

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2017

Eliška Jelínková

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Ranní zpráva jako nástroj rozvoje čtenářské gramotnosti
Morning letter as a tool for promoting reading and literacy

Eliška Jelínková

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

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Ranní zpráva jako nástroj rozvoje čtenářské gramotnosti vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 20. dubna 2017

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní PhDr. Janě Kargerové Poche, Ph.D. za cenné připomínky, odborné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat za vstřícnost paním učitelkám, které mi poskytly rozhovory, a rodině, která mě po celou dobu podporovala.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá ranní zprávou z programu Začít spolu jako možným nástrojem pro rozvoj čtenářské gramotnosti. V teoretické části se práce věnuje definici čtenářské gramotnosti, jejím jednotlivým rovinám a jejímu zakotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Porovnává klíčové kompetence uvedené v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání s rovinami čtenářské gramotnosti a objasňuje jejich vzájemný vztah a důležitost jejich stejnoměrného rozvoje. Podrobněji se věnuje jednomu ze stěžejních programů v této oblasti, programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, a jeho metodám rozvíjejícím čtenářskou gramotnost. Dále se zabývá programem Začít spolu a rozvojem čtenářské gramotnosti jako jeho součástí. Zaměřuje se zejména na ranní zprávu jako jednu z možných čtenářských strategií. Praktická část práce na základě pozorování a rozhovorů s učiteli programu Začít spolu mapuje, jaké formy ranních zpráv se osvědčují a jak je vnímán její přesah do čtenářské gramotnosti. Dále obsahuje soubor ranních zpráv aplikovaných v běžné třídě, jejich analýzu a reflexi z hlediska čtenářské gramotnosti. Na základě této analýzy obsahuje také návrhy ranních zpráv rozvíjejících roviny čtenářské gramotnosti, které v předchozích zprávách rozvíjeny nebyly.

KLÍČOVÁ SLOVA

ranní zpráva, program Začít spolu, čtenářská gramotnost, roviny čtenářské gramotnosti, Rámcový vzdělávací program, Čtením a psaním ke kritickému myšlení

ABSTRACT

This Master's Thesis deals with the Morning Letter from the program Step by Step as a possible tool for developing reading literacy. The theoretical part deals with the definition of reading literacy, the individual components and its anchoring in the Framework Education Program for Elementary Education. Thesis compares the key competences set out in the Framework Education Program for Elementary Education with reading literacy and explains their relationship and the importance of their equal development. It also describes one of the key program in this area, the program Reading and Writing for Critical Thinking, and its methods of developing reading literacy. It also deals with program Step by Step and the development of reading literacy as its component. Thesis focuses mainly on the Morning Letter as a possible reading strategy. The practical part is based on observations and interviews with teachers from the program Step by Step and their experience with Morning Letters and which forms of them are confirmed to be useful and how is perceived its overlap in reading literacy. It also includes a set of Morning Letters applied in mainstream class and their analysis and reflection in terms of reading literacy. Based on this analysis thesis it also contains a few designs of Morning Letters emerging components of reading literacy, which have not been developed in previous reports.

KEYWORDS

Morning Letter, program Step by Step, reading literacy, components of reading literacy, Framework Education Program for Elementary Education, Reading and Writing for Critical Thinking

Obsah

1	Úvod.....	8
2	Vymezení pojmu čtenářská gramotnost.....	10
2.1	Roviny čtenářské gramotnosti.....	11
2.2	Výzkumy problematiky čtenářské gramotnosti	15
3	Čtenářská gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	18
3.1	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	18
3.2	Klíčové kompetence Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání	19
3.3	Čtenářská gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	21
3.3.1	Výstupy čtenářské gramotnosti prvního období	22
3.3.2	Výstupy čtenářské gramotnosti druhého období	23
3.3.3	Výstupy čtenářské gramotnosti třetího období	24
4	Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení jako nástroj pro rozvoj čtenářské gramotnosti	27
4.1	Třífázový model učení	28
5	Metody rozvoje čtenářské gramotnosti.....	31
6	Ranní zpráva ve vzdělávacím programu Začít spolu jako nástroj rozvoje čtenářské gramotnosti	36
6.1	Vzdělávací program Začít spolu	36
6.2	Průběh dne v programu Začít spolu	37
6.3	Rozvoj čtenářské gramotnosti v programu Začít spolu.....	39
6.4	Výuka čtení a psaní v programu Začít spolu.....	40
6.5	Ranní zpráva jako nástroj rozvoje čtenářské gramotnosti.....	42

7	Závěr teoretické části	43
8	Vymezení problému a cíle praktické části	45
8.1	Cíle výzkumu	45
9	Metody a zpracování výzkumu	46
9.1	Výzkumný vzorek	47
9.1.1	Výzkumný vzorek „1“	47
9.1.2	Výzkumný vzorek „2“	49
10	Interpretace dat pozorování využití ranní zprávy ve třídách Začít spolu	51
11	Interpretace dat rozhovorů, výzkumný vzorek „1“	54
12	Interpretace dat - soubor ranních zpráv aplikovaných v běžné třídě, výzkumný vzorek „2“	58
13	Závěr praktické části	78
14	Závěr diplomové práce	81
	Seznam použitých informačních zdrojů:	83
	Seznam příloh	86

1 Úvod

Znalost čtení byla vždy velmi významnou dovedností. Ten, kdo uměl číst, byl považován za vzdělance a tedy elitu společnosti. Ať už to byli egyptští písaři, řečtí filozofové nebo středověcí mniši. Proto byla tato dovednost po dlouhá staletí výsadou klášterů a osvěcených panovníků. Význam této znalosti si však lidé stále více uvědomovali, a tak rostl počet těch, kdo ji zvládli.

Definitivní tečku za obdobím negramotnosti v našich zemích učinila císařovna Marie Terezie, která v roce 1774 uzákonila povinnou školní docházku. Od té doby umíme číst již všichni.

Ale opravdu umíme číst?

Kolik lidí porozumí návodu na použití přístroje? Vzpomeňme na často používanou větu: „Když selžou všechny pokusy, přečteme si návod.“

Kolik lidí čte smlouvu dříve, než ji podepíše? A pokud si ji přečte i s malými písmenky dole, porozumí opravdu všem jejím částem? Potom dochází k problémům a často i soudním sporům.

Proč mají žáci problémy se slovními úlohami? Jednoduchá odpověď, „chybí jim logické myšlení“, je pravdivá jen z části. Mnohdy i u velmi primitivní úlohy ztroskotají na neporozumění textu.

To vše je jednou z příčin naší neúspěšnosti v mezinárodních testech TIMMS, PIRLS, PISA a jiných, které jsou založeny právě na práci s textem, mnohdy i úmyslně složitým.

Číst tedy umíme, ale horší je to s porozuměním. Toto zjištění není novinka. Téma již pedagogická obec uchopila a snaží se ho řešit jak v teoretické, tak praktické rovině.

Je zřejmé, že znalost techniky čtení je pouze předpokladem skutečného čtení s porozuměním - tedy čtenářské gramotnosti, a právě těmito aspekty se budu ve své práci zabývat.

Záměrem této diplomové práce je zmapovat stav čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně základních škol a ve výzkumné části hledat možnosti jejího rozvoje prostřednictvím ranní zprávy.

Nejprve definuji pojem čtenářská gramotnost, roviny čtenářské gramotnosti a její zakotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. V další části představím program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, který je zaměřen přímo na čtenářskou gramotnost a některé metody jejího rozvoje. S ním je úzce spjat program Začít spolu, ve kterém se využívá metoda „ranní zpráva“. S tímto programem a metodou jsem se seznámila během praxe na Základní škole Angel. Ranní zpráva mne ihned zaujala svým významným přesahem do rozvoje čtenářské gramotnosti. Pro děti je velmi přínosná jednak tím, že nejde jen o samotné porozumění textu, ale zároveň o jeho bezprostřední aplikaci v další činnosti. Jde tedy v podstatě o čtení pro život a to děti významně motivuje ke zvládnutí této základní dovednosti.

Jsem přesvědčena, že tato forma rozvoje čtenářské gramotnosti je realizovatelná ve všech výukových systémech, na což se zaměřuji v praktické části své práce. Na základě pozorování a rozhovorů s pedagogy využívajícími ve své praxi program Začít spolu mapuji efektivní formy ranní zprávy a její možný přesah do čtenářské gramotnosti.

Během své praxe jsem měla možnost aplikovat ranní zprávy v běžné třídě, analyzovat je a reflektovat, jaký vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti mají. Na základě reflexe příkládám i další návrhy ranních zpráv.

2 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

Vymezení pojmu čtenářská gramotnost je několikeré, v jednotlivých publikacích nebo výzkumech se více či méně od sebe liší.

Mezinárodní výzkumné vědomostní a vzdělávací programy – PISA (Program for International Student Assessment, od r. 2000, 15ti letí) a PIRLS (Progress in Reading Literacy Study, od r. 1995, 4. a 8. ročník) charakterizují čtenářskou gramotnost takto:

Definice PISA: *Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti.* (Straková, J. a kol, 2002, s. 10)

Definice PIRLS: *Čtenářská gramotnost je schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost anebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů, a pro zábavu.* (Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS 2001, 2001, s. 11)

Je zřejmé, že definice obou výzkumných institucí jsou si obsahově podobné, u PISA je ale účel čtenářské gramotnosti zaměřen především tak, aby se dal testovat, byl hodnotitelný. Definuje činnosti a úkoly, které má žák při testování vykonávat. Vymezuje pět aspektů, které mají žáci při řešení zadané úlohy splnit. Jsou jimi obecné porozumění, získávání informací, vytvoření interpretace, posouzení obsahu a posouzení formy textu.

V definici PIRLS je na rozdíl od PISA zdůrazněna společenská a zábavná funkce čtení. PIRLS se zaměřuje na tři aspekty čtenářské gramotnosti: procesy porozumění, čtenářské záměry a čtenářské chování a postoje. Čtenářskou gramotnost chápou jako interaktivní a konstruktivní proces a na čtenáře je pohlíženo jako na osobu, která efektivně využívá čtenářské strategie, uvažuje o tom, co přečetla a má ke čtení pozitivní vztah. Čte tedy nejen kvůli informacím, ale i pro rekreaci. V tom spočívá základní rozdíl s PISA, která se vztahem ke čtení nezabývá.

Jelikož definice PISA a PIRLS jsou zaměřeny pouze na některé složky čtenářské gramotnosti, konkrétně na ty, které se dají testovat, Výzkumný ústav pedagogický

(VÚP) definici pojal globálně a rozšířil ji o další složky, jež ke čtenářství neodmyslitelně patří. Je to především postoj, hodnota a vztah ke čtení (PIRLS vztah ke čtení zmiňuje, ale na rozdíl od VÚP spíše jako okrajovou záležitost.). Definice Výzkumného ústavu pedagogického je tedy mnohem komplexnější.

Definice VÚP: *Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.* (Kolektiv autorů: Gramotnosti ve vzdělávání, 2010, s. 7)

Pojetí problematiky Výzkumným ústavem pedagogickým je tedy širokospektré, česká vědecká obec pohlíží na čtenářskou gramotnost komplexněji než její zahraniční kolegové a zařazuje do ní složky, které v zahraničních definicích nejsou přímo explicitně vyjádřeny.

2.1 Roviny čtenářské gramotnosti

Výzkumný ústav pedagogický vydal publikaci své studie Gramotnosti ve vzdělávání (Kolektiv autorů, 2010), kde strukturoval čtenářskou gramotnost do jednotlivých rovin, z níž čerpám informace a teoretické podklady ke své práci. Čtenářská gramotnost je rozčleněna do několika rovin, které se vzájemně prolínají, a všechny jsou podstatné a každá z nich má v daném kontextu své opodstatněné místo.

V souladu s odbornou literaturou (Kolektiv autorů, 2010) rozčlením a charakterizují jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti takto:

Rovina Techniky čtení a psaní

Zvládnutí techniky čtení a psaní je základním předpokladem pro zvládnutí dalších úrovní čtenářské gramotnosti. Po celé první vzdělávací období (1. – 3. ročník) je předmětem diagnostiky právě sledování vývoje úrovně techniky čtení i psaní. Učitel by měl mít přehled o tom, jak rychle se jednotliví žáci technice čtení učí, zda rozeznávají tvary písmen, přiřazují k nim správně příslušnou hlásku, spojují je do slabik, do slov a ta pak čtou, a zároveň dokážou slyšené převést do grafické podoby.

Rovina Vztahu ke čtení

Jedním z hlavních předpokladů pro utváření základů čtenářské gramotnosti a další rozvíjení čtenářských dovedností žáka je vytvoření kladného vztahu ke čtení. Žák by měl mít vnitřní potřebu číst, čtení vyhledávat a zažívat z četby potěšení a uspokojení.

Tato rovina má dva základní cíle, kterých by se mělo dosáhnout. Prvním cílem je podporovat soustavný rozvoj čtenářských kompetencí, tedy podporovat čtení a čtenářství a také s nimi spjaté komunikační a sociální kompetence žáků. Druhým cílem je sledovat individuální rozvoj čtenářských kompetencí žáka, budovat a rozvíjet vztah ke čtení a ke čtenářství, tříbit sledování čtenářského postoje žáka a jeho preference (například při výběru témat, žánrů, času a periodicitě četby).

Rovina Doslovného porozumění

Reflexí vyspělosti čtenáře a jeho intelektových schopností je kvalita roviny porozumění. V počátcích školní docházky je porozumění textu závislé na zautomatizování techniky čtení. Zatímco technika čtení je proces, který se v prvních etapách školní docházky automatizuje, porozumění čtenému textu vyžaduje takové předpoklady žáka, jako je plné soustředění či uvědomělé úsilí, tedy procesy neautomatizované. Porozumění textu je podmíněno celou škálou intelektových schopností a dovedností žáka-čtenáře opírajících se i o jeho vědomosti. Jedná se o psychickou činnost, kde dochází k propojení zkušeností žáka s prvky textu.

Rovina Vysuzování a hodnocení

Specifický termín vysuzování použil VÚP kolektiv autorů – „...*abychom pochopili to, co čteme, musíme umět významy z textu vysuzovat, udělat si o textu i tom, co jím autor sledoval, promyšlené závěry a hodnotit to, co jsme přečetli.*“ (Kolektiv autorů, 2010, s. 7)

V této rovině čtenář prokazuje schopnost na základně různých myšlenkových operací (analýza, syntéza, a další) pracovat s textem. Vyžaduje se po něm propojení dosavadních čtenářských i životních zkušeností s nově získanými informacemi z přečteného. Cílem čtení je dovednost text z různých hledisek kriticky zhodnotit.

Rovina Vysuzování obsahuje klíčové schopnosti a dovednosti, například nalezení základní myšlenky textu, stručné shrnutí děje, nalezení informací obsažených v textu, schopnost formulovat otázky k textu, a další.

Rovina Metakognice

Metakognice je „...*způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznání „jak já sám postupuji, když poznávám svět.“* (Průcha J. a kol., 2003, s. 122).

Rovina Metakognice má význam především pro vývoj učení žáka, které je nepostradatelné, i pro rozvoj čtenářské dovednosti a kompetence. Metakognice představuje procesy vědomé psychické činnosti žáka, která zahrnuje dovednost reflexe, srovnání a nápravu chyb. Tyto dovednosti vedou od neporozumění k porozumění. Souvisí s žákovou schopností orientovat se a pracovat s významovým kontextem čteného textu, s dovedností posoudit výsledky vlastní práce a se zhodnocením úspěšnosti použitého postupu, který žáka k výsledku dovedl. Napomáhají ke zvolení strategií pro lepší porozumění, překonání složitosti a obtížnosti vyjádření. Žák by měl mít schopnost reflektovat i záměr svého čtení a na základě toho vybírat texty a způsob čtení.

Rovina Sdílení

Sdílení je jednou z velmi důležitých součástí čtenářské gramotnosti, kterou je třeba dále rozvíjet. Člověk gramotný je schopen a připraven sdílet své zážitky s ostatními. Žáci by se tedy měli učit a rozvíjet schopnost sdílet své myšlenky, prožitky, pochopení obsahu a pocity z četby s dalšími žáky, čtenáři, učitelem, rodinou, a podobně.

Schopnost sdílení svým prostřednictvím rozvíjí u žáků utváření vlastních názorů a postojů. Rozvíjí rovněž empatii a respektování názorů druhých a uvědomování a osvojování si základních pravidel komunikace. Žák pomocí sdílení dokáže precizněji formulovat své myšlenky, srozumitelně a jasně pro ostatní, a podpořit je relevantními argumenty. Paralelně se klade důraz i na to, aby žáci uměli vyslechnout ostatní, jejich názor respektovat a porovnat se svým.

Rovina Aplikace

Stěžejním významem roviny Aplikace je dovednost každého člověka využívat čtení pro osobní rozvoj a další vzdělávání. Čtení má vliv na celkový osobnostní rozvoj, ovlivňuje naše názory, postoje i emocionalitu. Člověk v běžném životě uplatňuje informace, které získal na základě dvou základních druhů čtení – praktického a věcného i zážitkového. Dovednost využívat získané informace v praxi je v rovině aplikace spjata s předchozími zkušenostmi práce s různými typy textů.

Součástí roviny Aplikace je také dovednost různé typy textů vytvářet. Úspěšnost žáka je v tomto směru ovlivňována nejen osobní zkušeností, ale závisí i na míře jeho vlastní představivosti, tvořivosti a zručnosti. Je to schopnost správně vyhodnotit a prakticky zúročit informace získané z různých forem textů, se kterými se člověk v běžném životě setkává, a současně schopnost v přiměřené míře a na odpovídající úrovni tyto texty vytvářet.

Tým odborníků v oblasti literární teorie však nezůstal pouze u primárního rozdělení čtenářské gramotnosti do jednotlivých rovin. „*Na takto pojaté rozdělení rovin navázal v rámci projektu Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy PedF UK tým doktorandů pod vedením předních odborníků, kteří v první klíčové aktivitě projektu podrobněji roviny obsahově vymezili a ve třetí klíčové aktivitě vytvořili evaluační nástroje, kterými lze provést diagnostiku úrovně a vývoje žáka právě v jednotlivých rovinách.*“ (Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje, Vykoukalová, Wildová, 2013, str. 22).

S touto tabulkou jsem dále pracovala v praktické části své diplomové práce a pro náhled ji přikládám do příloh. (Příloha 1)

Každý začínající učitel by se dle mého názoru měl s jednotlivými rovinami čtenářské gramotnosti podrobněji seznámit a orientovat se v nich, protože na jejich základě u svých žáků může komplexně rozvíjet čtenářskou gramotnost. Soubor rovin obsahuje schopnosti a dovednosti, které by si žáci měli osvojit a rozvíjet je. Jednotlivé roviny jsou provázané a vzájemně na sebe navazují, proto je třeba vyváženě a souhrnně rozvíjet

všechny současně. Učiteli mohou posloužit jako průvodce při efektivním výběru metod a konkrétních aktivit v rámci výuky. Pokud bude pedagog úspěšný, tak v každém vzdělávacím období posune své žáky ve čtenářské gramotnosti a čtení s porozuměním na vyšší úroveň. Jeho pedagogické působení a výsledky jeho práce tak proběhnou v souladu s klíčovými kompetencemi a výstupy jednotlivých období, tak, jak je stanoví Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

2.2 Výzkumy problematiky čtenářské gramotnosti

V dnešní době je široká veřejnost příznivě nakloněna k aktivitám, které rozvíjejí a podporují čtenářskou gramotnost. Čtenářská gramotnost je obsahem mnoha přednášek, kurzů, předmětem diskuzí a výzkumů a všechny tyto aktivity vedou přímo či nepřímo ke zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti žáků. Přesto na úrovni závazných kurikulárních dokumentů vzdělávání je stále čím se zabývat a tato problematika je v řešení.

Nejspolehlivější data a zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků zatím přinášejí mezinárodní srovnávací výzkumy gramotnosti PISA a PIRLS.

Výzkum PIRLS, který od roku 2001 realizuje Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA), se opakuje v pravidelných pětiletých intervalech. Zkoumá momentální úroveň čtenářské gramotnosti žáků ve čtvrtém ročníku v různých státech a zjišťuje faktory, které čtenářskou gramotnost ovlivňují. V roce 2011 byly výsledky českých žáků mírně nadprůměrné, úroveň českých žáků se od minulého šetření (2001) zlepšila. Výsledky se prezentují ve dvou škálách dle účelu čtení – literární a informační, a dle postupů porozumění – vyhledávání informací a interpretace textu. Ve srovnání s celkovou škálou si čeští žáci vedli významně lépe ve vyhledávání informací, na ostatních škálách jsou výsledky vyrovnané.

Šetření PISA je považováno za největší mezinárodní šetření zaměřené na zjišťování gramotností patnáctiletých žáků. Testování probíhá ve tříletých cyklech, pokaždé je kladen důraz na jednu z oblastí kvůli získání detailnějších informací. V roce 2009 proběhl výzkum zaměřený primárně na čtenářskou gramotnost. V testu čeští žáci dosáhli pouze podprůměrných výsledků, Česká republika je jednou ze zemí, kde od

roku 2000 došlo ke zhoršení. Lepších výsledků než na škále zhodnocení textu žáci dosáhli v oblasti zpracování informací.

Na základě výsledků těchto výzkumů se odborná veřejnost snaží porozumět problémům našich žáků ve čtenářské gramotnosti a efektivně je řešit.

