u nich doma. Zda by bylo takové chování vůbec přijatelné v jejich domovech. Učitel pomáhá s formulací (modeluje) otázky k textu, čímž pomáhá pochopit podstatu čtení. Otázky jsou přirozené a jejich zodpovídáním si děti trénují porozumění textu.

V příběhu vystupuje mnoho postav, které ho svými charakteristickými vlastnostmi dotváří. Čtenář potřebuje získat určitý nadhled nad postavami. Učitel pomáhá žákovi formovat pohled na jednotlivé postavy, např. formou systému – jaké činy dotyčný dělá, jak se chová, z toho až můžeme určit konkrétní vlastnosti. Čtenář dokáže zdůvodnit, proč je někdo z textu takový, jaký právě je, na základě evidence jednotlivých činností dané postavy.

Žákovo porozumění zápletky a chování jednotlivých postav může usnadnit metoda čtení s předvídáním. Když žák předvídá před četbou, v případě Mikuláše odhaduje jeho chování a reakce okolí, při četbě potom zjišťuje, jak se jeho odhady naplnily, a po četbě vyvozuje z textu. U této metody učitel žákovi dopomáhá svým modelováním. Ukazuje mu, jak by například on přemýšlel, co by odhadoval. Předvídání pomáhá spojit četbu s vlastní zkušeností.

8.2 Plynulá fáze čtenářství

9 – 11 let

Chování čtenáře	Charakteristika knih
Čte náročnější dětskou literaturu.	Texty obsahují plně rozvinutou zápletku.
Začíná si rozvíjet strategie a kritéria pro výběr materiálu ke čtení.	Knihy se dotýkají zásadní životní otázky.
Začíná diskutovat o četbě se zaměřením na prostředí, děj, postavy a téma (literární prvky) a autorovo umění.	Hlavní postavy mají plně rozvinuté charaktery. Nejsou přímočaré.
Čte plynule nahlas, s výrazem a jistotou.	Velikost písma se zmenšuje.
Začíná používat novou slovní zásobu v různých předmětech a při svých ústních a písemných reakcích na četbu začíná vnímat hlubší význam „čtení mezi řádky“.	Texty obsahují náročnější slovní zásobu. (Hill, 2001, s.185, překlad B.Šroubková)

8.2.1 Kniha 1 – *Imaginární (ne)přátelé*

Autor: Barry Hutchinson

ISBN 978-80-7447-070-7

Formát knihy

Knihy je psána normální velikostí písma. Celkem čítá 198 stránek. Ilustrace jí nedoplňují. Je členěna do dvaceti kapitol, každá má svůj název. Kapitoly dělí jeden příběh do smysluplných tematických celků, které na sebe úzce navazují. Čtenář však může svoji četbu rozkládat. Kapitoly jsou zhruba devět stránek dlouhé a vyžadují delší koncentraci čtenáře.

Texty obsahují plně rozvinutou zápletku, čtenář se dozví fakta.

Zápletky se odehrává v Anglii. Jádro příběhu tvoří hororově laděný příběh o chlapci jménem Kyle, který žije zpočátku obyčejný život se svojí matkou a babičkou. Od jisté chvíle se začnou dít v jeho přítomnosti zvláštní věci. Potkává se s imaginárními přáteli i s nepřítelem. Čtenář se zde ocitá v různém prostředí. Dům, který vypadá

v přítomnosti bezpečný, se za chvíli stává hlavním jevištěm hororové scény. Fakta, například o Anglii nebo životě tamějších lidí, nejsou z tohoto příběhu příliš patrná.

Téma se dotýká zásadní otázky v životě: vztahy – přátelství, životní situace – pocit štěstí, bohatství, chudoba, právo dítěte aj.

Hororový příběh je zasazen do běžného života jedné neúplné rodiny žijící na anglickém venkově. Hlavní postava se potýká s vlastní křivdou v podobě života v neúplném manželství. Otec rodinu opustil, ještě než se chlapec narodil, a Kyle touží po tom, aby ho poznal. Druhou zásadní otázkou v textu může být soužití dítěte se senilním prarodičem, kdy se od dítěte žádá naprosté pochopení situace. Jakoby chlapec neměl nárok na to chovat se jako dítě. Na pozadí strašidelného příběhu je čtenář konfrontován s nelehkou situací dítěte.

Hlavní postavy mají plně rozvinuté charaktery. Nejsou jednoznačné.

Z celého příběhu je velmi čitelná atmosféra strachu, vypjatých emocí a prožitého dobrodružství. Hlavní postava je často vystavena těžkým situacím, při kterých se musí rozhodovat. Charakter hlavní postavy je velmi bohatý. Čtenáře často překvapí svým jednáním. Kyle může být považován za uvědomělého chlapce, který chápe vrtochy své babičky a má rád svoji matku. S matkou se dokáže často přít a být vzpurný. Někomu se také může zdát bojácný, ale zároveň odvážný, když chce pomoci svým opravdovým kamarádům.

Slovní zásoba má náročnější charakter.

Jazyk se jeví jako nenáročný, tudíž čtenáře nepřekvapí žádná sofistikovaná slova. Avšak objeví se zde i taková slova, která neuslyšíme v běžném slovníku dětí na prvním stupni, proto může být slovní zásoba z této knihy pro leckterého žáka podnětná. Celková úroveň jazyka je velmi kultivovaná.

Např. *Můj instinkt se rozhodl správně. Každou chvíli dům musí explodovat.* (Hutchinson, 2009, s.59)

Dovednosti čtenáře

- **Samostatně získává informace z obsahu, legendy k obrázkům**
- **Začíná diskutovat o četbě se zaměřením na prostředí, děj, postavy a téma a autorovo umění.**
- **Pod vedením při diskusích o četbě v malých skupinkách dospěje k myšlenkově hodnotným ústním i písemným odpovědím.**
- **Začíná používat novou slovní zásobu v různých předmětech a při svých ústních a písemných reakcích na četbu.**
- **Začíná vnímat hlubší význam „čtením mezi řádky“ (Hill, 2001, překlad VÚP).**

V příběhu knihy se prolínají dvě dějové linie – v jedné žije chlapec celkem poklidný život se svojí matkou a babičkou a v druhé zažívá strašidelné situace. Čtenář potřebuje chápat povahu postavy, která se ocitá v různých situacích. Kylovo chování je ovlivněno hrůznými zážitky, které se promítají do jeho běžného života. Učitel může se žáky rozvíjet jejich dovednost tázání. Žáci budují své porozumění textu na základě kladení otázek postavě nebo autorovi. Učitel může nabídnout metodu psaní dopisu jedné z postav, ve kterém žáci vyjádří i své stanovisko (např. já bych se v této situaci zachoval tímto způsobem).

Sdílením čtenářské zkušenosti se žáci dobírají společnému porozumění prostředí, ději, postavám a atmosféře. Pochopení faktu, že atmosféra hororu zrychluje spád celého příběhu, žákovi pomůže při orientaci v hororových scénách. Podrobnější společný pohled na jednu situaci z textu může žákům pomoci ve čtení dalších podobných situací. Při takové aktivitě žáci budou potřebovat dopomoc. Učitel může žáky rozdělit na skupinky detektivů, při čemž každá skupina bude zkoumat jiný prvek v jedné epizodě, např. prostředí, vývoj chování postavy, téma, atmosféru. Žáci mohou vybrat z každé kategorie společné prvky a porovnat je mezi sebou. Následně si sdělí výhody detailního prozkoumání. Pomohlo jim k lepšímu porozumění textu?

Pochopení čteného textu žákovi usnadní dovednost „číst mezi řádky“. K rozvíjení této schopnosti pomáhá metoda QAR (Questions answer relationship)³⁴, kde

³⁴ Žáci se učí pokládat otázky, které zkoumají nejen doslovné porozumění větám a slovům, ale i souvislosti nevyřčené, buď naznačené jen mezi řádky, nebo i jdoucí vně textu – k jiným textům nebo k osobní zkušenosti čtenáře. (Hausenblas, Košťálová, Metody rozvíjení čtenářských dovedností: Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka: ČŠI, Praha, 2010, s.19

si žák kladením otázek ověřuje vlastní porozumění. První úroveň otázek, které jsou kontrolního rázu, čtenář najde přímo v textu, rovněž tak odpoví na ně. Odpověď na otázku typu „Right There“ (Právě tady) čtenář najde explicitně vyčtenou na stejném místě. Další typ otázky - „Think and Search“ (Mysli a hledej) – čtenáře nutí vyhledat odpověď na otázku z různých míst v textu, také však explicitně viditelných. Druhá úroveň otázek pobízí žáka k četbě mezi řádky. Odpověď na první typ otázky „Author and I“ (Autor a já) nenajde čtenář v textu, musí těžit z dedukcí, které si vytvořil během četby. Poslední typ otázek „On My Own“ (Já sám/sama) se vztahuje k osobním zkušenostem čtenáře. Otázka je směřována na jeho vlastní přístup nebo názor k problému.

