



**Podpora poradců
pro implementaci kurikulární reformy**

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



**Miloš Šlapal
Hana Košťálová
Ondřej Hausenblas a kol.**

METODIKA ROZVOJE ČTENÁŘSTVÍ A ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.



Tento dokument podléhá licenci Creative Commons

Uveďte autora – Nevyužívejte komerčně – Nezasahujte do díla
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/cz/>

ISBN 978-80-905036-8-7

Myslím si, že mé čtení se změnilo v tom,
že čtení knih už neberu jako úkol, který musím splnit,
ale je to má záliba.

Matěj, 9. třída

Obsah

Úvod.....	7
Zásady pro rozvoj čtenářství ve školním prostředí.....	8
Čtenářská gramotnost – definice a roviny.....	10
Čtenářská gramotnost – rozklíčeni jednotlivých rovin.....	12
Nejpoužívanější metody RWCT využívané k rozvoji čtenářské gramotnosti.....	15
Dílna čtení, její možnosti a místo v rozvoji čtenářské gramotnosti	29
Rozvoj čtenářské gramotnosti v rámci naučných předmětů.....	52
Základy čtení s porozuměním při práci s naučnými texty.....	63
Návrhy očekávaných výstupů pro rozvoj čtenářské gramotnosti v některých vzdělávacích oblastech/oborech.....	78
Didaktický potenciál textu	81
Výukové lekce.....	91
Výuková lekce zaměřená na vztah ke čtení.....	93
Výuková lekce zaměřená na doslovné porozumění.....	103
Výuková lekce zaměřená na vysuzování	109
Výuková lekce zaměřená na aplikaci.....	114
Výuková lekce zaměřená na sdílení.....	124
Výuková lekce zaměřená na metakognici (část zaměřená na zdokonalování textu).....	130
Výuková lekce zaměřená na metakognici (část zaměřená na to, jak při čtení knihy sledujeme její styl).....	135
Vývojové týmy a odborní experti, kteří se podíleli na tvorbě metodiky.....	143

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Úvod

Náš projekt Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy se cíleně zaměřil na rozvoj čtenářské gramotnosti. Domníváme se totiž, že jde o velmi důležitou součást vzdělávacího procesu, jejíž kvalitní úroveň je *nezbytnou* podmínkou celkové vzdělanosti. Potřebnost tohoto zaměření našeho projektu potvrzují i nedobré výsledky žáků českých škol v mezinárodních srovnávacích testech PISA.

V následujícím textu nejdříve formulujeme východiska našeho projektu týkající se mimo jiné i toho, co mohou pro zlepšení všech procesů vedoucích ke zkvalitňování čtenářské gramotnosti školy a učitelé dělat již dnes. Dále se pak zabýváme definicí čtenářské gramotnosti, jak ji vypracoval odborný panel Výzkumného ústavu pedagogického. K této definici však navíc přidáváme výsledky našeho pokusu o rozklíčení jednotlivých rovin takto definované čtenářské gramotnosti, tedy pokusu o jejich konkretizaci prostřednictvím pojmenování dílčích dovedností, které k dané rovině patří.

Znalost těchto dílčích dovedností a jejich místa v celém komplexu čtenářské gramotnosti umožňuje učitelům přesněji chápat celou problematiku, cíleněji připravovat svou výuku a s vědomím přesných vzdělávacích cílů volit pro jednotlivé hodiny i vhodné efektivní metody, které k těmto cílům žáky vedou. Popis a stručnou analýzu vhodných metod (známých vesměs díky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení) pak rovněž připojujeme. Podrobně se věnujeme dílně čtení, kterou považujeme za velmi účinný prostředek rozvoje čtenářské gramotnosti textů prožitkových, a přidáváme kapitolu o čtenářství textů odborných.

Součástí této metodiky je i návrh očekávaných čtenářských výstupů pro některé vzdělávací oblasti či obory, které se mohou stát vodítkem pro plánování výuky zaměřené na cílený rozvoj čtenářské gramotnosti.

Velkým problémem, s nímž se při rozvoji čtenářské gramotnosti učitelé musejí dennodenně potýkat, je nedostatek textů, o nichž by se vědělo, že napomáhají celému tomuto procesu. Texty v učebnicích (ale i v čítankách) často takový potenciál nemají. Potřebné vhodné texty (kterým jsme v projektu začali říkat pozoruhodné) je možno hledat prostřednictvím odhalování didaktického potenciálu nejrozumnějších textů z mnoha zdrojů. O tom, co tímto didaktickým potenciálem chápeme a jakými postupy je možno jej analyzovat, pojednává další kapitola.

Analýza didaktického potenciálu pomohla i našim učitelům při vyhledání textů vhodných pro jejich hodiny, v nichž jako inspiraci ukazujeme možnosti rozvoje konkrétních dovedností ze všech rovin čtenářské gramotnosti. Přípravami těchto (v praxi odzkoušených) vyučovacích hodin naši příručku zakončujeme.



Zásady pro rozvoj čtenářství ve školním prostředí

Proč není čtenářská gramotnost ve školách cíleně rozvíjena

RVP ZV nevymezuje výslovně pojetí čtenářství a čtenářské gramotnosti. ČG se tak neobjevuje v pozici komplexního a dlouhodobého vzdělávacího cíle. Chybí metodická podpora školám a jednotlivým učitelům. Čtenářská gramotnost se v očích pedagogické a širší veřejnosti často omezuje pouze na výukovou složku předmětu český jazyk. Není dostatečně promyšlen **vztah mezi čtenářstvím a čtenářskou gramotností**. Panuje skepse k účinnému rozvoji a podpoře čtenářství ve školách.

Co mohou školy a učitelé dělat

Cesta ke čtenářské gramotnosti vede přes čtenářství

U dětí musí být udržována linie zážitku z četby (ta nemusí být spojena pouze s uměleckými texty, mnoha žákům přinášejí čtenářský zážitek i atraktivní a podnětné texty z oblasti publicistické či odborné).

Cílený rozvoj čtenářské gramotnosti musí prostupovat všemi předměty

Rozvíjení čtenářství by nemělo žákům ani učitelům připadat samoučelné. Čtení textů může být využito nejen k rozvoji čtenářství žáků, ale současně jeho prostřednictvím plníme výukové cíle předmětu. Práce s odborným textem z oblasti historie dává zúčastněným větší smysl v hodině dějepisu, než pouze jeho „cvičné využití“ pro potřeby rozvoje ČG v českém jazyce.

Koordinovaný postup školy výrazně zvyšuje šanci na úspěšné rozvíjení ČG

V ideálním případě by měla škola vytvořit Program rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti. Uvažovat o nutnosti a povinnosti **sepsání** dalšího formálního dokumentu však nemá valný význam. Pouze v případě společného zájmu a přesvědčení všech garantů vzdělávání (vedení školy, učitelé českého jazyka, učitelé odborných předmětů) má smysl Program promýšlet, zformulovat a realizovat.

Nezbytnou se pak jeví spolupráce učitelů českého jazyka a odborných předmětů. Učitelé českého jazyka nemohou sami obsáhnout celý rozsah čtenářské gramotnosti. Jak už bylo výše řečeno, práce s odbornými, populárně naučnými, publicistickými texty, ale i s prameny primárními či sekundárními, s nelineárními texty (tabulky, grafy, diagramy, mapy, karikatury, atd.) je v odborných předmětech mnohem efektivnější a přirozenější.

Z podstaty svého vzdělání by měli být učitelé ČJ pro práci s texty vybaveni lépe, měli by ovládat širší repertoár potřebných metod a strategií. Naučí-li učitel v českém jazyce své žáky určitou metodu pro práci s textem, může ji pak jeho kolega v přírodopisu snadno využít pro potřeby svého předmětu.

Vedení školy zajišťuje učitelům a žákům materiální a organizační podporu. Bez dostatečného množství různorodých a snadno dostupných knih a textů nelze čtenářství a čtenářskou gramotnost rozvíjet.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Pedagogové se musí vzdělávat v oblasti ČG

Intuitivní rozvoj čtenářství má své hranice. I výborní učitelé zjišťují, že existují oblasti, v nichž mají jejich žáci při práci s texty rezervy, a hledají způsoby, jak jim pomoci k dosažení vyšší úrovně zvládnutí. Existují vzdělávací programy, které se dlouhodobě čtenářskou gramotností zabývají – u nás téměř výhradně Kritické myšlení, o. s. Absolventi jejich kurzů lépe ovládají čtenářské strategie pro porozumění textu, umějí je modelovat a vyučovat, využívají metodu hlasitého přemýšlení, poskytují žákům popisné a korektivní zpětné vazby, umějí vést žáky k výběru textu a především hlouběji uvažují o promyšlenějším průběhu svých vyučovacích hodin.

Proč vůbec věnovat čtenářství a čtenářské gramotnosti takovou pozornost?¹

Úpadek čtení je nepřímým ohrožením demokracie, jak zdůrazňovali někteří publicisté v USA poté, co v roce 2004 vyšlo najevo, že počet čtenářů beletrie poprvé poklesl pod hranici 50%. Průzkum ukázal, že silní čtenáři beletrie jsou i ti nejaktivnější v různých komunitních a společenských činnostech, tedy v základní síti demokratické společnosti.

Vzrůstající počet funkčně negramotných absolventů škol je pro společnost časovanou bombou. Omezená zaměstnatelnost, náklady na často asociální následky, manipulovatelnost a příklon k hlasatelům jednoduchých řešení.

Čtení jde výrazně za vzděláním. Nejčastějším společným prvkem úspěšných žáků, bez ohledu na jejich rodinné poměry, vzdělání rodičů, sociální postavení či kvalitu školy, je pravidelné čtenářství a vztah ke knihám.

Souhrn základních podmínek pro rozvíjení čtenářství²

- 1) Nikdo ve škole nepovažuje čtení za ztrátu času, dospělí jsou modelem čtenáře.
- 2) Čas - dostatek, pravidelnost, četnost: Žáci mají dostatek času na čtení přímo ve škole, čas je čtení věnován pravidelně a s dostatečnou frekvencí.
- 3) Předčítání: Žákům se ve škole často předčítá i tehdy, když už sami umějí číst.
- 4) Dostupnost knih a textů: Prostředí je naplněné různorodými knihami a texty, které jsou snadno dostupné (včetně jednoduchého výpůjčního systému).
- 5) Vlastní volba: Žáci si mohou vybírat knihy a texty podle vlastní volby.
- 6) Četba celých textů: Žáci čtou celé knihy, ne jen ukázky nebo úryvky.
- 7) Příležitost pro čtenářskou odezvu a sdílení: Žáci mohou bezprostředně sdílet osobní dojmy z četby.
- 8) Čtení je propojeno se psaním: Žáci písemně reagují na přečtené (osobní záznamy z četby). Žáci se učí textům rozumět i tím, že je sami vytvářejí (produktivní psaní).
- 9) Učitelé umějí čtení vyučovat: Ovládají čtenářské strategie pro porozumění textu, umějí je modelovat a vyučovat, ovládají metodu hlasitého přemýšlení, poskytování popisné zpětné vazby a korektivní zpětné vazby, umějí vést žáky k výběru textu.
- 10) Učitelé čtou: Učitelé znají knihy, které mohou zaujmout jejich žáky. Umějí každému žákovi doporučit vhodnou knihu. Sledují novinky.

1 Inspirace pro uvedené argumenty viz Trávníček, J.: Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize. Host, Brno 2008.
2 KOŠTÁLOVÁ, H.; ŠAFRÁNKOVÁ, K.; HAUSENBLAS, O.; ŠLAPAL, M.: Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha : ČŠI, 2010. [online] [cit. 2009-09-18]. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

Čtenářská gramotnost – definice a roviny

Definice čtenářského panelu VÚP (2010): **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.**

Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná:

vztah ke čtení

Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.

doslovné porozumění

Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností budovat porozumění na doslovné úrovni.

vysuzování

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

metakognice

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

sdílení

Čtenářsky gramotný člověk je připraven své prožitky, porozumívání a pochopení sdílet dalšími čtenáři. Svě pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.

aplikace

Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročujev dalším životě.

Oporou pro naši činnost a uvažování se stala definice čtenářské gramotnosti, kterou sestavil odborný panel ČG na VÚP (J. Altmanová, O. Hausenblas, A. Hesová, Š. Klumparová, H. Košťálová, K. Šafránková, M. Šlapal, B. Zmrzlík) v roce 2010.

Definice upozorňuje české vzdělávací prostředí na roviny ČG, které jsou v běžné výuce opomíjeny, nebo není promyšleně využito jejich vzdělávací potenciál.

Nejvíce času je v českých školách věnováno **doslovnému porozumění**. I v průzkumech PISA dosahují v této oblasti čeští žáci relativně dobrých výsledků.

Vztah ke čtení se od roku 2000, kdy bylo sledování ČG zahájeno, stále zhoršuje. Nejohroženější skupinou jsou chlapci, kteří se od čtení odklánějí stále výrazněji.

Největší problémy v testech PISA mají čeští žáci s hodnocením textu (součást vysuzování). Nedaří se jim odhalovat záměry autorů, sledovat adresáta textu, propojovat obsah textu s jeho formou.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Metakognice není při vyučování téměř využívána. Přitom žáci, kteří si vytvoří návyk sledovat proces svého čtení (učení), vědomě si volí vhodné strategie pro porozumění textů, mají výrazně lepší předpoklady pro své další vzdělávání.

V České republice je mezi ostatními zeměmi nejvíce zastoupena frontální výuka, představuje téměř ¾ vyučovacího času. Málo obvyklá je skupinová práce, drtivou většinu času se děti učí izolovaně, pouze minimum času tráví prací ve dvojicích nebo ve skupinách.³ Učitelé nedokáží využívat sociální dynamiku třídy.

Pro praktickou činnost v hodinách, tvorbu výukových lekcí, pro nás zůstávala i podrobná definice ČG stále ještě příliš obecná. Pokusili jsme se tedy s využitím dalších materiálů, které nám byly laskavě poskytnuty,⁴ a se zapojením našich dosavadních zkušeností v oblasti čtenářství rozklíčit jednotlivé roviny na uchopitelnější úroveň jednotlivých dovedností.

Výsledek, který nyní předkládáme, nepovažujeme v této chvíli za definitivní a plně vystihující. Přestože jsme společnému sladování pojmů a formulování výstupů věnovali velké úsilí, byli jsme limitováni časovým rozsahem projektu i náročností úkolu.

I tak bychom bez vnější expertní podpory nemohli v ročním projektu takové konkrétnosti jednotlivých rovin dosáhnout.

3 Viz průzkum TIMSS, PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Metodický portál, Články: „Čtenářská gramotnost a výukové aktivity v českých školách“ [online]. 18. 01. 2006.[cit.09. 02. 2011.]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/449/...H-SKOLACH.html>>.

4 Práce čtenářského panelu VÚP, Košťálová, H.: Popis složek čtenářské gramotnosti

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Čtenářská gramotnost – rozklíčení jednotlivých rovin

Vztah ke čtení

Vztah ke čtení chápeme jako základní předpoklad pro další práci v oblasti rozvoje čtenářství. Vytvoří-li se u žáka vztah ke čtení, můžeme mnohem efektivněji rozvíjet i další roviny čtenářské gramotnosti.