V České republice je významným bodem pro rozvoj čtenářské gramotnosti podpora ESF (evropský sociální fond) a projekt Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy „Rozvoj čtenářských kompetencí v prostředí inkluzivní školy“, který probíhal v letech 2010 – 2012. V rámci projektu proběhla analýza jednotlivých Školních vzdělávacích programů (ŠVP) z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti a na základě této analýzy byla sestavena doporučení pro inovaci ŠVP i RVP ZV (tato doporučení uvádím na konci kapitoly 3.3 této diplomové práce), tvorbu nástrojů pro hodnocení kvality čtenářské gramotnosti žáků, aktivity rozšiřující kvalifikaci pedagogů, materiály určené České školní inspekci, inspirace k tvorbě metodických a výukových materiálů a publikací a jiné. Tento projekt je významný šíří svého zaměření a také pozorností, kterou věnoval rozvoji čtenářské gramotnosti věkové skupiny žáků 1. stupně základních škol.

Činností spojenou s rozvojem čtenářské gramotnosti se v České republice zabývají i další organizace, jako například Ústav pro informace ve vzdělávání, katedry pedagogických fakult, pedagogická centra, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Česká školní inspekce. Velice pozitivní vliv má také Společnost pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA) či Kritické myšlení, o kterém se zmíním podrobněji níže.

Projekty a výzkumné aktivity zahrnují množství různých aspektů a jevů čtenářské gramotnosti na základě širokého pojetí, ve kterém je tento pojem chápán. Výzkum lze tedy rozdělit do několika oblastí: výzkumy a aktivity související s rozvojem čtenářství a vztahu ke čtení, výzkumy schopností a dovedností čtenářské gramotnosti, výzkumy kulturně-sociálních vlivů na čtenářskou gramotnost, výzkumy týkající se evaluace a autoevaluace čtenářské gramotnosti, výzkumy učebních a vzdělávacích strategií a jejich vlivu na čtenářskou gramotnost, výzkumy učebních materiálů, výzkumy kurikulárních dokumentů a jejich podpory čtenářské gramotnosti, sociálně-pedagogické

výzkumy vztahující se ke čtenářské gramotnosti, výzkumy jazykové inkluze dětí cizinců a jazykových menšin.

Poznatky výzkumů a téma čtenářské gramotnosti se k odborné i širší veřejnosti dostávají prostřednictvím odborných časopisů, například časopis Pedagogika, Orbis scholae, Pedagogická orientace, Studia paedagogica a další. I přes velkou snahu se náplň celého okruhu čtenářské gramotnosti naplňuje poměrně pomalu. Jak lze vypořádat z tabulek průzkumu České školní inspekce z roku 2012, čtenářská gramotnost je stále chápána velmi omezeně, důraz se klade především na čtení s porozuměním a ostatní složky a roviny jsou opomíjeny, například dovednost získávání informací a jejich zpracování, vztah ke čtení a knihám, hodnocení textu a další.

3 Čtenářská gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program je základní dokument našeho školství, podle kterého se musí řídit každá škola. Obsahuje souhrn očekávaných výstupů, které by měl žák na konci každého ze tří období (1. – 3. ročník, 4. – 5. ročník, 6. – 9. ročník) splňovat. V této kapitole své práce bych ráda blíže představila Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a především, jak je v daných výstupech a cílech obsažena čtenářská gramotnost a její roviny.

3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcové vzdělávací programy představují dokumenty, které jsou základy pro kurikulární reformy. Každá škola si dle rámcového vzdělávacího programu tvoří svůj vlastní školní vzdělávací program (ŠVP), jenž jí bude vyhovovat. Rámcový vzdělávací program klade důraz na klíčové kompetence a obsahuje a vymezuje vše, co je nezbytné pro základní povinné vzdělání žáků. Je v něm vymezen obsah, učivo a očekávané výstupy, které by žáci po absolvování základní školy měli mít splněné. Obsahuje průřezová témata, možnost propojení vzdělávacího obsahu a výběr různých vzdělávacích metod a forem. Zároveň respektuje a zohledňuje jednotlivé potřeby, požadavky a možnosti žáků, uplatňuje individualizaci výuky.

Cílem základního vzdělávání je, aby se žáci rozvíjeli v klíčových kompetencích, osvojili si účinné strategie učení, byli motivováni k tvůrčímu myšlení a k řešení problémů. Učitelé by s pomocí a oporou rámcového vzdělávacího programu měli žáky vést k otevřené komunikaci, ke schopnosti spolupracovat s druhými a respektovat jejich názory a jejich práci, měli by je vést k ohleduplnosti a toleranci k ostatním lidem, kulturám a duchovním hodnotám. Žáci by se měli projevit jako osobnosti, svobodné ale zodpovědné, uvědomující si svá práva a povinnosti.

3.2 Klíčové kompetence Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program si klade za nejdůležitější cíl žáky vybavit souborem takzvaných klíčových kompetencí, které jsou důležité jak pro jejich další vzdělávání, tak pro život. Tyto kompetence představují vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které žák může využít v běžném každodenním životě. *„Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a složitý proces, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života.“* (RVP ZV, 2016)

Klíčové kompetence nejsou izolované, ale naopak se vzájemně v různých směrech a oblastech prolínají a doplňují a lze je získat a osvojit si vždy jen jako výsledek komplexního vzdělávacího procesu. Proto by veškeré činnosti, aktivity a vzdělávací obsah, který ve škole probíhá, měly směřovat k jejich utváření a rozvíjení.

V období základního vzdělávání se jedná o tyto klíčové kompetence:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Podobně jako roviny klíčových kompetencí jsou provázané i roviny čtenářské gramotnosti a měly by se rozvíjet stejnou měrou. Současně dochází ke vzájemné provázanosti čtenářské gramotnosti a klíčových kompetencí stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Úspěšnost žáků v kompetenčních rovinách i to, jak později obstojí v občanském životě, je podmíněno rovněž jejich čtenářskou gramotností.

Rozvoj klíčové kompetence k učení je přímo závislý na rozvoji čtenářské gramotnosti, dovednost uvedená v této klíčové kompetenci - „*vyhledává a třídí informace na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě*“ (RVP ZV, 2016), je úzce vázaná na rovinu Techniky čtení a psaní, rovinu Vztahu ke čtení a rovinu Doslovného porozumění. Nepostradatelná pro rozvoj učení je zejména rovina čtenářské gramotnosti Metakognice, tedy zhodnocení postupu, zvolení strategie, reflektování záměru, zvolení vhodného způsobu dalšího postupu.

Rozvoj klíčové kompetence k řešení problémů je spjat se čtenářstvím, tedy rovinou Aplikace. Jde o využití informací získaných čtením praktickým a věcným, ale i zážitkovým, pro řešení problémů. Tohoto propojení se úspěšně využívá při výchovném působení. Pedagog může řešení problémů podepřít právě vhodnou četbou.

Rozvoj klíčové kompetence komunikativní je úzce vázán na rovinu Sdílení. Žák postupně rozvíjí svoji schopnost sdílet s ostatními svůj prožitek z přečteného textu až k cílené dovednosti – „*formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu*“ a „*naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje*“ (RVP ZV, 2016). Žák zde rozvíjí také rovinu Vysuzování a hodnocení – schopnost stručného shrnutí a nalezení klíčových informací.

Významnou roli hraje čtenářská gramotnost také v rozvoji kompetence sociální a personální. Čtenářská gramotnost je zásadní zejména pro osobnostní rozvoj intelektových schopností žáka, kdy na základě analýzy a syntézy získává schopnost pracovat s textem a hledat jeho základní myšlenky. Rovina Aplikace přečteného má vliv na názory, postoje i emocionalitu.

Velmi významná pro rozvoj kompetence občanské je zejména rovina Vysuzování a hodnocení. Cílem čtenářské gramotnosti je pochopit nejen přečtené, ale i záměr autora, a kriticky obojí hodnotit. Poznat manipulaci a účelovost a toto odmítnout. Vhodnou četbou lze formovat pozitivní vztah k naší historii, kultuře a tradicím, rozvíjet ekologické myšlení a hledat cesty pro další rozvoj.

Po zamyšlení se nad klíčovou kompetencí pracovní se opět vracíme k úvodu práce a k rovině Doslovného porozumění. Při pracovním procesu je nezbytné doslova porozumět pokynům, pravidlům, návodům, a podobně.

3.3 Čtenářská gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Čtenářská gramotnost je komplex provázaných složek, které jsem již uvedla, podobná kompetencím. Je u ní potřeba porozumět poznatkům ze čtení a jejich aplikaci. Nelze ji rozvíjet bez vnitřní motivace žáka, bez pozitivních postojů a ochoty a snahy uspět. K jejímu zvládnutí jsou třeba specifické čtenářské dovednosti i poznávací dovednosti.

Samotný pojem čtenářská gramotnost se v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání nevyskytuje. Čtenářská gramotnost se prozatím v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání neobjevuje ani jako komplexní a dlouhodobý vzdělávací cíl. Je však pevně zakotven ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, konkrétně ve vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura: *„Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní postavení ve výchově vzdělávacího procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělání. Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.“* (RVP ZV, 2016)

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je pro přehlednost rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se obsah těchto tří složek prolíná. Čtenářská gramotnost je obsažena a akcentována zejména v části Komunikační a slohová výchova: *„Žáci se učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších*

ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu.“ (RVP ZV, 2016)

A samozřejmě v části Literární výchova: „Žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé percepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život. (RVP ZV, 2016)

I Rámcový vzdělávací program považuje čtenářskou gramotnost za základní dovednost a v očekávaných výstupech se postupně dílčí dovednosti objevují vždy na prvních místech.

3.3.1 Výstupy čtenářské gramotnosti prvního období

V Rámcovém vzdělávacím programu se v prvním období ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura – Komunikační a slohová výchova vyskytují tyto očekávané výstupy:

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

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

A v oblasti Literární výchova:

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

(RVP ZV, 2016)

V prvním období je tedy zásadní zvládnout techniku čtení a rozvíjet čtení s porozuměním. S příchodem do prvního ročníku základního vzdělávání je dovednost čtení jedním ze stěžejních a hlavních cílů a výstupů tohoto ročníku a k jejich dosažení se využívá různých metod výuky čtení.

Když se podíváme na jednotlivé výstupy, můžeme pozorovat, že v prvním období se rozvoj čtenářské gramotnosti váže především k rovině Techniky čtení a psaní jako k základní dovednosti, která nám umožňuje dále se ve čtení vyvíjet. Setkáváme se zde

již i s rovinou Doslovného porozumění (výstup ČJL -3 – 1 – 02) a neměli bychom v tomto období opomíjet ani rovinu Sdílení, kdy žák může naplňovat výstup ČJL – 3 – 3 – 02 a vyjadřovat a sdílet tak své pocity z četby se spolužáky, či učitelem. Již od prvního období bychom také měli u žáků podněcovat kladný vztah ke čtení, což sice není přímo ve výstupech explicitně vyjádřeno, ale je nasnadě, že podpořením zájmu o četbu vhodnou motivací současně bude docházet k progresivnímu rozvoji čtenářské gramotnosti.

3.3.2 Výstupy čtenářské gramotnosti druhého období

V druhém období Rámcového vzdělávacího programu ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura – Komunikační a slohová výchova se očekávají následující výstupy:

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

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

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

ČJL 5 – 1 – 04 reprodukuje obsah přiměřeně složitěho sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta

A v oblasti Literární výchova:

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

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

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

ČJL 5 – 3 – 04 při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy

(RVP ZV, 2016)

Zde je již jasný předpoklad zvládnutí čtenářské techniky a do popředí vystupuje právě pochopení přečteného textu. Využívá se různých technik rozvoje čtenářské gramotnosti (více o metodách rozvoje čtenářské gramotnosti v páté kapitole této práce).

V druhém období můžeme již najít výstupy, které odpovídají více rovinám čtenářské gramotnosti. Nadále bychom měli v žácích pěstovat vztah ke čtení, který by je podněcoval k dalšímu rozvoji v této oblasti. Opět se zde setkáváme s rovinou Doslovné porozumění, a to ve výstupu ČJL 5 – 1 – 01, s rovinou Sdílení, ke kterému můžeme přiřadit výstup ČJL 5 – 3 – 01 jako prostředek k vyjádření dojmů a pocitů z četby. Vyskytuje se zde již i rovina Aplikace ve výstupu ČJL 5 – 3 – 02, kde se již předpokládá schopnost vytvořit na základě svých zkušeností z četby vlastní krátký text na určité téma. Ve výstupech ČJL 5 – 1 – 02 až ČJL 5 – 1 – 04 se projevuje rovina Vysuzování, a to ve formě nacházení a identifikování informací z textu, práce s fakty a s textem obecně.

3.3.3 Výstupy čtenářské gramotnosti třetího období

Přestože se ve své práci zabývám problematikou čtenářské gramotnosti a jejího rozvoje na prvním stupni základní školy, z důvodu celistvosti považuji za nezbytné alespoň stručně se zmínit také o třetím období, byť se již týká vzdělávání na druhém stupni základní školy.

Žák ve třetím období již zcela chápe smysl textu a rozvíjen by měl být zejména kritický náhled text a práce s ním. Žák umí rozlišovat fakta od názorů a hodnocení, fakta si ověřovat a porovnávat s dostupnými zdroji. Umí využívat vhodné jazykové prostředky v dané komunikační situaci, rozlišuje spisovný a nespisovný projev. Využívá základy studijního čtení, tedy formuluje hlavní myšlenku textu, dokáže vyhledat klíčová slova a vytváří otázky či stručné zápisky. V oblasti literární výchovy reprodukuje přečtený text, dokáže jednoduše popsat strukturu a jazyk díla a vlastními slovy vyjádřit jeho smysl. Rozpoznává a určuje specifické a výrazné rysy individuálního stylu autora. Umí ústně i písemně formulovat dojmy ze své četby a názory na umělecké dílo. Žák rozlišuje základní literární směry, žánry a druhy, umí je porovnat a uvést jejich význačné představitele. Umí vyhledávat informace v různých typech katalogů, knihovnách a dalších informačních zdrojích.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání do předmětu český jazyk zanesl rysy moderního kurikula inspirovaného přístupy ze zahraničí. Předmět český jazyk je součástí oblasti Jazyk a jazyková komunikace a obsahuje tři složky – jazykovou, komunikační a slohovou a literární, ke kterým jsou doplněny výstupy, z nichž některé jsem již výše uvedla. Byť samotný pojem čtenářská gramotnost se bohužel v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání neobjevuje, obsahuje konstruktivní prvky podporující její rozvoj. Tyto prvky a jejich důležitost jsou zdůrazňovány i vzhledem k celkovému rozvoji osobnosti člověka a jeho úspěšného zapojení do praktického života a společnosti. Přínos můžeme vidět také v propojení znalostí a dovedností a kladení důrazu na komunikační dovednosti s ohledem na osobní zájem žáka.

Tým při Výzkumném ústavu pedagogickém, který se zabývá čtenářskou gramotností, analyzoval Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání z hlediska čtenářské gramotnosti a své poznatky a závěry shrnuje v publikaci Gramotnosti ve vzdělávání (Kolektiv autorů, 2011) a stanovuje deset doporučení pro jeho inovaci:

- 1. Při rekonstrukci kurikulárních dokumentů vycházet z dlouhodobé a konsensuální Národní strategie pro rozvoj čtenářské gramotnosti, která by měla obsahovat jasně stanovené vzdělávací cíle pro oblast čtenářské gramotnosti.*
- 2. Precizně stanovit obecné cíle čtenářství na úrovni RVP ZV pro jednotlivé stupně vzdělávání; cíle postupně standardizovat; dílčí cíle musí odpovídat cílům dlouhodobým.*
- 3. Ujasnit způsob začlenění čtenářské gramotnosti do RVP ZV.*
- 4. Nepřidávat, ale rekonstruovat kurikulum.*
- 5. Dosahovat cílů čtenářské gramotnosti čtením i v naukových oborech.*
- 6. Zajistit slučitelnost monitorovacích postupů s požadavky kurikula na úrovni systému a s hodnotícími postupy na úrovni jednotlivého žáka.*
- 7. Při rekonstrukci čtenářských cílů kurikula se řídit výsledky výzkumů o tom, které postupy účinně rozvíjejí čtenářství.*
- 8. Při rekonstrukci kurikula dbát důsledně na přesné vyjadřování včetně respektu ke vžitému pojmosloví.*

9. *Rozvíjet čtenářskou gramotnost prostřednictvím technologií – současně rozvíjet ty složky čtenářské gramotnosti, které jsou pro používání technologií zásadní.*
10. *Další doporučení (specifikována další doporučení).*

4 Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení jako nástroj pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking) byl vytvořen Společností pro demokratické vzdělávání v USA (Consortium for Democratic Pedagogy). V České republice je projekt financován Open Society Fund Praha a má podporu také od MŠMT ČR, MZV ČR, Nadace Jana Husa, U. S. I. A. Program RWCT je určen především pro země budující demokratickou společnost, podle jeho autorů je třeba v demokratické společnosti vychovávat zodpovědné občany, kteří budou schopni si vytvářet vlastní názory, řešit problémy a zodpovědně o daných problémech debatovat, budou schopni spolupracovat s ostatními a respektovat odlišné názory.

V České republice tento program působí od školního roku 1997/1998 a od roku 2000 je program zajišťován a dále rozšiřován občanským sdružením Kritické myšlení. Jeho prostřednictvím je také do RWCT vnášen kontext českého školství. Sdružení Kritické myšlení vydává vlastní časopis Kritické listy a podílí se na řadě publikací a inovativních projektů. Jeho lektori připravují kurzy pro učitele, kteří si zde osvojí veškeré základy celého programu a seznámí se s aktivitami, které lze zařadit do výuky. Tvůrci toho programu zdokonalili a zpracovali více vyučovacích metod, jež se dají využívat. Jedná se například o metody volného psaní, pětilístku, brainstormingu, skládkového učení, párové diskuze, klíčových slov, I.N.S.E.R.T, podvojného deníku a dalších.

RWCT je jedním z vlivných inovativních programů, který je v souladu s našimi cíli základního vzdělávání a nabízí funkční postupy k dosahování těchto cílů. Rozvíjí klíčové kompetence žáků – schopnost učit se, spolupracovat, komunikovat, učit se tvořivě myslet a logicky uvažovat. Tyto klíčové kompetence známe z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a program RWCT je jedním z modelů, jak cílů formulovaných v RVP ZV dosáhnout.

Jedním ze zásadních východisek pro tento program je pedagogický konstruktivismus. Ten vychází z toho, že poznávání je aktivní proces a žák je tedy v aktivní roli, sám se podílí na vyučování, není jen pasivním příjemcem, ale naopak hlavním aktérem.

Poznávací a učební procesy ovlivňuje mnoho vnějších faktorů. Za nejdůležitější prostředek rozvoje kritického myšlení pokládá RWCT jazyk v mluvené i psané formě. Čtení podporuje kritické myšlení už jen tím, že je to základní způsob získávání informací. Ovšem nestačí se naučit jen číst, ale samozřejmě i čtenému textu porozumět a přemýšlet o něm. Díky čtení se neustále vzděláváme, doplňujeme si informace a poznatky, a jeho prostřednictvím jsme v neustálém kontaktu s okolním světem a jsme schopni tvořit si vlastní názory.

Psaní zase umožňuje si vše zaznamenávat, přemýšlet, ujasňovat a třídit si hlavní myšlenky, více se zamýšlet nad užitím slov, rozšiřujeme si jím slovní zásobu, zdokonalujeme vyjadřovací schopnosti. Zapisované informace jsou na rozdíl od mluveného slova trvalé a stabilní, umožňují nám se k nim navracet a kdykoliv se jimi podrobněji zabývat.

Autoři toho programu sestavili vzdělávací model známý jako model E – U – R, který má tři základní fáze:

- evokace
- uvědomění si významu
- reflexe

4.1 Třífázový model učení

Model E – U – R (evokace – uvědomění si významu – reflexe), někdy označován také jako třífázový model učení, slouží jako prostředek a pomůcka k plánování výuky pro učitele, obzvláště pokud se jedná o nové poznatky, které si mají žáci osvojit a propojit se svými zkušenostmi. Je postaven na respektování mechanismů přirozeného učení, tedy objevování, a i ve chvíli řízeného učení vychází vstříc učení spontánnímu. Stěžejní složkou tohoto modelu je aktivita žáků. Výsledek výuky by tak měl být co nejefektivnější.

Evokace

Evokace je první fáze, při které by si žáci měli vybavit a uvědomit své zkušenosti a již zažitě představy týkající se tématu, které probírají. Kategorizují své znalosti, rozlišují

fakta a domněnky, formulují otázky. Důležité je právě propojení zkušenosti s cílem výuky. Proces vybavování si (čili evokace) napomáhá žákům strukturovat již uložené informace, což je velmi podstatné pro fázi následující, kdy k nim ukládají informace nové, právě získané.

Učiteli v této fázi procesu náleží jen usměrňující a doprovodná role, instruuje žáky a klade otázky k tomu, co již vypracovali. V případě špatných a nepřesných odpovědí je formou logických kontrolních otázek dovede k optimálním řešením. Učitel si musí uvědomit, že pro žáky je přínosnější je pouze navést správným směrem či je nechat samostatně vyhledat správnou odpověď, než jim ji říct.

Žáci by měli vědět, že fáze evokace neslouží jako opakování, kdy se od nich vyžaduje přesná či správná odpověď. Slouží k tomu říct si společně vše, co si myslí, že o dané tématu ví, sdílet své myšlenky, domněnky, představy. Učitel neoznačuje žádnou z odpovědí za správnou, protože i to si žáci ověřují sami. U žáků se též v této fázi vyvolává vnitřní motivace k učení – chtějí vědět, jak to tedy doopravdy je. Již v této fázi se učí, nejedná se tedy pouze o samotnou přípravu na učení a motivaci.