8.2.2 Kniha 2 – *Lichožrouti se vracejí*

Edice: *Lichožrouti*

Autor: Pavel Šrut

Ilustrace: Galina Miklínová

ISBN 9778-80-7432-060-6

Formát knihy

Text je psán běžnou velikostí písma, přestože na jedné stránce není textu mnoho. V knize najdeme obsah, kde je 40 kapitol, přičemž každá má svůj název. Kapitoly jsou různě dlouhé. Hlavní motiv příběhu, Lichožrouti se vracejí, je rozdělen do mnoha krátkých epizod, během nichž Lichožrouti zažívají svá dobrodružství. Ilustrace jsou nedílnou součástí knihy. Čtenář si díky nim konkrétně představuje Lichožrouty a situace, které zažívají.

Texty obsahují plně rozvinutou zápletku, čtenář se dozví fakta.

Příběh je postaven na dobrodružství lichožrouta Hihlíka, který se vydá hledat své rodiče do Afriky. V Africe poznává tamní lichožrouty, se kterými se seznamuje, a nalézá své rodiče. Po různých peripetiích v Africe se všichni vracejí zpátky do své rodné Prahy. Zápleтка je složena z drobných paralelních epizod. Prostředí, ve kterém se příběh odehrává, má reálný charakter. Čtenář si z části může představit atmosféru

Tanzanie. V knize najdeme odkazy na různé kultury, např. lichožrouti si dávají ponožku o páte i cennou punčochu Charlese Dickense.

Téma se dotýká zásadní životní otázky: vztahy – přátelství, životní situace – pocit štěstí, bohatství, chudoba, právo dítěte aj.

Svět lichožroutů má svá pravidla a je svým způsobem podobný tomu lidskému. Lichožrouti mají své emoce, nálady, strach i pocit štěstí. Hihlík řeší ztracení svých rodičů, kteří jeli pomáhat chudým lichožroutům do Afriky. Další zásadní otázkou je vznikající náklonnost Hihlíka k lichožroutce Kawě. Čtenář sleduje, jak vzniká mezi dvěma bytostmi silné vztahové pouto.

Hlavní postavy mají plně rozvinuté charaktery. Nejsou přímočaré.

Lichožrouti mají povahy vykreslené jako lidi. Jejich charaktery jsou složité, procházejí různými vývojovými změnami, mají své dobré i špatné vlastnosti. Někteří zůstávají stále stejní – např. záporný lichožrout Kudla Dederon, který byl známý jako hlavní lupič a kápo všech lichožroutů. Vlastnosti hlavní postavy Hihlíka jsou rozmanité, je např. kamarádský, vynalézavý nebo odvážný. Můžeme ho považovat za kladnou postavu příběhu.

Slovní zásoba má náročnější charakter.

Celá kniha je psána specifickým jazykem, neboť se zde objevuje mnoho novotvarů, např. slovo lichožrout, jejich samotná jména: Hihlík, Kawa, Bumka, Tulík, Ramík, Mahavišna aj. Text je psán hojně přímou řečí. Využívá bohaté slovní zásoby. Např. „*A když se k nim Hihlík příkradl, slyšel něco úžasného. Tento dům byl hotové eldorádo pro lichožrouty!*“ (Šrut, 2010, s.178/179)

Dovednosti žáka

- **Samostatně získává informace z obsahu, legendy k obrázkům.**
- **Začíná diskutovat o četbě se zaměřením na prostředí, děj, postavy a téma a autorovo umění.**
- **Pod vedením při diskusích o četbě v malých skupinkách dospěje k myšlenkově hodnotným ústním i písemným odpovědím.**
- **Začíná vnímat hlubší význam „čtením mezi řádky“ (Hill, 2001, překlad VÚP).**

Pochopení jednotlivých charakteristik postav v příběhu ulehčí čtenáři četbu. Čtenář si může v textu trénovat sbírání jednotlivých charakteristik lichožroutů. Učitel zde pracuje se žáky na dovednosti zjišťování významu informace. Je pro naše pochopení vztahu lichožroutů a ostatních lidí tato informace důležitá? Učitel pomáhá žákovi nabídnutou tabulkou, kam si zapisují, co kdo dělá a jaké má vlastnosti. V ději se objevují důležité dva světy. Jeden svět, ve kterém žijí lichožrouti, a druhý je ten lidský. Při diskuzi by žák mohl tyto dva světy konfrontovat a vysuzovat, jak se navzájem ovlivňují. Společné sdílení přečteného může žáky dovést k syntéze hlubších myšlenek. V čem by byl náš svět jiný, kdybychom objevili další pozemské bytosti? Žáci si své myšlenky z textu písemně zaznamenávají, učitel jim pomáhá soustředit se pouze na postavu, děj, jazyk autora aj. Samotný jazyk autora stojí za zkoumání. Žáci si mohou vyzkoušet, jak asi vznikala jednotlivá jména lichožroutů, porovnávají jména s jejich vlastnostmi, zkoušejí si tvořit svá vlastní jména. Děj bohatý na rozličné charaktery postav může posloužit jako dobrý model pro psaní na téma já a hlavní postavy (žák popíše, kdo mu byl sympatický, kdo naopak nesympatický a proč, co nebo koho mu kniha připomněla).

8.3 Zdatná fáze čtenářství 10 – 13 let

Chování čtenáře	Charakteristika knih
Čte komplexní dětskou literaturu.	Texty obsahují plně rozvinutou zápletku dotýkající se komplexní životní otázky.
Pod vedením čte a rozumí informačním textům (inzeráty, brožury, rozvrhy, katalogy, manuály aj.).	Prostředí a doba jsou často pro žáka neznámé.
Samostatně využívá zdrojů (např. encyklopedií, článků, internetu a naučných textů) pro vyhledání informací.	Pohled na zásadní otázku příběhu probíhá z různých perspektiv.
Při diskuzích o četbě v malých skupinkách začíná formovat odpovědi, které pronikají více do hloubky.	Dobře propracované postavy řeší zásadní životní otázky.
V různých předmětech a ve svých ústních i písemných reakcích používá stále komplexnější slovní zásobu.	V textu je použitý sofistikovaný jazyk, který vyjadřuje náladu, emoce a atmosféru. (Hill, 2001, s. 188, překlad B.Šroubková)

8.3.1 Kniha 1 - *Harry Potter a Kámen Mudrců*

Edice: *Harry Potter*

Autor: J.K.Rowlingová

ISBN: 80-00-00788-6

Texty obsahují plně rozvinutou zápletku dotýkající se komplexní životní otázky.

Děj se odehrává v 90. letech 20. stol. v Anglii. Příběh začíná přijetím obyčejného chlapce do kouzelnické školy. Hlavní postava, Harry Potter, je znám v říši kouzel jako syn pocházející z vážené kouzelnické rodiny, avšak ve světě obyčejných lidí – mudlů je Harry svým pěstounům na obtíž. Díky kouzelnické škole čtenář nasává studijní atmosféru, která je okořeněna kouzelnickými triky. Hlavní dějová linie, kde dobro (Harry, Brumbál, kolej Nebelvír) bojuje proti zlu (Voldemort, Severus Snape, kolej Zmijozel), je plně rozvinuta a končí šťastně. Zlý černokněžník Voldemort se nedostává

k moci, protože nezíská kámen mudrců. Jeho vláda je odložena. Tímto ukončením je jasné, že se čtenář dočká dalšího dílu. Děj se skládá z malých epizod, které jsou provázány dobrodružstvím tří hlavních protagonistů – Harryho Pottera, Rona Weasleyho a Hermiony Grangerové. Čtenář proniká do světa fantasy, ve kterém se dějí zvláštní věci, ale nějak si je umíme dobře představit, protože si často půjčují různá pravidla ze světa lidí, např. školní turnaj ve famfrpálu. Hráči létají na košťatech, soutěž má však jasná pravidla připomínající ragbyový zápas. Čtenář může pochopit kulturní odkaz na populární univerzitní sportovní klání ve veslování mezi kolejemi Oxford a Cambridge (v knize také soutěží dvě koleje – Nebelvír a Zmijozel).

Prostředí a doba jsou často pro žáka neznámé.

Hlavní část příběhu je zasazena do školního kampusu jménem Bradavice, je vzdálený několik hodin vlakem od Londýna. Čtenář potřebuje pochopit pomůcky kouzelníků, které mohou uplatňovat (např. když poklepu na třetí cihlu zprava v Příčné ulici, mohou projít zdí, a dostat se tak na nástupiště 9 ¾). Na první pohled spletité prostředí, ve kterém žijí kouzelníci, trolové a obři, dostává lidskou tvář svým zasazením do prostředí střední školy. Prvek, který může být pro našeho čtenáře neznámý, je ten, že škola je pro nás trochu neobvyklá, neboť vychází z modelu anglických boarding schools - internátních škol.