- vybírá si knihy a texty, které mu přinášejí zážitek z četby
- využívá texty jako zdroj poznání a vnímá jejich užitečnost
- záměrně vyhledává texty pro něj dosud neznámých žánrů, témat, autorů
- vyhledává a nalézá čtenářské zážitky v obsahu (děj a situace, prostředí, postavy, vztahy,...) i v kompozici a jazykových prostředcích textu
- využívá nabízené příležitosti ke čtení (např. dílna čtení)
- sdílí s ostatními čtenářské prožitky
- vyjádří, proč se mu text líbí nebo nelíbí
- překonává obtíže, na které při čtení naráží
- očekává, že mu přečtení textu přinese uspokojení a užitek (splní účel, s nímž se do čtení pustil)
- zajímá se o knihy ve svém okolí a ve svém dosahu, prohlíží si nové knihy bez ohledu na to, zda jsou to knihy pro jeho věkovou kategorii; jako začínající čtenář se zajímá především o vizuální stránku knihy; jako pokročilejší čtenář si knihy prohlíží zkušeně (využívá informací na přebalu knihy, struktury, začítá se do jazyka knihy,...)
- vytrvá při četbě delších textů

Doslovné porozumění

- dekóduje znaky/symboly ve slova/významy a doslovně porozumí, co je v textu napsáno; přečtené převypráví svými slovy
- oddělí v textu podstatné od nepodstatného, hlavní složky od podrobností, hlavní linii děje od odboček, hlavní postavy od epizodických
- aktivuje a zapojuje své dosavadní vědomosti, zkušenosti a postoje
- pro porozumění textu využívá svých znalostí o struktuře textu (název, členění, klíčová slova, druh textu,...)
- vizualizuje si pasáže čteného textu (podle svých zkušeností).
- hledá a nalézá souvislosti
 - mezi různými prvky textu navzájem (mezi motivy, postavami, prostředím, časovými úseky, stylem vyjádření a obsahem sdělení, apod.)
 - mezi tím, co čte, a jinými texty nebo artefakty (obrazy, film, hudba,...)
 - mezi tím, co čte, a životními zážitky, zkušenostmi, představami, názory,...
- sleduje, jak se děj vyvíjí nebo jak postupuje podávání informací
- na základě nově získaných informací a nově odkrytých souvislostí v textu si průběžně upravuje svoje porozumění textu
- klade otázky k doslovným významům sdělení – slov a myšlenek v textu
- klade otázky mířící ke zjištění toho, jak porozuměl textu
- při neporozumění slovům čte dál a zkouší vyvodit význam slova z kontextu, zkusmo přiřazuje slovu určitý význam, slovo rozebírá na menší části, jimž by mohl rozumět, pokouší se najít synonyma



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

Vysuzování

- formuluje hlavní myšlenku (sdělení) textu, která není doslovně v textu uvedena; tvoří a formuluje interpretace textu a porovnává je s jinými interpretacemi; vyslovuje závěry, domněnky a hypotézy a dokládá je textem
- z textu vysuzuje na autorský záměr včetně zamýšleného adresáta, využívá při tom otevřeně uvedené i skryté signály v textu a své znalosti kontextu
- posuzuje autorský záměr; posuzuje obsah a použité prostředky vzhledem k záměru a pravděpodobnému adresátu, hodnotí soudržnost, obsah a věrohodnost textu (oceňuje krásu nebo výstižnost vyjádření)
- posuzuje možné vyznění textu pro různé adresáty, zhodnotí možná vyznění a zdůvodní svůj odhad i hodnocení
- dává informace do souvislostí; vyvozuje závěry z informací, které získal z různých typů textů (např.: z lineárních textů, ze schémat, nákrešů, tabulek, myšlenkových map, grafů, netištěných textů)
- odlišuje fakta a názory, posuzuje věrohodnost faktů a podloženost názorů
- rozliší příčiny a následky popisované problematiky ve čteném textu

Metakognice

- stanovuje si čtenářské cíle, vyhodnocuje jejich dosažení, cíle upravuje nebo stanovuje nové
- formuluje záměr / účel čtení konkrétního textu
- volí vhodný text v souladu se záměrem, volbu zdůvodňuje, vhodnost textu vyhodnocuje, opustí text, který nevyhovuje jeho záměru
- volí vhodné strategie čtení (způsob čtení) v souladu se záměrem čtení, vyhodnocuje jejich účinnost, podle potřeby je mění
- monitoruje průběžně své porozumění čtenému textu, volí strategie překonávající neporozumění
- reflektuje svoje čtenářské preference, potřeby i předsudky a vědomě s nimi pracuje při rozšiřování čtenářského teritoria

Sdílení

- formuluje své dojmy, závěry, pocity, prožitky z četby a sděluje je ostatním ústně nebo písemně, zapojuje se do diskuse o svých reakcích na četbu
- vyslechne si či přečte s otevřenou myslí sdělení druhých o jejich porozumění textu nebo prožitku, zkoumá je, doptává se, uvažuje o kontextu interpretace (osobnostní založení a životní zkušenosti druhých, dobu vzniku interpretace,...)
- v diskusi se podílí na vyjasňování své interpretace i interpretaci druhých; argumentuje; obohacuje (doplňuje, zpřesňuje) své porozumění a interpretaci
- inspiruje se četbou i interpretací druhých pro svoje vlastní čtenářství

Aplikace

Obecně

- po přečtení textu se kriticky zamýšlí: Co udělám s tímto textem já teď a tady? (Budu nějak jednat, a jak? Změní se nějak moje rozhodování a jednání, pokud ano, jak? Koho nebo co moje jednání zasáhne?)

Konkrétněji

- využívá informací a myšlenek z četby k rozšíření a zpřesnění dosavadních vědomostí, názorů a zkušeností, propojuje původní vědění s novými myšlenkami a informacemi (využívá textů k učení)



**Podpora poradců pro implementaci
kurikulární reformy**

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

- propojuje přečtený text s jinými texty, porovnává a syntetizuje informace a myšlenky v nich obsažené; využívá texty k vzájemnému posouzení
- přetváří (transformuje) texty, myšlenky nebo informace a prezentuje je dále; využívá texty k argumentaci, k ilustraci přístupu nebo řešení, k vlastní tvorbě;
- zlepšuje komunikační dovednosti (zkušenosti z čtení textů využívá k zlepšení vlastního vyjadřování co do výstižnosti, uspořádanosti i působivosti; bere v úvahu různé adresáty sdělení a jejich potřeby)
- využívá čtení a čtenářství k navazování přátelských vztahů, ke spolupráci či k pomoci ostatním



Nejpoužívanější metody RWCT využívané k rozvoji čtenářské gramotnosti

Metoda sama, má-li vzbuzovat chuť k učení, musí být předně přirozená. Neboť cokoli je přirozené, jde samo od sebe.

Jan Amos Komenský

Program RWCT (Reading&Writing for Critical Thinking) byl vyvinut v roce 1997 v USA Konsorciem pro demokratické vzdělávání. Do České republiky se dostal již rok poté a od té doby je tu dále zpřesňován a rozvíjen pod názvem Čtením a psaním ke kritickému myšlení občanským sdružením Kritické myšlení. Díky tomuto programu se v českých školách začala používat řada metod, které napomáhají rozvoji čtenářské gramotnosti dětí.

Ačkoliv jsme si vědomi, že vyučovací hodiny nelze stavět pouze na metodách vytržených z celkového kontextu výuky směřující k naplnění konkrétních vzdělávacích cílů (včetně cílů rozvoje čtenářské gramotnosti), uvádíme v tomto přehledu několik metod tohoto programu, jejichž používání je podle naší zkušenosti při rozvoji čtenářské gramotnosti efektivní.

Čtení s otázkami

Popis metody

Žáci pracují s textem ve dvojicích. Před samotným čtením si jej prohlédnou a dohodnou se, po jak velkých úsecích budou postupovat.

Pak si oba tiše pro sebe přečtou první dohodnutou pasáž. Poté jeden žák pokládá druhému co nejvíce otázek k textu – takových, na něž lze najít v textu odpovědi přímo (tzv. kontrolní otázky), i takových, které se ptají na kontexty, na souvislosti mezi tímto textem a jinými texty, tímto textem a zkušenostmi žáka apod. (otázky vycházející z textu, ale jdoucí za něj). Druhý žák na otázky odpovídá, potřebné informace přitom může hledat přímo v textu.

Po zodpovězení všech otázek žáci přejdou k tichému čtení další pasáže a po něm si vystřídají role. Takto postupují až do přečtení celého textu.

Jak můžeme naučit žáky klást hlubší otázky k textu (a používání této metody)?

- Učitel přečte kratší část textu, který mají žáci před sebou. Žáci pak učiteli kladou všechny otázky, které je k přečtenému napadají, a učitel jim odpovídá. Po vyčerpání všech žákovských otázek, řekne sám k textu otázky, které ještě nezazněly (které si předem připravil). Dbá na to, aby otázkami pokryl i vyšší hladiny Bloomovy taxonomie.
- Učitel modeluje proces kladení otázek a odpovědí s jedním žákem.

Co může po použití této metody např. následovat?

- Žáci mohou společně shromáždit informace, které si z textu zapamatovali, a s nimi pak pracovat dále.
- Žáci mohou frontálně odpovídat na učitelovy otázky k textu. („Bylo v textu něco, co jste znali už před jeho četbou? Potvrdilo se něco?“ „Získali jste odpovědi na některé ze svých otázek? Na které ano, na které ne?“ „Bylo v textu něco, co vás překvapilo?“ „Souhlasíte



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

s textem (přesvědčil vás), nebo potřebujete dohledat další informace?“ „Napadají Vás nyní další otázky k obsahu textu?“)

- Diskuse může být i o tom, jaké otázky si žáci vzájemně kladli. Zda se omezili pouze na „kontrolní otázky“, nebo se jim dařilo formulovat i otázky za text. K tvoření takovýchto otázek je povzbuzujeme.

Smysl metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Prostřednictvím této metody se žáci učí

- že se čtenáři při čtení textu vynořují v mysli různé otázky
- formulovat otázky, které souvisejí s informacemi v textu a se smyslem celého textu
- hledat vhodné a logické odpovědi s oporou v textu
- nalézat případné rozpory mezi odpověďmi, kterou očekává při pokládání otázky na (za) text, a odpovědi spolužáka

Čtení s předvídáním

Popis metody

Žáci čtou tiše a samostatně společný text po částech, které postupně od učitele dostávají (když se naučí touto metodou pracovat, stačí části pouze graficky oddělit, případně i očíslovat). Po přečtení každé části textu žáci nejdříve samostatně předvídají, jak bude text pokračovat. Vycházejí při tom z odhadů podložených z náznaků v textu a z vlastní čtenářské a životní zkušenosti a znalosti. Pak svoje předpovědi prodiskutují ve dvojicích, ve skupinách nebo v celé třídě. Následuje čtení další části textu, kdy žáci zvažují, nakolik se splnili jejich předpovědi, a posléze předvídají další pokračování textu.

Pro přesnější záznam předvídání (a argumentace k němu) se někdy používá varianta této metody zvaná „**čtení s tabulkou předpovědi**“, v níž žáci naplňují tabulku (případně i ve dvojici) tempem, které jim vyhovuje, po zpracování celého textu však poznatky sdílí celá třída.

Tabulka může mít následující podobu:

Část textu	Jak se podle vás bude příběh vyvíjet? (Pište v celých větách, ne jen v bodech.)	Proč si to myslíte?	Co se opravdu dosud stalo? (Shrňte celými větami, ne jen body.)
Předvídání před textem			
První část textu			
atd.			

Smysl metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti:

Prostřednictvím této metody se žáci učí

- odlišovat v textu podstatné od nepodstatného
- hledat v textu náznaky (signály), z nichž lze předvídat jeho pokračování
- hledat v textu důkazy pro svá tvrzení
- formulovat své myšlenky

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



- porovnávat své názory s informacemi nově nabytými z textu
- propojovat text a vodítka z něj se svou osobní nebo literární zkušeností, a tím korigovat a zdůvodňovat své předpovědi.

Řízené čtení

Popis metody

Žáci čtou po částech tiše a samostatně společný text. Po přečtení každé části textu klade učitel žákům otázky (případně zadává i úkoly), jimiž je vede k tomu, aby v textu nacházeli obsažené významy i vyjadřovací prostředky, a tak napomáhá čtenářskému pochopení textu i pochopení toho, jak autor text vystavěl a proč právě tak. Aby se napomohlo diskusi o odpovědích na tyto otázky, sedí žáci při řízeném čtení tak, aby na sebe vzájemně viděli (např. v kruhu). Učitel podporuje žákovskou diskusi tím, že odpovědi žáků nepřeformulovává, nereaguje na ně jako první, ale mlčí a čeká, až se ujme slova další žák. Zároveň povzbuzuje k projevení názorů i mlčenlivější žáky...

Součástí řízeného čtení bývá i čtení s předvídáním.

Co může po použití této metody např. následovat?

- Žáci mohou uvažovat o přečteném textu individuálně formou psaného eseje, volného psaní apod.
- Žáci mohou společně řešit problém, který z textu vyplývá.

Smysl metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Prostřednictvím této metody se žáci učí

- že kvalitní text odkazuje čtenáře k širším souvislostem, a to jak v něm samotném, tak mezi ním a jinými texty nebo jím a životem
- hledat odpovědi na otázky (k souvztažnostem uvnitř textu, k věrohodnosti textu, k autorskému záměru, k jednání postav, k autorovu stylu...)
- porozumět smyslu i stavbě textu
- v diskusi reagovat na názory spolužáků na text (rozvíjet je nebo s nimi nesouhlasit)
- že ačkoliv částem textu rozumějí různí čtenáři různě, nakonec často dospívají k společně sdílenému pochopení.

Tabulka tvrzení (ano/ne)

Popis metody

Před samotným čtením textu vyplňují žáci tabulku, v níž zvažují, zda jsou jednotlivé výroky vybrané učitelem pravdivé, či nikoliv. Svůj názor vyjádří domluvenou značkou nebo slovy ano/ne ve sloupci „před čtením“:

Odpovídá tento výrok skutečnosti?	před čtením	po čtení	poznámka
1. výrok			
2. výrok			



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

Potom čtou individuálně text, kde mohou potvrzení pravdivosti jednotlivých výroků najít – u některých výroků doslovně, u některých musejí z textu domýšlet (někdy text odpověď, zda byl některý z výroků pravdivý, či nikoliv, ani neobsahuje – i na to musí žáci přijít). Ty části textu, které se k výroku vztahují, si žáci při četbě podtrhávají a do sloupce „*po četbě*“ označují, jak pravdivost výroků posuzují díky četbě, do sloupce „*poznámka*“ při tom zapisují své poznámky a argumenty ke svému aktuálnímu posouzení výroku (slovo, z něhož vysoudili pravdivost/nepravdivost výroku nebo vodítko, kterým se řídili při svém posouzení apod.)

Co může po použití této metody např. následovat?

- Žáci mohou společně procházet své tabulky a zveřejňovat doklady a argumenty svého posouzení pravdivosti výroků po přečtení textu.
- Žáci mohou pokračovat vytvářením nových otázek týkajících se obsahu textu a hledáním odpovědí na ně.

Smysl metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Prostřednictvím této metody se žáci učí

- pozorně číst jednotlivé výroky a vyhodnocovat jejich pravdivost
- číst text pozorně a výběrově s vyhledáváním jeho částí týkajících se předem daných výroků
- ve vyhledaných částech textu cíleně a pozorně vyhodnocovat, zda potvrzují, či naopak vyvracejí předem známý výrok
- nalézat souvztažnosti uvnitř textu a vyhodnocovat informace odkazující mimo text (k jinému textu, k žákově zkušenosti...)
- v textu vyhledávat relevantní argumenty
- nalézat výroky, jejichž pravdivost text sám o sobě nepotvrzuje ani nevyvrací.

I.N.S.E.R.T.