K této fázi je zapotřebí věnovat žákům dostatek času, aby si mohli vybavit své myšlenky a představy k danému tématu. Je vhodné tak činit v prostředí, kde bude patrné, že se nevyžadují přesné a autoritativní odpovědi a řešení (například na koberci).

V této fázi se účinně dají využívat například tyto výukové metody: brainstorming, myšlenková mapa, volné psaní, pětilístek, klíčová slova. Žáci pracují samostatně či ve skupinách a následně si společně sdělí, co si zapsali, poznamenali.

Uvědomění si významu

Uvědomění si významu je druhá fáze, ve které se žáci v rámci vzdělávání pomocí textu, výkladu, filmu, a dalších aktivit, setkávají s novými informacemi. Nové poznatky jim však nejsou pouze „servírovány“, podstatná je aktivní součinnost a žáci svým vlastním úsilím získávají odpovědi na své otázky z fáze evokace. Hodnotí a ověřují si, jsou-li odpovědi, které našli, správné či zavádějící. Na evokační fázi navazují rovněž zpřesňováním a prohlubováním získaných faktů.

O nových informacích přemýšlejí, ověřují si je, třídí, hodnotí, stanoví si míru závažnosti, kterou pro ně daná informace má. Uvědomění si podstaty a porozumění

problému je pro žáky motivační a probouzí v nich větší chuť k sebevzdělávání. V každém zdroji informací se vždy vyskytuje souhrnně více informací, proto je třeba dbát na časovou dotaci, respektovat individuální tempo a poskytnout žákům dostatek času na zpracování informací formou metod aktivního čtení. Nesmíme zapomínat na to, aby míra obtížnosti textu a náročnost řešení úkolů byla přiměřená věku žáků.

Tato fáze je vhodná pro účinné využití těchto výukových metod: I. N. S. E. R. T., podvojný deník, skládkové čtení, čtení s otázkami, řízené čtení, párové čtení, pracovní listy.

Reflexe

Reflexe je poslední fáze a je zacílena na upevnění učiva. Každý žák by si v této etapě měl ucelit nové poznatky, ohlédnout se za procesem učení, kterým právě prošel, a dokázat formulovat nově získané vědomosti. Získané informace a znalosti si žáci systematizují a upevňují. Důležité je, aby tak činil každý žák svými vlastními slovy, protože tím dává svým myšlenkám srozumitelné znění a nejlépe si tak zapamatovává naučené.

Reflexe je důležitá proto, aby si učitel i žák uvědomil, co dítě doopravdy pochopilo. Měl by jí být tedy věnován dostatek času, protože i v této fázi ještě probíhá samotné učení. Neměla by být zaměňována ani za kontrolu a neměli bychom v této fázi zadávat k opakování příliš složité a náročné úkoly.

V této fázi se účinně dají využívat například tyto výukové metody: Pětílístek, myšlenková mapa, brainstorming, volné psaní, Vennův diagram.

Celý model E – U – R by se tedy dal shrnout tak, že evokace je vybavení již prožité znalosti, v uvědomění si významu ji konfrontujeme s nově získanými poznatky a v reflexi vytvoříme svůj nový názor.

Na závěr je také třeba poznamenat, že většina z metod pro rozvoj čtenářských dovedností, o kterých se podrobněji rozepíšu v následující kapitole, je převzata či vychází právě z tohoto programu. Informace jsem čerpala především ze stránek samotného programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení a Kritických listů.

5 Metody rozvoje čtenářské gramotnosti

Existuje celá škála metod zaměřených na rozvoj čtenářských dovedností. Efektivně strategie napomáhají žákům s porozuměním textu, rozvíjejí čtenářské dovednosti a kompetence k učení, vedou je k práci jak s beletristickými, tak s naučně-odbornými texty, přičemž výběr textu je rovněž nedílnou součástí rozvojových metod. Jde o systematický a dlouhodobý proces, v němž jsou nejefektivnější ty metody, které staví na aktivitě samotných žáků.

U popisu metod rozvoje čtenářské gramotnosti a čtenářské dovednosti jsem se opírala především o informace v publikaci Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl každého žáka, kolektiv autorů, 2010.

Čtení s předvídáním

Cílem metody je podnítit zvědavost a vnitřní zájem o text. Žáci čtou společný text po částech. Na základě svých dosavadních zkušeností předvídají, jak by text mohl pokračovat.

Text je tedy rozčleněn na kratší úseky a po každém z nich předvídáme, co bude následovat. Vodítka v textu propojují žáci se svými čtenářskými a životními zkušenostmi, rozvíjejí vlastní představivost. Své myšlenky, verze a poznatky mohou sdílet se skupinou. Díky této metodě čtou žáci pozorněji, častěji se zapojují, dostanou příležitost k využití vlastní kreativity, pokouší se o srozumitelné a výstižné formulace. Lépe se orientují v textu a ujasňují si své postoje.

Čtení s tabulkou předpovědi

Tato metoda je písemnou variantou čtení s předvídáním. Žák má svoji tabulku předpovědi, která mu slouží jako přehledný záznam a zpřesňuje jeho porozumění. Žáci tabulku vyplňují ve dvojici, poznatky pak sdílí celá třída.

Literární dopisy

Literární dopisy je metoda vhodná pro vyjádření individuálního prožitku z četby. Obvykle ve dvojici si žáci formou krátkých osobních dopisů vyměňují své čtenářské zážitky, zkušenosti a pocity z přečteného úryvku textu nebo textu kompletního (knihy).

Mohou vést i vícedílnou konverzaci po celou dobu čtecího procesu. Metoda se zaměřuje na osobní účast v četbě a zákově orientace v ní a schopnosti jí porozumět.

Čtení s otázkami

Čtení s otázkami je formou řízeného čtení, metoda je určena pro práci ve dvojicích. Nutí čtenáře, aby se tématy a náměty textů zabývali do hloubky, vyjadřovali své názory, četli kriticky, odpovídali na otázky týkající se jednání postav, výstavbou textu, souvztažnosti, a podobně. Cílem metody je rozvoj kritického myšlení u žáků, podporuje jejich zvědavost, učí je vhodně formulovat otázky a odpovědi, probouzí v nich zájem o text jako celek i o detail. Přispívá k osvojování si komunikačních pravidel, podílí se na vzájemné dohodě žáků, respektování odlišných názorů a v konečné fázi i k utváření morálních postojů a upevňování hodnotového žebříčku. Související otázky by měly tvořit dva okruhy. Ty, na které lze najít odpověď přímo v textu, a takové, které s textem souvisí nepřímo.

Poslední slovo patří mně

Žáci čtou samostatně nějaký text. Každý žák si z něj vybere libovolný krátký úryvek, ke kterému napíše svůj vlastní osobní komentář. Komentář obsahuje informace, proč si ho vybral, čím ho oslovil, proč na něj zapůsobil a jak textu rozumí, jak ho vnímá, a podobně. Potom seznámí se svým úryvkem spolužáky a ti se pokusí najít a pojmenovat důvody jeho volby. Nakonec žák přečte svůj připravený komentář – má poslední slovo. Učí se tak výstižně formulovat své myšlenky, stanoviska, s porozuměním interpretovat text a respektovat názory druhých.

Skládkové čtení

Tato metoda je vhodná při četbě společného textu. Třída se rozdělí na tři skupiny, každá skupina dostane jednu část textu a na základě životních a čtenářských zkušeností s využitím fantazie se pokusí zpětně vystavět celý příběh. Tato strategie rozvíjí vnímání, logické myšlení, tvořivost a představivost, umožňuje včlenění fantaskních prvků do textu, učí děti držet dějovou linii a uvažovat v posloupnosti. Na závěr své výtvary porovnávají jak vzájemně, tak s původním textem, a objasňují a obhajují své verze a snaží se najít paralely nebo naopak odlišnosti mezi svým a výchozím textem.

Vyhledávání klíčových slov

Tuto metodu můžeme aplikovat ve dvou momentech výuky. Buď před čtením k předvídání, nebo po čtení k následné reflexi. V prvním případě pedagog vytkne z textu klíčová slova. Jsou to důležitá slova, na nichž je vystavěn příběh, v podstatě základní stavební kameny předkládaného textu. Úkolem žáků je pokusit se sestavit svou verzi tak, aby co nejvíce korespondovala s textem původním. Každý žák předkládá své návrhy a ty se pak společně porovnávají a dotvářejí a konfrontují s textem (například při čtení s předvídáním). Pokud metodu vyhledávání klíčových slov využijeme po četbě, role se obrací, jsou to sami žáci, kdo vyhledává a vybírá klíčová slova. Tím jsou vedeni k tomu, aby se sami dokázali zaměřit na nejpodstatnější a nedůležitější momenty textu, od kterých se příběh odvíjí.

Tvorba vlastní knihy

Metoda vytváření vlastních knih může být využita jako činnost individuální nebo skupinová, která se zaměřuje nejen na proces učení čtení, ale i na knihu jako takovou. Učí děti tomu, že knihy mají také nějakou formální stránku, uspořádání a organizaci, že to není jen soubor textů, ale že knihy tvoří i obálka, titul, titulní strana, ilustrace, doprovodné materiály, členění textu, atd. Aktivita také posiluje autorskou zodpovědnost a žákův respekt k autorskému záměru a dílu.

Uvedené metody určené pro rozvoj čtenářské gramotnosti je třeba střídat a kombinovat. Pro žáky se čtení stane zajímavým a získají k němu kladný a trvalý vztah.

Dílna čtení

Dílna čtení je celoroční systém práce (obvykle určený dětem od 3. do 9. třídy) vycházející z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), který pomáhá žákům, aby se stali dobrými skutečnými čtenáři. Nabízí způsob, jak rozvíjet čtenářské dovednosti, vytvořit ve třídě čtenářské společenství a rozečíst i děti, které se do té doby čtení vyhýbaly.

Je to jedna z možností, jak se žáky v hodinách českého jazyka hledat smysl čtení. Tato metoda se nezabývá technikou čtení, čtenářskými schopnostmi jednotlivých žáků, není to metoda hodnotící jejich úspěšnost. Každý žák pracuje, čte svým vlastním individuálním tempem. O tom, co se dočetli, o pocitech, které měli, mohou pak diskutovat s ostatními ve třídě. Vedou si záznamy o četbě, své postřehy a stanoviska formulují písemně, zaznamenávají si nejdůležitější okamžiky četby, které je upoutaly a oslovily, glosují zajímavé pasáže, a podobně. Nezanedbatelným přínosem „Dílen“ je také součinnost se spolužáky, utváření a upevňování sociálních vztahů, vedení dialogu, respektování názorů a práce ostatních a v neposlední řadě rovněž sebezpoznání a sebereflexe.

K funkčnosti celého systému je třeba držet se těchto podmínek:

- 1) žáci mají pravidelně minimálně jednou týdně v hodinách českého jazyka prostor pro samostatné souvislé čtení – 20 až 30 minut
- 2) žáci čtou knihy z beletrie, které si sami vybírají
- 3) ve třídě probíhají čtenářské reakce, to znamená, že žáci vedou rozhovory o knihách, které přečetli, a s nimi související aktivity

Cíle dílny čtení:

- a) rozvíjení vědomého čtenářství
- b) vytváření kladného vztahu k vlastní četbě
- c) motivování k celoživotnímu učení
- d) podpořit kladné vztahy v kolektivu třídy
- e) seznámit žáky s knižním fondem školní knihovny

A co patří mezi důležité součásti dílny čtení? Jsou to především rozhovory o knihách i následné písemné přemýšlení nad knihami, referát o knize, zápisy z četby, seznam přečtených knih, podvojný deník, literární dopisy a sebehodnocení četby (buď porovnání s ideální normou, nebo zaměřené na osobní pokrok žáka v daném období).

Podvojný deník je jakási zpětná vazba, reakce na to, co žáci během jedné hodiny (tedy během těch 20 – 30 min.) přečetli. Vypíší si do něj pasáž nebo část textu (může to být jedna věta, ale i více), která na ně nějak zapůsobila (připomněla jim nějaký vlastní zážitek, chtěli by se o tom dozvědět více, zaujalo je to, nesouhlasí s tím atd.) a napíší si k ní komentář, proč si ji zvolili. (Následně pak v práci ve dvojicích, kdy mezi sebou mluví o svých knihách, si mohou vzájemně poznamenat reakce, nějaké hodnocení věty toho druhého.)

Uspořádání místnosti k Dílně čtení dnes vyhovuje už téměř každá učebna na škole. Všude se najde volný prostor s kobercem určený k odpočinkovým a relaxačním aktivitám. V případě Dílny čtení si zde děti mohou najít svůj koutek, pohodlně se v něm uvelebit s knihou a v klidu si číst. Každá třída by měla být vybavena knihovnou se zajímavými, aktuálními a věkově přiměřenými tituly, kde by měli žáci možnost vybrat si zajímavé čtení. Pro přehlednost organizace čtenářských dílen jsou určeny informační nástěnky, kde jsou napsána stanovená pravidla, přehled referátů a jiné. V rámci dílen můžeme čtenářskou aktivitu pojmout ze široka. Kromě obsahových diskuzí, práce s úryvky, charakteristiky jednotlivých postav, vyhledávání příčin a důsledků peripetií příběhů, a podobně, se můžeme pokusit napsat dopis autorovi, nebo některému z hrdinů, přetransformovat vyústění příběhu, část příběhu zveršovat a realizovat celou řadu dalších literárních nápadů.

Při přiblížení metody Dílny čtení jsem se držela informací shromážděných v publikaci Čtenářská gramotnost ve výuce, kolektiv autorů, 2011.

6 Ranní zpráva ve vzdělávacím programu Začít spolu jako nástroj rozvoje čtenářské gramotnosti

S programem Začít spolu jsme se seznámila během pedagogické praxe na základní škole Angel a ihned mě zaujal. Ocenila jsem práci v centrech aktivit, individuální přístup a možnost takových časových dotací ke splnění jednotlivých úkolů, aby uspěli i slabší a pomalejší žáci. Pro žáky rychlejší a bystřejší byla připravena široká nabídka doplňkového a rozšiřujícího učiva. Centra aktivit žáky vedou k samostatnosti, odpovědnosti a plnění svých povinností. Inovativní program mě zaujal i pravidelným setkáváním v ranním kruhu, kdy si žáci sdělují své zážitky předešlého dne, a obdrží ranní dopis, se kterým každý den pracují a z něhož vychází program dne. Právě tato metoda programu Začít spolu mě přivedla k zamyšlení nad jejím přesahem do čtenářské gramotnosti, a jak působí na její rozvoj. V následujících kapitolách bych ráda charakterizovala program Začít spolu i samotnou metodu ranní zprávy.

6.1 Vzdělávací program Začít spolu

Začít spolu (mezinárodní označení Step by Step) je inovativní vzdělávací program, který je v současné době realizován ve 29 zemích světa. Jednou ze základních myšlenek tohoto programu je podpořit rozvoj společnosti fungující na základě demokratických principů a tedy žáky vychovávat a vyučovat právě v souladu s těmito demokratickými principy, s respektem k jejich osobnosti a vést je ke kritickému myšlení a odpovědnému jednání.

Podporu při zavádění programu do vzdělávacího systému, jak finanční tak metodickou, poskytla síť nadací Open Society Fund společně s neziskovou organizací Children's Resources International, která ve spolupráci s dalšími odborníky tento program pro předškolní a mladší školní vzdělávání zpracovala.

V České republice je vzdělávací program Začít spolu realizován se souhlasem MŠMT ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky) od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 v základních školách.

System programu Začít spolu je velmi otevřený, a umožňuje proto každé škole a učitelé přizpůsobení jeho konkrétní podoby kultuře, zvykům a tradicím dané země a jejímu vzdělávacímu systému. Umožňuje i přizpůsobení potřebám konkrétních dětí. Tento program spojuje poznatky moderní pedagogiky a psychologie s vyzkoušenými pedagogickými postupy, jež se na území Evropy vyvíjely (například učení Komenského, Marie Montessoriové, reformní pedagogika, a další).

Program Začít spolu dbá na budování základů pro postoje a dovednosti potřebné k vyrovnávání se s nároky a nástrahami 21. století. Snaží se rozvíjet schopnost přijímat změny a vyrovnávat se s nimi, schopnost kriticky myslet a nést odpovědnost za svoji volbu, tvořivost a představivost, zájem a odpovědnost vůči společnosti, obci, státu, ve kterém žijeme.

„Program Začít spolu zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a partnerství školy, rodiny i širší veřejnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami (dětí nadprůměrně nadaných, dětí s vývojovými poruchami učení i dětí s postižením, zvláště užitečný je pro děti z různých etnických menšin). Jedná se o program, který představuje pedagogický přístup orientovaný na dítě.“ (Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy, Krejčová, Kargerová, 2003)

Tento program je v souladu s naším Rámcovým vzdělávacím programem jak pro předškolní, tak pro základní vzdělávání, a efektivně vede k rozvíjení klíčových kompetencí.

6.2 Průběh dne v programu Začít spolu

Stejně jako prostředí třídy, tak i průběh a struktura vyučovacího dne je v tomto programu odlišná od tradičního pojetí. Úvod dne probíhá v ranním kruhu, kterému je věnováno přibližně 20 až 30 minut. Jedná se o rituál, společné setkání žáků a učitele nejčastěji na koberci v kruhu. Symbol kruhu je zvolen záměrně, protože vytváří dojem, že jsme si všichni sobě rovni, nikdo nevyčívá a není ‚v čele‘, stejně tak se nikdo nemůže ocitnout na okraji. Podporuje atmosféru, kde si žáci mohou sdělovat a sdílet své zážitky a myšlenky, vzájemně na sebe vidí a poslouchají se. Často si při tom posílají

předmět (kamínek, plyšová hračka, kulička, a jiné) a ten, kdo ho má v ruce, má slovo. Žáci se vzájemně respektují a nevyrušují, pokud někdo mluvit nechce, nemusí, není to povinnost. Sdílení v ranním kruhu podporuje vyjadřování dětí a vzájemné naslouchání, žák musí vybrat, co je podstatné, učí se s ostatními diskutovat. I pro pedagoga je ranní kruh přínosem, vnímá náladu, atmosféru, rozpoložení žáků, lépe poznává jejich individualitu a osobnost, přizpůsobuje své pedagogické postupy, činnosti a metody konkrétní situaci.

Nedílnou součástí ranního kruhu a zároveň jeho logickým propojením se samotným vyučováním se stala ranní zpráva (dopis). Je to krátký text, který žáky zajímavým a poutavým způsobem informuje například o průběhu stávajícího pracovního dne, o programu, cíli výuky, nových tématech. Již samotný způsob doručení ranní zprávy může být pro žáky motivující. Místo obvyklého textu na tabuli je možné ji předat dopisem, ukrytým listem, který musí děti samy objevit, zašifrovat ho, a jiné.

Po procesu ranního kruhu žáci začínají společně pracovat na určitém tématu a osvojují si tím nejdůležitější učivo, především tedy látku českého jazyka a matematiky. Podoba této části vyučovacího dne záleží obvykle na samotném učiteli, žáci mohou pracovat samostatně, ve dvojicích, či ve skupinách, měli by se však aktivně zapojovat, často se tedy využívá například diskuze, různé typy her či zajímavé a podnětné úkoly.

Práce v centrech aktivit následuje obvykle po velké přestávce. Jedná se o časový úsek spojení dvou vyučujících hodin, tedy přibližně 90 minut. Aktivity a učivo v centrech by mělo sjednocovat společné téma v souladu s požadavky stanovenými vzdělávacím programem příslušné školy. Probíhá většinou v týdenních cyklech. Žáci si sami volí, v kterém centru budou kdy pracovat, během týdne však musí projít všemi centry aktivit a absolvovat všechny připravené úkoly. Ty mohou mít rozmanité zadání i formy, žák na nich může pracovat samostatně, ve dvojicích, či ve skupince. Pokud je některý z žáků dříve hotov, může se zamyslet nad prémiovými úkoly, které jsou v každém centru připraveny, může pomoci svým spolužákům, pro něž je vyřešení zadání obtížnější, může zvolit relaxační chvíli s knihou. Žáci si svoji práci nejprve kontrolují sami, teprve potom ji kontroluje učitel, který se díky centrům může věnovat dětem, které to více potřebují. Práce se zakládají do portfolií žáka, takže učitel i rodiče mohou průběžně sledovat vývoj a pokrok dítěte, jeho zlepšení a vyzrávání, či s čím se soudobě obtížně

potýká. Po dobu zaměstnání v centrech, může být ve třídě přítomen i asistent, který pracuje s dětmi stejně jako učitel, to ale již záleží na možnostech a individuální organizaci každé školy.

Prostředí i průběh dne v programu Začít spolu může pozitivně rozvíjet čtenářskou gramotnost i díky tomu, že vzdělávací dokumenty, z nichž program vychází, poskytují učitelům poměrně volnou ruku ve výběru vhodných metod výuky. Preferují se metody, které žáka aktivizují, a to program splňuje – žáci samostatně pracují v centrech, volí si pořadí aktivit, které mají splnit, uvažují a ne pouze pasivně přijímají informace. Výběr výukových metod úzce souvisí s osobností učitele, což vyplývá i z výzkumů PIRLS a PISA, které ukázaly, že nejlepší efekt při rozvoji čtenářské gramotnosti je dosažen ve chvíli, kdy učitel využívá různých didaktických přístupů v souladu s potřebami žáků.