Charakter řeší zásadní otázky v životě (vážného i humorného charakteru).

Čtenář zde sleduje život Harryho, který se potýká s nelehkým osudem. V počátku knihy se dozvídá, jaký je život osamělého dítěte v rodině, která ho nemá ráda. Čtenář vstřebává atmosféru beznaděje a nepochopení. Hlavní postava se vypořádává s osudem, který mu přinesl ztrátu obou rodičů. Nabízí se k hodnocení, do jaké míry mu kouzelnický svět pomohl a otevřel dveře do světa úspěchu, pochopení a pocitu, že někam patří.

Pohled na zásadní otázku příběhu probíhá z různých perspektiv.

Na Harryho mizerný osud zpočátku příběhu je nahlíženo z několika stran. Jsou zde Dursleyovi, kteří Harryho dostali do péče, a nejsou tím příliš nadšeni. Dále čtenář hledí na Harryho osud jeho očima. Zpočátku příběhu jsou kladné a záporné role rozvržené velmi černobíle. S nástupem kouzelnického světa se začínáme seznamovat

s více dějovými liniemi. Harry přestane řešit svoji špatnou situaci a začne se seznamovat se světem kouzel. Tři hlavní postavy vstupují do příběhu se svými charaktery a čtenář sleduje vývoj děje ze tří různých perspektiv (Harry, Ron a Hermiona).

Čtenář může hodnotit náladu, emoce a atmosféru v příběhu.

Popisný jazyk J.K. Rowlingové dovoluje čtenáři pochopit atmosféru příběhu, jelikož na děj pohlíží Harryho očima a jeho pocity jsou pro příběh určující. Příběh je mimo jiné založen na vztazích mezi jednotlivými postavami. Harry je na začátku obyčejný chlapec a neví o svých kouzelnických schopnostech, až po určité době pomalu objevuje své dovednosti. Čtenář postupně nabývá takového pocitu, co kdyby se mu jednou stalo něco obdobného, a proto se může často s Harrym ztotožnit. Někteří žáci tuto domněnku potvrzují slovy, že by si nejvíce přáli, aby obdrželi zvací dopis do Bradavic od Albuse Brumbála. Pozitivní i negativní emoce hlavních postav čtenář vnímá na pozadí fantasy světa. Čtenáři je povědomá atmosféra školy, např. v podobě – školního řádu, studenti čekající před učebnami, chodby s knihovnami, povinnosti studentů aj.

V textu je použit sofistikovaný jazyk.

Jazyk je náročný na pojmy z fantasy kouzelnického světa. Autorka si vytváří vlastní terminologii, kterou musí čtenář obsáhnout, aby byl schopen porozumět textu. Text obsahuje mnoho jmen pocházejících z angličtiny. Mnoho důležitých informací je řazeno do novinových sloupků, dopisů nebo krátkých zpráv. Tyto formy textu dodávají příběhu větší autenticitu. Čtenář vnímá text uspořádaný do různých funkčních stylů. Čtenář proniká do specifického světa, který má svá pravidla.

Dovednosti čtenáře

- **Diskutuje o četbě se zaměřením na téma, záměr autora a styl a autorovo umění.**
- **Při diskuzích o četbě v malých skupinkách začíná formovat odpovědi, které pronikají více do hloubky.**
- **Jeho písemné reakce na literaturu začínají vykazovat větší hloubku.**

- **V různých předmětech a ve svých ústních i písemných reakcích na četbu používá stále komplexnější slovní zásobu.**
- **Své názory a závěry zdůvodňuje a dokládá příklady.**
- **Proniká do hlubšího významu „čtením mezi řádky“ (Hill, 2001, překlad VÚP).**

Harry Potter vyžaduje od čtenáře pochopení systému školního prostředí. Hlavní postavy si velmi cení studia na prestižní škole v Bradavicích. Učitel by mohl pracovat se žáky na dovednosti vysuzování. Žáci mohou vysuzovat během příběhu, proč si Harry natolik váží vzdělání. Žák v této čtenářské úrovni formuje hlubší odpovědi na základě podnětu k diskuzi od učitele. Tím může být například porovnání čtenářova vztahu ke škole se vztahem ke škole, který má Harry. Během příběhu si žáci upřesňují a opravují omyly ve vlastním porozumění, učitel jim v tom pomáhá nabídnutými metodami, např. předvídání děje – volným psaním, skládáním obrázků dle správného pořadí, vymyšlení vlastního příběhu se zadanými klíčovými slovy. Žáci si tak ověřují své porozumění. Text nabízí žákovi hlubší zamyšlení nad textem při vztahování příběhu na sebe. Učitel může nabídnout tyto otázky ke sdílení v párech nebo ve větší skupince a poté k písemnému vyjádření, např. „Kdy ses u četby smál? Kdy ses bál? Která nová informace získaná z knihy byla pro tebe důležitá?“

Čtenář se setkává s pojmy, jako jsou spravedlnost, čest, pocit štěstí, zklamání, statečnost, moudrost, pýcha, hamižnost, touha po moci aj. Protože žák už na této úrovni čtenářství používá komplexní slovní zásobu, kterou si obohacuje vlastním čtením a následným zaznamenáváním svých myšlenek, výše zmíněné pojmy mohou sloužit jako kvalitní témata pro různá mini písemná cvičení, např. za pomoci metody KOSTKA³⁵. Žáci si mohou utřídit myšlenky a napsat souvislý text na základě této osnovy:

1. Popiš, kdy Harry zažil nespravedlnost.
2. Porovnej jeho nespravedlnost s vlastním zážitkem. Cítil ses někdy stejně jako Harry?
3. Které další scény ti tato situace z knihy připomíná?

³⁵ „Kostka je učební strategie, která umožňuje vnímat a uvažovat o tématu z mnoha hledisek. Využívá symbol hrací kostky, jež nese na svých stranách výzvy, co si má žák se zadaným tématem počít, jak o něm má přemýšlet“ LUKÁŠOVÁ, 2012, s. 67

4. Analyzuj situaci nespravedlnosti. Vyber několik důkazů, kvůli kterým se Harry ocitl v nespravedlivé situaci.
5. Popiš chování ostatních lidí, kteří se na nespravedlivé situaci podíleli, a napiš, jak takové chování působí na naše kamarádské vztahy.
6. Rozhodni se pro několik důležitých důvodů, kterými bys hájil Harryho právo nebo naopak podpořil druhou stranu.

8.3.2 Kniha 2 - *Lev, čarodějnice a skříň*

Edice: *Letopisy Narnie*

Autor: C.S. Lewis

ISBN: 80-85495-91-0

Texty obsahují plně rozvinutou zápletku dotýkající se komplexní životní otázky.

Příběh se odehrává v 50. letech 20. století v Anglii. Čtenář je pozorovatelem dobrodružství čtyř dětí, které se octnou kvůli válce ve starém anglickém domě na venkově. Dům skýtá mnoho tmavých zákoutí, která děti lákají. Obyčejnou hrou na schovávanou se děti dostanou k největšímu objevu jejich života. Přes starožitnou skříň se dostanou do magické země Narnie. Bojují proti zlu a bezpráví. Děti vedou válku proti čarodějnici za pomoci odvážného lva Aslana, který je jejich nadějí na vítězství nad zlou čarodějnici. Text nabízí čtenáři komplexní dějovou zápletku se složitými vztahy mezi dětmi a zároveň různými interpretacemi jejich pochopení magického světa.

Prostředí a doba jsou často pro žáka neznámé.

Zasazení příběhu do válečného kontextu dodává ději na dramatičnosti. Pro čtenáře poněkud neznámé období dějin může text posouvat do náročnější kategorie. Prostředí starého anglického sídla, kde žije profesor a paní průvodkyně, se střídá s magickou zemí Narnie. Obě tato prostředí nepředstavují pro čtenáře známá bezpečná místa, jako je například domov, mé město, škola aj. Pro pochopení textu je důležité rozlišovat oba světy, které mají každý svá pravidla.

Charakter řeší zásadní otázky v životě (vážného i humorného charakteru).

V tomto příběhu mezilidské vztahy hrají důležitou roli. Hlavní postavy bojují v říši Narnii, aby zachránily dobré tvory v magické zemi před zlou královnou. Na

pozadí bitvy dobra proti zlu se promítají důležité otázky vztahů mezi sourozenci. Čtenář vnímá pocity křivdy, sounáležitosti, nespravedlnosti, úspěchu, smyslu pro povinnost a zodpovědnost nebo empatii, které prožívají Petr, Zuzana, Edmund a Lucinka.