Popis metody

Žáci (již) v průběhu čtení nového textu si výběrově značkují informace čtyřmi značkami:

✓	„fajfkou“ informaci, která potvrzuje, co už věděli
Dalšími značkami označují informace, které jsou pro ně nové:	
+	„plusem“ informaci, která je pro ně nová a zároveň důvěryhodná
-	„mínusem“ informaci, které nedůvěřují, protože je v rozporu s tím, co sami vědí, nebo s dalšími informacemi v samotném textu
?	„otazníkem“ informaci, kterou si potřebují ještě ověřit, doplnit informací novou nebo jí nerozumějí

Značkami neoznačují všechny informace v textu, vybírají je v předem zadaném počtu (např. 2 značky na odstavec).

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Co by mělo předcházet použití této metody?

Samotnému I. N. S. E. R. T. u předchází evokační fáze, v níž si žáci uvědomují, co vlastně o probíraném tématu vědí nebo si myslí, že o něm vědí. Tuto evokaci je možno provádět např. individuálním brainstormingem se zápisem, který potom žáci sdílejí ve dvojicích a pak celá velká skupina. Při společném snosu nápadů z brainstormingu na tabuli je dobré označit (otazníkem) i to, v čem nemá skupina jistotu.

Co může po použití této metody např. následovat?

- Žáci mohou porovnávat ve dvojicích: které informace si označili a který typ značky použili, vysvětlovat si, jak si vybrali konkrétní informaci a proč použili právě tu značku, kterou použili.
- Poté může následovat diskuse v celé třídě s uváděním příkladů informací označených různými značkami (například po třech informacích od každé značky – každou informaci přednese jiný žák), nebo s uváděním označovaných informací a značek po odstavcích.
- Je možno postupovat i prostřednictvím tzv. tabulky I. N. S. E. R. T., do níž si žák vkládá nej důležitější informace z textu (doporučení: cca 3 informace k fajnše a plusu, jednu informaci do sloupce s otazníkem a jednu s mínusem), a tak si vytváří svůj individuální zápis (důležité je, aby žáci zapisovali celou informaci, ne pouze pojmy či hesla!).

✓	+	-	?

- Své tabulky I. N. S. E. R. T. mohou žáci společně číst (s případným přidáním některé informace od spolužáka do vlastní tabulky), př. vyvěsit na místo k tomu ve třídě určené.

Smysl metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Prostřednictvím této metody se žáci učí

- vybírat ze souvislého textu důležité informace, a to již v průběhu prvního čtení
- uvědomovat si případný rozpor mezi tím, co se dříve o tématu domníval a co se o něm dozvídá z textu
- kriticky zvažovat, zda je pro něj nová informace důvěryhodná (znaménko +), či si ji musí ověřit ještě i v dalším zdroji (znaménko?)
- odhalovat rozpory v textu samotném
- uvědomovat si, kterým informacím z textu nerozumí
- vybírat z textu si vhodný počet informací
- v diskusi nad použitými znaménky se odvolávat na konkrétní místa v textu.

Při práci s tabulkou I. N. S. E. R. T.:

- vybírat ze svých předchozích poznámek pro sebe ty nejdůležitější
- zapisovat si skutečné informace (ne hesla, pojmy...)



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

V – CH – D (vím – chci vědět – dozvěděl jsem se)

Popis metody

Žáci mají připravenou tabulku:

vím	chci vědět	dozvěděl jsem se

Po seznámení se s tématem lekce si individuálně zapisují do sloupce „vím“ vše, co o tématu vědí nebo o čem si myslí, že to vědí, ač si nejsou úplně jisti (případné omyly se v průběhu lekce odstraní). Potom následuje sdílení ve dvojici, při němž si mohou sloupec „vím“ doplnit o informace od spolužáka, kterým věří. Potom společně ve dvojici diskutují žáci o tom, co jim není v tématu jasné, a zapisují své otázky do sloupce „chci vědět“. Po této přípravě ve dvojicích následuje zapisování do společné tabulky, které může být provázáno diskusí (při pochybnostech některých žáků k některému výroku k „vím“, je dobré tuto informaci označit otázníkem). Takto se zapíše informace do „vím“ i otázky do „chci vědět“ ve společné třídní tabulce. (Variantně mohou své otázky k „chci vědět“ napsat žáci na lepicí papírky a ty přilepit do příslušného sloupce.)

Po této evokační přípravě následuje práce s textem, např. metodou **čtení s otázkami**, metodou **I.N.S.E.R.T.** či jinou vhodnou metodou. Při práci s textem (př. s jiným zdrojem informací) nebo po ní žáci vypíší do sloupce „dozvěděl jsem se“ nejdůležitější informace, které se nově dozvěděli, zapíší tu i odpovědi na otázky z „chci vědět“, pokud je získali. Naopak otázky, na něž odpověď nezískali, podtrhnou a doplní (pro jejich zdůraznění třeba i pod tabulku) nové otázky, které je napadly při čtení textu.

Nakonec může proběhnout společná reflexe se sdílením nových zápisů.

Smysl metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Prostřednictvím této metody se žáci učí

- vybírat ze souvislého textu údaje, které považuje za důležité
- význam údajů odvozuje od celkového obrazu, který si o tématu vytvořil (nevybírání údajů nahodilě)
- zapisuje informace, ne vytržené pojmy nebo hesla
- formuluje nové otázky, které ho nad textem napadají.

Volné psaní

Popis metody

Žáci individuálně píšou po nějakou předem oznámenou dobu (minimálně tři minuty) na nějaké téma, které může být uvozeno i nadiktovanou neúplnou větou. Při psaní dodržují pravidla volného psaní. Nejdůležitějším z nich je to, že po celou dobu píšou (běžným tempem) stále dál. Pokud je nic k tématu nenapadá, pokud nevědí, jak dál, zapisují to, co jim právě běží hlavou (třeba: „*Ted' nevím, jak bych měl pokračovat...*“), snaží se však co nejdříve se k tématu zase vrátit. V průběhu psaní nemyslí na stylizaci textu. K tomu, co již napsali, se v průběhu psaní nevracejí, nemění to, nevylepšují ani neopravují. Nepřemýšlejí ani nad pravopisem, tedy píšou zcela automaticky. Jde totiž o to zapsat co nejvíce myšlenek a jakákoliv překážka v přemýšlení

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



o tématu je na škodu tomuto procesu. (Tím se volné psaní blíží brainstormingu.) V době psaní učitel píše (podle stejných pravidel) s žáky. Před koncem doby na psaní učitel upozorní, že zbývá už jen (třeba) půl minuty.

Poté přichází čas na zveřejnění. (Zároveň žáci vědí, že píší zejména pro sebe, a pokud nechtějí své volné psaní jakkoliv zveřejnit, mají právo zveřejnění odmítnout.) Většinou si svá volná psaní čtou nejdříve ve dvojicích, teprve potom ti, kteří chtějí i před celou třídou. (Může začít učitel svým volným psaním.) Za přečtení se většinou bez jakéhokoliv hodnocení pouze poděkuje. Existuje i možnost volná psaní od těch, kteří s tím nemají problém, posbírat a vyvěsit ve třídě v tzv. galerii.

Volné psaní mohou žáci psát i bez přesnějšího zadání po přečtení nějakého uměleckého textu, básně apod. Potom zapisují své okamžité pocity, hodnocení, reflexe i sebereflexe (co jsem prožíval při čtení, co mne bavilo a proč...)

Co může po použití této metody např. následovat?

- Své volné psaní mohou žáci uložit do portfolia
- Žáci mohou použít volné psaní jako základ své další práce
- Žáci se mohou k volnému psaní vracet a domýšlet, rozdiskutovávat a dopracovávat některé myšlenky
- Z volných psaní je možno vytvořit společnou koláž (tento cíl by měl být žákům oznámen předem)

Smysl metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Metoda se používá často v evokační fázi (třeba i před čtením) – pro individuální nastartování myšlení k tématu, nebo při reflexi (po čtení) – pro uspořádání myšlenek, pro vřazení nových informací a podnětů do stávajících myšlenkových struktur.

Prostřednictvím této metody se žáci učí

- formulovat své myšlenky
- zvnitřňovat čtené
- začleňovat nově přijaté informace a podněty do svých aktuálních myšlenkových struktur.

Podvojný deník

Popis metody

Žáci v průběhu čtení píší na papír rozdělený (třeba pouhým přeložením) na dvě části:

Citát	Komentář

Do sloupce „Citát“ žáci doslovně opisují pasáž z čteného textu, na kterou chtějí v komentáři nějak reagovat. Opisování je vede k tomu, aby z textu skutečně vybírali pouze tu část, která je provokuje ke komentáři. Aby byl tento citát dohledatelný, uvádějí k němu číslo stránky a případně i číslo řádku. Do „Komentáře“ pak žáci souvislým textem komentují, proč si daný citát vybrali, tedy své reakce na čtené: co je při čtení napadlo, co jim to z jejich života či z jiného textu připomnělo, co je zmátlo, s čím nesouhlasí, co je zaujalo na stylu autora apod.

Při krátkodobějším použití této metody, např. v dílně čtení, je možné upřesnit oblast, které by se komentář (a podle toho i vybraný citát) měl týkat, i minimální počet okomentovaných citátů.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

tů. Ovšem tuto metodu je možno používat i jako dlouhodobější způsob práce s textem, jako speciální záznam z četby – potom je vhodné žákům doporučit minimální počet stran (např. 10) textu, z nichž by měl být okomentován alespoň jeden citát.

Co může po použití této metody např. následovat?

- Diskuse nad podvojným deníkem ve dvojicích žáků
- Diskuse v celé třídě, kde je často potřebné se dopátrávat porozumění komentářům tím, že požádáme o jejich zpřesnění (to ovšem neznamená, že se komentáře žáků nějak věcně opravují).
- Někdy se používá tzv. trojitý deník, kdy ve třetím sloupci reaguje písemně na žákovy komentáře někdo další (spolužák nebo učitel) a žák tak má k dispozici ihned reakci na své čtenářské odezvy.

Smysl metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Prostřednictvím této metody se žáci učí

- identifikovat v textu místa, která v něm vyvolávají čtenářskou odezvu, formulovat k nim svou čtenářskou reakci
- porovnávat své čtenářské reakce na text s reakcemi jiných a (v diskusi či písemně) na ně reagovat.

Poslední slovo patří mně

Popis metody

Žáci samostatně čtou společný text. Při četbě pracují s excerpčními kartičkami – na jednu stranu vypisují závažné místo z textu (k jeho snazšímu dohledání i s uvedením strany a řádku) a k němu na druhou stranu napíší souvislý osobní komentář o tom, proč si tento citát vybrali a jak tomuto místu rozumí či jak ho cítí. Těchto kartiček mohou v průběhu čtení vytvořit více (může být zadán jejich minimální počet). Po ukončení četby jednotliví žáci čtou ostatním v kruhu svůj výpisek a druzí odhadují, proč si ho žák asi vybral. V pokročilejší skupině se do této diskuse za podmínky dodržení pravidel může se svým odhadem a komentářem zapojit jako jeden z diskutujících i učitel. V průběhu této části sám žák na tyto komentáře nijak (ani nonverbálně) nereaguje. Po všech komentářích nakonec přečte doslovně svůj vlastní komentář – má poslední slovo. (Protože ví, že při svém „posledním slově“ nesmí ve svém komentáři nic doplňovat a upravovat, od začátku usiluje o úplné a precizní písemné vyjádření.) Po něm už nikdo (ani učitel!) nesmí tento komentář hodnotit či komentovat. Následuje obdobná diskuse s citátem, který přečte další žák.

V diskusi je možno postupovat v pořadí podle vyvolaných žáků, nebo i podle textu – tedy ptát se, kdo si vybral citát z jeho prvního, druhého ... odstavce. V této obměně mohou komentující nejen odhadovat důvody, proč si daný citát žák, který ho nabízí, vybral, ale sami tento citát navíc i komentovat ze svého hlediska.

Co může po použití této metody např. následovat?

- Zveřejnění excerpčních kartiček v „galerii na špagátku“.
- Sešití excerpčních kartiček do společné „knížky“.
- Shromáždění excerpčních kartiček v žákovském portfoliu.
- Písemná reakce na diskusi nad některým „mnou“ vybraným komentářem.
- Celková reflexe přečteného textu a jeho významu, např. volným psaním, esejem ...

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



- Diskuse o tom, jak různě vnímáme texty a jak je sdílení tohoto rozdílného vnímání obohacující.

Smysl metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Prostřednictvím této metody se žáci učí

- identifikovat v textu místa, která v něm vyvolávají čtenářskou odezvu (jsou zajímavá, důležitá, nejasná), formulovat k nim svou čtenářskou reakci
- při své písemné reakci zkoumat nejen doslovné porozumění textu, ale i souvislosti nevyřčené, buď naznačené jen mezi řádky, nebo i jdoucí nad text – k jiným textům nebo k osobní zkušenosti čtenáře
- precizovat formulaci svého porozumění a zároveň respektovat různost prožitků a pochopení
- formulovat věcně a stručně své nápady k výpiskům spolužáka a zdůvodňovat je
- důvěřovat v to, že se dobere smyslu textu i jeho významu pro sebe sama.

Myšlenková mapa

Popis metody

Tato metoda umožňuje strukturovat určité téma způsobem odpovídajícím fungování lidského mozku, kde se vědomosti nezapisují lineárně, ale do sítí s různou hierarchií uzlových bodů. Žáci začínají ve středu papíru, kde zvyrazněně napíší téma myšlenkové mapy, další myšlenky (výroky, informace) týkající se hlavního tématu (získané z různých informačních zdrojů, nebo z brainstormingu...) zapisují v různých větvích, jež se dále větví, tak, aby byly znázorněny jejich vztahy, podřazenost a nadřazenost, závislosti, provázanost a celková struktura. Pro názornější představu je možno používat značky, šipky, množinové obrazce, různé barvy a velikost písma.

Při využití myšlenkové mapy pro uspořádání informací z textu (do clusteru) je možno myšlenky (výroky, informace) předem napsat na kartičky (případně je průběžně dopisovat při čtení) a posléze s nimi při pořádání myšlenkové mapy na podložce (velkém papíru) pohybovat a teprve, až jejich uspořádání vyhovuje, přilepit a šípkami, značkami (barvami) znázornit jejich vztahy.

Co může po použití této metody např. následovat?

- Prezentace individuální nebo skupinové myšlenkové mapy (obměna: myšlenkovou mapu prezentuje někdo, kdo ji sám nevytvořil, ukazuje se, jak ji chápe, její tvůrci mohou potom tuto prezentaci doplnit, komentovat...)
- Diskuse nad prezentovanými myšlenkovými mapami – hledání (a zapisování) společných závěrů.
- Využití myšlenkové mapy pro další práci s tématem, např. psaní vlastního textu.
- Využití myšlenkové mapy k rozšiřování slovní zásoby, a to i v cizím jazyce.

(Více o myšlenkových mapách v literatuře. Např. v BUZAN, Tony. *Mentální mapování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 165 s. ISBN 978-80-7367-200-3.)

Smysl metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Prostřednictvím této metody se žáci učí

- nalézat jednotlivé složky (části) tématu, třídit je a porovnávat
- nalézat souvislosti, určovat, co s čím souvisí
- rozhodovat o souřadnosti, nadřazenosti a podřazenosti jednotlivých složek



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

- pojmenovávat kategorie
- strukturovat přehledně informace k určitému tématu, včleňovat je do původních struktur
- graficky znázorňovat složitou strukturu.

Pětilístek

Popis metody

V pětilístku žáci shrnují téma, informace, názory a postoje k němu do jednoduchého organizéru („básničky“). Pětilístek píše žáci individuálně, jeho strukturu znají, případně ji mají napsanu na tabuli či na posteru v učebně.