Z výzkumů rovněž vyplývá, že částečný vliv na rozvoj čtenářské gramotnosti může mít i rozložení třídy, její velikost, přítomnost třídní knihovny a místa, které je vyhrazené pro samostatné čtení. To vše by měla ideální třída Začít spolu poskytovat a splňovat a můžeme zde i v tomto směru mluvit o vlivu a rozvoji čtenářské gramotnosti. Dále se v rozvoji čtenářské gramotnosti mluví o pozitivním vlivu aktivizujících metod – „*Proces posunu metod směrem k činnostním metodám je celoevropským trendem, v kurikulech evropských zemí je patrná odklon od metod instruktivním ke konstruktivistickým.*“ (Wildová, Čtenářská gramotnost v evropském kontextu, 2012b). Jak jsem již výše při popisu programu Začít spolu uvedla, program je založen na předávání a osvojení dovedností sociální komunikace, tvorbě vlastních poznatků, ke kritickému posuzování informací a ke kritickému myšlení, což jsou základy pedagogického konstruktivismu. I zde tedy můžeme vidět velký potenciál v rozvíjení čtenářské gramotnosti v programu Začít spolu.

6.3 Rozvoj čtenářské gramotnosti v programu Začít spolu

Rozvoji čtenářské gramotnosti napomáhá i samotné uspořádání třídy v Začít spolu, které se liší od uspořádání běžné třídy. Místo klasických lavic vyrovnaných v řadách ve třídě Začít spolu jsou lavice uspořádány do takzvaných center aktivit (seskupené často

po čtyřech, aby se k nim vešlo více žáků). Setkat se můžeme nejčastěji s centrem psaní, čtení, matematiky, pokusů a objevů, ateliéru i relaxace. Každé centrum je vybaveno policí či skříňkou ve své blízkosti, ve které se nacházejí pomůcky a materiály k danému zaměření centra.

Především jsou však, zejména v první třídě, veškeré pomůcky a místa pojmenovaná, na všech věcech jsou popsány kartičky, na kterých je velkým tiskacím napsané, co to je (například TABULE, OKNO, ŠTĚTCE, KELÍMKY...). Žáci se i tak učí číst, učí se poznávat písmena a celá slova, a tím se již od počátku do určité míry rozvíjí čtenářské dovednosti a čtenářská gramotnost.

Každá třída by také měla mít stanovená svá třídní pravidla a úmluvu. Žáci by měli nést a uvědomovat si zodpovědnost za své jednání a chování a v tom by jim měla být nápomocná pravidla, na jejichž sestavení se sami podílejí. V první třídě postupujeme s velkou pomocí pedagoga, jelikož žáci ještě nemají zkušenosti s vyučováním a prací ve třídě, s vytvářením pravidel jim tedy výrazně pomáhá učitel. Sám, či například pomocí maňaska, maskota třídy, je s jednotlivými pravidly seznámí. V ranním kruhu o nich pak společně mluví, tvoří společnou úmluvu a dávají pravidlům konečnou grafickou podobu. Všichni se pod úmluvu podepisují.

6.4 Výuka čtení a psaní v programu Začít spolu

Žáci přicházejí do první třídy více s rozdílnými znalostmi. Někteří už poznají většinu tiskacích písmen, jiní třeba jen ta, která jsou obsažena v jeho jménu. Prvotním úkolem pedagoga je tedy pomocí různých metod ověřit míru čtenářských znalostí a stupeň pokročilosti u jednotlivých žáků.

Je čistě na zvážení učitele, kterou metodu pro výuku čtení si zvolí. Osobně jsem se na školách a ve třídách Začít spolu, které jsem navštívila, nejčastěji setkala s metodou genetickou.

V publikaci Krok za krokem 1. třídou (Kreisllová, 2008) uvádí autorka tři možnosti a dvě výukové metody, jak učit děti číst:

- metoda analyticko-syntetická
- metoda genetická
- metoda analyticko-syntetická s využitím velkých tiskacích písmen

Metoda analyticko-syntetická s využitím velkých tiskacích písmen

V této upravené metodě začínáme s vyvozováním tiskacích písmen jako v genetické metodě, ale při čtení používáme i práci se slabikou. Lze využít i ostatní výhody genetické metody, bohužel však v současné době k této upravené metodě existuje pouze jediná učebnice (Fortuna 2005).

Genetická metoda je v Programu začít spolu efektivnější a praktičtější i vzhledem k ranním zprávám, se kterými se pracuje od prvního dne prvního ročníku. Jsou psány velkými tiskacími písmeny a některé děti už jsou schopny je přečíst, protože do první třídy již přicházejí se znalostmi velké tiskací abecedy. Po prvním měsíci by nejjednodušší zprávy již měli být schopni přečíst všichni žáci. Text zpráv může posloužit jako podklad při vyučování jednotlivých písmen, skládání slov, a podobně.

Žáci si nejprve osvojují techniku čtení a zdokonalují se v ní. Pravým čtenářem se ale žák stává až ve chvíli, kdy danému textu také rozumí. Program Začít spolu se soustřeďuje na čtení s porozuměním, tedy i rozvoj čtenářské gramotnosti, a žáci by při výuce měli mít co nejvíce příležitostí tuto dovednost rozvíjet a prohlubovat. Nezařazuje se proto jen čtení ze slabikáře (či čítanky), ale čtení se stává integrovanou součástí vzdělávacích oblastí a prostředkem samostatného získávání poznatků a informací.

Naučit děti číst je jeden z důležitých a styčných cílů a stejně tak podstatné je udělat z dětí čtenáře. Tedy získat je a nadchnout pro čtení samotné, ne jen kvůli tomu, že je čtení jejich školní povinností. Proto je vhodné zařazovat do výuky různé podpůrné metody, kterými dětem čtení zpříjemníme, přiblížíme a ztraktivníme. Tak je možné využít třeba předčítání, sdílené čtení, střídavé čtení, čtenářský deník, návštěvu

knihovny, a další. Současně je možné využít také metody z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (viz kapitola 5).

6.5 Ranní zpráva jako nástroj rozvoje čtenářské gramotnosti

K rannímu kruhu patří neodmyslitelně i ranní zpráva, která celý rituál ranního setkávání a přípravy na aktuální den ve třídě zakončuje. Ranní zpráva, či dopis, je nejčastěji napsána na tabuli a má podobu konkrétního příspěvku k organizaci a plánům dne, k motivaci k probírané látce či naopak k látce, kterou je třeba opakovat. Může obsahovat i zajímavost či informaci vztahující se ke konkrétnímu dni – například státnímu svátku či jiné významné události související s příslušným datem, k aktuální tuzemské či zahraniční události či neobvyklé situaci. Je možné ji formulovat jako křížovku, hádanku, šifru či rébus, aby žáky zaujala, motivovala a probudila v nich zvědavost a zájem o svůj obsah.

Ranní zpráva však nemusí mít nutně formu vzkazu na tabuli, alternativně ji lze obměňovat a zpestřovat. Může mít třeba podobu dopisu – lístku umístěného někde ve třídě a úkolem žáků je ho vypátrat. Může být rozstříhána na několik kousků, které je třeba najít a poskládat. Existuje celá řada možností, jak žákům metodu ranní zprávy zpestřit. Nejčastěji ale pracují všichni společně a také si společně ranní zprávu čtou. Je to pro ně další příjemný rituál, který obvykle probíhá v příjemné neformální atmosféře v kruhu dětského kolektivu v herním prostředí třídy, nikoliv v lavicích.

Na začátku školní docházky vymýšlí a připravuje ranní zprávy učitel, se vzrůstající gramotností žáků se však mohou pokusit připravit zprávu či dopis i oni. Ranní zpráva tedy žáky informuje o průběhu a náplni školního dne, mohou se z ní dozvědět něco nového a zajímavého, rozvíjí celou řadu klíčových kompetencí, a také má vliv na čtení s porozuměním a čtenářskou gramotnost, kterou rozvíjí. Žáci jsou jejím prostřednictvím vedeni k orientaci v textu, jeho percepci a pochopení a porozumění.

7 Závěr teoretické části

V teoretické části své práce jsem se snažila komplexně a co nejlépe přiblížit pojem a problematiku čtenářské gramotnosti a v návaznosti na to možnost využití ranní zprávy k jejímu rozvoji. Inspirací pro mě byla praxe na základní škole Angel, kde jsem se poprvé setkala s inovativním programem Začít spolu a také s metodou ranní zprávy, která mě ihned zaujala. Metoda ranní zprávy, sdělení, které čeká žáky každé ráno na tabuli, má dle mého názoru široké využití. Na žáky působí motivačně, nezačínají hodinu rovnou cvičením z pracovního sešitu či jinými běžnými aktivitami, dále je ve většině případů i informační – informuje o tom, co se bude daný den ve třídě dít. Zároveň si na ní žáci obvykle procvičí i aktuální látku, kterou probírají v některém z předmětů. Protože se jedná o krátký, mnohdy informační text, viděla jsem přínos i vzhledem k rozvoji čtenářství.

Na začátku své práce jsem se tedy věnovala samotné čtenářské gramotnosti, na základě prostudování a přečtení odborné literatury uvedla charakteristiku čtenářské gramotnosti, jejich jednotlivých rovin a její význam i účast v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Prostudovala jsem jednotlivé výstupy uvedené v dokumentu a propojila je s rovinou čtenářské gramotnosti, kterou určitý výstup rozvíjel. Provedla jsem srovnání a porovnání rovin čtenářské gramotnosti a klíčových kompetencí uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, jelikož se v obou případech jedná o soubory dovedností a schopností, jejichž zvládnutí předpokládá úspěšnost žáka v dalším studiu, ale i úspěšné zapojení do společnosti a života. Dále jsem se zabývala tím, jak probíhá její výuka a rozvoj na školách, zmínila také výzkumná šetření organizací PISA a PIRLS, které se dlouhodobě zabývají zkoumáním úrovní gramotností žáků, včetně gramotnosti čtenářské. Ve své práci charakterizují také program Čtením a psaním ke kritickému myšlení, který se zaměřuje výhradně na čtenářskou gramotnost a metody jejího rozvoje. Pro příklad některé z těchto metod stručně popisuji. V závěru své práce se vracím k programu Začít spolu, k jeho charakteristice a způsobům, kterým rozvíjí čtenářskou gramotnost a k pro mě stěžejní ranní zprávě.

Jakožto čtenářka je mi téma čtenářské gramotnosti blízké a díky zpracování této práce jsem měla možnost na tuto problematiku hlouběji a komplexněji nahlédnout. Využila

jsem příležitost věnovat se více čtení odborné literatury, především jsem z ní získala cenné poznatky a informace, které byly zásadní pro vypracování mé práce, ale které mohu uplatnit i ve své praxi. Protože pro mě samotnou je čtení velmi důležité a je to má záliba, načerpala jsem během psaní inspiraci a chuť předat tento pozitivní vztah k četbě i žákům. K tomu mohu využít metod Kritického myšlení, se kterými jsem se nyní blíže seznámila, ale stejně tak i metodu ranní zprávy z programu Začít spolu, se kterým jsem se díky této práci také podrobněji obeznámila. Ranní zpráva je dle mě velmi efektivní metoda a především má široké spektrum využití. Informuje žáky o programu dne, připravuje či motivuje je na novou látku nebo naopak s její pomocí procvičují a opakují látku, kterou již probrali. Vzhledem k tomu, že se jedná o text, ve kterém mají najít nějaké sdělení či zadání úkolu, rozjeví se tím i dovednost čtenářství a to především porozumění daného textu a nalezení podstatných informací potřebných k dalšímu postupu. Navíc se tato strategie dá využít i v běžných třídách, ne pouze v Začít spolu, což také ověřuji a zkoumám v praktické části své práce.

Jako začínající učitel si uvědomuji význam čtenářské gramotnosti ne jen ve smyslu čtenáře – čtení knih a příběhů pro zábavu a potěšení, ale i jako nezbytnou dovednost pro další úspěšné studium i pro život. Budu se tedy snažit s pomocí informací a metod, kterými jsme se ve své práci zabývala, tuto dovednost u svých žáků dále rozvíjet a nadále se v této oblasti vzdělávat, abych volila vhodné strategie k rozvoji čtenářské gramotnosti vyhovující životnímu trendu dnešní doby.

V praktické části své diplomové práce pozoruji a ověřuji, zdali může být ranní zpráva vhodnou strategií k rozvoji čtenářské gramotnosti jak v Začít spolu, tak i v jiných programech. Své závěry a zkušenosti následně analyzuji a reflektuji. Uvádím v ní i poznatky a zkušenosti, které mi předaly učitelky věnující se Začít spolu a ranní zprávě, a se kterými jsem vedla rozhovor. Bylo pro mě velmi zajímavé a poučné, stejně jako tvorba a práce s vlastními ranními zprávami a poskytlo mi to cenné a podnětné postřehy.

8 Vymezení problému a cíle praktické části

V teoretické části své práce jsem se zabývala čtenářskou gramotností, jejími jednotlivými rovinami a různými možnostmi jejího rozvoje. V praktické části ověřuji, zda může být metoda ranní zpráva z programu Začít spolu účinným nástrojem pro rozvoj čtenářské gramotnosti a jejích rovin. Využila jsem metodu kvalitativního výzkumu – rozhovor a interpretuji zde informace, které jsem získala od tří pedagožek z různých základních škol, které vyučují podle programu Začít spolu. Uvádím zde konkrétní ranní zprávy, které jsem aplikovala v běžné třídě, a reflektuji jejich účinnost při rozvíjení schopností a dovedností jednotlivých rovin čtenářské gramotnosti. Na základě shromážděných dat, ze kterých vyplynulo, že mnou zadané ranní zprávy se převážně soustřeďují jen na určité roviny čtenářské gramotnosti, přikládám návrhy ranních zpráv, jež by se měly zaměřit na rozvoj těch rovin, které jsou v předchozích zprávách opomíjeny.

8.1 Cíle výzkumu

Cílem praktické části mé práce je propojení poznatků z teoretické části s praxí. Výzkum je rozdělen na několik oblastí a využívala jsem v něm převážně metody kvalitativního výzkumu – pozorování a rozhovory, dále pak metodu akčního výzkumu. Praktická část obsahuje soubor aplikovaných ranních zpráv i interpretaci dat a informací uskutečněných rozhovorů.

Cíle praktické části diplomové práce jsou:

- na základě pozorování zmapovat postupy učitelů Začít spolu při tvorbě ranní zprávy
- na základě rozhovorů zjistit, jaké formy a zadání ranních zpráv se nejvíce osvědčují, aby byla ranní zpráva efektivní a pro žáky stále zajímavá, a jak učitelé vnímají její přesah do čtenářské gramotnosti
- vytvořit soubor ranních zpráv aplikovaných v běžné třídě a analyzovat je z hlediska rovin čtenářské gramotnosti
- na základě aplikovaných zpráv a jejich reflexí vytvořit a navrhnout ranní zprávy, které budou rozvíjet i eventuálně opomíjené roviny čtenářské gramotnosti

9 Metody a zpracování výzkumu

Pro naplnění stanovených cílů jsem zvolila optimální výzkumné metody. Využila jsem dvě metody kvalitativního výzkumu, a to nestrukturovaný rozhovor a strukturované pozorování. O nestrukturovaný rozhovor jsem požádala tři pedagožky ze základních škol, ve kterých se vyučuje program Začít spolu. Cílem rozhovoru bylo zmapovat přístup učitelů k ranní zprávě, zhodnocení jejích přínosů i možných negativ, tedy obecně poznatků, které se při dlouhodobé aplikaci projeví. Dále mě zajímalo jejich zhodnocení vztahu ranní zprávy k rozvoji čtenářské gramotnosti. Současně jsem využila design akčního výzkumu a sestavila soubor ranních zpráv, které jsem experimentálně aplikovala a použila v běžné třídě.

Rozhovor neboli interview, je metoda, která je zpravidla založena na interpersonálním kontaktu a přímé komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem. Obsah interview je tvořen otázkami a odpověďmi, užívat se mohou otázky uzavřené, polo uzavřené a otevřené. Vzhledem k volnosti interview se nejčastěji používají otázky otevřené, kvůli osobnímu kontaktu a předpokladu, že se dotazovaný více „otevře“. Výzkumník má také možnost položit doplňující otázku či požádat o vysvětlení a zpřesnění odpovědi. Využít můžeme tři druhy interview a to strukturované interview, nestrukturované interview a polostrukturované interview. Strukturované interview je v podstatě totožné s ústní verzí dotazníku – otázky i odpovědi jsou pevně dané a respondent z nich pouze vybírá odpovídající variantu. Z časového hlediska je tento druh časově méně náročný. Polostrukturované interview nabízí respondentovi alternativy odpovědí, ale následně se po něm ještě žádá jejich objasnění. Ke svému výzkumu jsem použila nestrukturované interview. *„Nestrukturované interview umožňuje úplnou volnost odpovědí. Takové interview přináší nové, často nepředpokládané informace. Na druhé straně se však tyto údaje obtížněji vyhodnocují.“* (Úvod do pedagogického výzkumu, Gavora, 2000)

Pozorování je jedna z akceptovaných vědeckých metod zaměřená na sledování činnosti dané skupiny lidí, kterou zaznamenává, analyzuje a vyhodnocuje. Při svém výzkumu jsem využila strukturované pozorování. Jeho specifikum spočívá v tom, že si pozorovatel předem stanovuje jevy, na které se ve svém výzkumu bezprostředně zaměří, zaznamenává je a následně vyhodnocuje.

Akční výzkum využívám v části své práce zaměřené na ranní zprávy a jejich aplikaci. Je to druh pedagogického výzkumu, „jehož účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce. Uplatňuje intervenční strategie, navrhuje účinná doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn.“ (Pedagogický slovník, Průcha, 2003). Sám učitel je tedy aktivním účastníkem, který pomocí pozorování a reflexí činností výsledky výzkumu zpracovává.

U reflektování jednotlivých aplikovaných ranních zpráv se zčásti opírám o Korthagenův cyklus, jehož některé fáze v reflexi využívám. Korthagenův cyklus tvoří pět fází. 1. fáze akce, 2. fáze ohlédnutí za akcí, 3. fáze povědomí o zásadních aspektech, 4. fáze vytváření alternativních způsobů provedení, 5. fáze pokus. Dle Spilkové (Kvalita učitele a profesní standard, 2010) tento cyklus vede učitele, aby v několika fázích strukturovaně promýšlel svoji činnost, příčiny úspěchu nebo neúspěchu, a na základě toho zvažoval možné alternativy. Učiteli by k tomu měly dopomáhat konkrétně formulované otázky.

9.1 Výzkumný vzorek

9.1.1 Výzkumný vzorek „1“

Výzkumný vzorek „1“ tvoří tři pedagožky, které mi poskytly rozhovor. Základní údaje o nich a o jejich praxi uvádím ve své práci. Krátkou zmínku věnuji rovněž školám, na kterých učí. Uvádím je zde jako učitelky „A“, „B“ a „C“ a základní školy „X“, „Y“, „Z“.

Učitelka „A“, Základní škola „X“

Základní škola „X“ je škola většího typu, která se nachází v klidném prostředí. Je to škola sídlištní, rozmístěna ve třech budovách. V jedné budově je integrovaná mateřská škola, v druhé třídy prvního stupně a školní družina a ve třetí část tříd prvního stupně a celý stupeň druhý. Jedná se o fakultní školu s rozšířenou výukou jazyků, podporující zdravý životní styl. Žáci zde mohou navštěvovat taktéž bilingvní třídy. Škola se i přes svou širokou kapacitu snaží svým programem individuálně přistupovat ke každému žákovi a umožnit mu tak maximálně efektivní vzdělání a plynulý přechod do

navazujících vzdělávacích institucí. Základní škola se do programu Začít spolu zapojila roku 1995.

V této škole působí paní učitelka „A“, již jsem požádala o první rozhovor. Paní učitelka na prvním stupni základní školy učí již přes 40 let a metodikou programu Začít spolu vyučuje od počátku jejího zavedení (ZŠ Angel se do programu Začít spolu zapojila roku 1995), tedy přes 20 let. S ranní zprávou pracuje od samého počátku. V letošním školním roce je třídní učitelkou ve třetím ročníku. Sama jsem měla možnost vidět, jak paní učitelka pracuje se třídou, s jednotlivými žáky i s ranní zprávou, jelikož jsem u ní ve třídě opakovaně vykonávala pedagogickou praxi. Za tuto příležitost jsem velice ráda, protože paní učitelka je zkušená pedagožka s mnohaletou praxí, příkladným přístupem a skvělými výsledky, od níž jsem se mnohé naučila.

Učitelka „B“, Základní škola „Y“

Druhý rozhovor mi poskytla paní učitelkou „B“ ze Základní školy „Y“. Základní škola „Y“ se nachází stranou městského ruchu a nabízí klidné upravené prostředí. Škola na prvním stupni nabízí inovativní program Začít spolu a na druhém stupni výtvarné třídy. Je to škola s výtvarným zaměřením, a proto je zde více hodin výtvarné výchovy, práce v keramické dílně, umělecká řemesla a práce se dřevem. Žáci, kteří chtějí nastoupit do specializované třídy, musí úspěšně složit zkoušku. Program Začít spolu a rozšířená výuka výtvarné výchovy jsou hlavními pilíři školy.

Paní učitelka „B“ zde učí již 18 let, s tříletou přestávkou z důvodu mateřské dovolené. V programu Začít spolu vyučuje 15 let a metodu ranní zprávy integruje od počátku. Tento školní rok má první třídu. Neboť čtení se na škole vyučuje genetickou metodou, i s prvňáky byla paní učitelka velmi brzy schopna pracovat s ranní zprávou.