Pohled na zásadní otázku příběhu probíhá z různých perspektiv.

Čtenář nahlíží na zásadní otázky, jako jsou pocit sourozenecké sounáležitosti, záchrana lidí a odhalení bezpráví, různými očima. Jednotlivé postavy dětí mají na magickou zemi rozdílné pohledy. Do země Narnie vstupují postupně. Nejdříve vstoupí nejmladší Lucinka a poté se potýká s nepochopením ostatních sourozenců. Spor o tom, zdali má Lucie pravdu, podrobí jejich vztahy jisté zkoušce. Hledisko postavy profesora, který bydlí ve starém domě, dodává příběhu jistou míru autenticity.

Čtenář může hodnotit náladu, emoce a atmosféru v příběhu.

Pochopení nálady hlavních postav dodává ucelený obraz o vztahu sourozenců. Příběh je postaven na emocích jednotlivých postav. Čtenář se může ztotožňovat s jednotlivci v příběhu díky přímým řečem a popisnému jazyku. Vzhledem k tomu, že děti jsou zastoupeny ve čtyřech věkových kategoriích, každý čtenář si proto nalezne svého hrdinu. Vývoj charakteru postav je patrný a text nabízí čtenáři pozorování vývoje myšlení jednotlivých postav.

V textu je použit sofistikovaný jazyk.

Jazyk textu je pro čtenáře podnětný. Čtenář nebude mít problém s doslovným porozuměním mnoha slovům. V textu se objevují slovní spojení, která žák pravděpodobně nepoužívá ve své mluvě, ale bude jim rozumět. Jsou to například výrazy: „*Děti ovládl znovu ten zvláštní pocit – jako první závan jara, jako dobrá zpráva. Představte si, že jedete skrz divoké sady sněhobílých třešní, kolem hřmících vodopádů, omšelých skal a temných jeskyní. Jedete vzhůru svahy plnými vřesu až do záplav modrého kvítí.*“ (Lewis, 1998, s.110) Tato slovní spojení dodávají příběhu na jedinečnosti, čtenář si tak přirozeně rozšiřuje okruh své slovní zásoby. Slovní zásobu, kterou text nabízí, dokresluje terminologie postav z fantasy světa, mezi kterými se objevují např. kentauři, fauni, dryády nebo nymfy.

Dovednosti čtenáře

- **Při diskuzích o četbě v malých skupinkách začíná formovat odpovědi, které pronikají více do hloubky.**
- **Jeho písemné reakce na literaturu začínají vykazovat větší hloubku.**
- **V různých předmětech a ve svých ústních i písemných reakcích na četbu používá stále komplexnější slovní zásobu.**
- **Své názory a závěry zdůvodňuje a dokládá příklady.**
- **Proniká do hlubšího významu „čtením mezi řádky“ (Hill, 2001, překlad VÚP).**

Text vyžaduje od čtenáře ovládnutí dovednosti vysuzování a hodnocení jednotlivých skutků hlavních postav v ději. Jednání dětí v tomto příběhu se podobá jednání dospělých lidí. I když se vše odehrává ve vymyšlené zemi, na důležitosti životních otázek, např. přátelství, zrady, pomoci bezbranným, tento fakt neubírá. Text nabízí žákovi prostupování mezi dvěma světy. Žák může porovnat rozdíl ve vyprávění, když jsou děti v Narnii a když se objeví zase zpět ve starém domě. Spád vyprávění je v každém příběhu trochu jiný. Jaká témata jsou většinou hlavní, pokud se děti ocitnou v reálném světě? Autor často dává prostor pro řešení vztahů mezi dětmi. Když se děti objevují ve fantasy světě v Narnii, jejich vztahy jsou často vedlejší a hlavním tématem je pomoc ubohým tvorům pod vládou zlé čarodějnice. Pochopení tohoto jevu nabízí čtenáři lepší orientaci v ději.

Text nabízí žákovi prostor pro kladení otázek. Čtenář své porozumění textu kontroluje otázkami, buď těmi, na které nalezne odpověď přímo v textu, nebo otázkami, na které odpověď v textu nenajde. Hlubší zamýšlení žáků v diskuzích podporuje učitel vedením žáka inspiračními otázkami na oblasti týkající se postav, prostředí, jazyka, problémů nebo zkušeností. Tyto otázky jsem si vypůjčila z metodické příručky ke čtenářské gramotnosti pro učitele³⁶.

³⁶ Košťálová, H., Šafránková, K., Hausenblas, O., Šlapal, M. a kol. Čtenářská gramotnost a její složky: Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka: ČŠI, Praha, 2010

a) týkající se postav

- *Jak se v průběhu knihy měnily (vyvíjely) jednotlivé postavy? Jak se měnila jejich povaha, chování, pohled na svět? Proč se měnily? Jací lidé nebo události měly na změnu vliv?*

Text nabízí žákovi pohled na vývoj všech postav. Pod tlakem okolností se děti v příběhu mění. Naši žáci mohou tyto změny povah evidovat do tabulky a popisovat, jak tyto změny ovlivnily počínání ostatních lidí, viz Lucinka a Edmund.

b) týkající se prostředí

- *Jaký význam mělo prostředí pro příběh? Bylo něčím zvláštní? Čím se odlišovalo od jiných knih?*
- *V jaké scéně nebo části knihy sehrává prostředí velmi důležitou úlohu? Popiš ji.*

Žák zde zkoumá, jak prostředí země Narnie ovlivňuje tento příběh. V zemi neplatí stejná pravidla jako v našem světě – vláda zlé královny negativně ovlivňuje život občanů. Dějí se zvláštní jevy – stromy pozorují, co se děje, referují potom zlé královně aj. Zdali sehrává prostředí důležitou roli v příběhu, naznačuje žák svými argumenty podloženými důkazy z textu. Metoda ČTYŘI ROHY, při které žáci společně odpovídají na čtyři otázky týkající se prostředí nebo atmosféry děje, může začít diskuzi na téma – jak bychom se zachovali na místě Lucie, Edmunda, Petra a Zuzany ve světě Narnie

c) týkající se jazyka a problémů

- *Mluví nějaká postava nebo postavy jinak než ostatní? Čím se jazykově odlišuje? Proč tak mluví?*

Text čtenáři nabízí rozdíl v promluvách hodných bytostí z Narnie a např. zlé čarodějnice. Učitel může použít metodu POSLEDNÍ SLOVO PATŘÍ MNĚ³⁷. Při společné četbě si žák poznamená citaci z textu, kde promluví nějaká postava z příběhu a k němu napíše osobní komentář o tom, proč tak postava promluvila a jestli by se zachoval stejně na jejím místě. Ostatní pak uvažují nahlas, co přišlo dotyčnému zvláštní

³⁷ Poslední slovo patří mně: Žáci samostatně čtou společný text. Při četbě si každý udělá výpisek závažného místa a k němu napíše souvislý osobní komentář o tom, proč a jak mu rozumí či jak ho cítí. Po dočtení jednotlivý žák nabízí v kruhu svůj výpisek a druzí odhadují, proč si ho žák asi vybral. Vybírající žák až nakonec doslovně přečte svůj komentář - má poslední slovo. Učí se tak precizovat své porozumění a zároveň respektovat různost prožitků a pochopení. (Hausenblas, O., 2010, s. 20)

na této promluvě. Ten, kdo si vypsál citaci, nakonec přečte svůj připojený komentář. Učitel by měl dát šanci více žákům, aby měli poslední slovo.

d) týkající se zkušeností

- *Jaké nové názory mám teď, když jsem knihu přečetl/a? Co nového nyní vím?*

Text nabízí žákovi mnoho morálních předloh. Situace, kdy soucítíme s Lucinkou, protože se zastává nebohého fauna, vystřídá zlost na Edmunda, který ve svůj prospěch oklame všechny své sourozence. Díky dovednostem číst mezi řádky a vysuzování z textu si žák může odnést poselství z knihy, např. autor nám chtěl říci, abychom nezavrhlí člověka kvůli jednomu špatnému skutku. Nikdy nevíte, jaká dobrodružství vás v životě potkají, mějte oči otevřené. Společným sdílením s ostatními čtenáři si žáci porovnávají interpretace mezi sebou, všímají si shod nebo přemýšlí o rozdílech.

Závěr

V práci jsem si stanovila několik cílů, které jsem kategorizovala do tří úrovní. Za prvé jsem chtěla zmapovat literaturu, kterou dnešní žáci čtvrtých a pátých tříd čtou. Za druhé jsem chtěla zjistit záměry dětí pro výběr četby. Třetím, posledním cílem bylo zhodnocení vybraných dětských knih.