<i>Jednoslovné téma (námět)</i>
<i>Dvouslovný popis námětu – jaký námět je</i>
<i>Tři slova vyjadřující dějovou složku námětu – co námět dělá</i>
<i>Věta o čtyřech slovech vztahující se k námětu</i>
<i>Jednoslovné synonymum rekapituluující podstatu námětu</i>

Pětilístek

Při častějším opakování této metody hrozí její mechanické plnění s povrchním výběrem použitých slov a formulací.

Co může po použití této metody např. následovat?

- Individuální prezentace přečtením („recitací“) pětilístku, zpravidla po jeho vzájemném sdílení ve dvojici.
- Zveřejnění pětilístků v galerii (na nástěnce).
- Sdílení pětilístků ve dvojicích, vybírání slov a obrátů, které oběma žákům nejvíce vyhovují a společné vytvoření nového (zkompilevaného) pětilístku s možností jeho následné prezentace.
- Sdílení pětilístků ve skupině a tvorba společného pětilístku.

Smysl metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Prostřednictvím této metody se žáci učí

- shrnovat informace do lapidárních vyjádření
- vymezovat obecné a specifické vlastnosti a rysy typické pro popisovaný jev
- používat výstižná metaforická pojmenovávání
- vybírat vhodná slova pro vyjádření své představy, znalosti, názoru
- vybírat vhodné synonymum
- při práci ve dvojici (skupině) zdůvodňovat svou volbu slov
- při práci ve dvojici (skupině) hodnotit a případně oceňovat jejich volbu slov, argumentovat, proč je ve společném produktu použít, či nikoliv a hledat s ostatními společný konsensus.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Diamant

Popis metody

Diamant je vlastně rozšířením organizéru pětilístku o zachycení protikladných rysů. Jeho schéma je zpočátku podobné jako u pětilístku, v druhé části vyjadřuje protikladnou stránku. Poslední řádek pak rekapituluje synonymem, co námět je.

Do stejné struktury lze zapsat klady (do první části) a zápory (do druhé části) tématu.

<i>Jednoslovné téma (námět)</i>
<i>Dvouslovný popis námětu – jaký námět je</i>
<i>Tři slova vyjadřující dějovou složku námětu – co námět dělá</i>
<i>Věta o čtyřech slovech vyjadřujících, co námět je</i>
<i>Věta o čtyřech slovech vyjadřujících, co námět není</i>
<i>Tři slova vyjadřující dějovou složku námětu – co námět nedělá</i>
<i>Dvouslovný popis námětu – jaký námět není</i>
<i>Jednoslovné synonymum rekapitulující podstatu námětu</i>

Diamant

Co může následovat?

Práce s diamantem může být organizována stejně jako práce s pětilístkem.

Smysl metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Prostřednictvím této metody se žáci učí podobným dovednostem jako při práci s pětilístkem.

Další grafické organizéry

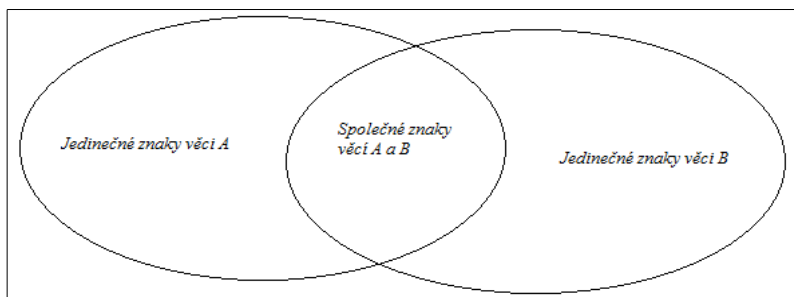
Existuje spousta dalších grafických organizérů, které umožňují žákům uspořádat na papíře souvislosti a vztahy, o kterých čte. Rozmístěním informací v grafickém organizátoru žák rozpoznává kontrasty, podobnosti, shodné a rozdílné znaky, hlavní a vedlejší údaje, i příčiny a důsledky atd. Vedle různých tabulek (srovnávacích tabulek, kde žáci zaškrtaávají fajfkou znaky, které jsou součástí určitého jevu; tabulky postav, kde znázorňují vlastnosti a události k jednotlivým postavám apod.) k nim patří:

Vennův diagram,

v němž žáci porovnávají dvě věci (jevy, postavy) a znázorňují, které rysy mají společné a které jedinečné:

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

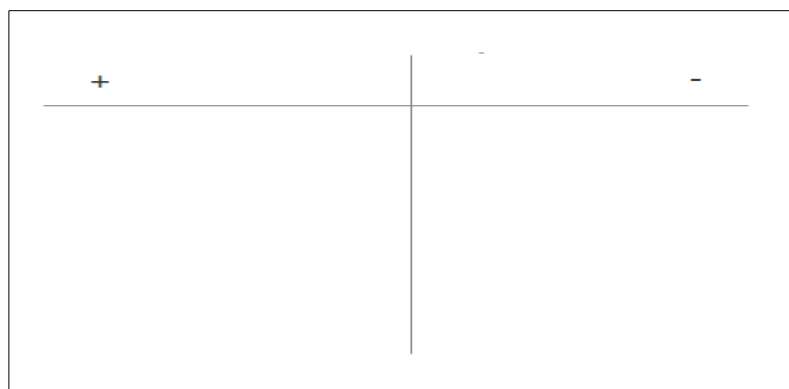
registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Vennův diagram

T-graf

slouží k porovnávání dvou protikladných aspektů (klady a zápory nějakého stanoviska, či jevu; argumenty pro a proti... apod.)



T-graf

Skládkové učení

Popis metody

Žáci jsou rozděleni do tzv. domovských skupin (po třech či čtyřech), kde každý z nich dostává k individuálnímu přečtení jiný (většinou naučný) text týkající se jednoho tématu. Doba tohoto čtení je předem oznámena. Pak se žáci přemísťují do tzv. expertních skupin, v nichž mají všichni stejný text (který právě přečetli). Společně jej studují, vzájemně si vysvětlují, jak mu rozumějí, a vybírají z něj to, co je v něm podle jejich názoru podstatné. Domluví se společně na tom, jaké informace z textu po návratu nazpět do své domovské skupiny naučí své spolužáky. Jak to zařídí, jaký způsob učení použijí, v expertní skupině rovněž domlouvají. Žáci se pak přesunou zpět do domovských skupin a postupně každý z nich učí své spolužáky informace ze svého textu (většinou jednotlivé texty probírají v logickém pořadí určeném předem učitelem). Členové domovské skupiny se ho při tom ptají na každou nejasnost. Žáci si během toho zapisují nejdůležitější poznatky do sešitu.

Co může např. následovat?

Žáci jednotlivě dokládají, jak novou látku zvládli (např. odpovědí na náhodně vybranou otázku nebo vyplněním pracovního listu).

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Smysl metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Prostřednictvím této metody se žáci učí

- najít v textu podstatné informace, jimž by se měli všichni naučit
- ověřit si, že informacím v textu rozumí
- porozumět dobře textu a převést ho do podoby, kterou je schopen předat spolužákům
- najít vhodnou strategii k předání informací svým spolužákům.

Učíme se navzájem

Popis metody

Žáci pracují ve čtyřlenných (či početnějších) skupinách, v nichž čtou (většinou tiše) po částech společný text (zpravidla naučného charakteru). Po přečtení každé části se stává jeden z žáků „učitelem“, jenž postupně plní pět úkolů (jejich zadání má napsáno, aby se na některý nezapomnělo): shrne, co se v úryvku společně dočetli (a pak se ptá, zda by to ostatní shrnuli stejně nebo jinak a jak), vymyslí a položí ostatním několik otázek, které se k textu vztahují (ostatní odpovídají), objasní ta místa v textu, kterým někdo z ostatních ve skupině nemusel zcela porozumět (ptá se na tato místa, vyjasňuje je společně s ostatními), předvídá, jak bude text dále pokračovat, a argumentuje, proč předpokládá právě takové pokračování (a ptá se ostatních na jejich předpovědi) a nakonec určí, jaký úsek textu budou číst dále.

Jak můžeme naučit žáky používat tuto metodu?

- Jednotlivé kroky metody (které vlastně procvičují základní čtenářské strategie – shrnutí, kladení otázek, vyjasňování a předvídání) procvičují žáci nejdříve každou zvlášť, třeba s pomocí metod, které jsou popsány výše.
- Učitel modeluje celé třídní roli „učitele“, pak monitoruje práci jednotlivých skupin a dopomáhá jim k úspěšné realizaci metody.

Smysl metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Prostřednictvím této metody se žáci učí

- shrnout poznatky z textu, najít hlavní myšlenku přečtené pasáže
- nalézt v textu místo, k jehož hlubšímu pochopení pomůže vymyslet k němu vhodnou otázku
- nalézt v textu (případně mimo text díky jeho souvislostem s jinými texty či jinými znalostmi a zkušenostmi žáka) odpovědi na otázky, které mu kladou nad textem spolužáci
- vyjasňovat místa, kterým sám nerozumí nebo s jejichž porozuměním mají potíže ostatní, odhadovat význam takových míst díky kontextu nebo analýze významu použitých slov
- předvídát, jak bude text pokračovat, a to nejen z obsahu textu, ale také díky svým zkušenostem s výstavbou podobných textů.

Literární kroužky

Popis metody

Žáci ve skupinách čtou společný text. Každý z nich se při čtení zaměří na text z hlediska role, kterou má předem vybranou nebo přidělenou učitelem. (V těchto rolích se při čtení různých textů střídají.) Po přečtení a přípravě plnění role potom probíhá literární diskuse, v níž jednotliví žáci prezentují, jak se s požadavky své role vypořádali. Role pro práci s daným textem vybírá předem učitel v souvislosti s cíli, které danou hodinou sleduje, z velké škály různorodých možností:



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

V roli **tazatele** žák vypracuje pro skupinu seznam otázek, které se stanou základem jejich diskuse nad textem. **Vykladač postav** diskutuje s ostatními o jednotlivých postavách – o motivech jejich chování apod. **Spojovatel** hledá souvislosti mezi textem a vnějším světem. **Ba-datel** zjišťuje informace o tématech, které se k textu vážou, případně i o autorovi textu. **Hle-dač citací** přečte skupině nahlas ty části z textu, které považuje za nejdůležitější, a okomentuje, proč je vybral. **Hledač slov** vyhledá v textu zajímavá, důležitá či nejasná slova a vede diskusi o nich s ostatními. **Ilustrátor** nakreslí obrázky důležitých dějů, prostředí či postav a ostatní nechá hádat, co jimi chtěl vyjádřit, a nakonec své ilustrace komentuje sám. **Popula-rizátor** převádí text do podoby, již by rozumělo i mladší dítě. **Spisovatel** připraví k textu vlastní text (buď si vybere ze škály zadání, nebo dostane zadání přímo přiděleno – např. „*napiš rozhovor mezi některými postavami příběhu*“ nebo „*napiš dopis adresovaný některé z postav*“ nebo „*napiš dopis, který by mohla některá z postav napsat vám*“ nebo „*přepiš vyprávění z hle-diska některé vedlejší postavy*“ nebo „*přepiš závěr textu tak, aby se vyznění změnilo ze smutného na veselé*“ nebo „*napiš báseň inspirovanou textem*“ nebo „*vyber si část textu a pře-piš ji pouze za pomoci citoslovců*“). **Umělec – sochař** si po přečtení textu připraví (jen v hlavě), jak využije své kamarády ze skupiny k tomu, aby z nich mohl sestavit živý obraz (so-chu), kterým by vyjádřil něco důležitého o tom, jak vnímá text; živý obraz nebo sochu sestaví, až na něj dojde řada při sdílení hotových úkolů v rolích, nejprve obraz (sochu) sestaví a pak vyzve spolužáky, aby odhadli, co socha znamená a co jí chtěl vyjádřit, nakonec se vyjádří on sám.

Jak můžeme naučit žáky používat tuto metodu?

- Jednotlivé role je možno nejdříve žákům modelovat a s žáky procvičovat.
- Role, které budou v lekci ke konkrétnímu textu použity promyšleně vybírat.
- Žáky plnící různé role v rolích střídat.

Co může např. následovat?

- Žáci ve skupinách postupují podle zadání svých rolí, díky tomu je ve společné diskusi text všestranně prozkoumán. Někteří žáci (kteří třeba nebyli přítomni v části lekce, kdy žáci text četli a připravovali si podklady ke splnění své role) mohou sledovat proces diskuse: zapi-sovateľ si pořizuje stručné poznámky o hlavních myšlenkách, které zazněly v diskusi, nebo zpravodaj sleduje průběh diskuse a potom o něm podává zprávu celé třídě nebo učiteli) apod.
- Posléze jsou všechny skupiny informovány (zpravodajem) o průběhu a závěrech z jejich dis-kuse.
- Úkoly z některých rolí mohou být při společném sdílení prezentovány celé třídě – podle vý-běru a určení učitele nebo i na přání skupiny.

Smysl metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Prostřednictvím této metody se žáci učí plnit zadání jednotlivých rolí a jejich prostřednictvím příslušné čtenářské dovednosti.

Popis těchto i dalších metod vhodných pro rozvoj čtenářské gramotnosti můžete najít v osmi příručkách kurzu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, které jsou předávány všem účast-níkům dlouhodobého kurzu, ve čtvrtletníku Kritické listy, vydávaném občanským sdružením Kritické myšlení, na jeho webu <http://www.kritickemysleni.cz> a dalších podobných webových stránkách.



Dílna čtení, její možnosti a místo v rozvoji čtenářské gramotnosti

Miloš Šlapal

Čtenář je člověk, který přečte alespoň jednu knihu za rok.⁵

Podle tohoto kritéria patřilo v roce 2010 mezi čtenáře 79 % obyvatel České republiky, zatímco každý pátý obyvatel (21 %) se objevuje v kolonce nečtenář. Žádnou knihu v roce 2010 nepřečetlo 1 729 000 dospělých osob.⁶

Výzkum, který podruhé zkoumal čtení a čtenářství na našem území, přinesl množství zajímavých statistických údajů. Přestože se zabývá pouze dospělou populací – týká se jen čtenářů starších 15 let – má význam i pro školní prostředí, neboť nám odhaluje rámce, v kterých se v našem kulturním kontextu pohybujeme.

Oproti roku 2007, kdy se uskutečnil první reprezentativní průzkum čtenářství, ubyla v naší populaci 4 % čtenářů.

Jaké máme výhledy do budoucna, možná naznačují mezinárodní srovnávací studie. Česká republika je jednou z pěti zemí OECD, ve kterých došlo od roku 2000 k významnému zhoršení výsledků. Výrazně vzrostlo zastoupení českých žáků s nedostatečnou úrovní čtenářských kompetencí, kteří by mohli mít problémy při uplatnění v dalším životě. Podíl těchto žáků v populaci patnáctiletých již činí 23 %, přičemž nejvíce se na zhoršení výsledků podílejí chlapci. V jejich případě se blíží podíl čtenářsky nekompetentních na 1/3 celkové populace.⁷

Od roku 2000 do roku 2009 se v České republice zmenšil počet žáků, kteří čtou pro radost a současně se zmenšila i průměrná hodnota indexu čtení pro radost. Tyto změny jsou největší ze všech zemí OECD. Výrazně se také podle žáků zhoršila kázeň v hodinách českého jazyka.

Čtení jde za vzděláním a vzdělání za čtením

Sama studie PISA opakovaně (2000, 2003, 2006) konstatovala, že existuje významná souvislost mezi zájmem o čtení, čtenářskou kompetencí a vzdělávacími výsledky žáků.⁸

Žáci, kteří pravidelně čtou, mají mnohem větší pravděpodobnost vzdělávacího úspěchu. Pokud se nám tedy podaří rozečíst naše žáky a přivést je k pravidelné četbě, můžeme výrazně ovlivnit i celkové vzdělávací výsledky jednotlivých žáků.