Učitelka „C“, Základní škola „Z“

Základní škola „Z“ v dnešní době navštěvuje 550 žáků ve 22 třídách. Vzdělávací program školy nese název „Chceme mluvit s dětmi, ne k dětem.“ Škola je od roku 2014 certifikována do projektu Rodiče vítáni a je zapojena i do projektů zaměřených na ekologii. Součástí základní školy je i škola mateřská se dvěma třídami po 25 dětech. Na škole se vyučuje podle inovativního programu Začít spolu, jehož prvky jsou zahrnuty i v předškolní přípravě, kterou škola nabízí.

Třetí rozhovor jsem vedla s paní učitelkou „C“ ze Základní školy „Z“. Paní učitelka se profesně věnuje dětem již 18 let a v programu Začít spolu pracuje od jeho uvedení na škole, tedy 14 let. Stejně dlouho se věnuje i metodě ranní zprávy. V tomto školním roce má čtvrtý ročník a na tvorbě ranní zprávy se již v převážně většině podílejí samotní žáci.

9.1.2 Výzkumný vzorek „2“

Výzkumný vzorek „2“ tvoří třída 3. A, ve které jsem měla možnost aplikovat své ranní zprávy a dále je analyzovat vzhledem k rozvoji čtenářské gramotnosti. Stručně zde charakterizují i základní školu „W“, kde výzkum probíhal.

Základní škola „W“

Nejprve představím samotnou školu, kde jsem měla možnost provádět část svého výzkumu a to v jedné třídě pracovat s ranní zprávou. Ranní zprávy jsem sama vymýšlela a sama realizovala.

Základní škola „W“ je menšího, rodinného typu umístěna v klidné oblasti stranou od většího dopravního ruchu. Má velký areál školní zahrady, který je využíván jak školní družinou tak při samotné výuce, a velké nově zrekonstruované moderní sportoviště.

Na první stupni je na výběr ze dvou různých typů výuky – běžné třídy vedené metodou Tvořivé školy a třídy vedené alternativním programem montessori pedagogiky. V současném školním roce se poprvé pilotuje montessori výuka i v šestém ročníku na druhém stupni.

Výuka je zaměřena k cíli maximálního pochopení a osvojení učiva a s využitím moderních metod a projektů s cílem získat si zájem žáků. Škola se věnuje intenzivně výuce jazyků – anglický jazyk od první třídy, druhý jazyk od sedmé třídy (výběr z němčiny a španělštiny), součástí výuky jsou také workshopy a konverzace v anglickém jazyce s rodilými mluvčími. Ve výuce je využívána i projektová výuka – dvakrát ročně celoškolské projekty, třídní projekty a výukové projekty.

Škola má moderní vybavení, odborné učebny, dvě tělocvičny, sportovní hřiště, učebnu výpočetní techniky, knihovnu; třídy jsou vybaveny diaprojektory a interaktivními

tabulemi, škola je zapojena do projektu Škola na dotek – možnost využití tabletů a práce s nimi ve výuce.

Školní vzdělávací program se nazývá Zdravá škola na zdravé planetě. Škola je již 14 let zapojena do Projektu Zdravá škola, tento projekt není jen o fyzickém zdraví, ale i o zdravých vztazích, zdravém způsobu učení a zdravém prostředí. Souvisí s tím i zaměření školy na environmentální výchovu a zapojení do projektu Ekoškola.

Třída 3. A

Své ranní zprávy jsem aplikovala a pracovala s nimi ve třetí třídě na základní škole „W“. V této třídě je nyní 29 žáků, z toho 10 dívek a 19 chlapců. U čtyř žáků je diagnostikována specifická porucha učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie; z toho jeden žák je vietnamského původu a má problém s mluveným projevem (dle vyšetření z logopedie je zřejmá ‚patlavost‘ i v rodném jazyce) a převodem mluveného projevu do psaného (rozumí, ale nedokáže napsat, co slyší).

Třída je dobrým kolektivem, avšak velmi početná, žáci velmi živí a aktivní. Tempo výuky se přizpůsobuje potřebám kolektivu a je individuální k potřebám žáků s poruchami učení. Ve třídě je převaha žáků prospěchově průměrných.

10 Interpretace dat pozorování využití ranní zprávy ve třídách Začít spolu

Během své praxe jsem měla možnost sledovat práci zkušené paní učitelky učící v programu Začít spolu. Ranní zpráva v tomto programu není primárně zaměřena na rozvoj čtenářské gramotnosti, ale patří spíše k pravidelnému rituálu úvodu dne, spolu s ranním komunitním kruhem. Jak jsem již ve své práci ale uvedla, její přesah do čtenářské gramotnosti je významný. Na základě pozorování práce s ranní zprávou a jejího přesahu do čtenářské gramotnosti jsem se rozhodla tomuto tématu věnovat.

Ranní zpráva jako takové mě zaujala hned při prvním seznámení s ní. Prvně jsem měla možnost sledovat práci žáků čtvrté třídy. Ranní zpráva následovala po ranním kruhu, ve kterém se žáci tříd Začít spolu každý začátek dne setkávají. Byla psaná na tabuli formou dopisu, jak ji paní učitelka také častěji označuje. Během mého pozorování paní učitelka využila několik forem ranní zprávy.

Každá ranní zpráva obsahovala oslovení třídy a krátký text s informacemi, které paní učitelka přizpůsobovala danému dni. Nikdy nechyběl ani podpis paní učitelky. Zde uvádím příklad jednoduché a výstižné ranní zprávy - *Ahoj kluci a holky! Dnes a každou další středu až do konce května budou u nás ve třídě pracovat studentky. Přeji vám i jim hodně úspěchů! Dáša.*

Jak můžeme vidět ze samotného příkladu, u ranních zpráv se nejčastěji jednalo o informace týkající se průběhu dne, informace o školní či kulturní akci či o nějakou zajímavost. Mimo tuto informační funkci byla zpráva zaměřena na procvičování či prohlubování látky, kterou v jednotlivých předmětech třída probírala. Nejčastěji jsem měla možnost vidět práci s ranní zprávou v rámci předmětu český jazyk – žáci vyhledávali v textu podstatná jména a určovali jejich rod a vzor. Bylo vidět, že žáky tato forma procvičování baví, jelikož pro ně bylo lákadlem jít k tabuli a dané slovo podtrhnout. Z toho, co jsem viděla, mohu říci, že se zapojovala opravdu téměř celá třída (vždy se najde jedno dvě děti, které se nezapojují v danou chvíli tolik aktivně), žáci se hlásili o to, kdo půjde k tabuli.

Byť to nebylo primárním cílem paní učitelky, domnívám se, že i přesto se zde alespoň v základní míře procvičovala čtenářská gramotnost ve smyslu doslovného porozumění

textu a orientace v textu (vyhledávání slov). Bylo také vidět, že žáci jsou zvyklí s ranní zprávou pracovat každodenně, že spolu s ranním kruhem je to opravdu rituál, na který jsou navyklí a na který se těší.

V rámci své praxe a pozorování jsem měla možnost vidět i první třídu programu Začít spolu. Práce s ranní zprávou se zde samozřejmě od čtvrté třídy lišila. Jednalo se o kratší texty vždy psané velkými tiskacími písmeny – žáci se učili čtení genetickou metodou, tudíž byli s ranní zprávou schopni pracovat téměř od začátku školního roku. Paní učitelka častěji využívala v ranní zprávě různých křížovek, přesmyček a doplňovaček, či text doplňovala například obrázky. Žáci si v první třídě na ranní rituál teprve zvykají, bylo tedy důležité dbát na důslednost a udržení pozornosti dětí při práci s ranní zprávou. K tomu byla důležitým doplněním a pilířem i třídní pravidla, na které paní učitelka upozornila, pokud se některé porušilo. Například při společném čtení a doplňování ranní zprávy. I přes to, že někteří žáci neudrželi pozornost tak dlouho, bylo vidět, že jsou ranní zprávou zaujatí a že je paní učitelka vede zkušeně k tomu, aby se i u nich vytvořil zažitý rituál. I zde můžeme mluvit o rozvoji čtenářské gramotnosti, ač nebyl hlavním cílem, jelikož v první třídě je stěžejním cílem naučit děti číst a psát, a ranní zpráva vždy umožňovala procvičení a rozvoj obojího.

Při svém pozorování v obou třídách jsem velmi oceňovala celkovou práci paní učitelky. Bylo vidět, že je již zkušená, ranní zprávy byly vždy pečlivě a důsledně připraveny před příchodem žáků. Byly formulovány jasně a srozumitelně, takže žáci jim vždy porozuměli a nemuseli se zbytečně doptávat. To samo o sobě také ukazovalo, že na ranní práci jsou zvyklí a nemají potřebu zjišťovat, co se bude vlastně na začátku hodiny dít. Paní učitelka uměla profesionálně reagovat i na případné vyrušování žáků tak, aby to příliš nenarušilo celkovou atmosféru i aktivitu žáků s ranní zprávou. Nejčastěji k oživení či poutavosti ranní zprávy využívala křížovek, hádanek, přesmyček, básniček a podobně, které střídala, aby pro žáky ranní zpráva zůstala zajímavá a neměla každý den stejnou formu.

Myslím si, že je škoda, že paní učitelka ve čtvrtém ročníku nevyužívala i možnost, aby si žáci sami vytvářeli ranní zprávy a připravovali je pro své spolužáky. Nebyla jsem svědkem ani jednoho takového případu. Dle mého názoru je to způsob, jak ranní zprávu a její potenciál posunout opět o stupeň výš. Žáci procvičují a prohlubují při tvoření

zprávy další dovednosti a je to pro ně i motivací, že jejich práce bude na tabuli a bude s ní pracovat celá třída. Pro třídu je také poutavé, že pracují s něčím, co vytvořili jejich spolužáci. Domnívám se, že tuto alternativu by paní učitelka mohla také využívat, jelikož má pro žáky své přínosy.

Již při prvním setkání s ranní zprávou mě napadlo, zda by se tato strategie dala využít i v běžných třídách či jiných inovativních programech, než v samotném programu Začít spolu. Mimo jejího následného propojení s rozvojem čtenářské gramotnosti, kterému se věnuji ve své práci, se mi jeví jako dobrá motivace a aktivizace na začátku dne s možností v ranní zprávě sdělit či zahrnout různé potřebné či zajímavé informace. I když při mém pozorování nebyl rozvoj čtenářské gramotnosti cílem ranních zpráv, mohla jsem v nich přesto vidět potenciál a využití i v této oblasti vzdělávání. Tato skutečnost mě motivovala k tomu se hlouběji tomuto tématu věnovat.

11 Interpretace dat rozhovorů, výzkumný vzorek „1“

Cílem rozhovorů bylo zjistit, jaké formy a zadání ranních zpráv se nejvíce osvědčují, aby byla ranní zpráva efektivní a pro žáky stále zajímavá, a jak učitelé vnímají její přesah do čtenářské gramotnosti. Centrální linii rozhovoru s oslovenými pedagožkami tvořilo 11 otázek týkajících se jednak délky jejich pedagogické praxe, druhý okruh směřoval ke zkušenostem z oblasti výuky metodou Začít spolu a třetí část otázek byla zaměřena na ranní zprávu a ranní zprávu v kontextu čtenářské gramotnosti:

- 1) Jak dlouho celkem učíte na prvním stupni?
- 2) Jak dlouho pracujete metodou Začít spolu?
- 3) Od kdy integrujete do výuky ranní zprávu?
- 4) Do jakých oblastí cílíte nejčastěji přesah ranní zprávy?
- 5) Ranní zprávy využíváte pro individuální zadání nebo pro zadání skupinové aktivity?
- 6) Jaké typy ranních zpráv se vám nejvíce osvědčily?
- 7) S jakými problémy jste se při aplikaci ranní zprávy setkala?
- 8) Co doporučujete, aby ranní zpráva zůstala pro žáky stále zajímavá?
- 9) Jak hodnotíte přínos ranní zprávy pro rozvoj čtenářské gramotnosti?
- 10) Domníváte se, že metodu ranní zprávy lze využívat i v jiných systémech výuky?
- 11) Co byste mi jako začátečníkovi ohledně ranní zprávy doporučila?

Vzhledem k dlouholeté praxi a pedagogické fundovanosti všech tří učitelek byly rozhovory konstruktivní, profesionální, poučné a velmi příjemné.

Všechny paní učitelky pracují na prvním stupni základní školy dlouhodobě. Dvě mají 18letou praxi, třetí je ve školství 40 let. S programem Začít spolu má paní učitelka „A“ zkušenost již od samého počátku, kdy se začal zavádět v našem školství, tj. od roku 1995, druhé dvě kolegyně se v této oblasti pohybují okolo 15 let. Třebaže jsem tedy svou výzkumnou sondou oslovila jen poměrně úzký okruh respondentů, jsem

přesvědčena vzhledem k dlouholeté pedagogické zkušenosti těchto kolegyň, že jejich odpovědi lze považovat za relevantní, podnětné a vyčerpávající a plně kompenzují kvantitu dotazovaných.

Protože je metoda ranní zprávy součástí programu Začít spolu, časově oba prvky korespondují se svým začleněním do výuky. V této souvislosti vyzdvihla paní učitelka „C“ novost situace, která byla pro žáky motivujícím činitelem. Ranní zpráva byla novou formou práce, která doplňovala do té doby všudypřítomnou frontální výuku. Děti si novou zkušenost okamžitě oblíbily, vítaly možnosti skupinové spolupráce, ranní kroužky a další inovativní metody ve výuce.

Jednoznačně kladně hodnotily respondentky přesah ranní zprávy do všech oblastí, a to nejen klasicky vzdělávacích, jako jsou čeština, matematika, prvouka..., kdy slouží k propojování mezipředmětových vztahů, ale také kulturních, společenských, aj. Jejich všestrannou využitelnost zmiňovaly také v souvislosti s aktualitami dne, plánovanými školními kulturními akcemi, slavnostmi, uvítáním prvňáčků, aj.

S tímto bodem byly velmi těsně spjaty odpovědi na dotaz, zda jsou ranní zprávy využívány jako výzvy k individuálním či skupinovým aktivitám. Přestože všechny tři prvotní spontánní odpovědi byly rovnocenně pro obě možnosti, další doplňující rozhovor už směřoval pouze ke skupinovým aktivitám, ať už se týkaly výuky, ročníkové hry nebo jiných školních aktivit.

Pestrá paleta odpovědí zazněla na otázku „Jaké typy ranních zpráv se vám nejlépe osvědčily?“ Od klasického hromadně adresovaného dopisu přes individuální lístečky, až po hádanky, kvízy a křížovky. Úspěch u žáků mívají i logicko-matematické úlohy (například housenky, minihadi, větné vzorce, doplňovačky, omalovánky s tajenkou, apod.). Všechny vyučující se však jednoznačně shodly, že nejúčinnější je ranní zpráva tehdy, když je v ní něco k řešení, na co musí žáci přijít sami. Když mohou bádát, přemýšlet, zkoušet, kombinovat, doplňovat. Slovy paní učitelky „C“: „Když mají prostě šťávu.“ Zároveň ale zdůrazňovaly stručnost, krátkost a výstižnost a nápaditost. Uváděly, že dlouhý text nebo příliš obtížné úkoly ke splnění bývají pro žáky demotivující. Zároveň se paní učitelky snažily již prostřednictvím ranní zprávy předat žákům určité penzum podstatných informací jako podklad pro následující výuku, neboť jsou si

vědomy, že právě takto získané poznatky, na které děti přišly zábavnou formou samy, jsou nejtrvalejší a nejhlubší. Pečlivě tedy vždy zvažují, jakou budou mít každodenní ranní zprávy podobu a jaké ponесou žákům poselství.

Aby metoda ranní zprávy zůstala pro žáky stále zajímavá a atraktivní, doporučují pedagožky formy práce střídat a obměňovat, zapojit fantazii a stále se snažit vymýšlet nové, osvěžující prvky. Jednou z možností je třeba text zprávy rozstříhat na několik dílů a schovat ho ve třídě, zašifrovat zprávu nebo místo úkrytu, aj. Podstatné je zapojit do procesu všechny žáky, aby každý nesl nejen svůj díl zodpovědnosti, ale také svůj podíl na úspěchu.

Vzhledem k tomu, že metoda ranní zprávy má jak u pedagogů, tak u dětí vřelý ohlas, zajímalo mě, zda s sebou přináší také nějaké problematické, záporné aspekty. V tomto směru byly všechny tři odpovědi rovněž jednoznačné. Nic závažného, snad jen pár maličkostí, které lze odstranit minimálními organizačními změnami. Jsou jimi např. délka zprávy a časový úsek k jejímu zpracování, přesnost a srozumitelnost vyjádření, vzájemný respekt, udržení poklidného pracovního ovzduší.

V následující části rozhovoru jsem požádala paní učitelky, aby se pokusily zhodnotit přínos ranní zprávy pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Vzhledem k tomu, že jedna z nich učí v prvním ročníku, a na všech třech školách se vyučuje čtení genetickou metodou, začaly tím, že některé děti již dokážou číst a ostatním to imponuje, tak se snaží spolužáky napodobit a dostihnout. Někteří žáci se dokonce doma pokouší sami sestavit dopis s ranní zprávou. Zde se nám tedy zřetelně prolínají první dvě roviny čtenářské gramotnosti (viz teoretická část) – rovina techniky čtení a psaní a rovina vztahu ke čtení. Při metodě ranní zprávy jsou ale výrazně zastoupeny všechny úrovně čtenářské gramotnosti. Aby mohli žáci úspěšně navázat na ranní zprávu ve výuce, je třeba dobře porozumět jejímu obsahu (rovina doslovného porozumění), zorientovat se v textu, nalézt základní myšlenky textu i dílčí informace, které obsahuje (rovina metakognice a vysuzování). Paní učitelky se zřetelně dotkly také roviny sdílení. Některé děti již umějí číst, proto text čtou nebo reprodukují svým spolužákům. Musí se tedy pokusit své myšlenky formulovat co nejsrozumitelněji, je třeba oboustranný respekt a tolerance. Rovněž rovina aplikace nebyla jen specifikem starších dětí, ale využití získaných poznatků ve věkově přiměřené formě se týkalo všech. Z rozhovoru tedy jednoznačně

vyplýnula vzájemná podmíněnost a soudržnost ranní zprávy a všech úrovní čtenářské gramotnosti.

Vzhledem k přínosu ranní zprávy ve výuce všechny tři pedagožky odsouhlasily a doporučily její využitelnost ve všech výukových systémech a v jakékoliv fázi výuky. Na začátku dne, konkrétní vyučovací hodiny, při započetí tematického celku, apod.

Ačkoliv v podstatě celý rozhovor byl průběžně prostoupen cennými radami, na závěr jsem požádala zkušenější kolegyně, zda mi mohou coby začátečníci přispět nějakými doporučeními, poznatky, či radami, které by mi neměly uniknout, aby i mé ranní zprávy byly pro děti, přínosné, zajímavé a stále přitažlivé. Kromě tvořivosti, nápaditosti, originality, otevřeného naslouchání a ochoty experimentovat a zavádět inovativní prvky se paní učitelky shodly na tom, že je podstatné zachovat si pedagogický entuziasmus a nenechat se odradit žádným neúspěchem, který občas potká každého z nás.

Pro dokumentaci v příloze uvádím jeden z rozhovorů v celém znění (Příloha 2).

12 Interpretace dat - soubor ranních zpráv aplikovaných v běžné třídě, výzkumný vzorek „2“

V této kapitole jsou shromážděny ranní zprávy – dopisy, které jsem sama aplikovala a použila ve třetí třídě na základní škole. S ranními zprávami jsem již krátce pracovala během mé praxe na základní škole Angel. Zde jsem se také více seznámila s celým programem Začít spolu a tato zkušenost byla pro mě jednou z motivací, proč si zvolit pro diplomovou práci téma ranní zprávy. Tato metoda mě totiž zaujala a zdála se mi přínosná ve více směrech, zaujala mě právě svým přesahem i do čtenářské gramotnosti. Ranní zpráva může informovat u průběhu dne, či o probrané nebo nově probírané látce, může a měla by žáky motivovat.

Já se zaměřuji ve svém výzkumu na to, jak ranní zpráva může rozvíjet čtenářskou gramotnost. Pracuji s tabulkou rovin čtenářské gramotnosti pro 1., 2., a 3. ročník (Příloha 1). S pomocí jednotlivých kritérií a indikátorů této tabulky určuji hlavní cíl, kterého chci pomocí ranní zprávy a v následné reflexi analyzuji, zda se mi příslušného cíle podařilo dosáhnout.

Ranní zpráva 01

Dobré ráno, děti! K Vánocům jsem dostala zvoneček. Když na něj zazvoním, ztišíte se, narovnáte se a čekáte na mé další pokyny.

Hlavní cíl:

- Žák se učí ovládat „čtení potichu, čtení v duchu“ tak, aby byl schopen prokázat porozumění významu čteného textu a uvědomit si obsah získaných informací.

Další cíle:

- najít efektivní systém okamžitého zklidnění třídy

Další úkoly s textem:

- najdi všechna trojslabičná slova – podtrhávají na tabuli, dělí na slabiky
- najdi slovo s více jak 7 písmeny – zakroužkují

Reflexe: Hlavní cíl této zprávy byl začít učit žáky návyku čtení v duchu, jen pro sebe tak, aby z něj získali potřebné informace. U tohoto prvního pokusu nezvládali všichni žáci čtení potichu a snahu pochopit text sami – měli tendence se hned na všechno ptát, aniž by se zamysleli nad tím, co přečetli, a někteří text četli nahlas, nebo alespoň polohlasně, čímž ale rušili ostatní. Na obě tyto dovednosti bych se ráda zpočátku zaměřila, snažit se žáky vést k tomu, aby si uměli text přečíst pro sebe a zpracovat informace, protože je to dle mého základ čtenářské gramotnosti – zamyslet se nad textem, nad tím, co si to vlastně přečetli. Tato dovednost je součástí roviny Techniky čtení a psaní, která se tedy touto zprávou rozvíjí.