V úvodu teoretické části byla definována čtenářská gramotnost jako životní kompetence každého z nás. Diplomovou práci touto kapitolou otevírám, protože čtenářskou gramotnost vidím jako neodmyslitelnou součást čtenářství. Teoretická část poskytla obraz o čtenářské gramotnosti jako o životní pouti, která začíná prvotním setkáním s knihami, dávno před vstupem dítěte do školy. Konec takové pouti si neodvážuji odhadnout, neboť jsem přesvědčena, že na každém vývojovém stupni na nás čeká postup do dalšího, ve kterém budeme potřebovat další dovednosti, a získané čtenářské návyky budeme prohlubovat.

V kapitole o vývoji čtenáře se orientuji na vývoj čtenářství u dětí. Docházím k poznání, že ve školní praxi je často akcentována rychlost na úkor porozumění. Čtení u dětí se rozděluje do dvou fází – s porozuměním a bez něj. Vzhledem k tomu, že se v práci zajímám o čtenáře, kteří už čtou své knihy a čtou je s určitým záměrem, je pro práci důležitá fáze čtení s porozuměním. Tu v práci představuji jako fázi, při které je žák schopen propojovat vlastní zkušenosti se zážitky z textu v knize. Dokáže klást otázky sobě nebo autorovi k textu, který čte. V průběhu čtení vysuzuje a je schopen rekapitulovat či rozlišit důležité informace od těch méně důležitých.

Vývojové stadium žáka je další podkapitolou. Považuji za důležité zmínit, že čtenářská pokročilost se nezvyšuje automaticky s věkem čtenáře, nýbrž díky jeho přípravě. S tím úzce souvisí učební pokrok a čtenářský zájem. Jakou cestu musí žák urazit, aby zvládal různé čtenářské dovednosti? Těmito otázkami uvádím princip založený na čtenářských kontinuech.

V kapitole nazvané čtenářská kontinua je představen jeden funkční model pro klasifikaci čtenářství, jenž je vyzkoušený našimi americkými kolegy v čele s Bonnie Campbell Hill. Po přečtení vzdělávacího oblasti Český jazyk a literatura v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání zjišťuji, že čtenářská gramotnost a její složky nejsou součástí tohoto dokumentu. Pokládám si otázku, čeho by měly děti

dosáhnout ve čtenářské gramotnosti? Na tyto a další otázky jsem našla odpověď právě v systému autorky B.C.Hill. Tato kontinua jsou v práci krátce definována, uvádím okolnosti jejich vzniku, jejich filozofii, jejich benefity a potřebné nástroje, podle nichž jsou žáci zařazeni na určitou úroveň čtenářství. Následně s nimi pracuji v praktické části při výběru adekvátní knihy pro žáky. Navíc mi tento postup umožňuje pohled do dětské literatury a její hodnocení.

V poslední kapitole teoretické části nahlížím přímo do dětské knihovny a hledám charakteristiky literatury pro děti a mládež. Učitelé by neměli znát knihy pouze podle titulů, ale musí si je přečíst. Jedině tak se mohou stát učiteli, kteří dětem mohou pomoci pěstovat čtenářství pomocí adekvátních dětských knih. Je zřejmé, že učitel může knihy hierarchizovat až po jejich důkladném přečtení. Opět nahlížím k již zmiňované B.C.Hill a sleduji její systém v členění knih. Ta knihy kategorizuje do jednotlivých vývojových úrovní čtenářství, což není lehce přenosné do našeho prostředí. Knižní trh s dětskou literaturou je v USA dokonale vyvinutý a existují spisovatelé, kteří píšou knihy přímo pro konkrétní čtenářské úrovně, známé od B.C.Hill. Nicméně myšlenka sdílení dětských knih a jejich vlastností, například na učitelském fóru, přenosná může být. Stejně tak mi přijde jednoduché realizovat ve třídě speciální knihovnu, ve které budou knihy označené barvami podle obtížností a s nějakým dětským popisem, po jehož přečtení si budoucí čtenář může udělat obrázek o knize.

V závěrečné části této kapitoly poukazuji na evidenci dětských knih v městské knihovně v Praze (MKP). Dle mého názoru by k rozvoji čtenářství přispělo posunutí pojmu čtenářské gramotnosti a čtenářských dovedností do samotné knihovny mezi lektory, kteří čtou a posléze vybírají LPDM. Pojmenování čtenářských dovedností, jež si čtenář může osvojit díky té či oné knize, by mohlo zdravě přispět ke zlepšení čtenářské gramotnosti dětí v ČR.

Praktická část přinesla do práce data ze dvou školních tříd v Praze. Výzkum spadá do kategorie akčního výzkumu, neboť představuje kritické zamyšlení jednoho pedagoga nad situací čtenářství ve své třídě. Představuji vzorek skupiny čtenářů a učitelů, které jsou následně konfrontovány. V práci průběžně reaguji na žákův stav hypotetickou reakcí učitele literární výchovy. V úvodu této části práce představuji metodologii výzkumu, jeho východiska, hlavní cíle a charakteristiku vzorku. Následně uvádím průběh sestavování dotazníku, jak pro žáky, tak pro učitele.

Vzhledem k tomu, že rozsah výzkumného vzorku nebyl rozsáhlý, výsledky si nekladou vysoké nároky na objektivitu a širší platnost. Žáci však představili své záměry ke čtení a čtenářské návyky, které považují za přínosné informace pro pedagoga, jenž se zamýšlí nad čtenářstvím svých žáků. Dotazník přinesl informace o oblíbenosti knih, četnosti čtení a konkrétních knižních titulech, které žáci preferují. Téměř všichni dotazovaní žáci ve sledované skupině čtou alespoň chvíli denně, učitel se stává tím, kdo četbu v dětech utužuje svým zjevně kladným postojem k ní. Dává dětem najevo, kde četba stojí v žebříčku hodnot celé třídy. Dalším důležitým pojmem v dotazníku se stalo dobrodružství. Přítomnost dobrodružství tito žáci spatřují v knihách se stejně starým hrdinou, jako jsou oni, dále v magii nebo v humorných příbězích. Ačkoliv představa dobrodružství v knihách je individualizována a každý žák uplatňuje vlastní myšlenkovou a fantazijní invenci, v praktické části navrhuji zamyšlení nad dobrodružstvím v rámci třech vybraných čtenářských kontinuí – zdatná, plynulá a překlenovací fáze čtenářství. Zajímavé je, že dotazované učitelky však zmínily, že pouze malé procento žáků vyhledává dobrodružství v četbě. Proto by učitel měl hledat různé atributy dobrodružství v knihách žáků a dozvídat se tak o svých žácích a jejich záměrech a účelech četby.

Interpretace knihy od žáků leccos napověděly o jejich dovednosti hledání smyslu textu. Žákovské odpovědi ukázaly převážně konkrétní popis děje, často vytržený z kontextu. Učitelé zmiňují, že žáci neradi píšou před, při nebo po četbě. Pro učitele by měla být tato informace důležitou zpětnou vazbou pro jeho metody. Může si pokládat otázku, zda učí žáky vést konstruktivní zápisy při četbě. V závěru výzkumu zmiňuji podnětné otázky pro smysluplné zápisy při četbě.

Literární hodina založená na knize od Petra Síse *Podivuhodný příběh Eskymo Welzla* měla demonstrovat přístup učitele k výběru knihy pro řízené čtení. Ilustruji práci učitele s knihou před samotným čtením ve třídě. Hledání prvků odpovídajících čtenářské dovednosti žáka ulehčí učiteli výběr adekvátní knihy. Vývojová kontinua přinášejí do plánování lekce bohatou slovní zásobu v oblasti čtenářských dovedností, což učitel velmi pomáhá při přemýšlení o cílovém stavu žáka. Díky tomu učitel může lépe pochopit, co má od svého žáka žádat a reálně očekávat.

Diskuze nad literaturou, jakožto sdílení literárního zážitku, provázelo celou naši plánovanou lekci. V dotazníkovém šetření žáci nevyjádřili náklonnost ke sdílení svých čtenářských zážitků. Naopak při řízené diskuzi při hodině byli velmi sdílní. Uvažovali

nad dějem i motivací autora a docházeli společně k mnoha interpretacím textu. Nabízí se úvaha, jestli se žáci nepotřebují právě naučit diskutovat nad literaturou a jakými metodami jim může učitel pomoci. Metody jmenované v práci i samotné lekci pocházejí z programu RWCT.

Poslední kapitola nabízí pohled do několika dětských knih, které byly vybrány na základě doporučení od dětí. Tyto knihy děti zmínily ve svých dotaznících. Staly se tak materiálem vhodným k ukázce dovedností, které jejich čtenář bude potřebovat. Na základě prvků vyspělosti knihy ji přiřazuji ke stupni žákova rozvoje. Je nutné podotknout, že zařazení knihy k danému stupni vývoje je aproximativní.