České kurikulární dokumenty neobsahují promyšlenou koncepci rozvoje čtenářství, není vytvořeno čtenářské kontinuum, popisující jak se má dítě stát čtenářem a jak může k jeho utváření čtenářství cíleně přispívat škola. Také u nás není rozšířeno pojetí, že škola má důležitou roli v rozvoji čtenářství od nejmladších až po vyspělé čtenáře. Spoléháme na rodinné sociokulturní

5 TRÁVNÍČEK, J.: *Čtenáři a interneti*. Host, Brno 2011. ISBN 978-80-7294-515-3. V ČR je při průzkumu čtenářství pokládána otázka Kolik knih (odborných, věcných i beletrie) jste přečetl za rok?, ve Velké Británii Kolik minut denně věnujete čtení knih? (2005), nejdůležitěji formulují základní otázku v Kanadě – Kolik knih jste pro potěšení přečetl během uplynulého roku? (2005). Ve francouzských výzkumech je považován za čtenáře člověk, který přečte alespoň jednu knihu za trimestr (4 měsíce).

6 Reprezentativní šetření zaměřené na čtenářství vzniklo ve spolupráci mezi Ústavem pro českou literaturu Akademie věd České republiky a Národní knihovnou České republiky. Respondenti při něm vyplňují dotazník a to tak, že je současně přítomen i tazatel (face-to-face). Výstup samozřejmě obsahuje i možná zkreslení, nejde o nezpochybnitelná data, ale o sebehodnocení tázaných. Nelze exaktně zjistit skutečný stav čtenářství, kniha a čtení se stále ještě těší prestižnímu postavení, což vede k „prezentování se v žádoucím světle“. Reálný stav bude zřejmě představovat o něco nižší hodnotu než stav přiznaný. Viz Trávníček, J.: *Čteme?* Host, Brno 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

7 Palečková J., Tomášek V., Basl J. - Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: Umíme ještě číst?, UIV, 2010, ISBN 978-80-211-0608-6

8 www.pisa.oecd.org/, www.uiv.cz/



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

zázemí žáků, ale to začasť selháva, učitelům chybí nástroje pro rozvoj čtenářství, a tak často na tento úkol rezignují. Učitelé nevědí přesně, jaké čtenářské vyspělosti mohou žáci dosahovat, obtížně rozeznávají, na jaké čtenářské dovednosti se mohou jednotliví žáci v určité fázi čtenářského vývoje zaměřit.

Pilířem čtenářství, o který se může v budoucnu (i při práci s rozličnými nebeletristickými texty lineárními i nelineárními) žák opřít, je prožitkové čtenářství.

Pokud se u dítěte vytvoří návyk pravidelného čtení, které mu současně přináší zážitek z četby, zvyšuje se i budoucí šance ovládnout v široké míře čtenářskou gramotnost.

Jednu z možností, jak cíleně a pravidelně rozvíjet (nejen) prožitkové čtenářství, nám nabízí dílna čtení. Dílna čtení je celoroční systém práce, který pomáhá žákům v tom, aby se stali skutečnými čtenáři. Praktický systém určený dětem od 3. do 9. třídy⁹ vychází z programu RWCT, rozečítá děti, které se dosud četbě vyhýbaly, rozvíjí čtenářské dovednosti a vytváří ve třídě čtenářské společenství.

Co potřebujeme, budeme-li chtít zavést dílnu čtení do výuky

Množství různorodých knih

Slovo různorodé nezní sice příliš exaktně, ale je velmi těžké najít přesnější a výstižnější přívlastek. V dílně čtení musíme mít knihy pro nečtenáře i čtenáře velmi pokročilé, knihy atraktivní, ale i knihy představující pro žáky čtenářskou výzvu, knihy rozličných žánrů, a také více knih stejného žánru a často i stejného autora. Někteří žáci dlouho zůstávají u žánrů a spisovatelů, kteří z uměleckého hlediska nepřinášejí velkou hodnotu, přesto mnozí z nich po dosažení dostatečné technické úrovně čtení bez problému zvládnou přečíst mnohem náročnější knihy.

Knihy nevydrží rozečteným čtenářům dlouho. Škola by měla svůj knižní fond pravidelně doplňovat, pokud to však finanční situace neumožňuje, existuje další možnost – spolupráce s obecními či městskými knihovnami. Vstřícné instituce mnohdy vyjdou školám vstříc a poskytnou větší zápujčku knih na dohodnuté časové období.

Bez knih nemá smysl o zavedení dílny čtení uvažovat. Žáci, kteří potřebují naši největší podporu, často nemají kvalitní knihy doma k dispozici, do knihovny nechodí, případně jsou při ojedinělé návštěvě množstvím knih zahlceni.

I když si vyspělejší čtenáři nosí své vlastní knihy, měla by mít třída pro samotný začátek k dispozici minimálně dvojnásobný počet knih, než je celkový počet žáků. Za ideální je považován stav, kdy 5 knih připadá na každého žáka. Pouze dostatek knih zajistí rozvoj velmi důležité a přitom ve škole přehlížené dovednosti – vybrat si samostatně knihu, která žákovi přinese zážitek z četby.

Pravidla dílny čtení

Dílna čtení se neobejde bez pravidel. Vytvořit ve třídě přehled pravidel, jež budeme během dílny dodržovat, příliš obtížné není.¹⁰ Mnohem těžší úkol čeká na žáky a učitele při vytváření čtenářské atmosféry. Pouze učitelé, kteří dávají dětem najevo důležitost čtení a čtenářství, mohou jako čtenářské vzory působit na své žáky. V ideálním případě učitel vytváří prostor pro

9 Původní program pokládá za ideální počátek pro plnohodnotnou dílnu čtení věk dětí odpovídající 3. třídě. Nyní existují i čtenářské programy, které rozvíjejí jednotlivé čtenářské dovednosti (předvídání, shrnování, vysuzování nebo kladení otázek) u mnohem mladších dětí a posunují tak čtenářství dětí (i bez schopnosti dekodovat text) již do předškolního věku. Viz Šafránková, K.: Čteme s nečtenáři. Kritické listy. 2007, č. 38.

10 Pokročilé třídy vytvářejí pravidla pro společné činnosti a tedy i pro dílnu čtení samy či ve spolupráci s učitelem. Pokud se zapojení žáků do vlastní sebeorganizace podaří, zvyšuje se vnitřní motivace dodržovat takto vzniklá pravidla.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



společné uvažování o čtení a jeho významu, modeluje obtížnější čtenářské dovednosti, věnuje se během dílny čtení činnostem souvisejícím se čtenářstvím – sám čte knihu, konzultuje se žákem, který si vyžádal jeho podporu, organizuje spolupráci ve třídě.

Pravidla dílny čtení

- 1) Musíte číst po celou dobu.
- 2) Nikoho nevyrušujte.
- 3) Žádné přestávky na toaletu a pití.
- 4) Vyberte si knihu nebo text na čtení **před** začátkem čtenářské dílny.
- 5) Během minilekcí naslouchejte.
- 6) Můžete sedět pohodlně kdekoliv.



Výukový kruh

Čtení je jen zdánlivě osamocenou individuální činností. Naopak: ukazuje se, že čtení je výrazně závislé na prostředí a jeho podněcující roli.¹¹ Čtenáři mají potřebu hovořit o knihách a přečtených textech, v extrémní podobě na sebe knihy vážou celé nadšené skupiny čtenářů. Zůstanou-li žáci po celou dobu ve svých klasicky uspořádaných lavicích, bráníme tím nevědomky utváření společenství čtenářů.

Osvědčilo se zahájení dílny čtení ve výukovém kruhu, který zvýrazňuje vzájemnou skupinovou příslušnost a otevírá prostor ke komunikaci. Učitelé mohou také získat mnoho informací o dynamice skupiny – kdo se cítí v kruhu nespokojen, vedle koho si děti sedají, jakým způsobem komunikují s ostatními.

V další části hodiny žáci pracují individuálně, poté si sdělují vzájemně osobní reakce na přečtené části knihy, spolupracují při plnění čtenářských úkolů.

V ideálním případě zakončujeme učení znovu ve výukovém kruhu. Jednotliví žáci sdělují výsledky své činnosti celé skupině a dostávají zpětnou reakci i nové nápady od ostatních (včetně učitele). V této fázi, po přečtení, zážitku a následném lepším porozumění, děti mluví o svých knihách zajímavěji a kvalifikovaněji. Přirozenou formou vzbuzují u svých spolužáků zájem o četbu a konkrétní knihy, často si knihy zamlouvají a vzájemně půjčují. Naladění a nastavení skupiny mnohdy rozhoduje u jednotlivých žáků, jaké hodnoty a postoje budou v oblasti čtení a čtenářství zastávat. Dílna čtení má velký potenciál pro utvoření respektujícího a čtení nakloněného prostředí.

Čtenářské záznamy

Učitelé zabývající se podrobněji čtením žáků vědí, že až příliš často bývá to podstatné nepozorovatelné. Myšlenkové pochody žáků, z nichž bychom se mohli tolik dozvědět o průběhu učení, neporozumění nebo nečekaných souvislostech, zůstávají při běžné výuce pouze v hlavách žáků. Při kvalitněji organizované výuce sdělují všichni žáci své myšlenky a reakce alespoň ústně svým spolužákům, přesto se i v této formě nenávratně ztrácejí. Přitom tolik potřebujeme sledovat průběžný výkon žáka, postupy, zastávky a odbočky v jeho čtenářském rozvoji.

Písemné záznamy pro nás a především pro naše žáky představují možnost, jak o přečteném důkladněji přemýšlet – pokud chci okamžitou myšlenku zaznamenat, většinou o ní musím více přemýšlet, doformulovat ji a zpřesnit. K zaznamenanému se mohou následně vracet a použít psaný text k přesnější opoře při sdělování.

11 Trávníček, J.: Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize. Host, Brno 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

**Podpora poradců pro implementaci
kurikulární reformy**

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



15.4.

BRADFORD, Chris: Mladý samuraj

Záporná postava v textu

Dokugan Rju - bezohledný válečník, nejobávanější ninja, který kdy žil

Kunitome San - mečíř, který vyráběl zlé meče. Nutily své majitele zabíjet nebo spáchat sebevraždu.

Co dnes udělal(a) špatného

Když mu mečíř vyrobil dokonalý meč, vyzkoušel ho Dokugan tak, že přesekl čtyři zločince naskládané na sebe. Potom zabil i Kunitomeho, aby už nikdy nemohl vyrobit lepší meč.

Ukázka práce žáka

Někteří učitelé využívají pro práci v dílně čtení pracovní listy, žáci mohou psát i na volné papíry a zakládat je do portfolia. Mně se osvědčilo průběžné zapisování do jednoho sešitu. Do něj žáci zaznamenávají řešení jednotlivých čtenářských zadání, volnější průběžné reakce (viz Podvojný deník) i hodnocené zápisy z četby.

Pokyny, návody a postupy

Je velmi důležité, aby mohly v dílně čtení pracovat všechny děti. Elitní zaměření na několik pokročilých žáků je pro atmosféru ve třídě a většinou i pro samotné vyučování zhoubné. Chceme rozvíjet čtenářské dovednosti každého konkrétního žáka.

Mezi nástroje, jež nám umožňují překlenout rozdíly v pokročilosti jednotlivých žáků, patří návody a postupy. Pomáhají žákům stanovené úkoly zvládnout, ti se zároveň učí pracovat podle písemných pokynů, což je pro jejich další život rovněž velmi podstatná dovednost.

Hned na začátku školního roku žáci obdrží pokyny, podle nichž se mohou důkladněji připravit na stěžejní hodnocené činnosti v dílně čtení. Dobře promyšlené a srozumitelně zformulované návody plní několik důležitých funkcí:

- vedou žáky k samostatnému zvládnutí úkolu, na který by zřejmě bez jakékoli opory ještě nestačili, případně by úkol splnili pouze povrchně
- poskytují oporu žákům se znevýhodněným rodinným prostředím
- do zadání vkládáme vzdělávací cíle pro určité vývojové období a sami si můžeme při formulování, průběhu a následném hodnocení uvědomovat, zda jsou vůbec splnitelné nebo naopak málo náročné.¹²

¹² Vygotskij, 1976 – zóna nejbližšího vývoje (nalézá se mezi tím, co žák bezpečně dokáže sám a tím, co nezvládne vůbec), výkon, kterého je žák schopen s dopomocí zkušenějšího (dospělého nebo žáka). Ten může žákovi pomoci tím, že mu poskytne oporu pro řešení – scaffolding (=lešení, Bruner, 1978)
Příliš lehký úkol nudí, příliš těžký vede k rezignaci na úspěšnost.
Viz VYGOTSKIJ, L. S.: Vývoj vyšších psychických funkcí. SPN, Praha 1976.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

REFERÁT O KNIZE

Doporučená osnova:

1. Autor, název knihy, počet stran, žánr

2. Kde a kdy se děj odehrává

3. Cesta hrdiny/hrdinky

Výtvarně (můžete i schematicky) znázorníte cestu, kterou prošel hrdina v průběhu celé knihy. S kým se potkal, jaké překážky mu byly kladeny do cesty, jak se během cesty on sám měnil, jestli někde bloudil, nebo se rozhodoval na nějaké křižovatce, kam jít. Co na cestě viděl nebo se naučil.

Člověk, který obrázek uvidí, by podle něj měl lépe poznat a pochopit, co postava v příběhu prožila.

Použijte tvrdý papír A4. Na papír uveďte název knihy, autora a jméno postavy.

4. Stručný děj (bez prozrazení rozuzlení)

5. Citace - přečtení zajímavého úryvku z knihy

6. Názor na knihu (hodnocení 0-10, zábava - čemu jsem se smál/ čeho nebo o koho jsem se bál, nové informace - co jsem se z knihy dozvěděl, já a hlavní postavy – kdo mi byl sympatický, kdo naopak nesympatický a proč, co nebo koho mi kniha připomněla, čemu jsem nerozuměl, co mě zaujalo, věrohodnost,...)

I

KRITÉRIA:

- Kvalita informací a výtvarné ztvárnění „cesty hrdiny“
- Zájem posluchačů a snaha o jeho udržení
- Snaha o osobní maximum

Seznam přečtených knih a graf přečtených stran

Metakognitivní nástroje sloužící k přehledu žáka o průběhu **vlastní** četby.

Seznam přečtených knih obdrží žáci také na začátku školního roku, zaznamenávají do něj všechny knihy, které od září do června přečtou. Zapisovat mohou všechny knihy, pokud se stane, že knihu nedočtou, napíší tuto informaci do poznámek a zaznamenají skutečně přečtený počet stran.

Graf přečtených stran si žáci sami vytvoří podle vzoru, který znázorníme na tabuli. V průběhu roku si do grafu žáci zapisují pravidelně na konci každého měsíce, kolik stran přečetli. Seznam i graf musejí být v souladu.

Mnoho žáků nachází v zřehledněných grafech a seznamech četby zálibení. Snad je i baví sledovat své čtení, rozvrhovat svou četbu a stanovovat si kvantitativní čtenářské cíle.

Množství přečtených stran má zřejmě velmi silnou souvislost s učením. Žáci, kteří nečtou, nebo čtou minimálně, mívají výrazně horší prospěch a nápadně často i kázeňské problémy. Na některých grafech se dokonce dal konkrétně sledovat výpadek v učení a zpětný návrat do dřívější formy.