Žáci jsou zaujatí, protože je to nová forma práce, úkol, se kterým se setkávají poprvé. Samotná práce s textem je velmi bavila, hlásili se o to, aby mohli jít k tabuli a podtrhnout slovo či ho zakroužkovat. Byla to přeci jen jiná forma procvičování, než jakou děláme obvykle, proto se to setkalo s velkým zájmem, žáci byli soustředění a aktivita ani nebyla příliš zdlouhavá, aby je to posléze svádělo k vyrušování.

Ranní zpráva 02

Dobré ráno, děti!

Doplň křížovku a se slovem z tajenky utvoř a napiš do sešitu dvě věty!

	M	Í	Č		
	L	Y	Ž	E	
B	Ý	K			
A	N	A	N	A	S

(viz příloha 5)

Hlavní cíl:

- Žák je veden k tomu, aby pracoval různými způsoby se psaným i čteným textem dle pokynů.

Další cíle:

- rozvoj slovní zásoby
- procvičování a upevňování látky – vyjmenovaná slova

Další úkoly s textem:

- odůvodnění psaní i/y ve slovech míč, lyže, býk
- kolik je v křížovce slov vyjmenovaných – a jaká

Reflexe: Jelikož čtení a psaní je nedílnou součástí různých denních aktivit žáka a stávají se tak vnitřní potřebou žáka, jak uvádí tabulka rovin čtenářské gramotnosti u roviny Vztah ke čtení, je třeba ho komplexně rozvíjet. Cíl této zprávy byl, aby si žáci dokázali sami přečíst text, vyluštit křížovku a bez dalších otázek se slovem s tajenky rovnou do sešitu utvořit věty. Prokázali by tím, že z textu vybrali podstatné informace a správně je pochopili. Zároveň s tímto cílem je rozvíjeno současně i čtení potichu, což jsem žákům připomínala – aby si každý zprávu přečetl sám v duchu a nerušil ostatní. Někteří žáci si text dokázali bez dalšího vysvětlení či pobídky sami přečíst a již se rovnou hlásili, aby mohli na tabuli doplnit slovo do křížovky, někteří se ale ptali, co mají dělat, či říkali, že tomu nerozumí, aniž by si text pořádně přečetli. Bylo pro ně zřejmě jednodušší zkusit se zeptat a dostat jasné pokyny, co mají dělat, než se zaměřit na text, přečíst ho a soustředit se na něj. Odkázala jsem je ale znovu na text na tabuli, kde měli vše napsané a po pečlivém přečtení, by měli vědět, co dělat.

Při této práci s křížovkou na tabuli však nebylo možné zajistit, aby opravdu pracovali úplně všichni a zcela samostatně – slova do křížovky jsme doplňovali společně, v příštích zprávách se tedy na tento problém pokusím zaměřit a vyzkouším alternativu, která by zajistila zapojení všech dětí.

Protože jsme s touto formou práce začínali, volila jsem zprvu zprávy jednoduché a kratší, aby si žáci především navykli na to, že je na začátku každého dne něco podobného čeká. Křížovka byla v očích žáků zajímavým lákadlem, krom rozvoje slovní

zásoby tam procvičují i právě probíranou látku, tedy vyjmenovaná slova, proto jsme si u vybraných slov odůvodnili, jaké „i“ se v něm píše a proč.

Žáci si tím tedy pomalu zvykají na opakující se úvod pracovního dne a jinou, zábavnější formu procvičování probíraných gramatických jevů.

Fotodokumentace ranní zprávy v příloze 5.

Ranní zpráva 03

Ahoj děti!

Vyberte z řady čísel 7, 5, 8, 6, 4 nejmenší a největší číslo a vynásobte je. Výsledek vám prozradí stránku v učebnici, kde dnes začneme pracovat.

Hlavní cíl:

- Žák se učí ovládat „čtení potichu, čtení v duchu“ tak, aby byl schopen prokázat porozumění významu čteného textu a uvědomit si obsah získaných informací.

Další cíle:

- procvičení nejmenší x největší
- procvičování násobilky
- zadat zajímavou formou instrukci pro práci v učebnici

Další úkoly s textem:

- žádné

Reflexe: Hlavní cíl byl opět dovednost čtení potichu, jelikož zde bylo třeba individuálně s textem pracovat právě v rámci přečtení a splnění úkolu. Můžeme si tedy všimnout, že rovina Technika čtení a psaní se může zdát být samozřejmá, zvláště v první třídě, kdy se žáci učí číst a psát, ale je důležité ji i nadále zlepšovat a rozvíjet, protože její zvládnutí značně usnadňuje rozvoj dalších rovin čtenářské gramotnosti i čtenářských dovedností.

U tohoto textu už jsem se pokusila více zaměřit na to, aby se žáci museli snažit mu opravdu porozumět. U předchozí zprávy uviděli křížovku a většinu pravděpodobně

došlo, co se bude dít, aniž by si museli podrobněji číst text, alespoň v tom smyslu, že je třeba vyplnit křížovku a vyluštit tajenku (o další práci se slovem z tajenky se pak dozvěděli v textu, takže i tam se k němu museli vrátit). Zde měli v textu zadaný úkol, který je odkázal na další práci, tedy stránku v učebnici, kde jsme měli začít následně počítat. Vyžadoval, aby si text pozorně přečetli, uvědomili si, co se po nich žádá a získali z něj potřebné informace. Dále také, aby se správně vybrali nejmenší a největší číslo z řady a správně násobili.

Již jsem mohla sledovat, že počet žáků, kteří si text opravdu sami přečtou a začnou dle instrukcí, které v něm najdou, pracovat, stoupá. Někteří žáci si sice text v tichosti přečetli, ale nedokázali z něj hned napoprvé vybrat to podstatné – že mají vynásobit nejmenší a největší číslo. Tito žáci potřebovali více času a přečíst si text vícekrát, případně je navést pomocnými otázkami.

Ranní zpráva 04

Dobré ráno, 3. A!

Dnes nás čeká v češtině opakování vyjmenovaných slov po B a po L. Příští týden už začneme vyjmenovaná po M. Odpočineme si u výtvarky, vydáme se na jižní pól!

PS: Najdete, co ve zprávě není v pořádku?

(vynechané slovo „slova“)

Hlavní cíl:

- Žák se učí vyhledat v textu konkrétní informace.

Další cíle:

- sdělení informací a cílů dne
- motivace na hodinu výtvarné výchovy

Další úkoly s textem:

- na začátku hodiny výtvarné výchovy návrat k ranní zprávě – krátké povídání o jižním pólu a tučňácích, kteří byli tématem hodiny

Reflexe: Hlavním cílem této zprávy je, aby si žáci uvědomili, že čtení a porozumění textu je důležité nejen pro emotivní zážitek z četby, ale že je to i denní potřeba, která je zdrojem informací. Cílem této zprávy bylo, aby si ji žáci pečlivě přečetli, a vedle informací k průběhu dne, zaregistrovat i to, že v textu chybí jedno slovo. Ověřuji si zde, jak pozorně žáci čtou a vnímají psaný text, nakolik jsou schopni se na něj soustředit. Tento cíl můžeme zařadit do roviny Doslovné porozumění, kde je i trochu obsáhleji uvedený jako jeden z indikátorů, zároveň je zde slabý přesah i do roviny Aplikace – čtení nám přináší jak emotivní zážitky, tak užitečné a potřebné informace.

Tentokrát jsem u ranní zprávy zvolila více informační funkci, seznámila jsem jejím prostřednictvím žáky s průběhem dne, co se bude dít v hodinách českého jazyka a podnítila zvědavost, co se týkalo výtvarné výchovy. Po přečtení textu měli žáci tendence se začít vyptávat na to, kdy budou muset umět vyjmenovaná slova po M a co budeme dělat o výtvarné výchově, musela jsem se tedy spolu s nimi vrátit k závěrečné otázce a k tomu, zda si v textu přeci jen něčeho nevšimli. Čekala jsem, že si více dětí všimne vynechaného slova a zareaguje vzápětí, zvláště když na to byly upozorněni i otázkou. Nechala jsem žáky se přihlásit, pokud si ‚chyby‘ všimli, a čekala, dokud nebude většina rukou nahoře, aby se opravdu všichni snažili vynechané slovo najít.

Domnívám se, že to, že si toho žáky nevšimli, je chybou, kterou se dopouštějí i při hodině čtení. Stává se, že při čtení další slovo odhadují, podle kontextu či začátečních písmen, aniž by ho poté doopravdy přečetli. Je tedy možné, že jelikož slovní spojení ‚vyjmenovaná slova‘ slýchají velmi často (protože je probíráme), vynechané slovo si tam automaticky domysleli a nepozastavili se nad tím.

Ranní zpráva 05

Dobré jitro, děti!

O čem si dnes budeme povídat v prvouce? To se dozvíte, když vyluštíte křížovku a tajenku v ní ukrytou!

Pozor, křížovku najdeš na mé katedře, dojdí si pro ni a v tichosti ji sám vypracuj!

				H	O	R	E	Č	K	A
			M	O	Z	E	K			
		H	O	R	R	N	Í	K		
R	O	D	I	N	A					
		U	Č	I	T	E	L			
L	É	K	Á	R	N	A				
		Ž	Í	L	Y					

- 1) Jedním z příznaků nemoci může být vysoká ...
- 2) Vnitřní orgán řídící celé tělo je...
- 3) Člověk pracující v dole (např. těžba uhlí) je...
- 4) Máma, táta a sourozenci jsou moje...
- 5) Ve škole učí...
- 6) Místo, kde se dají koupit léky, je...
- 7) V našem těle jimi proudí krev...

TAJENKA: _____

Hlavní cíl:

- Žák je veden k tomu, aby pracoval různými způsoby se psaným i čteným textem dle pokynů.

Další cíle:

- sdělení informací a cílů dne zábavnější formou
- procvičení již probíraného učiva prvouky

Další úkoly s textem:

- na začátku hodiny prvouky myšlenková mapa – co vás napadne ke slovu horniny?

Reflexe: Aby se ranní zpráva netýkala vždy jen hlavních předmětů – češtiny a matematiky, a také neprobíhala vždy celá jen na tabuli a zapojili se opravdu všichni žáci, zvolila jsem tentokrát její rozdělení na dvě části. Podřídila jsem tomu i hlavní cíl, a tedy naučit žáky pracovat jak s psaným tak se čteným textem, a tato zpráva byla zaměřena na oba případy.

Text se zadáním byl na tabuli, kde si ho žáci mohli v klidu přečíst, křížovka byla na mém stole, kam si pro něj po přečtených instrukcích měli dojít. Bylo to opět něco trochu jiného, tentokrát museli opravdu pracovat všichni, když byla křížovka na tabuli, mohli někteří z žáků v podstatě jen přihlížet.

Ti rychlejší a šikovnější žáci, kteří velmi rychle pochopili – porozuměli tomu, co se po nich chce, však ukázali cestu těm, kterým samotné čtení zabírá více času a kteří toho využili. Ulehčili si práci a prostě následovali ostatní, aby si i oni vzali list s křížovkou, aniž by se však řídili tím, co bylo napsáno na tabuli. U nich tedy k žádné práci s textem a snaze získání informací z něj nedošlo. Na to jsem se zaměřila při vymýšlení další ranní zprávy.

Ranní zpráva 06

Ahoj, třeťáci!

Čeká nás dnes hodně práce, zkusíme si, jak jste se naučili vyjmenovaná slova po M, teď ale začneme matematickou rozcvičkou.

Jak si poradíš s příklady, které najdeš u mě na stole a v polici u umyvadla?

Vypočítej příklady a vlep si je do školního sešitu z matematiky!

Á) $3 \times 5 - 5 = 10$

D) $(50 - 10) : 5 = 8$

S) $63 : 9 - 3 = 4$

U) $(21 + 33) : 9 = 6$

U každého příkladu je písmeno, když seřadíš výsledky od nejmenšího čísla po největší, vznikne ti z písmen slovo. Doplň ho do následující věty – *Všechny výsledky jsou čísla _____.* (sudá)

Hlavní cíl:

- Žák se učí ovládat „čtení potichu, čtení v duchu“ tak, aby byl schopen prokázat porozumění významu čteného textu a uvědomit si obsah získaných informací.

Další cíle:

- sdělení informací a cílů dne zábavnější formou
- procvičení již probíraného učiva – početní opera, počítání se závorkami a bez

Další úkoly s textem:

- žádné

Reflexe: U této zprávy jsem si opět dala za hlavní cíl čtení v duchu, jelikož zde opravdu stačilo, aby si žáci text přečetli a řídili se dle pokynů, které v něm byly. Po zkušenosti s minulou ranní zprávou, kdy byl navazující úkol umístěn pouze na mém stole a někteří žáci zřejmě jen následovali spolužáky, aniž by si pokyn přečetli v textu, či si ho uvědomili, jsem lístečky se cvičením dala na dvě místa. Zpočátku většina žáků zamířila ke katedře, kde byl úkol předešlý den. Když lístečky s příklady na mé katedře došli,

většina žáků, kteří ještě neměli, se ptali, kde je mají najít. Odkázala jsem je znovu na text na tabuli. I ti, kteří tedy zpočátku následovali ostatní, teď celý text přečetli a byli nuceni z něj získat informaci, kterou potřebovali, aby mohli pracovat. Myslím tedy, že tato verze byla úspěšnější, co se týče počtu žáků, kteří si zprávu opravdu přečetli, porozuměli jejímu zadání, vybrali to podstatné a podle toho reagovali.

Kromě procvičování počtů i v tomto úkolu byla práce s textem, jelikož žáci měli po vypočítání seřadit výsledky, vyluštit slovo a doplnit ho do věty. I zde bylo třeba, aby text správně pochopili a vyřešili tak úkol správně.

Ranní zpráva 07

Dobré ráno, žáčku!

Mám pro tebe malou rozcvičku na začátek hodiny! Najdi ve vyjmenovaných slovech po B, L, M a P všechna zvířátka! Vypiš si je do školního sešitu.

Hlavní cíl:

- Žák se učí vyhledat v textu konkrétní informace.

Další cíle:

- procvičení, upevnění probírané látky – řady vyjmenovaných slov po B, L, M, P
- propojení s učivem prvouky - zvířata

Další úkoly s textem:

- utvoř do sešitu dvě věty se svými oblíbenými zvířátky (z vyjmenovaných slov)

Pomůcky:

- tabulka vyjmenovaných slov, plakát s vyjmenovanými slovy na stěně (Příloha 3)

Reflexe: V této ranní zprávě jsem se zaměřila především na porozumění textu a samostatného pochopení úkolu, který v něm byl obsažen. Žáci si již zvykají na tuto ranní práci a většina si tedy již zprávu sama přečetla a rovnou si otevřela sešit, aby vypsala daná slova. To mě velmi potěšilo. Někteří ale stále mají tendenci se ptát, co

mají dělat či říkají, že tomu nerozumí – aniž by si to pořádně přečetli. Vytrvale je odkazují na text a nechávám je ho případně přečíst mě nahlas. Poté už si většinou uvědomí, co mají dělat, a pracují.

Žáci jsou na začátku zvědaví, zjišťují, co je tentokrát napsané na tabuli, podněcuje to jejich zájem a aktivitu, což hodnotím kladně. Pro některé se okamžité tiché přečtení a vyvození obsahu textu stává automatické, bez zbytečného vyptávání. Někteří ale otálejí a tím vznikají mezi žáky časové prodlevy, kdy ti rychlejší mají tendenci začít vyrušovat, je třeba je tedy zaměstnat nějaký dalším menším úkolem.

Ranní zpráva 08

Ahoj, děti!

Vyluštěte křížovku ve žlutém pracovním sešitě na straně 30 a utvořte 3 věty se slovem, které vám vyšlo v tajence!

PS: Pracujte v tichosti, ať se vzájemně nerušíte!

Hlavní cíl:

- Žák je veden k tomu, aby pracoval různými způsoby se psaným i čteným textem dle pokynů.

Další cíle:

- procvičení, upevnění probírané látky – vyjmenovaná slova
- rozšiřování slovní zásoby – tvoření vět

Další úkoly s textem:

- žádné

Pomůcky:

- pracovní sešit (Příloha 4)

Reflexe: Žáci si již zvykají na rituál ranní zprávy, a proto již téměř všichni samostatně přečetli zadání a bez otázek si otevřeli pracovní sešit na straně, která byla napsaná ve zprávě. Při úkolu, který měl následovat, a to utvořit se slovem z tajenky tři věty do školního sešitu, ale se již žáci začali ptát, ujišťovat. Kolik vět tedy mají napsat a kam. Já sama jsem si tím uvědomila, že zadání ve zprávě v tomto směru nebylo přesné, nebylo v ní uvedené, kam si věty mají zapsat. Pokud se mě tedy ptali, co mají dál dělat, odkázala jsem je na ranní zprávu a dodala, že zápis mají provést do školního sešitu z českého jazyka. Následně jsem na tabuli tuto informaci doplnila – nakreslila jsem obrázek sešitu a šipkou ke slovnímu spojení „utvořte 3 věty“ naznačila, kam je mají psát. Žáci to pochopili a ti, kteří pracují pomaleji, se mě už nemuseli doptávat.

Poslední informaci v ranní zprávě jsem využila pokaždé, když někdo začal příliš vyrušovat, bavit se, vždy jsem ho upozornila a požádala, aby mi přečetl poslední řádek ranní zprávy a řekl mi, co to znamená. Žáci ve většině případů již znovu nevyrušovali.

V této ranní zprávě jsem využila křížovky v pracovním sešitě. Domnívám se, že stejně tak jako je důležité, aby učitel kreativně vymýšlel nové a zajímavé aktivity pro žáky, je důležité i to, aby dokázal tvořivě využít materiálů a cvičení právě například v pracovním sešitě. Učitel nemusí vždy vše vymýšlet z vlastní hlavy, důležitá je i schopnost najít a pomoci si materiály, které má k dispozici.

Ranní zpráva 09

Ahoj, děti!

Pojďme si něco málo zopakovat. Do školního sešitu si opište čísla 5 9 11 12 14 16 18 23 24 26 27. Zakroužkujte modře násobky 3 a zeleně násobky 4.

Hlavní cíl:

- Žák se učí ovládat „čtení potichu, čtení v duchu“ tak, aby byl schopen prokázat porozumění významu čteného textu a uvědomit si obsah získaných informací.

Další cíle:

- procvičení, upevnění probírané látky – násobky 3 a 4
- orientace v číselné řadě

Další úkoly s textem:

- zakroužkování na tabuli
- doplňující otázky – Která čísla jsme nezakroužkovali? Patří některé číslo mezi násobky 3 i 4?

Reflexe: U této ranní zprávy se dá velice dobře ověřit, zdali žáci četli pečlivě a zdali porozuměli zadání. V řadě čísel mají kroužkovat násobky 3 a 4, každé jinou barvou. Stačí následně zkontrolovat, jak jsou čísla zakroužkovaná. Pokud se soustředili na text, vybrali z něj to podstatné – zadání úkolu, neměli by chybovat, protože násobky 3 a 4 jsou již poměrně ‚stará‘ látka, kterou opakujeme, a procvičuje již delší dobu.

Myslím, že tato zpráva je velmi účinná, co se týče rychlého a efektivního procvičení učiva i následné kontroly. A stále je zde potenciál rozvoje čtenářské gramotnosti – porozumění textu a pochopení zadání.

Ranní zpráva 10

Ahoj, třídó

Dnes začneme geometrií – najdi ve třídě co nejvíce předmětů, které mají tvar obdélníku, a zapiš si je do sešitu!

Nezapomeňte, že jsme dnes měli domácí úkol, připravte mi ho na kraj lavice, vyberu si ho.

Hlavní cíl:

- Žák je veden k tomu, aby pracoval různými způsoby se psaným i čteným textem dle pokynů.

Další cíle:

- procvičení, upevnění probírané látky – geometrické tvary

Další úkoly s textem:

- společné vyjmenování a ukázání věcí ve tvaru obdélníků
- Zkusme něco podobného se čtvercem!

Reflexe: Tato zpráva žákům na úvod hodiny opět zadává motivační úkol, který i naznačuje téma geometrie – geometrické tvary. Žáci s přečtením již neměli problém a tento text jim nedělal větší problémy, nebyly v něm žádné záludnosti. Většina žáků si připravila papír s domácím úkolem na lavici a začala pracovat na úkolu, který si přečetla z ranní zprávy. Přesto když jsem si úkoly vybírala, ne všichni ho připravený měli. Nemyslím si ale, že by to bylo nepochopením textu či zadání, ale spíše nepozorností či ‚leností‘ text dočíst, případně se žáci začali rovnou soustředit na první úkol a k tomu druhému se nedostali.

Vždy, když vidím nějaký nedostatek ve splnění toho, co po nich v ranní zprávě chci, odkážu je na text a aby si ho znovu přečetli a vlastními slovy mi řekli, co mají dělat. Doufám, že i u nich se tím pomalu vytvoří návyk se na text soustředit a udělat to, co se z něj dozvědí.

Ranní zpráva 11

Ahoj, třetíáci!

Zvládnete to?

Vyber z následující věty 3. a 5. slovo a vytvoř s těmi slovy větu!

Malý chlapec běžel kolem bílého domu.

Hlavní cíl:

- Žák se učí vyhledat v textu konkrétní informace.