Nahlédnutí do dětských knih demonstruje návrh nástroje či postupu, který může učitelům sloužit při vyhledávání textů a při určování vhodnosti daného textu pro určitou třídu nebo skupinu dětí. Zmíněné tituly nenavrhuji jako ideální doporučenou četbu, snažím se na nich pouze ilustrovat, jak by mohl postupovat učitel při hodnocení textů z LPDM. Jednotlivá kritéria vyspělosti jsem si půjčila ze zmíněných kontinuí od B.C.Hill. Po přečtení knihy jsem se snažila zamýšlet nad potřebnými dovednostmi čtenáře. Co vlastně potřebuje čtenář zvládat, aby mohl číst konkrétní knihu na dané úrovni, představuji v poslední kapitole.

Nakonec bych chtěla podotknout, že téma čtenářské gramotnosti je důležité pro vývoj a budoucnost celé naší společnosti. Dokud čtenářská gramotnost a význam čtenářství u dětí nevstoupí mezi důležitá témata pedagogů, rodičů a kompetentních lidí rozhodujících o národním kurikulu, budoucnost všech lidských zdrojů bude postupovat dopředu jen pomalými kroky. To má samozřejmě neblahé důsledky ve všech oblastech našeho lidského konání.

Použitá literatura a informační zdroje

ALTMANOVÁ a kol. autorů, Čtenářská gramotnost ve výuce, VÚP, Praha, 2011, 1.vyd., ISBN: 978-80-87000-99-1

APPLEGATE, A.J.: *A Study of Thoughtful Literacy and the Motivation to Read*. The Reading Teacher 64(4), prosinec 2010/leden 2011, str. 226–234
PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, 287 s. ISBN 80-729-0045-5.

DOKOUPILOVÁ, FRYDRYCHOVÁ, GEJGUŠOVÁ, Aplikace zkušeností z pedagogických praxí v přípravě učitelů. *Profesionalizace ve vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava: PdF OU, 2002. s. 197-205. [2002-06-01]. ISBN 80-7042-218-1

HAUSENBLAS, O.: Čtení s porozuměním a aktivizace žáka: Činnosti před četbou - při četbě - po četbě literárních textů: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*: ČŠI, Praha, 2010

HAUSENBLAS, KOŠTÁLOVÁ: Metody rozvíjení čtenářských dovedností: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*: ČŠI, Praha, 2010

HILL, B. C.: *Developmental continuums, A framework for literacy instruction and assessment K-8*. Christopher-Gordon Publishing, Canada 2001

CHALOUPKA, Otakar. *Horizonty čtenářství*. 1. vyd. Praha: Albatros, 1971.

JACOBS, J.E., PARIS, S.G.: *Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement and instruction*. Educational Psychologist, 22, str. 255 – 278

KOŠTÁLOVÁ, H.: Čteme si a přemýšlíme o tom nahlas. *Kritické listy*, leden 2001, č.6

KRAMPLOVÁ, I. Jak (se) učí číst. Praha: ÚIV, 2005, ISBN 80-211-0486-4.

KOŠTÁLOVÁ, H., ŠAFRÁNKOVÁ, K., HAUSENBLAS, O., ŠLAPAL, M. a kol. Čtenářská gramotnost a její složky: *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*: ČŠI, Praha, 2010

KOŠTÁLOVÁ, H.: Neviditelné čtenářství: *Kritické listy*, 2009, č.36

KOŠTÁLOVÁ, H.: Porozumění naučnému textu: *Kritické listy*, 2009, č.33

KOŠTÁLOVÁ, H.: MUP neboli mapa učebního pokroku: *Kritické listy*, 2010, č.40

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Dítě a kniha: O čtenářství jedenáctiletých*. 1.vydání. Plzeň: Aleš Čeněk s.r.o, 2004. ISBN 80-86898-01-6.

LUKÁŠOVÁ, Jana. Možnosti nástrojů RWCT pro výuku teoretické složky výtvarné výchovy. Brno, 2012. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce PhDr. Libor Kyncl.

MATĚJČEK, Čtením ke vzdělání, Svoboda Servis: Praha, 2004

MILLEROVÁ, D.: *Reading with meaning*. USA: Stenhouse Publishers, 2002, ISBN 1-57110-307-4

MŠMT. *Mezinárodní výzkum PISA 2009: stručné shrnutí* [tisková konference]. MŠMT Praha, 2010, 3 s. [cit. 26.4.2012]. Dostupné z: <http://www.uiv.cz/clanek/368/2066>

NAJVAROVÁ, Veronika. *ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST ŽÁKŮ 1. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY*. Brno, 2008. Disertační práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce doc. PhDr. Oldřich Šimoník, CSc.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Portál, Praha 2003, 4.vyd.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZV [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-04-28].

ŠLAPAL, M.: Dílna čtení jen na rozečtení: Kritické listy, 2010, č.39

VÁCLAVÍKOVÁ – HELŠUSOVÁ, Čtením ke vzdělání , Svoboda Servis: Praha, 2004

VÁGNEROVÁ, H., *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*, Praha: Karolinum 2002

Přílohy

Příloha č.1

- dotazník č.1 - Klub záhad – Thomas Brezina
- dotazník č.2 – Lichožrouti – Pavel Šrut
- dotazník č.3 – Harry Potter – J.K.Rowling
- dotazník č.4 – Upíří deníky – J.K.Smith

Příloha č.2

- Reading Continuum

Dotazník č.1 – Klub záhad – Thomas Brezina

Dotazník pro žáky

Výzkum k diplomové práci na téma: *Vhodnost literárního textu na 1.stupni ZŠ*

Zadavatel: Barbora Šroubková Pedf UK

Obor: Učitelství pro 1.stupeň ZŠ, 5.ročník

Milé dívky a chlapci,

právě dělám malý výzkum o tom, jak děti čtou knížky. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku. Zajímá mě, jaké knížky Vás baví a jaké zrovna čtete.

Děkuji ☺

Bára Šroubková

Dívka 9let

1) **Baví tě číst knížky? (podtrhni)**

- Moc mě to baví
- Docela mě to baví
- Moc mě to nebaví
- Vůbec mě to nebaví

2) **Jak často čteš ve svém volném čase knihy?**

- Denně několik hodin
- Denně alespoň chvíli
- Asi 1-2x týdně *podle knížky*
- Asi 1-2x měsíčně
- Asi 1-2x za půl roku
- Méně často
- nikdy

3) **Co právě čteš za knížku** **a proč tě baví?**

*Klub záhad - Kluk ze záhrobi
Baví mě protože je dobrodružná.
A napíná.*

4) O čem tvá knížka je, a kde jsi ji objevil(a)?

Tuto knížku jsem teprve začal číst
A nevíم o čem bude.

A NAŠLA Půjčenou ji mám z Knihovny na Bannandově
SEM JI V ODĚLENÍ nad 10 let.

5) Jak by měla vypadat tvá nejlepší knížka?

! Dobrodružná! A NAPIŇAVÁ!

6) Povídáš si s kamarády o tom, co čtete?

- Velmi často
- Občas
- Mállokdy
- nikdy

7) Vyhledáváš si knížky na stejné téma, jaké téma to bylo naposled?

(např. o dinosaurech)

O Koních a Čarodějka'ch

ANO

8) Jaká kniha ti přišla těžká, skoro jsi ji nemohl(a) přečíst?

Nevíم, žádná asi.

9) Podle čeho si vybíráš knížky?

Podle let pro čtenáře a zajímavosti
v úkivkách.

Dotazník č.2 – Lichožrouti – Pavel Šrut

Dotazník pro žáky

Výzkum k diplomové práci na téma: *Vhodnost literárního textu na 1.stupni ZŠ*

Zadavatel: Barbora Šroubková Pedf UK

Obor: Učitelství pro 1.stupeň ZŠ, 5.ročník

Milé dívky a chlapi,
právě dělám malý výzkum o tom, jak děti čtou knížky. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku. Zajímá mě, jaké knížky Vás baví a jaké zrovna čtete.

Děkuji ☺

Bára Šroubková

Holka - 11 let

1) Baví tě číst knížky? (podtrhni)

- Moc mě to baví
- Docela mě to baví
- Moc mě to nebaví
- Vůbec mě to nebaví

2) Jak často čteš ve svém volném čase knihy?

- Denně několik hodin
- Denně alespoň chvíli
- Asi 1-2x týdně
- Asi 1-2x měsíčně
- Asi 1-2x za půl roku
- Méně často
- nikdy

3) Co právě čteš za knížku (nebo jsi četl(a)), a proč tě baví?

*Já čtu Lichožrouty.
Baví mě to, protože je to napínavé
a zajímavé.*

4) O čem tvá knížka je a kde jsi ji objevil(a)?

Ma' kniha je o jednom člověku který se zajíma' o zmizení ponožek jiných lidí a tím se seznámí s Lichožrouty.