Propracované čtenářské úkoly (referáty, zápisy z četby) výrazně ovlivňují četbu žáků. Někteří žáci čtou, protože musí. „Za školní rok jsem přečetl 5 knih, takže úkol jsem splnil. Kdybych měl přečíst 50 knih, tak přečtu 50. V průměru jsem četl zhruba 100 stránek měsíčně a za celý školní rok jsem přečetl 1034 stran.“¹³

Neplatí vždy přímá úměra čím více stránek, tím lepší výsledky. Existují žáci, především kluci techničtější orientovaní, kteří sice splní uvedená zadání (přečíst minimálně 5 knih ročně, při-

13 Úryvek ze sebehodnotícího písemného projevu žáka 8. třídy. V jeho případě jde jen o mírnou hyperbolu.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

pravit z nich jeden referát o knize a čtyři zápisy z četby), ve svých volných chvílích si však většinou pro potěšení nečtou, a přesto jim pouhé tisícistránkové množství přečtených stran koreluje s výbornými učebními výsledky.

Výsledky čtenářství nebývají také okamžitě využitelné a zřetelné. Silná četba se u některých dětí zúročuje až v následujících letech (prospěch, tvořivost, myšlení) a v různorodých situacích.

Co vlastně vypovídají přečtené strany o kvalitě a čtenářské gramotnosti čtenáře?¹⁴

I když je rozečtení žáků a jejich další udržování při čtení nezbytné, v určité fázi čtení nám vždy vyvstane problém, jak propojit kýžené množství přečtených stran s kvalitou četby. Jaké knihy můžeme dětem nabídnout, aby co nejlépe rozvíjely svůj čtenářský potenciál, setkávaly se při četbě se závažnějšími tématy, rozšiřovaly své poznání skutečného i literárního světa. Učitelé by měli ve školách vytvářet zásobárnu podnětných a zároveň pro děti zajímavých knih, odhadovat, jaká konkrétní kniha může určitému čtenáři v jeho čtenářském vývoji pomoci, rozšiřovat čtenářská teritoria svých žáků.

Při práci s grafy a seznamy se snažím o co největší opatrnost a diskrétnost. Žáci nesmí být hodnoceni za samotné množství knih a stran. V naší dílně čtení platí podmínka, že si musí přehledy vést. Uzavírají je za určité období (většinou po třech měsících, v pololetí, dalších třech měsících a na konci školního roku), pro úspěch v dílně čtení jsou rozhodující stěžejní čtenářské úkoly spojené s přečtením minimálního počtu 5 knih a průběžná práce v dílně čtení. Často hovoříme o smyslu naší práce, proč je užitečné číst a jak nám může seznam knih a graf stran pomoci. Předpokládám, že sami žáci berou přehledy jako soukromé dokumenty, které jim pomáhají při zpřehledňování a reflexi čtení. Mnozí jsou na své výsledky hrdí, sami pro sebe si stanovují, kolik se pokusí přečíst stran v následujícím období.¹⁵

Někteří žáci zpočátku (a právem) číslům nedůvěřují. I po roce se stávalo, že nově příchozí žáci, kteří k nám přešli z jiné školy, uváděli zpočátku nepravdivé údaje. Snažili se vypadat jako čtenáři a teprve, když se přesvědčili, že na ně není nachystaná past a opravdu nebudou hodnoceni za množství stránek, zaznamenávali skutečně přečtené strany. Vytvoření důvěry trvá v takových případech minimálně půl roku.

Při práci se seznamy a grafy musíme být velmi opatrní a dodržovat následující zásady:

- Nezveřejňujte přehledy přečtených knih a stran!
- Nesrovnávejte žáky mezi sebou!
- Nedávejte vnější závazky četby!
- Nevyhlašujte ve třídě ani mezi třídami čtenářské soutěže zaměřené na množství!

Nákupy atraktivních a podnětných knih jsou nejpřirozenější cestou k růstu čtenářských výkonů.

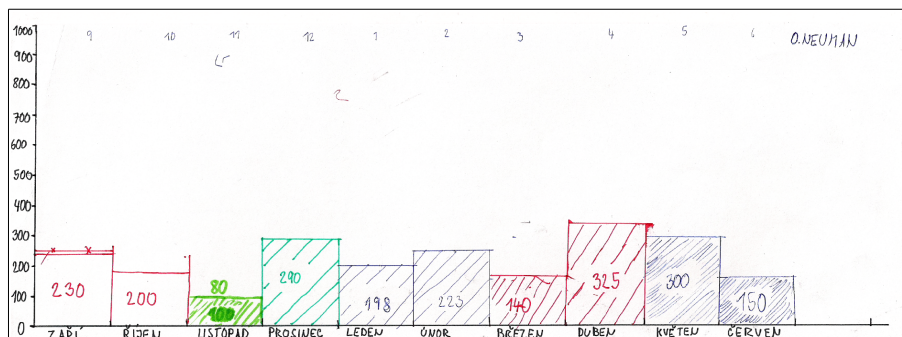
14 V průzkumech PISA bývá žákům kromě testování položena i otázka po tom, jak často čtou. Výpovědní hodnota je více než jasná. Ti, kdo čtou několikrát týdně, mají lepší výsledky než ti, kteří čtou několikrát měsíčně, přičemž jejich výsledky jsou zase lepší, než výsledky těch, jež čtou asi jednou za měsíc, atd. V průměru platí – ten, kdo čte často, čte i nejlépe a čtení do kvality by nemělo být stavěno proti čtení kvantitativnímu. Viz Trávníček, J.: Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize. Host, Brno 2008, s. 158 - 159. ISBN 978-80-7294-270-1.

15 Ve třídě často hovoříme o fiktivní roční hranici 800 stran pro naprosto nezbytné minimum udržení čtenářství a výhod, jež skýtá (lepší slovní zásoba, pravopis, výhoda v učení se jiných předmětů) a 1500 stran pro hranici solidního, až mírně nadprůměrného čtenářství. Obě hranice jsou velmi relativní, staženy k průměrnému čtenářství v České republice. V jiných vzdělávacích systémech, v nichž se klade důraz na čtenářství a čtenářskou gramotnost, by zřejmě 1500 stran k označení rozhraní průměrného a mírně nadprůměrného čtenářství nestačilo.
V každé třídě jsou samozřejmě i velcí čtenáři, u nichž se množství stran pohybuje v rozmezí 4500 – 10000 stran.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Graf přečtených stran - ukázka

Knihy, které jsem přečetl/a					Jméno <u>ONDRA NEUMAN</u> Třída <u>VIII.B</u>										
Autor / název knihy	žánr	začátek četby	konec četby	počet stran	hodnocení knihy, poznámky										
Bílá medvědí v bálónu JULES VERNE	dobrodružná	2.9	1.10	30	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Šepička a úchvatná Rudolfa ROBERT VAN GULIK	detektivní	10.11	23.11	230	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Astronomie a slavný svět R. GROSCINNY A. UNDERZD	komiks	25.11	25.11	50	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
101 kreseb a digitální fotografie GERALD DURREL	obrazná	25.12	-1.1	206	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pro na zimu A.J. BUTCHER	obrazná	29.12	22.1	198	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ukolo žijících Douglas Adams	SCI-FI	5.2	20.2	223	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Stephen King PULS	SCI-FI	12.3	24.3	140	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
John Grisham v přírodě PULS	knov	25.4	5.5	325	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
John Grisham v přírodě knov	knov	15.5	3.6	300	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Stephen King SCI-FI	SCI-FI	10.6	-	150	dávka do konce měsíce										
					0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
					0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
					0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
					0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
					0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Celkový počet stran															

Seznam přečtených knih - ukázka

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Losovací kartičky

I zdánlivá maličkost může výrazně ovlivňovat průběh učení a utváření vztahů ve třídě.

Při pokročilejší výuce potřebujeme pracovat ve skupinách i několikrát za hodinu a rozdělovat žáky do různě početných skupin.

JANA NOVÁKOVÁ	PAVEL KOVÁŘ	PETRA TROJANOVÁ
JIRKA DAVID	BÁRA KUCHAŘOVÁ	RADIM VÝBORNÝ

Losovací kartičky

Třebaže existují rozličné způsoby rozdělování žáků do dvojic, trojic i větších seskupení, nejdůležitější místo v mých běžných hodinách zaujímají losovací kartičky se jmény žáků. Na každé kartičce je napsáno větším písmem jméno žáka a pod ním menším písmem příjmení. Nenápadně, ale viditelně tím zvýrazňujeme oslovení dětí křestními jmény. Losování je velmi jednoduché, ať už mají žáci pracovat ve dvojicích nebo čtveřicích.

Jaké největší výhody tyto kartičky učitel i žákům přinášejí?

Žáci si zvyknou pracovat s kýmkoli ve třídě. Není to však zcela samozřejmé a jednoduché. Při počátečním zavádění kartiček a obecně při jakémkoli rozdělování do skupin ve třídě, která není zvyklá na skupinový způsob práce, totiž musíte počítat s velkým návallem emocí. Pokud používáme losovací kartičky pravidelně, žáci si velmi rychle zvyknou a jsou schopni pracovat se všemi spolužáky bez větších problémů. Považují také tento **způsob** za **spravedlivý**, neboť rozhoduje osud a ne učitel, který by předem určil, kdo s kým bude pracovat.

Žáci se začínají důsledně v hodinách oslovovat jmény. Při losování hlasitě říkám, kdo s kým pracuje („S Jirkou bude pracovat Eva a Standa, s Honzou Novotným Pavla a Hanka.“). Je zvláštní, jak děti přebírají i tyto věty a fráze („Já jsem byla ve skupině s Pavlou a Honzou Novotným a dozvěděla jsem se, že...“). Kartičky fixují správnou podobu jména a žáci nesklozují k příjmením či přezdívkám.

Učitel má jistotu, koho oslovuje. Pokud začínáte učit v nové třídě, nebo máte více tříd s velkým počtem žáků, trvá delší dobu, než si zapamatujete jména. Situace, kdy chcete oslovit žáka, ale nevíte přesně, jak se jmenuje, je nepříjemná, trapná, ale naprosto přirozená. Kartičky v těchto situacích velmi pomohou. Jednoduše losujete, kdo bude hovořit, odpovídat, prezentovat své výsledky. I v tomto případě berou žáci losování jako spravedlivější způsob, neboť učitel „nevyvolává“ stále stejné hlásící se žáky a všichni vědí, že mohou být vybráni.

Posledním a velmi důležitým argumentem je **úspora času**. Rozlosování je velmi rychlé pro jakýkoli počet žáků a jakkoli početné skupiny. Po vylosování zůstávají kartičky ještě chvíli na stole nebo na zemi a žáci si mohou při práci ve větších skupinách zkontrolovat, s kým opravdu pracují.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Promýšlení vzdělávacích cílů a organizace dílny čtení

Poslední a zároveň nejpodstatnější podmínkou fungující dílny čtení je její promyšlená struktura a organizace, spojená se stálým promýšlením vzdělávacích cílů.

Dobře zorganizovaná dílna čtení nám uvolňuje ruce – strategie, jež jsou v ní používány, přirozeně vedou děti při práci – a my se tak můžeme plně zaměřovat na obsah dílny i podporu jednotlivých žáků.

Ustálené části dílny čtení by mohly vést učitele k mechanickému opakování úspěšně použitých prvků, je proto velmi důležité zvyšovat náročnost výukových cílů (např. žáci v 6. třídě nemohou mít stejný referát o knize jako osmáci; v 6. třídě žáci při čtenářském úkolu sledují stáří jednotlivých postav, ale 8. – 9. třída již vyžaduje obtížnější zadání: *Jak věk postav ovlivňuje zájem čtenářů? Pro koho je hrdinou slečna Marplová, děti z Bullerbynu, Harry Potter, James Bond? Jak pracují s věkem postav cíleně autoři? Myslí předem na své možné čtenáře?*).

Systém dílny čtení umožňuje žákům splnit převážnou většinu očekávaných výstupů obsažených v RVP a následně v ŠVP. Jsem také přesvědčen, že obsahuje výstupy nové, které v RVP evidentně scházejí. Výstupy spojené se čtenářstvím a čtenářskou gramotností, jež nejsou v celém RVP explicitně vyjádřeny.

Průběh a nejdůležitější součásti dílny čtení

Funkční dílna čtení

Žáci mají pravidelně alespoň 1x týdně přímo v hodinách ČJ prostor 20-30 minut na samostatné souvislé čtení.

Děti čtou především beletristické knihy, které si sami vybírají. Učitel musí mít předem připravenou zásobu pro děti zajímavých a zároveň podnětných knih.

Ve třídě probíhají čtenářské reakce (hovory o knihách) a s nimi související aktivity.

Obecné schéma práce v dílnách čtení

- 1) Úvodní minilekce, zaměřená na jev, který budeme sledovat
- 2) Zadání sledovaného jevu
- 3) 20–30 minut samostatného čtení
- 4) Reakce na četbu ve dvojicích či individuální (ústní, písemná)
- 5) Společná práce v kruhu – sdělování, prezentace, vyvozování
- 6) Proces čtení – zabývání se průběhem a významem samotné četby

Jednotlivé kroky v dílně čtení můžeme pro přehlednost rozdělit na **aktivity před čtením**, **vlastní čtení** a **aktivity po čtení**. V tomto schématu se dílny čtení neliší od práce s jinými texty, kde toto „před – při – po“ musí mít učitel při plánování výuky na paměti.

Popis konkrétní dílny čtení

Aktivity před čtením

Vyzveme žáky, aby si vzali své knihy a přišli si sednout do kruhu. Zadáme, co budou při čtení sledovat – např. Vyberte si jednu postavu a sledujte, co se s ní dělo, co prožívala. Zadání napíšeme na tabuli. Modelujeme na příkladu naší předem připravené části knihy.

Vlastní čtení

Žáci si najdou pohodlné místo ke čtení. Čteme samostatně 20-30 minut.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

Aktivity po čtení

Vylosujeme dvojice pomocí losovacích kartiček se jmény, dvojice si najdou pohodlné místo ve třídě a vzájemně si sdělí název knihy a sledovaný jev. První čtenář hovoří 30 vteřin, poté se vystřídají a druhý mluví také 30 vteřin. „*Měli byste hovořit celých 30 vteřin, používejte detaily, podrobnosti, co „dnes“ postava v přečtené ukázce zažila.*“

Přejdeme společně do kruhu. Losujeme, vylosovaný řekne, s kým pracoval ve dvojici a co se od něj dozvěděl.

Pokud máme dostatek času, můžeme se zabývat i spoluprací žáků – jak se vám ve dvojici pracovalo, co vám komplikovalo život, co vám vyhovovalo.

Všichni po kruhu – *Kolik stran jste dnes přečetli a na kolik bodů byste přečtenou část vaší knihy obodovali (0–10)?* Pokud někdo obodoval na méně než 7 bodů, doporučíme mu buď dát knize ještě šanci pro další čtení, nebo výměnu knihy. Chceme číst knihy, které nás budou opravdu zajímat.

Součásti Dílny čtení

- 1) Souvislá četba beletristického textu
- 2) Čtenářské úkoly a zadání (a na ně navazující hovory o knihách a písemné přemýšlení nad knihami)
- 3) Referát o knize
- 4) Zápisy z četby
- 5) Povinné žánry
- 6) Seznam přečtených knih
- 7) Graf přečtených stran – Projekt 3000
- 8) Podvojný deník/Trojité deník
- 9) Literární dopisy
- 10) Sebehodnocení četby (formulář; souvislé psané sebehodnocení)

Podrobný popis jednotlivých součástí dílny čtení je dostupný v elektronické podobě na stránkách ČŠI: KOŠTÁLOVÁ, H.; ŠAFRÁNKOVÁ, K.; HAUSENBLAS, O.; ŠLAPAL, M. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: ČŠI, 2010. [online] [cit. 2009-09-18]. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>.