Další cíle:

- rozšíření slovní zásoby – tvorba vlastní věty

Další úkoly s textem:

- přečtení vytvořených vět
- Zkuste pro spolužáky vymyslet podobný úkol!

Reflexe: U této zprávy měli žáci tendence se opět více doptávat. Domnívám se, že to bylo tím, že podobné zadání a formulování úkolu jsem ještě nepoužila – věta, ze které mají vybrat slova a s nimi utvořit svoji vlastní. Hodně se ujišťovali, zda to pochopili správně. Snažila jsem se, aby mi vždy nejprve vlastními slovy řekli, jak to pochopili oni a co mají dělat, a potom je navést s oporou v textu správným směrem, pokud jejich pochopení bylo nepřesné.

Všichni zadání zdárně zvládli a co je velmi bavilo, byla druhá část, doplňující úkol, který jsem jim již jen ústně zadala a to vytvoření podobných úkolů pro své spolužáky. Tyto úkoly jsem si vybrala a plánuji je použít v některých z příštích ranních zpráv. Myslím, že je to pro děti dobrá motivace a pocit dobře odvedené práce, když svůj úkol uvidí v ranní zprávě. O takovém využití ranní zprávy mluvily i paní učitelky, se kterými jsem vedla rozhovor, a i z jejich slov je zřejmé, že žáci oceňují, když se na ranní zprávě mohou aktivně podílet. A to ne jen tím, že si ji přečtou, pracují s ní, ale že sami nějakou vytvoří a pracuje se pak s ní.

Shrnutí – soubor aplikovaných ranních zpráv

Myslím si, že aplikace ranních zpráv se ve třídě osvědčila. Žáci si poměrně rychle zvykli na tento ranní rituál, ráno zvědavě nahlíželi na tabuli, co za zprávu na ní je tentokrát a naučili se s ní poměrně dobře pracovat. Během pravidelného aplikování této aktivity se žáci opravdu naučili si daný text přečíst potichu, sami pro sebe a najít v něm potřebné informace. Ne vždy úplně úspěšně, ale mohla jsem sledovat jejich postupné zlepšování. Při reflexi zpráv a jejich průběhu jsem si uvědomila, že jsou zaměřeny jen na určité roviny čtenářské gramotnosti, a to především na rovinu Technika čtení a psaní a rovinu Doslovného porozumění. Jak jsem v teoretické části své práce uváděla, je důležité roviny čtenářské gramotnosti rozvíjet komplexně, proto jsem se na základě své reflexe pokusila sestavit tři návrhy ranních zpráv, které budou rozvíjet i roviny, které se prozatím v mých zprávách nevyskytly.

Ranní zpráva je dle mého přínosná i tím, že se vytváří ranní rituál, na který si žáci zvykají. Je to společný úvod každého dne, kde se dozvídají program či zajímavé informace a kdy pracujeme společně. Žáky to motivuje a aktivizuje na následující vyučování.

Návrh ranních zpráv zaměřených na další roviny čtenářské gramotnosti:

Zde uvádím tři návrhy ranních zpráv, které se zaměřují i na další roviny čtenářské gramotnosti, než je rovina Techniky čtení a psaní a rovina Doslovného porozumění, které se mi dařilo úspěšně rozvíjet u mnou aplikovaných zpráv. Zároveň se jedná i o částečně jiné typy ranních zpráv, než jaké jsem dosud využívala.

Návrh ranní zprávy – rovina Vyvozování

Ahoj, děti!

Na stole leží bajka Lev a myš, vezměte si ji a přečtěte si ji. Za 10 minut se sejdeme v kruhu a zkusíme diskutovat o tom, co chtěl spisovatel toto bajkou říct.

PS: Možná pomůže tabulka, kterou najdete vedle bajky.

<u>Co prožíval lev? (Jak se cítil, co se mu stalo...?)</u>	<u>Co prožívala myška? (Jak se cítila, co se jí stalo...?)</u>
<u>Mají něco společného?</u>	

Hlavní cíl:

- Žák se učí z přečteného textu vyvodit jednoduché závěry a učí se vysvětlit příčiny a důsledky jednání postav a vztahy mezi nimi.

Další cíle:

- bližší seznámení se s bajkou jako literárním útvarem
- nalezení a pochopení poučení, které nám bajka předává

Komentář: Rovina Vyvozování představuje jako své kritérium rozvíjení dovednosti vyvozovat z přečteného textu jednoduché závěry a propojovat je s vlastními názory a zkušenostmi. Je to velmi důležitou součástí celku čtenářské gramotnosti a proto je důležité na ni nezapomínat. V ranní zprávě jsem využila propojení s českým jazykem a literaturou, konkrétně jsem se zaměřila na literární útvar bajky. Text bajky nebývá příliš dlouhý, proto se s ním dle mého názoru dá dobře pracovat i v rámci ranní zprávy. Žáci mají za úkol si bajku v tichosti přečíst, zamyslet se nad ní a své myšlenky a postřehy následně uplatit ve společné diskuzi, ve které bychom měli vyvodit jednotlivé postoje hlavních postav, příčiny jejich jednání a také důsledky – nalezení poučení, které nám bajka předává. Zároveň tuto ranní zprávu můžeme využít jako vhodnou motivaci, pokud se i v následující hodině českého jazyka chceme bajkám věnovat.

Znění bajky Lev a myš je uvedeno v příloze 6.

Návrh ranní zprávy – rovina Aplikace

Zdravím, třídó!

Vezměte si každý jeden kousek článku a najděte své kamarády, kteří mají kousek ze stejného článku. Složte kousky textu tak, aby na sebe navazovaly, budeme si navzájem sdělovat obsah článku.

Hlavní cíl:

- Žák se učí nahlížet na čtení jako na svoji denní potřebu, je u něj rozvíjena dovednost pracovat se získanými informacemi.

Další cíle:

- práce se školním časopisem – články budou vystřiženy z něj
- orientace a práce s textem, rozvoj spolupráce a kooperace

Komentář: Rovina Aplikace má jako jedno z kritérií užití získaných poznatků v individuálních a společenských aktivitách ve škole i mimo ni, také se v její oblasti mluví o rozvoji uvědomění si praktické hodnoty četby. V této ranní zprávě využívám školního časopisu, který může být pro žáky zajímavý a bližší díky tomu, že na něm pracují převážně žáci druhého stupně. Témata se tedy mohou týkat samotné školy anebo věcí, či situací, se kterými se žáci ve škole setkávají. Může to být i motivace pro žáky si školní časopis příště zakoupit a třeba se rozhodnout do něj i psát, až postoupí na druhý stupeň. Žáci mají za úkol přečíst si část svého článku a najít spolužáky se zbylými částmi, aby dohromady sestavili celý článek. Tato aktivita mimo čtenářských dovedností zahrnuje i kooperaci a spolupráci. V případě, že by žáci již na podobné aktivity byli zvyklí, je možno ji ztížit – nesmí u toho mluvit. Ve skupince si celý článek znovu přečtou a měli by se společně shodnout, o čem článek je, stručně ho říct vlastními slovy. Informace z něj nakonec sdělují ostatním a zároveň si vyslechnou informace z ostatních článků. U této aktivity je možné dovést rovinu Aplikace ještě dál, skupinky mohou článek nalepit na papír a dále s ním pracovat, vlastními slovy ho stručně charakterizovat, vymyslet nadpis či doplňující otázky. Dle mého názoru tato aktivita má široké spektrum využití a závisí na tom, kolik času tomu učitel je ochoten věnovat.

Návrh ranní zprávy – rovina Sdílení

Dobré ráno, děti!

Na prvních třech lavicích si vezměte článek z denního tisku a přečtěte si ho. Za 10 minut se sejdeme u tabule a budeme sdílet, co jste se v článku dočetli, zdali jste byli někdy svědkem takové situace, jak jí předcházet a podobně.

Hlavní cíl:

- Žák se učí tomu, aby hovořil s ostatními o svých prožitcích z četby, a učí se pozorně vyslechnout názor druhých, respektovat ho a porovnávat s vlastním názorem.

Další cíle:

- práce s denním tiskem
- možnost zaměřit se na denní tisk jako na literární útvar
- dle zaměření článku – například bezpečnost silničního provozu

Komentář: Rovina Sdílení nabízí poměrně mnoho kritérií i indikátorů jejího rozvoje, které jsou pro čtenářskou gramotnost důležité. Žáci se především mají učit nebát se sdílet své zážitky z četby, své názory a postřehy, zároveň se ale také učí respektovat názory druhých. Pomocí Sdílení se rozvíjí i dovednost komunikace na základě četby. Typ této ranní zprávy lze zaměřit na různé situace, které mohou žáka zasáhnout ve skutečném životě. Z denního tisku můžeme vybrat článek k tomu příhodný, například o dopravní nehodě – sražení chodce na silnici, nehoda s cyklistou, a podobně. Po přečtení článku žáci mohou sdílet své dojmy z přečteného, své názory na to, co se stalo, domněnky, kde se stala chyba a co bylo špatně. Zcela plynule lze poté přejít k tématu bezpečnosti na silnicích, jak pro chodce, tak pro cyklisty, žáci mohou sídlet, zda byli například svědkem podobné nehody, či její přímý účastník. Společně mohou sestavit pravidla, kterými by se chodec či cyklista, i řidič, měl řídit, aby se podobným situacím předešlo.

Shrnutí – návrhy ranních zpráv

Zpočátku jsem se zaměřovala jen na určitý typ ranních zpráv, který jsem využívala u aplikovaných a vyzkoušených ranních zpráv. Uvědomila jsem si však následně, že jimi rozvíjím jen určité roviny čtenářské gramotnosti. Proto zde navrhuji tři ranní zprávy zaměřené na roviny čtenářské gramotnosti, které nebyly mými zprávami natolik rozvíjeny – rovina Vyvozování, rovina Sdílení a rovina Aplikace. Tyto typy ranních zpráv jsou dle mého názoru velmi variabilní a lze je využít nejen jako nástroj k rozvoji čtenářské gramotnosti, ale i jako motivaci k určitému tématu vyučování, či pro jeho prohloubení.

13 Závěr praktické části

Praktickou částí jsem navázala na část teoretickou, ve které jsem se věnovala definici a významu čtenářské gramotnosti, jejím jednotlivým rovinám a ukotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Představila jsem blíže program Čtením a psaním ke kritickému myšlení a jeho metody k rozvoji čtenářské gramotnosti, a věnovala jsem se také inovativnímu programu Začít spolu a samotné ranní zprávě a jejímu vlivu na rozvoj čtenářské gramotnosti.

Stěžejním cílem praktické části práce bylo analyzovat ranní zprávu z pohledu čtenářské gramotnosti. Snažila jsem se pomocí pozorování a rozhovorů se zkušenými pedagogy zmapovat přínosy ranní zprávy pro rozvoj čtenářské gramotnosti. U rozhovorů jsem se věnovala především celkovému přínosu ranní zprávy, jaké formy ranní zprávy se nejvíce osvědčují a co je důležité pro to, aby byla pro žáky přínosná a stále zajímavá. Neopomněla jsem se ani zeptat, zda dle názoru pedagogů ranní zpráva může rozvíjet čtenářskou gramotnost a její jednotlivé roviny. Velmi ráda jsem přijala rady a nápady, které mi dotazovaní poskytli a které mi mohou pomoci v mé vlastní praxi. Dále jsem sestavila soubor ranních zpráv a aplikovala je v běžné třídě, abych si sama práci s ranní zprávou vyzkoušela a ověřila si, že má vliv na čtenářskou gramotnost. Pracovala jsem s tabulkou rovin čtenářské gramotnosti a na jejím základě jsem si u každé zprávy určovala cíl, který byl v souladu s některou z rovin čtenářské gramotnosti. Na základě reflexí jednotlivých zpráv uvádím také návrh tří dalších ranních zpráv, které jsem neaplikovala, ale které rozvíjí i další roviny čtenářské gramotnosti, jež se v mnou aplikovaných zprávách tolik nevyskytovaly. Tyto návrhy jsou dle mého názoru velmi variabilní díky šíři svého využití a množství témat, která v nich lze použít či využít.

Praktická část diplomové práce pro mě byla velmi přínosná, protože jsem především měla sama možnost si vyzkoušet práci s ranní zprávou a třídou. Mohla jsem být přímým účastníkem i pozorovatelem, vyzkoušela jsem si práci přímo s dětmi a to je pro mé budoucí povolání samozřejmě jen přínosem. Domnívám se, že praxe není nikdy dost, a ač se v ní samozřejmě opíráme o teoretické poznatky a informace, které během studia získáváme, ne vždy je vše tak, jak je popsáno v odborné literatuře. Praxe nám přináší momenty, na které nejsme připraveni či které se nám nepovedou, z toho však plyne poučení a jsou to chyby, ze kterých se můžeme do budoucna učit. Zároveň jsem se

dostala do bližšího kontaktu s aktivitou ranní zprávy, dostala jsem se do procesu jejího vymýšlení, realizování a následného hodnocení, o které jsem se snažila a na jehož základě jsem se snažila v následujících zprávách vyvarovat chyb či momentů, které se nepovedly, které jsem při vymýšlení neodhadla správně. Uvědomila jsem si důležitost jasného zadání, o němž mluvily i pedagožky, se kterými jsem vedla rozhovory a které nejasnost zadání zmiňovaly jako možnou nástrahu či obtíž. Ověřila jsem si také, že je přínosem pro rozvoj čtenářské gramotnosti, protože jsem mohla sledovat zlepšení jak celé třídy, tak jednotlivců. Zpočátku žáci ranní zprávu četli nahlas či se jim ji číst nechtělo a raději čekali, až jim někdo řekne, co mají dělat. Postupně jsem je ale dovedla k tomu, že si zvykli si text sami v tichosti přečíst a pracovat s informacemi a pokyny, které v něm našli. S každou další zprávou se zmenšoval počet dotazů, které mi žáci pokládali, kromě orientace v textu a jeho porozumění se dle mého názoru naučili v tomto směru i jisté samostatnosti.

Jsem velmi ráda, že jsem si mohla vyzkoušet práci s ranní zprávou a to i na běžné škole. Potvrdilo se mi tím, že tato aktivita je velmi variabilní a díky svému širokému využití je opravdu možné s ní pracovat téměř v jakémkoliv výukovém systému či programu. Je to příjemný ranní rituál, který může žáky připravit, aktivizovat a motivovat k práci, zároveň je může informovat o programu dne či o zajímavostech se dnem spojených (např. jarní rovnodennost, významný den). A pokud vyučující přizpůsobí hlavní cíl ranní zprávy i rozvoji čtenářské gramotnosti, jako jsem se snažila já, má práce s ranní zprávou pozitivní vliv i na ni. Budu s touto strategií pokračovat a ranní zprávy archivovat, protože je vždy dobré mít zásobník nápadů, které mohu využít i později, či je použít s menší či větší obměnou znovu.

I vedení rozhovoru s učitelkami pro mě byla zajímavá a přínosná zkušenost. Byl to jiný druh hovoru se zkušenými pedagožkami a umožnil mi nahlédnout na danou problematiku více uceleně, zvláště díky předem stanoveným otázkám, který jsme se věnovaly. Myslím, že pro nás začínající učitele jsou kromě našich vlastních poznatků stejně cenné a přínosné i zkušenosti kolegů, kteří se již delší dobu dané problematice a práci s dětmi věnují. Domnívám se, že bychom se neměli bát o to požádat někoho zkušenějšího o radu či pomoc, protože nám může nabídnout jiný pohled na danou věc a rozšířit nám tím naše obzory. Stejně prospěšné bylo i pozorování zkušené paní

učitelky při samotné práci s dětmi a ranní zprávou. I to mě obohatilo o možné nápady a inspiraci, jak ranní zprávu tvořit a jak děti vést k práci s ní.

Ač jsem ranní zprávu aplikovala pravidelně určitý čas, uvědomuji si, že se stále mohu i já zlepšovat, nejen žáci. Je třeba, abych si při určování cílů počínala zkušeně a neopomíjela některé roviny čtenářské gramotnosti, abych při vymýšlení ranní zprávy nespěchala a soustředila se. Což není vždy snadné, ale vím, že se o to budu stále snažit.

14 Závěr diplomové práce

Čtenářství a čtení je mojí zálibou, u které si vždy odpočinu a odreaguju. Stejně tak je pro mě dovednost čtení, a čtení s porozuměním, důležitá v praktickém životě, v mém studiu i budoucím povolání. Jak jsem již uvedla v úvodu, čtení je dovednost pro život. Proto mě téma čtenářské gramotnosti vždy zajímalo a rozhodla jsem se mu věnovat i ve své diplomové práci. Spojuji ji zde s dalším prvkem moderního vzdělávání, a to je ranní zpráva z programu Začít spolu, která mě také hned při prvním seznámení zaujala.

V teoretické části své práce se zaměřuji na pojem čtenářská gramotnost, seznamuji se blíže s jejími definicemi a jejími jednotlivými rovinami. Představuji její zakotvení v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, v jednotlivých výstupech charakterizují její roviny a následně je porovnávám i s klíčovými kompetencemi, které jsou uvedeny v Rámcovém vzdělávacím programu. Je důležité, aby se roviny čtenářské gramotnosti rozvíjely komplexně a stejnoměrně, žádná z nich by neměla být opomíjena. Stejně je to i s klíčovými kompetencemi, ve kterých zároveň můžeme najít i společné znaky s rovinami. Uvádím zde i závěry z výzkumů PIRLS a PISA, na jejichž základě se odborná veřejnost shoduje na tom, že je třeba čtenářskou gramotnost komplexněji rozvíjet. Zajímavostí však je, že samotná čtenářská gramotnost není přímo uvedena právě v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, byť jednotlivé její složky a dovednosti ve výstupech najít můžeme. Uvádím ve své práci jeden ze stěžejních programů zaměřujících se na rozvoj čtenářské gramotnosti, a to je Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Tento program představuje třífázový model učení na základě tří procesů - evokace (vybavit si), uvědomění si (významu) a reflexe, který rozvíjí kritické myšlení. Dále v práci stručně charakterizují metody na rozvoj čtenářské gramotnosti, které pochází právě z tohoto programu. Je vhodné metody střídát, aby pro žáky čtení a práce s textem zůstávala zajímavá. Na závěr teoretické části představuji inovativní program Začít spolu, rozvoj čtenářské gramotnosti v něm a ranní zprávu, která z tohoto programu vychází. Je to významná strategie právě díky svému přesahu a šíři svého využití. S ranní zprávou dále pracuji v praktické části, která navazuje na teoretickou.

Praktická část navazuje na část teoretickou a zkoumá její poznatky v praxi. Cílem praktické části bylo zmapovat využití ranní zprávy, pomocí rozhovorů s učiteli Začít

spolu zmapovat jejich přístup k ranní zprávě, jaké formy ranní zprávy využívají a zda vidí přesah do čtenářské gramotnosti. Součástí praktické části je soubor ranních zpráv, které jsem aplikovala v běžné třídě během praxe a které rozvíjely čtenářskou gramotnost, včetně návrhů ranních zpráv rozvíjejících roviny čtenářské gramotnosti, které v předchozích zprávách rozvíjeny nebyly. Praktická část mi přinesla mnoho poznatků, které mi budou prospěšné do budoucí praxe. Rozhovory s učitelkami, které mi předaly některé své zkušenosti a osvědčené rady, pro mě byly velmi přínosné. Ač v souvislosti s ranní zprávou paní učitelky o rozvoji čtenářské gramotnosti prvotně nepřemýšlely, nakonec se shodly na tom, že i ranní zpráva na její rozvoj vliv má. Já sama jsem měla možnost si tuto skutečnost ověřit, když jsem aktivitu ranní zprávy zavedla v běžné třídě. Aplikovala jsem ranní zprávy, které uvádím v praktické části i spolu s reflexemi. Hlavní cíl ranní zprávy byl vždy vybrán v souladu s některou s rovin čtenářské gramotnosti. Sama jsem mohla pozorovat, jak si žáci na rituál ranní zprávy zvykají a jak se postupně zlepšují. Byla to cenná zkušenost pro moji praxi, protože jsem zprávy sama vymýšlela a sama aplikovala a ne vždy byly úplně úspěšné či proběhly podle mých očekávání. Ale i tím se člověk učí, proto jsem za tuto možnost i zkušenosti velmi ráda.

Vím, že během svého budoucího povolání chci dětem předat svůj pozitivní vztah ke čtení, ale že je třeba, aby to nebylo jen čtení automatické, ale aby opravdu rozuměly tomu, co čtou a dokázaly s tím pracovat. Tato práce mi umožnila na tuto problematiku podrobněji a hlouběji nahlédnout a vyzkoušet i potvrdit si své domněnky v praxi. Uvědomuji si, že mám ještě mnoho co zlepšovat, ale zároveň se na svoji další práci s dětmi těším a doufám, že využiji poznatky a nápady, které mi i zpracovávání diplomové práce přineslo.

Seznam použitých informačních zdrojů:

BLATNÝ, L., FABIÁNKOVÁ, B. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta, 1981.

GARDOŠOVÁ, J.; DUJKOVÁ, L. a kol. *Vzdělávací program Začít spolu – metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 10: 80-85931-79-6.

HAUSENBLAS, O., KOŠŤÁLOVÁ H. *Co je E – U – R*. Kritické listy. 2006, č. 24, s. 67 – 69.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

Kolektiv autorů. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010.

Kolektiv autorů. *Čtenářská gramotnost ve výuce. Metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-99-1.

Kolektiv autorů. *Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

Kolektiv autorů. *Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. ISBN 978-80-87000-74-8.

Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2016.

KREISLOVÁ, Z. *Krok za krokem 1. třídou*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2038-8.

KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu – metodický průvodce pro 1. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.