5) Jak by měla vypadat tvá nejlepší knížka?

Měla by být o vilách které zahrnují svět před mimozemšťany a meteoritem.

6) Povídáš si s kamarády o tom, co čtete?

- Velmi často
- Občas
- Málokdy
- nikdy

7) Vyhledáváš si knížky na stejné téma, jaké téma to bylo naposled?

(např. o dinosaurech)

Naposledy to bylo „Slza Lichožrouta“

8) Jaká kniha ti přišla těžká, skoro jsi ji nemohl(a) přečíst?

Ta co teď čtu což je o Lichožroutech a mě na začátku připadala nekonečná a teď jsem skoro na konci.

9) Podle čeho si vybíráš knížky?

Podle toho co mě tam zaujme jestli obal nebo obsah knihy.

Dotazník č.3 – Harry Potter – J. K. Rowling

Dotazník pro žáky

Výzkum k diplomové práci na téma: *Vhodnost literárního textu na 1.stupni ZŠ*

Zadavatel: Barbora Šroubková Pedf UK

Obor: Učitelství pro 1.stupeň ZŠ, 5.ročník

Milé dívky a chlapci,

právě dělám malý výzkum o tom, jak děti čtou knížky. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku. Zajímá mě, jaké knížky Vás baví a jaké zrovna čtete.

Děkuji ☺

Bára Šroubková

řek 10. srpna
[redacted]

1) Baví tě číst knížky? (podtrhni)

- Moc mě to baví
- Docela mě to baví
- Moc mě to nebaví
- Vůbec mě to nebaví

2) Jak často čteš ve svém volném čase knihy?

- Denně několik hodin
- Denně alespoň chvíli
- Asi 1-2x týdně
- Asi 1-2x měsíčně
- Asi 1-2x za půl roku
- Méně často
- nikdy

3) Co právě čteš za knížku a proč tě baví?

*stmívání (twilight saga) mám ráda dobrodružné knihy
Harry Potter (1-7) ----- || -----*

*stmívání (twilight saga) mám ráda dobrodružné knihy
Harry Potter (1 - 7) ----- || -----*

4) O čem tvá knížka je a kde jsi ji objevil(a)?

S = o upírech, vlkodlaci a objevila jsem ji když ji četla sestra
HP = o kouzlech, vymyšlených postavách tu také četla sestra

S = O upírech, vlkodlacích a objevila jsem ji když ji četla sestra
HP = o kouzlech, vymyšlených postavách tu také četla sestra

5) Jak by měla vypadat tvá nejlepší knížka?

Měla by být dobrodružná a napínavá...
A né moc složitá.
Klidně i více než 400 stránek (nevadí mi dlouhé knihy)
Chvillemi veselá a chvillemi smutná.

Měla by být dobrodružná a napínavá...

A né moc složitá.

Klidně i více než 400 stránek (nevadí mi dlouhé knihy).

Chvillemi veselá a chvillemi smutná.

6) Povídáš si s kamarády o tom, co čtete?

- Velmi často
- Občas
- Málokdy
- nikdy

7) Vyhledáváš si knížky na stejné téma, jaké téma to bylo naposled?

(např. o dinosaurech)

Spíš ne, podle toho jestli mě knížka baví a nebo jestli by
mohla bavit.
Rozhodují se

Spíš ne. Rozhodují se podle toho jestli mě knížka baví a nebo jestli by mě mohla bavit.

8) Jaká kniha ti přišla těžká, skoro jsi ji nemohl(a) přečíst?

Zatím jsem na žádnou nenarazila

Zatím jsem na žádnou nenarazila.

9) Podle čeho si vybíráš knížky?

Podle: děje (jestli bude zábavný nebo smutný),
postav v ní vystupujících
(někdy podle autora)

Podle: děje (jestli bude zábavný nebo smutný), postav v ní vystupujících, někdy podle autora.

Dotazník č.4 - Upíří deníky – L. J. Smith

Dotazník pro žáky

Výzkum k diplomové práci na téma: *Vhodnost literárního textu na 1.stupni ZŠ*

Zadavatel: Barbora Šroubková Pedf UK

Obor: Učitelství pro 1.stupeň ZŠ, 5.ročník

Milé dívky a chlapci,

právě dělám malý výzkum o tom, jak děti čtou knížky. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto dotazníku. Zajímá mě, jaké knížky Vás baví a jaké zrovna čtete.

Děkuji ☺

Bára Šroubková

Bára Šroubková

1) Baví tě číst knížky? (podtrhni)

- Moc mě to baví
- Docela mě to baví
- Moc mě to nebaví
- Vůbec mě to nebaví

2) Jak často čteš ve svém volném čase knihy?

- Denně několik hodin
- Denně alespoň chvíli
- Asi 1-2x týdně
- Asi 1-2x měsíčně
- Asi 1-2x za půl roku
- Méně často
- nikdy

3) Co právě čteš za knížku

a proč tě baví?

Uvona čtu Upíří deníky, baví mě, protože je o tom i seriál, ale knížka je úplně jiná. Jen stejné osoby. Mám ráda knížky s upíry, čtení jsem i celou sagu o Umírání.

4) O čem tvá knížka je a kde jsi ji objevil(a)?

Objevila jsem ji díky americkému seriálu. Ten točil je o tom jak před svým upírem zachránit své město.

5) Jak by měla vypadat tvá nejlepší knížka?

Taková tajemná ve které do času nemusí dopadnout úplně dobře.

6) Povídáš si s kamarády o tom, co čtete?

- Velmi často
- Občas
- Málokdy
- nikdy

7) Vyhledáváš si knížky na stejné téma, jaké téma to bylo naposled?
(např. o dinosaurech)

No... já se moc do knížek které meanám nepouštím.
Vyhledávám spíše ty knížky, které o kterých už něco vím,
nebo jsem slyšela kamarády jak ji chválí.

8) Jaká kniha ti přišla těžká, skoro jsi ji nemohl(a) přečíst?

Když jsem četla Umirání bylo mi 9 let, proto mi přišla těžká
a myslala jsem, že ji vůbec nepřečtu, ale četla jsem dál a
dál až jsem došla ke 4. dílu a teď nevím co mi na tom přišlo
9) Podle čeho si vybíráš knížky? tak těžké. Jinak mi žádná nepřišla těžká.

= Já nevím. ~~Je to~~ ~~je to~~ ~~je to~~ jakmu má maso a sávaný => přemýšlím a
přijímám si ji. Ale podle autora, četl moc mělu, spíše spurova-
lele na Ameriky.

Čtenářské kontinuum (Hill,2001, s. 459)