V tomto textu proto nebudou předkládány.

Možnosti komplexnějšího využívání dílny čtení

Mnozí učitelé, zvláště na II. stupni, se obávají zavést pravidelnou dílnu čtení do výuky. Cítí, že jde o velký krok do neznáma, při němž musí začít používat nové metody a strategie, připravovat množství materiálů, budovat pokročilejší čtenářské návyky žáků, které nevznikají jednorázově, ale trpělivým společným úsilím až po několika týdnech či spíše měsících. Musí mít také před očima koncepci čtenářství, vědět, čeho chtějí se svými žáky dosáhnout, jaké cíle jsou pro jednotlivé žáky v určitém období nejdůležitější.

Stává se také, že učitelé, kteří se k práci v dílně čtení odhodlali, jsou zpočátku velmi úspěšní. Po delší době však mají pocit, že vyčerpali všechny možnosti, a nevědí, jak postupovat dál, jaké úkoly zařazovat, jak zvyšovat náročnost a přitom stále udržovat a rozvíjet čtenářství žáků.

Snad pro ně bude užitečný následující výčet možností, které nám formát dílny čtení nabízí, abychom ji co nejorganičtěji začlenili do celkové výuky českého jazyka a literatury.



Metody a strategie nenarušující přirozené čtenářství

Čtení v běžném školním prostředí přináší rozpornou situaci. Na jedné straně komplikuje přirozené čtení (omezený čas, rušící přítomnost spolužáků i učitele, úkoly vytrhující žáka ze čtenářského zaujetí), na druhé straně má k dispozici nutící arsenál školy (i žáci, kteří se čtení vyhýbají, musí číst a plnit čtenářské úkoly) a navíc visí ve vzduchu velký potenciál sociální dynamiky (možnost pracovat se spolužáky, mít s kým hovořit o přečteném, sdílet své prvotní reakce a myšlenky, zažívat bezprostřední zpětnou vazbu).

Čím více se čtenářství ve škole blíží přirozeným čtenářským podmínkám¹⁶, tím máme jako učitelé větší šanci na rozečtení našich žáků.

Existují metody a strategie, které se snaží co nejméně narušovat přirozené čtení žáků. Dávají prostor pro autentický dotyk s textem, vnímat, čím na mě text volá, jaká místa mě při čtení nejvíce oslovují.

Průběžné zapisování v čtenářských záznamech - co mě dnes v textu zaujalo

Po volném čtení ve vyhrazeném čase si žák zapisuje, co ho dnes v přečtené části zaujalo. Vnější omezením může být pouze stanovený rozsah zápisu (např. min 4 řádky). Žáci si také mohou k zápisu přidávat údaj (sloužící k jejich vlastnímu přehledu), kolik při dnešním čtení přečetli stran.

Podvojný deník¹⁷

Metoda vhodná pro osobní záznamy z četby. Žák si doslovně vypisuje zajímavá, důležitá místa z individuálně, případně společně čteného textu (citaci) a doplňuje ke každé citaci vlastní komentář vyjadřující dojem nebo vlastní čtenářovu myšlenku. Metoda ho učí reflektovat své čtení, pozastavit a zamyslet se ve čtení, rozpoznat, jak je dojem nebo myšlenka nad textem vyvolávána docela určitými výrazy v textu.¹⁸

Literární dopisy¹⁹

Metoda vhodná pro osobní záznamy z četby. Žáci si obvykle ve dvojicích formou krátkých osobních dopisů vzájemně sdělují své čtenářské zážitky a úvahy, a při četbě úseku knihy (vždy po dočtení úseku) nebo po dočtení celého textu, společného i individuálně vybraného. O motivu, problému, postavě nebo vývoji děje mohou vést i vícedílnou korespondenci po celou dobu četby. Metoda posiluje osobní účast v četbě a žákovu zodpovědnost za porozumění.²⁰

Čtenářské úkoly – sledované jevy v textu – rozhovory o knihách

Čtenářské úkoly ovlivňují výrazně průběh četby. Při neobratném a nepromyšleném zadání mohou dokonce zcela zničit zážitek z četby. Hrozí, že žáci nebudou soustředěně číst umělecký text, a jejich čtení se změní ve vyhledávání nepodstatných jednotlivostí.

16 Přirozené podmínky se asi snadno představí každý skutečný čtenář – mít své místo, kde se mi příjemně čte, mít zajímavou knihu, kterou chci číst, nebyť nikým rušen, volit si své vlastní tempo čtení, nechat se unášet proudem knihy a vychutnávat si místa, která pro mě autor připravil, aby mě rozesmál, rozesmutnil, překvapil, rozpřemýšlel...

17 KOŠTÁLOVÁ, H.; HAUSENBLAS, O.: Metody rozvíjení čtenářských dovedností. In Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha : ČŠI, 2010, s.19. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>.

18 Tompkins, G. E. (2003). Samples from „Compendium of Instructional Procedures“ In Literacy for the 21st century, 3rd ed. (p. 473). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

19 KOŠTÁLOVÁ, H.; HAUSENBLAS, O.: Metody rozvíjení čtenářských dovedností. In Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha : ČŠI, 2010, s.19. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>.

20 STEELOVÁ, J. a kol.: Vychováváme přemýšlivé čtenáře. Čtením a psaním ke kritickému myšlení, příručka č. 7. Kritické myšlení 2007.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

V klasickém průběhu dílny čtení čtenářské úkoly slouží k zaměření žáka na určitý jev, k přemýšlení o něm, k následné reakci (často písemné) a ke společnému sdílení se spolužáky.

U žáků, kteří začínají s dílnou čtení, se osvědčilo vést nejdříve pouze hovory o knihách, po osvojení si schématu dílny čtení stále častěji píšou a formulují nejprve písemně a poté teprve hovoří či dávají přečíst ostatním své myšlenky.

Pro hovory o knihách vybíráme taková témata či jevy, které umožňují otevřené a zajímavé rozhovory. Zároveň by měly být takové, že se objevují v rozličných knihách a žánrech (každý čte totiž něco jiného).

Nevhodné je tedy zadat otázku „Jak se jmenoval hlavní hrdina?“ O tom se povídat nedá. Když zformulujeme na „Jaký problém nebo konflikt měl hlavní hrdina a co bys dělal ty na jeho místě?“, otevírá se nám možnost pro přínosnější rozhovory a přemýšlení.

- S kým by ses chtěl kamarádit a proč? Co by ti komplikovalo přátelství?
- Vyber postavu, která tě při dnešním čtení zaujala (bez ohledu na důležitost a sympatie). Čím tě zaujala?
- Popiš problém (zápletku), který vymyslel autor. Navrhni jiný problém (zápletku), který by čtenáře zaujal.
- **Zlé činy v příběhu.** Sleduj, kdo v textu dělá něco špatného. Něco, co se nemá dělat, čím někomu ubližuje, s čím nesouhlasíš.

Jakmile získáme jistotu, že dílna čtení funguje, zaměřujeme se důkladněji na zvyšování náročnosti, vyhledávání takových úkolů, které žákům pomohou otevírat nové oblasti přemýšlení a neskouznout k rutinnímu plnění.

Přitom však musíme mít před očima dlouhodobý čtenářský vývoj dětí, rozprostřít a rozplánovat rozvoj jejich čtenářství (na II. stupni od 6. až do 9. třídy), neuspěchávat a trvale se nepohybovat za hranicemi jejich poznávacích schopností. **Především však nesmíme zničit chuť ke čtení a zážitek z četby.**

- **Motivace hrdinů** – proč to dělají, co je k tomu vede, čeho chtějí dosáhnout?
- Čím se tato kniha odlišuje nebo podobá knihám, které jsi už přečetl? Jak tato odlišnost/podobnost ovlivňuje tvou četbu?
- Mluví nějaká postava nebo postavy jinak než ostatní? Čím se jazykově odlišuje? Proč tak mluví?
- **Kompozice textu.** Prohlédni si knihu a všiměj si její struktury, kompozice. Proč je kniha takto rozčleněna? Jak to na tebe působí? Pomáhá členění této knihy čtenáři?

Pro hlubší pochopení a s ním propojený dlouhodobější vzdělávací pokrok žáků je i v dílnách čtení nejefektivnější konstruktivistický rámec lekce. Model E-U-R poskytuje žákům větší oporu pro propojení nového učení se svými dosavadními prekoncepty.

Prostor knihy – místo, kde se odehrává děj

Evokace

Začínáme v kruhu.

- *Vyberte si jeden film nebo knihu a řekněte co nejpřesněji, kde se odehrává děj. Vaši odpověď sdělte spolužákovi, který sedí vedle vás.*
Hovoříme společně.
- *Kdo z vás při rozhovoru se spolužákem slyšel přesné označení místa, kde se kniha nebo film odehrávaly? Kontinent, stát, město (vesnice).*

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



- *Kdo z vás při rozhovoru se spolužákem narazil naopak na výjimečný prostor, u kterého nešlo přesně říci, kde se nachází.*

Vyřčená místa zapisujeme na tabuli.

Uvědomění

Jak poznáme, kde se děj odehrává? Jaké náznaky, stopy v textu máme hledat?

Žáci říkají své návrhy, zapisujeme na tabuli. Po vyčerpání žákovských nápadů připisujeme vlastní možnosti.

- přímo uvedené místní názvy v knize (poušť Gobi, Paříž)
- název knihy (Dobrodružství v Africe)
- jméno autora (Charles Dickens)
- jména postav (Hans, Jack, Asterix)
- reálie v knize (červený dvoupatrový autobus = Londýn, Socha Svobody = New York, agent FBI)
- obrázky v knize

Co když narazíme na údaje, které vůbec neodpovídají našemu světu a prostoru?

Společně hovoříme o této možnosti a zkušenosti s ní.

V pokročilé třídě můžeme přemýšlení o prostoru využít pro naukovou odbočku – **utopie** (u topos = ne místo, žádné místo, „nikde“); mimo prostor; vysněný, vymyšlený prostor.

- Zadáme čtenářský úkol. Zadání napíšeme i na tabuli, aby měli žáci zrakovou oporu během čtení. *Sledujte ve své knize čas i prostor. Najděte v textu alespoň 2 důkazy (stopy, náznaky) pro určení prostoru.*
- Můžeme se rozhodnout podle situace, zda si žáci zadání napíší hned do záznamů z četby, nebo budou nejprve číst a zapisovat budou až po samostatném čtení.
- Žáci si najdou pohodlné místo a čtou samostatně 20 minut.
- Po určené době přejdou do svých lavic, vezmou si záznamy z četby, formulují a zapisují.

22.2.

CHRISTIE, Agatha: Temný cypřiš

Prostor – kde se děj odehrává

Kontinent: Evropa

Stát: Velká Británie

Město (vesnice): Maidensford

Důkazy (stopy, náznaky)

- autorka je Angličanka
- postavy mají anglická jména (Elinor Carlislová, Mary Gerrardová, Roddy Winter)
- dodržují anglický způsob života (odpolední čaj)

Pokud se děj odehrává ve vymyšleném prostoru, napište důkazy, že jde o vymyšlený prostor.

Ukázka učitelského záznamu na tabuli

- Rozlosování do dvojic. Děti si vzájemně představí své knihy a přečtou si své záznamy. Vysvětlují si, jak postupovaly, s čím měly potíže.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

Reflexe

Přejdeme do kruhu i s knihami a záznamy z četby. Losujeme žáky, kteří následně představí své knihy a čtou záznamy. Při potížích či nejasnostech se snažíme najít možnou odpověď nebo příčinu, proč žák nemohl najít místo/důkazy a o co se mohl opírat.

Zobecnění. Zabýváme se neshodou, která pravděpodobně nastane – zatímco některé knihy mají prostor, v němž se nacházejí, spjatý s reálným místopisem, mnoho knih se odehrává ve zcela vymyšleném prostoru.

Proč autoři píší reálně (uvádějí přesná místa, podrobnosti, lokalizují až na úroveň vyhledatelnou na mapě skutečného světa)? Proč si naopak autoři vymýšlejí zcela nové prostory?

Na závěrečné otázky můžeme odpovídat ve společné diskusi, z hlediska struktury E-U-R je vhodnější, aby si na ně žáci samostatně odpovídali písemně do záznamů z četby a pak teprve o nich diskutovali s ostatními.

Metody a strategie rozvíjející cíleně konkrétní dovednosti čtenářské gramotnosti

Dobrý čtenář používá při čtení množství dovedností. V určité fázi jeho čtenářství fungují automaticky, podobně jako když zkušený řidič ovládá vozidlo a nemusí již při přeřazování myslet na spojku, řadicí páku a plyn. Při rozvíjení a trénování dosud nezvnitřněných dovedností používáme strategie a metody, které umožňují žákovi řízené učení nebo procvičování celé dovednosti či její složky.

Dílna čtení skýtá množství příležitostí pro rozvoj jednotlivých dovedností. Ať už jako součást zadání referátů, zápisů z četby a dalších čtenářských úkolů, tak i jako cílené samostatné zadání v zaměřené dílně čtení.

Předvídání – Napiš, jak bude text pokračovat. Zdůvodni, proč si to myslíš.

Shrnutí – Napiš hlavní myšlenky přečtené části textu (co nejstručněji a nejvýstižněji a ve správném pořadí – buď chronologicky nebo podle důležitosti)

Vytváření otázek – Vymysli a napiš zajímavé otázky k přečtené části textu, na otázky nemusíš znát sám odpověď a nemusí být zodpověditelné přímo z textu.

Vizualizace – Vypiš všechny postavy z přečtené části textu. Vytvoř grafické schéma vztahů mezi nimi. (Při velkém množství postav vyber 7 nejdůležitějších.)

Uvedená zadání jsou pouze možným příkladem, při výběru budeme mít na očích výukové cíle vyplývající z čtenářské úrovně našich žáků.

Literární vědomosti

Dílna čtení je ze své podstaty propojena s literaturou a literární teorií. Některé vědomosti se k žákům dostávají přirozeně prostřednictvím četby a čtenářských úkolů (postava, prostředí, děj, konflikt, zápleтка, žánry,...), mnohé další můžeme žákům předkládat prostřednictvím mini-lekcí nebo promyšlených zadání.

Dílna čtení není všezahrnujícím formátem pro nabývání veškerých literárních znalostí a dovedností. Musíme se rozhodnout, kdy má smysl zařadit určitý pojem a kdy půjde jen o samoúčelnou činnost. Zadání úkolu pro dílnu čtení: *Hledejte v textu metaforu nebo obrazná vyjádření* může mít smysl, jestliže současně rozvíjíme v dlouhodobějším samostatném bloku metaforické myšlení žáků. Izolovaným úkolem *Sledujte, zda se dnes ve vaší knize objeví*

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



oxymóron, nejen poničíme čtenářský zážitek žáků, ale také umenšíme jejich důvěru v obsah lekce, neboť úspěšnost bude zřejmě mizivá.

V učebních lekcích bez větších obtíží uplatníme způsob vyprávění ich nebo er formou textu, protiklad mezi fabulí a syžetem, autobiografické prvky v textu, převod textu do jiných literárních druhů a žánrů, jazykové prostředky a styl autora, doslovný a obrazný význam i další jednotlivosti.

Propojení s dílnou psaní (s pisatelstvím žáků)

Relativně stále schéma dílny čtení můžeme cíleně využívat pro objevování či uvědomování si určitých jevů z dalších oblastí českého jazyka. Jestliže se například v dílně psaní učíme psát zajímavé začátky, může nám výrazně pomoci dílna čtení, v níž mohou číst žáci spolužákům úvody svých knih. Když píšeme text o moci a bezmoci, můžeme sledovat v knihách, jak s tímto tématem pracují profesionální spisovatelé.