KROPÍKOVÁ, O. *Vzdělávací program Začít spolu. Standardy učitele, standardy programu*. Praha: Step by Step ČR, o. s., 2002.

POTUŽNÍKOVÁ, E. *Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti PIRLS 2011*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-211-0607-9.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SPIPKOVÁ, V. *Jakou školu potřebujeme?* Praha: STROM, 1997. ISBN 80-901954-2-3.

SPIPKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. a kol. *Kvalita učitele a profesní standart*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-72904969.

STARÝ, K. a kol. *Úlohy pro rozvoj čtenářské gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce, 2013. ISBN 978-80-905370-2-6.

STRAKOVÁ, J. a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2.

TOMKOVÁ, A., MARUŠÁK, R., PROVAZNÍK, J. *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-582-9.

VALÍŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VYKOUKALOVÁ, V.; WILDOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně a možnosti jejího rozvoje*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-642-0.

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

WILDOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost v evropském kontextu*. Pedagogika. 2012, č. 1 – 2, s. 45 – 52.

WILDOVÁ, R. *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-228-8.

WILDOVÁ, R., KŘIVÁNEK, Z. a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-86039-55-2.

WILDOVÁ, R., KUCHARSKÁ, A., BÁRTOVÁ, M. *Podněty pro pracovníky české školní inspekce k možnosti hodnocení rovin čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-576-8.

WWW stránky:

Kritické myšlení o. s. [online]. ©2001 [cit. 15.2.2017]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/facelift_index.php

Seznam příloh

Příloha 1: Tabulka rovin ČG - 1., 2., 3. ročník ZŠ

Příloha 2: Nestrukturovaný rozhovor, paní učitelka „A“

Příloha 3: Tabulka vyjmenovaných slov, plakát vyjmenovaných slov

Příloha 4: Pracovní sešit Hravá vyjmenovaná slova, Nová Škola

Příloha 5: Ranní zpráva 02

Příloha 6: Bajka Lev a myš

Příloha 7: Další příklady ranních zpráv, neuvedených v souboru této práce

Příloha 1: Tabulka rovin ČG - 1., 2., 3. ročník ZŠ



TR (1) — Tabulka rovin ČG - 1., 2., 3. ročník ZŠ

	Rovina čtenářské gramotnosti	Kritéria	Indikátory	Příklady dobré praxe (ukázky očekávaných výstupů ze ŠVP)
I	Technika čtení a psaní	<p>A Postupné rozvíjení zrakové a sluchové percepce a motoriky mluvních orgánů prostřednictvím aktivit směřujících ke zvládnutí techniky plynulého čtení.</p> <p>B Rozvíjení „hlasitého čtení“, které je vnímáno jako „projev“ pochopení významu a uchopení celé hodnoty čteného textu.</p> <p>C Rozvíjení „čtení potichu“ (silent reading) a „čtení v duchu“ (mental reading), vedoucí k porozumění významu čteného textu a získávání informací z něj.</p> <p>D Seznamování žáka s různými čtenářskými strategiemi (slabikování, hláskování atd.), poskytnutí možnosti volby individuálních čtenářských strategií a možnosti vytvářet si vlastní čtenářské strategie. Všechny tyto přístupy vedou k uchopování slov jako celku.</p>	<p>A1 Žák je veden ke schopnosti sluchové analýzy a syntézy, učí se ovládat písmena abecedy, dávat do souvislosti hlásku a písmeno (foném a grafém).</p> <p>A2 Žák je prostřednictvím čtení jednoduchých textových a heslových útvarů postupně veden k plynulému čtení.</p> <p>B1 Při „hlasitém čtení“ je zaměřována pozornost na to, aby se žák snažil o čtení plynulé, srozumitelné a výrazově správné. Učí se zvolit a užít vhodnou intonaci, frázování a další hlasové prostředky. Správným užitím těchto prostředků zároveň prokazuje porozumění čtenému.</p> <p>C1 Žák se učí ovládat „čtení potichu“ a „čtení v duchu“ tak, aby byl schopen prokázat porozumění významu čteného textu a uvědomit si obsah získaných informací.</p> <p>D1 Žák je veden k tomu, aby si z nabídnutých alternativ čtenářských strategií sám (popř. za pomoci učitele) dokázal zvolit, utvářet a užívat takové způsoby dekodování textu, které jemu osobně nejlépe vyhovují.</p> <p>D2 Žák je veden k uvědomování si různých přístupů ke čtení a dovednosti je kombinovat na úrovni slova i v rámci celého textu dle čtenářské situace.</p>	<p><i>Učitel zapisuje na tabuli vlastní jednoduché texty žáků, texty jsou žáky zpětně využívány ve výuce (opis, přepis, práce s textem, další rozvíjení atd.)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Žáci 1. ročníku si vedou a průběžně doplňují portfolio s vlastními texty „Moje první kniha“. Píší hůlkovým písmem, doplňují ilustracemi, vlepují obrázky atd.</i>
		<p>E Integrace čtení a psaní do jednotného funkčního celku (psaní je součástí čtení – čtení prostřednictvím psaní).</p> <p>F Uvědomování si důležitosti základních hygienických návyků a jejich dodržování při čtení a psaní. Vytváření vhodných podmínek, které tento proces podporují a umožňují.</p>	<p>E1 Žák pracuje pod vedením učitele v tematických celcích, kde je čtení propojováno se psaním.</p> <p>E2 Žák je veden k tomu, aby pracoval různými způsoby se psaným i čteným textem dle pokynů učitele.</p> <p>E3 Žák se učí postupně tvořit vlastní jednoduché texty za různým účelem a s různými pokyny učitele.</p> <p>F1 Žák je seznamován se základními návyky správného sezení, držení psacího náčiní, umístění sešitu a jeho sklonu (hygiena zraku).</p>	
II	Vztah ke čtení	<p>A Budování představy o čtení jako o zdroji vnitřních zážitků, ale také zdroji pro život důležitých a nezbytných informací. Poskytování dostatek podnětů k využití čtení v běžných denních aktivitách.</p> <p>B Systematické a postupné seznamování se základními informacemi ze stylistiky a literární teorie. Zařazování aktivit umožňujících zábavnou a nenásilnou formou poznávat některé slohové útvary, žánry funkčních stylů a hlavní rysy slohových postupů.</p> <p>C Čtení a psaní je nedílnou součástí různých</p>	<p>A1 Žák je veden k tomu, aby byl postupně schopen různých vnitřních přístupů ke čtení dle žánru a funkce textu (zážitkové čtení, čtení pro informaci).</p> <p>B1 Žák se učí vnímat rozdíly v uspořádání textu, rozlišovat veršované a prozaické útvary, vnímat hlavní znaky různých slohových postupů a stylů.</p> <p>B2 Žák se učí orientaci ve vybraných žánrech uměleckého stylu (pohádka, bajka, povídka, báseň), v některých útvarech dalších stylů (zpráva, oznámení, dopis...) a jejich praktickému užití.</p> <p>B3 Žák je seznamován s literárními pojmy, a to způsobem přiměřeným jeho věku a literární zkušenosti.</p> <p>C1 Žák se učí pod vedením učitele tvořivě pracovat</p>	<p><i>Pravidelné prezentace mimoškolní četby žáků před ostatními, čtení úryvků, využití vlastní knihy při skupinové práci.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>„Čtenářský strom“ (na viditelném místě ve třídě) - žáci vlepují lístečky s názvy knih, které již přečetli.</i> • <i>Výstupy z práce žáků jsou zveřejňovány (nástenka obrázků, fotky, vystoupení atd.)</i> • <i>Společné aktivity žáků, učitelů, rodičů (např. slavnostní uzavírání projektů, vystoupení, společné soutěže aj.)</i>

		denních aktivit žáka a stává se tak postupně vnitřní potřebou žáka.	s literárním textem. C2 Žák je motivován, aby různými způsoby prokazoval kladný vztah ke čtení a čtenářství.	<i>Je navázána spolupráce s okresními knihovnami, žáci jsou zapojeni do projektů knihoven (Česko čte dětem; Pasování prvňáčků čtenáři atd.)</i>
III	Porozumění textu	<p>A Doslovné porozumění textu, který je přiměřený věku a schopnostem žáka, a to prostřednictvím aktivit, které jsou propojeny do smysluplných činností procházejících všemi předměty.</p> <p>B Rozšiřování slovní zásoby a chápání obsahu slov, pojmů a jejich vztahů prostřednictvím čteného textu i komunikativních činností.</p> <p>C Uvědomění si formální stránky textu a rozvoj schopnosti využívat ji jako „pomocného prvku“ k porozumění čtenému a získávání informací.</p>	<p>A1 Žák se učí vyhledat v textu informace vyjádřené explicitně (přímo), např. postavy, prostředí, okolnostní vztahy atd.</p> <p>A2 Žák je veden ke schopnosti rozpoznat základní myšlenku a poselství textu.</p> <p>A3 Žák se učí rozlišit podstatné a okrajové informace a za pomoci učitele zvládnout jejich záznam jednoduchou formou.</p> <p>A4 Žák se učí rozpoznat tón, náladu a ladění textu.</p> <p>A5 Žák se učí svými slovy stručně převyprávět obsah děje.</p> <p>B1 Jsou zařazeny aktivity rozšiřující slovní zásobu.</p> <p>B2 Je zařazena práce s významy a obsahy slov (srovnávání, významová hierarchie, motivovanost aj.)</p> <p>C1 Žák se učí vnímat také formální stránku čteného textu (tj. význam nadpisů, členění textů na úseky, typy a velikost písma, znaky, symboly, ilustrace aj.) a uvědomovat si její „pomocnou roli“ při porozumění čtenému textu a získávání informací z něj.</p>	<p><i>Rozvíjení porozumění pomocí vybraných aktivit z programu RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking). Využívání třířázového modelu učení: Evokace – Uvědomění – Reflexe.</i></p> <p><i>Vybrané aktivity z RWCT: využívání myšlenkových map, řízené čtení, čtení s předvídáním, pétilístek. Tyto aktivity jsou přizpůsobeny věku žáků 1. vzdělávacího období.</i></p>

IV	Vyvozování	<p>A Rozvíjení dovednosti vyvozovat z přečteného textu jednoduché závěry a propojovat je s vlastními názory, postoji a zkušenostmi.</p>	<p>A1 Žák se učí z přečteného textu vyvodit jednoduché závěry, syntetizovat je s vlastními názory, postoji a zkušenostmi (životními i získanými z četby).</p> <p>A2 Žák se učí vysvětlit příčiny a důsledky jednání postav a vztahy mezi nimi.</p> <p>A3 Žák je podněcován k chápání souvislosti mezi jednotlivými dějovými sekvencemi.</p> <p>A4 Žák se učí vyjadřovat se vlastním názorem k různým aspektům přečteného textu.</p> <p>A5 Žák je podněcován k tomu, aby přemýšlel nad pravděpodobností události, zkusil posoudit věrohodnost informací z textu.</p>	<p><i>Rozvíjení schopnosti vysuzovat pomocí vybraných aktivit z RWCT: podvojný deník, myšlenková mapa, fiktivní dopis některému z vybraných hrdinů příběhu.</i></p>
V	Metakognice (uvědomění si)	<p>A Uvědomění si možnosti různých přístupů k dekódování konkrétního textu a odlišnosti v přístupu čtení dle typu textu.</p> <p>B Rozvíjení schopnosti uvědoměle si zvolit takový přístup dekódování textu, který je nejvhodnější pro daný text a zároveň individuálně vyhovující.</p> <p>C Práce s významovým kontextem jako důležitým faktorem usnadňujícím dekódování a porozumění čtenému textu.</p> <p>D Rozvíjení schopnosti autoevaluace a evaluace výsledků práce s textem a schopnosti zpětně zhodnotit postupy, které k výsledku vedly.</p>	<p>A1 Žák je veden k tomu, aby byl schopen postupně si uvědomovat (a pojmenovat) odlišnost přístupů k dekódování (hláskování, slabikování).</p> <p>A2 Žák se učí používat odlišné čtenářské strategie v závislosti na typu textů, např. text umělecký (zážitkový), text z naučné literatury (zdroj informací).</p> <p>B1 Žák se učí zvolit přístup nejlépe vyhovující typu textu, dané čtenářské situaci a vlastní individualitě.</p> <p>C1 Žák se učí pracovat a využívat významový kontext, který mu pomáhá jak v dekódování, tak v porozumění čtenému textu.</p> <p>D1 Žák je veden k hodnocení výsledků vlastní práce a také k vyhodnocování úspěšnosti postupu, který jej k výsledku dovedl.</p>	<p><i>Motivační rozhovory na téma textu před jeho čtením - předchozí znalost kontextu následně pomáhá žákovi v dekódování. Preference tematicky kompaktních textů, které jsou nositeli informace – sdělení nebo emotivního zážitku.</i></p>

Příloha 2: Nestrukturovaný rozhovor, paní učitelka „A“

1) Jak dlouho učíte celkem na prvním stupni základní školy?

Přes čtyřicet let.

2) Jak dlouho pracujete metodou Začít spolu?

Od vlastně samého počátku vzniku toho Začít spolu tady v Praze. To znamená zase je to přes dvacet let.

3) Jak dlouho používáte ranní zprávu?

Od samého počátku, protože to byla součást vlastně toho programu Začít spolu.

4) Do jakých oblastí cílíte nejčastěji přesah ranní zprávy?

Dá se říct, že do všech, protože to záleží na tom, k čemu tu zprávu chcete využít, takže se to dá použít do všeho. I do informací o dění toho dne, i do vyvození aktivity pro jakýkoliv předmět.

5) Ranní zprávy využíváte pro individuální zadání nebo i pro zadání skupinové aktivity?

Nejčastěji pro skupinovou aktivitu, ale občas se tam taky dá využít to, že jim vlastně jakoby v té zprávě řeknete, co si kdo má připravit, aby potom mohl začít třeba podle pokynů ve zprávě pracovat, ale nejčastěji prostě skupinová aktivita. Jako na rozjezd.

6) Jaké typy ranních zpráv se Vám nejvíce osvědčily?

Když je v ranní zprávě něco, na co musí přijít sami. Aby to nebyl prostě jen výčet „teď budeme dělat tohle a tohle“, ale aby tam bylo buď nějaká hádanka, nebo něco co musí

pomocí vyřešení nějakého úkolu doplnit, takže tak aby to nebyla nuda. Aby se z ní něco dozvěděli nebo aby v ní něco mohli sami dělat.

7) *S jakými problémy jste se při aplikaci metody ranní zprávy setkala?*

Asi s žádnými...není asi vůbec nic. Možná, když třeba dělaly studentky a nenapsaly ji čitelně. Jo? Čili to jde o srozumitelnost, čitelnost, takže to je snad jediný. Ale jinak, oni vlastně si těmi ranními zprávami, pokud se na to naučí od první třídy, tak se jako na to těší i, protože vědí, že vždycky tam něco bude, co budou dělat.

8) *Co doporučujete, aby ranní zpráva zůstala pro žáky stále zajímavá?*

Právě to nedělat pořád stejně, měnit to. Jednou jako křížovku, jednou jako nějaké doplňování po třídě, někdy jako napsanou špatně zprávu, někdy zašifrovanou zprávu. Prostě pokaždé aby ta zpráva byla nějakým jiným způsobem, aby to nebylo každý den to samé.

9) *Jak hodnotíte přínos ranní zprávy pro rozvoj čtenářské gramotnosti?*

Spíš jenom jako zvědavost, co tam bude, ale tím, že jsou ty zprávy krátké, tak to jako nějaký velký posun v čtenářské gramotnosti asi není. Ale možná v tom, že vlastně nečtou jenom proto, aby si to přečetli, ale aby něco zjistili, čili je to čtení s porozuměním.

10) *Domníváte se, že metoda ranní zprávy lze používat i v jiných systémech?*

Ranní zprávu můžete psát v čemkoliv. I v klasice, i v Montessori, v Začít spolu i na druhém stupni, je to úplně jedno. Ale samozřejmě odvíjí se to potom, ta náročnost od toho.

11) Co byste mi jako začátečníkovi v ranní zprávě doporučila?

Vždycky si ji dobře promyslet. Aby člověk fakt věděl, aby to nepsal na poslední chvíli, ale aby věděl, co s tou zprávou chce. To znamená, aby věděl, k čemu ta zpráva v tom dnu bude sloužit, tak aby byla promyšlená. A jinak, jinak může opravdu obsahovat úplně všechno, přes matematiku, přes češtinu, přes přírodovědu, přes... Já tam třeba dneska v ranní zprávě mám to, co jsem slyšela ráno v rádiu. Takže, protože děláme masopust a dneska tam byly informace v rádiu o masopustu, že vlastně v celé České republice, a možná i v Evropě, je jediná firma, která vyrábí u nás masopustní masky, a ručně dělané. Takže to jsem jim tam dneska napsala do dopisu, tak fakt jako to může být o čemkoliv. Politická situace na druhém stupni, šikana, fakt cokoliv.

Příloha 3: Tabulka vyjmenovaných slov, plakát vyjmenovaných slov

VYJMENOVANÁ SLOVA	
B	být, bydlet/bydlit, obyvatel, byt, příbytek, nábytek, dobytek, obyčej, bystrý, bylina, kobyla, býk, Přibyslav
L	slyšet, mlýn, blýskat se, polykat, plynout, plýtvat, vzlykat, lysý, lýtko, lýko, lyže, pelyněk, plyš
M	my, mýt, myslit/myslet, mýlit se, hmyz, myš, hlemýžď, mýtit, zamykat, smýkat, dmýchat, chmýří, nachomýtnout se, Litomyšl
P	pýcha, pytel, pysk, netopýr, slepýš, pyl, kopyto, klopýtat, třpytit se, zpytovat, pykat, pýr, pýřit se, čepýřit se
S	syn, sytý, sýr, syrový, sychravý, usychat/usýchat, sýkora, sýček, sysel, syčet, sypat
V	vy, vysoký, výt, výskat, zvykat, žvýkat, vydra, výr, vyžle, povyk, výheň a slova s předponou vy-/vý-
Z	brzy, jazyk, nazývat (se), Ruzyně

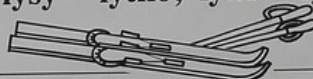
VYJMENOVANÁ SLOVA



B být - bydlet - obyvatel - byt; příbytek - nábytek - dobytek; obyčej - bystrý - bylina; kobyla - býk - Přibyslav



L slyšet - mlýn - blýskat se; polykat - plynout - plýtvat; vzlykat - lysý - lýtko; lýko - lyže - pelyněk; plyš



M my - mýt - myslit - mýlit se; hmyz - myš - hlemýžď; mýtit - zamykat - smýkat; dmýchat - chmýří - nachomýtnout se; Litomyšl



P pýcha - pytel - pysk; netopýr - slepýš - pyl; kopyto - klopýtat - třpytit se; zpytovat - pykat - pýr; pýřit se - čepýřit se



S syn - sytý - sýr; syrový - sychravý - usychat; sýkora - sýček - sysel; syčet - sypat



V vy - vysoký - výt; výskat - zvykat - žvýkat; vydra - výr - vyžle; povyk - výheň a slova s předponou vy-, vý-

Z brzy - jazyk - nazývat; Ruzyně



Příloha 4: Pracovní sešit Hravá vyjmenovaná slova, Nová Škola

4. Vyluštěte hřebenovku a tajenku nakreslete.

1. zařízení na odvádění kouře při topení; 2. chytrý jako...; 3. malý býk; 4. syčení



1.	2	3	4			
K	L	B	S			
O	I	Ý	Y			
M	Y	Š	Á	Č	E	K
Í	K	E	O			
N	A	K	T			





Příloha 5: Ranní zpráva 02

Dobré ráno, děti!

Doplňte křížovku a se slovem
z hájenky uvoř a napiš
do sešitu 2 věty!

1)  3) 

2)  4) 

9 ledna

↓

1) M I Č

2) L Y Ž E

3) B Ě K

4) A N A N A S

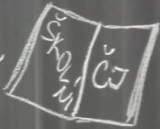
Příloha 6: Bajka Lev a myš

Ezop - Lev a myš


Král džungle mocný lev odpočíval po jídle, když mu před nosem proběhla malá myška. Lev vymrštil tlapu a myšku chytil. Chtěl ji rozmačkat za to, že rušila jeho klid. Myška začala prosit: „Nezabíjej mně, mocný lve, někdy ti třeba pomůžu zase já.“ Lva pobavila její řeč, jak by mu malá myška mohla pomoci! Ale myšku přece jen pustil.

Zanedlouho přišli do džungle lovci a chytili lva do sítě. Bezmocný lev se svíjel v síti na zemi. Zatímco lovci poodešli, potichu přišla malá myška a řekla lvovi: „Neboj se, já ti pomohu, jsem ti přece zavázána.“ Lev si jen smutně povzdechl, nevěřil jí. Ale myška už svými ostrými zoubky hryzala síť a rychle se jí podařilo překousat několik provazů, až díra byla dostatečně velká a lev přes ni mohl utéci.

Příloha 7: Další příklady ranních zpráv, neuvedených v souboru této práce

Ahoj děti, 25. ledna
nezapomenejte - zítra byste už měly umět vyjmenovaná
slova po M. Kdo si to chce zkusit už dnes?
Procvič si s přesmýčkami a slova si napiš do 

Y M Š ^č myš
M Y Č H Ř ^č chmýří
S E T Y L M ^č mysleš

Ahoj brádo! 13. ledna
Dokážete doplnit slova, která jsem zapomněla?
K lyžování potřebuju lyže. NAPIŠ SLOVA
Ve stáji je kobyla. DO 
Při bowle se blýská.
Varím čaj z bylinek.