READING CONTINUM

Preconventional Ages 3-5	Emerging Ages 4-6	Developing Ages 5-7	Beginning Ages 6-8	Expanding Ages 7-9
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Begins to choose reading materials (e.g., books, magazines, and charts) and has favorites. <input type="checkbox"/> Shows interest in reading signs, labels, and logos (environmental print). <input type="checkbox"/> Recognizes own name in print. <input checked="" type="checkbox"/> Holds book and turns pages correctly. <input checked="" type="checkbox"/> Shows beginning/end of book or story. <input checked="" type="checkbox"/> Knows some letter names. <input type="checkbox"/> Listens and responds to literature. <input type="checkbox"/> Comments on illustrations in books. <input type="checkbox"/> Participates in group reading (books, rhymes, poems, and songs). 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Memorizes pattern books, poems, and familiar books. <input type="checkbox"/> Begins to read signs, labels, and logos (environmental print). <input type="checkbox"/> Demonstrates eagerness to read. <input checked="" type="checkbox"/> Pretends to read. <input checked="" type="checkbox"/> Uses illustrations to tell stories. <input checked="" type="checkbox"/> Reads top to bottom, left to right, and front to back with guidance. <input checked="" type="checkbox"/> Knows most letter names and some letter sounds. <input checked="" type="checkbox"/> Recognizes some names and words in context. <input checked="" type="checkbox"/> Makes meaningful predictions with guidance. <input type="checkbox"/> Rhymes and plays with words. <input type="checkbox"/> Participates in reading of familiar books and poems. <input type="checkbox"/> Connects books read aloud to own experiences with guidance. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Reads books with simple patterns. <input type="checkbox"/> Begins to read on writing. <input type="checkbox"/> Begins to read independently for short periods (5-10 minutes). <input type="checkbox"/> Discusses favorite reading material with others. <input type="checkbox"/> Relies on illustrations and print. <input checked="" type="checkbox"/> Uses finger-print-voice matching. <input checked="" type="checkbox"/> Knows most letter sounds and letter clusters. <input checked="" type="checkbox"/> Recognizes simple words. <input checked="" type="checkbox"/> Uses growing awareness of sound segments (e.g., phonemes, syllables, rhymes) to read words. <input checked="" type="checkbox"/> Begins to make meaningful predictions. <input checked="" type="checkbox"/> Identifies titles and authors in literature (text features). <input type="checkbox"/> Retells main event or idea in literature. <input type="checkbox"/> Participates in guided literature discussions. <input type="checkbox"/> Sees self as reader. <input type="checkbox"/> Explains why literature is liked/disliked during class discussions with guidance. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Reads simple early-reader books. <input type="checkbox"/> Reads harder early-reader books. <input type="checkbox"/> Reads and follows simple written directions with guidance. <input type="checkbox"/> Identifies basic genres (e.g., fiction, nonfiction, and poetry). <input type="checkbox"/> Uses basic punctuation when reading orally. <input type="checkbox"/> Reads independently (10-15 minutes). <input type="checkbox"/> Chooses reading materials independently. <input type="checkbox"/> Learns and shares information from reading. <input checked="" type="checkbox"/> Uses meaning cues (context). <input checked="" type="checkbox"/> Uses sentence cues (grammar). <input checked="" type="checkbox"/> Uses letter/sound cues and patterns (phonics). <input checked="" type="checkbox"/> Recognizes word endings, common contractions, and many high frequency words. <input checked="" type="checkbox"/> Begins to self-correct. <input type="checkbox"/> Retells beginning, middle, and end with guidance. <input type="checkbox"/> Discusses characters and story events with guidance. <input type="checkbox"/> Identifies own reading behaviors with guidance. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Reads easy chapter books. <input type="checkbox"/> Chooses, reads, and finishes a variety of materials at appropriate level with guidance. <input type="checkbox"/> Begins to read aloud with fluency. <input type="checkbox"/> Reads silently for increasingly longer periods (15-30 minutes). <input checked="" type="checkbox"/> Uses reading strategies appropriately, depending on the text and purpose. <input checked="" type="checkbox"/> Uses word structure cues (e.g., root words, prefixes, suffixes, word chunks) when encountering unknown words. <input checked="" type="checkbox"/> Increases vocabulary by using meaning cues (context). <input checked="" type="checkbox"/> Self-corrects for meaning. <input checked="" type="checkbox"/> Follows written directions. <input checked="" type="checkbox"/> Identifies chapter titles and table of contents (text organizers). <input checked="" type="checkbox"/> Summarizes and retells story events in sequential order. <input type="checkbox"/> Responds to and makes personal connections with facts, characters, and situations in literature. <input type="checkbox"/> Compares and contrasts characters and story events. <input type="checkbox"/> "Reads between the lines" with guidance. <input type="checkbox"/> Identifies own reading strategies and sets goals with guidance.
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Reads medium level chapter books. <input type="checkbox"/> Chooses reading materials at appropriate level. <input type="checkbox"/> Expands knowledge of different genres (e.g., realistic fiction, historical fiction, and fantasy). <input type="checkbox"/> Reads aloud with expression. <input checked="" type="checkbox"/> Uses resources (e.g., encyclopedias, CD-ROMs, and nonfiction texts) to locate and sort information with guidance. <input checked="" type="checkbox"/> Gathers information by using the table of contents, captions, glossary, and index (text organizers) with guidance. <input checked="" type="checkbox"/> Gathers and uses information from graphs, charts, tables, and maps with guidance. <input checked="" type="checkbox"/> Increases vocabulary by using context cues, other reading strategies, and resources (e.g., dictionary and thesaurus) with guidance. <input checked="" type="checkbox"/> Demonstrates understanding of the difference between fact and opinion. <input checked="" type="checkbox"/> Follows multi-step written directions independently. <input type="checkbox"/> Discusses setting, plot, characters, and point of view (literary elements) with guidance. <input type="checkbox"/> Responds to issues and ideas in literature as well as facts or story events. <input type="checkbox"/> Makes connections to other authors, books, and perspectives. <input type="checkbox"/> Participates in small group literature discussions with guidance. <input type="checkbox"/> Uses reasons and examples to support ideas and opinions with guidance. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Reads challenging children's literature. <input type="checkbox"/> Selects, reads, and finishes a wide variety of genres with guidance. <input type="checkbox"/> Begins to develop strategies and criteria for selecting reading materials. <input type="checkbox"/> Reads aloud with fluency, expression, and confidence. <input type="checkbox"/> Reads silently for extended periods (30-40 min.). <input type="checkbox"/> Begins to use resources (e.g., encyclopedias, articles, Internet, and nonfiction texts) to locate information. <input checked="" type="checkbox"/> Gathers information using the table of contents, captions, glossary, and index (text organizers) independently. <input checked="" type="checkbox"/> Begins to use resources (e.g., dictionary and thesaurus) to increase vocabulary in different subject areas. <input type="checkbox"/> Begins to discuss literature with reference to setting, plot, characters, and theme (literary elements), and author's craft. <input type="checkbox"/> Generates thoughtful oral and written responses in small group literature discussions with guidance. <input type="checkbox"/> Begins to use new vocabulary in different subjects and in oral and written response to literature. <input type="checkbox"/> Begins to gain deeper meaning by "reading between the lines." <input type="checkbox"/> Begins to set goals and identifies strategies to improve reading. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Reads complex children's literature. <input type="checkbox"/> Reads and understands informational texts (e.g., want ads, brochures, schedules, catalogs, manuals) with guidance. <input type="checkbox"/> Develops strategies and criteria for selecting reading materials independently. <input checked="" type="checkbox"/> Uses resources (e.g., encyclopedias, articles, Internet, and nonfiction texts) to locate information independently. <input checked="" type="checkbox"/> Gathers and analyzes information from graphs, charts, tables, and maps with guidance. <input checked="" type="checkbox"/> Integrates information from multiple nonfiction sources to deepen understanding of a topic with guidance. <input checked="" type="checkbox"/> Uses resources (e.g., dictionary and thesaurus) to increase vocabulary independently. <input type="checkbox"/> Identifies literary devices (e.g., similes, metaphors, personification, and foreshadowing). <input type="checkbox"/> Discusses literature with reference to theme, author's purpose, and style (literary elements), and author's craft. <input type="checkbox"/> Begins to generate in-depth responses in small group literature discussions. <input type="checkbox"/> Begins to generate in-depth written responses to literature. <input type="checkbox"/> Uses increasingly complex vocabulary in different subjects and in oral and written response to literature. <input type="checkbox"/> Uses reasons and examples to support ideas and conclusions. <input type="checkbox"/> Probes for deeper meaning by "reading between the lines" in response to literature. <input type="checkbox"/> Self-evaluation 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Reads complex children's literature and young adult literature. <input type="checkbox"/> Selects, reads, and finishes a wide variety of genres independently. <input type="checkbox"/> Begins to choose challenging reading materials and projects. <input type="checkbox"/> Integrates nonfiction information to develop deeper understanding of a topic independently. <input checked="" type="checkbox"/> Begins to gather, analyze, and use information from graphs, charts, tables, and maps. <input type="checkbox"/> Generates in-depth responses and sustains small group literature discussions. <input type="checkbox"/> Generates in-depth written responses to literature. <input type="checkbox"/> Begins to evaluate, interpret, and analyze reading content critically. <input type="checkbox"/> Begins to develop criteria for evaluating literature. <input type="checkbox"/> Seeks recommendations and opinions about literature from others. <input type="checkbox"/> Sets reading challenges and goals independently. 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Reads young adult and adult literature. <input type="checkbox"/> Chooses and comprehends a wide variety of sophisticated materials with ease (e.g., newspapers, magazines, manuals, novels, and poetry). <input type="checkbox"/> Reads and understands informational texts (e.g., manuals, consumer reports, applications, and forms) <input type="checkbox"/> Reads challenging material for pleasure independently. <input type="checkbox"/> Reads challenging material for information and to solve problems independently. <input type="checkbox"/> Perseveres through complex reading tasks. <input checked="" type="checkbox"/> Gathers, analyzes, and uses information from graphs, charts, tables, and maps independently. <input type="checkbox"/> Analyzes literary devices (e.g., metaphors, imagery, irony, and satire). <input type="checkbox"/> Contributes unique insights and supports opinions in complex literature discussions. <input type="checkbox"/> Adds depth to responses to literature by making insightful connections to other reading and experiences. <input type="checkbox"/> Evaluates, interprets, and analyzes reading content critically. <input type="checkbox"/> Develops and articulates criteria for evaluating literature. <input type="checkbox"/> Pursues a widening community of readers independently.
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Types of Texts and Oral Reading <input type="checkbox"/> Attitude 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Reading Strategies <input type="checkbox"/> Comprehension and Response 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Self-evaluation 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Reading Strategies <input type="checkbox"/> Comprehension and Response 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Reading Strategies <input type="checkbox"/> Comprehension and Response

Developmental Continuums – Copyright © 2001 Christopher-Gordon Publishers