Při psaní subjektivního popisu: *Vyhledejte v textu místa, která působí na vaše smyslové vjemy (čich, sluch, hmat).*

Před psaním psychologických hororů: *Najděte ve svém textu místo – námět, který by mohl být zpracován hororovým způsobem, např. včely, nejlepší kamarádka.*

Jak by zpracoval a přetvořil část textu, kterou jste dnes četli, hororový autor? Přepište dnešní přečtenou část do hororového „tónu“.

V dílně čtení čtou žáci texty spolužáků z jiných tříd a poskytují jim tak čtenářskou zpětnou vazbu.

Na přečtené části knih reagují vlastní tvořivou odezvou (*Napiš pokračování textu, abys udržel jazyk, styl autora, „tón“ textu. Převeď obsah přečtené části do podoby básně. Napiš dopis hlavní postavě. Vytvoř krátkou dramatizaci (společně se spolužákem/-y).*

Můžeme také sledovat postupy profesionálních spisovatelů a tím lépe rozumět vlastnímu pisatelství (např. *Jak řešil hlavní hrdina problém, který v textu měl? Vymyslete jiné varianty řešení. Proč podle vás spisovatel vybral právě toto řešení? Co děláte vy, když píšete text? Připravujete si také různé varianty?*)

Najděte ve svém textu místo – námět, který by mohl být zpracován hororovým způsobem, např. včely, nejlepší kamarádka.

Jak by zpracoval a přetvořil část textu, kterou jste dnes četli, hororový autor? Přepište dnešní přečtenou část do hororového „tónu“.

Metagognitivní zadání týkající se čtení a čtenářství

Maximalistickým cílem dílny čtení je samostatný čtenář, který si dokáže vybírat knihy pro potěšení z četby i pro stanovený účel čtení, čte pravidelně a rád, dokáže číst i náročnější knihy a nacházet v nich estetický požitek (v kompozici, jazykových prostředcích textu), vyhledává knihy rozličných žánrů, témat, autorů a vnímá své čtenářství jako hodnotu.

Žáci, kteří si vytvoří návyk sledovat proces svého čtení a čtenářství, mají výrazně lepší předpoklady pro dosahování čtenářských cílů, u mnohých se zpočátku nevědomá motivace vyjasněním stává i motorem jejich dalšího usilování.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

V dílně čtení vytváříme prostor pro pravidelnou reflexi čtenářství. Žáci si vedou přehledy přečtených knih a stran (viz výše Co potřebujeme, budeme-li chtít zavést dílnu čtení do výuky), zamýšlejí se pravidelně nad průběhem své četby.

Souhrnná sebehodnocení četby

Moje čtenářství

Sebehodnocení četby probíhá většinou na konci pololetí ve dvou fázích. Nejprve žáci porovnávají sebe s ideálním stavem prostým zakroužkováním počtu bodů v předloženém **formuláři**. Doplní i počet přečtených knih za pololetí.

Bodové sebehodnocení četby (II. pololetí 2011/2012)	
Jméno:	
Třída:	
Technická úroveň čtení	
- hlasité čtení	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- tiché čtení	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Domácí četba	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Schopnost výběru knih	
- čtenářský zážitek	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- rozšíření čtenářských obzorů	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Zápisy z četby	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Vztah ke čtení	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Počet přečtených knih	
Počet přečtených stran	

Tabulka sebehodnocení

Poté píší **souvislé psané sebehodnocení**, v němž porovnávají sebe se sebou v určitém časovém období, přemýšlejí, jaká změna u nich proběhla. Text musí být rozčleněn do odstavců, které obsahově „kopírují“ jednotlivé položky předchozího formuláře (technická úroveň četby, domácí četba, schopnost výběru knih, zápisy z četby, vztah ke čtení). Musí splňovat rozsah minimálně jedné strany formátu A5 a být souvislý.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

Moje čtenářství

Ondřej Dobiáš

Abych to vzal hezky po pořádku, začnu technickou úrovní četby. Určitě jsem se o dost zlepšil, ale pořád nejsem stoprocentně spokojený. U hlasitého čtení jsem někdy nervózní a často se aspoň jednou zaseknu nebo zakoktám. U tichého se mi zdá, že čtu moc pomalu.

Domácí četba je teď u mě čím dál na vyšší úrovni. Neříkám, že přečtu knihu za den, ale více dodržuju své stanovené limity, a to je podle mě dobře.

U schopnosti výběru knih snad ani nemám výhrady. Zkrátka se mi letos ještě nestalo, aby mě kniha nebavila. Tak si myslím, že si dokážu z knihy vzít více zážitků a zkušeností, které se mi určitě hodí do života.

U zápisů z četby rovněž nemám výhrady. Vlastně jsem měl u obou 100 %, takže zde jsem plně spokojen.

No a nakonec vztah ke čtení. Pořád to podle mě není ono, mám radši některé jiné věci, než zrovna čtení. Ale taky se to určitě zlepšilo. Už to prostě nevypadá tak, že čtu, jen když budu mít brzy referát nebo zápis z četby. Prostě když chci, tak čtu. A stejně myslím, že za to jednou v životě budu moc rád.

Ukázka práce žáka

Průběh mého čtení

Jinou možnost uvažování nad svým čtenářstvím představuje přemýšlení na základě doplněných seznamů přečtených knih a stran. V rámci závěrečného sebehodnocení práce v českém jazyce psali žáci souvislé texty s minimálním rozsahem $\frac{3}{4}$ strany formátu A5 (6. -7. třída) a jedné strany formátu A5 (8. - 9. třída), v nichž měli přemýšlet nad průběhem svého čtení od září do začátku června. S avizovaným týdenním předstihem uzavřeli své seznamy přečtených knih a grafy přečtených stran, aby je mohli při psaní textu využít.

Jak probíhalo mé čtení od září do dnešního dne? S jakými knihami jsem se setkal (-a) a co pro mě znamenaly?

Okomentujte svůj seznam přečtených knih a především graf přečtených stran (jak jste četli měsíc po měsíci, proč byl nárůst stran, proč pokles, co ovlivňovalo vaši četbu).

Průběh mého čtení

Sára Mikesková, 6. třída

Když jsem v září začala číst, přečetla jsem strašně málo stránek a knížek. Až někdy v prosinci jsem začala číst více. A pořád to stoupalo, ale myslím, že to bylo tím, že jsem teď četla úplně odlišné knihy, které mě bavily, a dokázala jsem se do nich úplně vžít, nad ničím jiným jsem snad ani nepřemýšlela. Všimla jsem si, že se mi hodně změnil žánr u knížek. Dříve jsem četla detektivky, horory atd. a teď čtu hlavně romány. Asi nejvíce se mi tento rok líbila knížka „Princové nemýjou záchody“ byla taková jiná než ostatní, asi protože jsem si vždycky říkala, co bude dál, ale vždycky to bylo jinak, takže mi bylo hned jasné, že tu knížku přečtu určitě. Myslím, že ten graf stoupal, protože mě to čtení někdy úplně pohltilo, ale když jsem přečetla knížku, které mě moc nebavilo, tak mě to spíše odradilo. Myslím, že jsem toho přečetla dost a jsem se svým grafem spokojená.

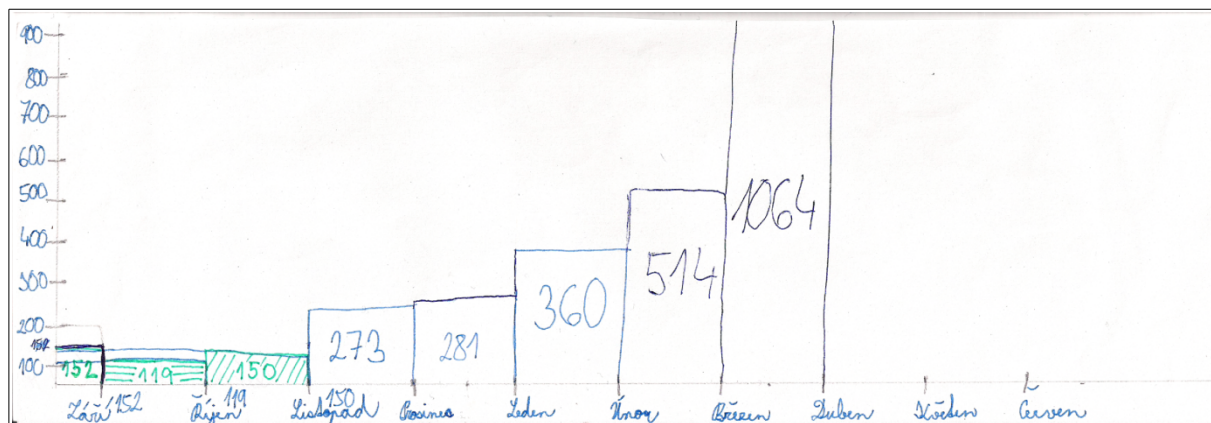
Ukázka práce žáka

Zaměřili jsme se především na graf přečtených stran, ale při vhodném naformulování inspiračních otázek můžeme důkladněji sledovat například kvalitu a náročnost přečtených knih.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Graf přečtených stran

Sleduj svou četbu z hlediska kvality knih a jejich náročnosti. Která kniha ti připadala kvalitní a proč? Jaké knihy se ti zdály při čtení obtížné? Co způsobovalo jejich obtížnost (jazyk, postavy, neznámé prostředí, téma...)? Bylo pro tebe čtení náročných knih užitečné?

Kromě rozsáhlejších souhrnných metakognitivních úvah dostávají žáci pravidelně příležitost k průběžnému sledování své i naší společné činnosti.

Průběžné metakognitivní aktivity

V pravidelném intervalu (zdaleka ne však v každé dílně čtení) pokládáme na závěr otázku *Kolik stran jste dnes přečetli a na kolik bodů byste ohodnotili knihu, kterou jste si vybrali?*

Zadání můžeme rozšířit do samostatné hodiny, v níž budeme sledovat **své vlastní osobní tempo čtení**. *Kolik má stran kniha, kterou právě čtete? Čtete soustředěně celých 30 minut. Napište, kolik jste za 30 minut přečetli stran. Vynásobte dvěma a vyjde vám osobní tempo čtení – kolik stran jste schopni přečíst za hodinu. Spočítejte, jak dlouho by vám trvalo (při vašem osobním tempu) přečíst tuto knihu. Např. osobní tempo 40 stran, kniha má 240 stran, četl bych ji asi 6 hodin.* Při ohrožujícím kvantitativním vyčíslování musíme být samozřejmě opatrní. Žáci mají právo rozhodnout se, zda chtějí o počtu svých stran mluvit před ostatními, nebo si je nechají pouze pro vlastní potřebu. Výsledky silně ovlivňují knihy, které právě čtou – komiksová knížka, velká písmena, řádkování – vše přispívá ke zkreslení zjišťování. S dětmi o těchto skutečnostech hovoříme, ale i přesto má zjištění osobního tempa význam např. při výběru knihy, kterou mám přečíst do určitého termínu. V souvislosti s plánováním – za jak asi dlouho mohu přečíst nějakou knihu – se ale tempo čtení dost mění nejen podle velikosti písmenek a stránek, ale i podle náročnosti textu a především podle účelu čtení.

Po dokončení a odevzdání jedné ze stěžejních hodnocených činností (žáci píší zápisy z četby 4 x za školní rok) má smysl uvažovat, jak jsem vlastně tuto činnost vnímal.

Přemýšlení nad zápisem z četby

- 1) Co mi dělalo problém/y při čtení knihy nebo psaní zápisu? Co mi komplikovalo čtení a pak i napsání zápisu. Co mi vůbec nešlo? Co mi vadilo?
- 2) Co se mi dařilo? Co mi při čtení nebo psaní zápisu dělalo radost?

Ukázka zadání

**Podpora poradců pro implementaci
kurikulární reformy**

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Opačný postup již zcela nepochybně žákům pomáhá naplánovat a zvládnout hodnocenou činnost. I žáci, kteří nedokáží sami organizovat sebe a svou práci, mají nyní učení pevněji ve svých rukou.

Plán mého zápisu (termín odevzdání 25.10)

1) Jak jsem daleko

- Název knihy:
- Autor:
- Žánr:
- (Typ zápisu):
- Počet stran:
- Kolik už mám přečteno:

2) Plán

- Kdy knihu přečtu, kolik budu číst stran denně, kolik času budu ještě na čtení potřebovat (v hodinách)
- Kdy napíšu zápis, kolik času na napsání budu asi potřebovat (v minutách)

3) Co mi může zkomplikovat čtení a zápis

Ukázka zadání

Metakognice je důležitou součástí mnoha dalších hodin. Přemýšlíme, proč jsme postupovali právě tímto způsobem, co jsme se vlastně v hodině naučili (propojujeme reflexi s metakognicí). Uvažujeme o důležitosti a smyslu čtení a čtenářství, o jednotlivých vzdělávacích cílech.

Například zabýváme-li se rozšiřováním čtenářského teritoria a žáci čtou v širším repertoáru žánrů, můžeme dílnu čtení zaměřit právě na tuto oblast.

12.3.

VRBA, Rudolf: Utekl jsem z Osvětimi

Žánry v mé četbě

- 1) Do jakého žánru patří asi kniha, kterou právě čtete? Uvedte argumenty, proč si to myslíte.
- 2) Jaký žánr(-y) čtete nejraději? Proč jsou pro vás atraktivní, co vám přinášejí?
- 3) Jakému žánru se naopak vyhýbáte? Proč vás neláká?

Ukázka zadání

Víme toho o autentickém dětském čtenářství stále velmi málo, jen odhadujeme, co se vlastně odehrává v hlavách čtenářů, a porovnáváme se zaběhanými představami, které máme ve svých učitelských konceptech. Reflexe čtenářství a jeho průběhu mohou alespoň částečně zhmotnit to, co je neviditelné, a pomoci nám účinně rozvíjet čtenářství našich žáků.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Lekce napojené na stěžejní výstupy a jejich kvalitní zvládnutí spojené s modelováním

Úkoly, které připravujeme pro naše žáky, jsou pro mnohé zpočátku na samé hranici zvládnutelnosti a občas se ocitají i za ní. Pokud nechceme rezignovat na úspěšnost žáků a spokojit se s ojedinělými náhodnými výkony, musíme jim poskytovat oporu.

Referáty a zápisy z četby jsou tvořeny souborem čtenářských úkolů, z nichž mnohé jsou pro žáky nové nebo obtížné. Žákům výrazně pomáhá, rozložíme-li komplexní výstup na menší části, před samotným hodnocením výstupem je ve třídě společně natrénujeme včetně vysvětlení postupu, modelování učitelem, poskytnutí zpětné vazby a reflexe proběhlého učení.

Podobným způsobem se v dílně čtení zaměřujeme na výběr důležitých či typických ukázek z textu, vytváření grafických schémat, formulování klíčových pojmů knihy, výrazné čtení uměleckého textu, obtížné úkoly v inspiračních otázkách k textu při psaní speciálních zápisů, projektujeme a rozebíráme kvalitní zápisy žáků.

Grafické schéma postavy (vizualizace)

Modelování grafického schématu postavy – 6.třída

- 1) Žáci si sednou do kruhu. Vezmou si s sebou knihy a pokyny pro přípravu referátu o knize.
- 2) *Čekají nás referáty o knize, dnes se připravíme na jejich nejtěžší část. Přečtete si nejprve samostatně zadání v pokynu.*
- 3) Požádáme někoho ze žáků o hlasité přečtení pasáže.

Hlavní postava a její charakteristika

Nakreslete hlavní postavu, do obrázku znázorněte (obrázkem, symbolem či krátkým nápisem) **důležité informace o postavě** (věk, předměty či zvířata, kterými se obklopuje, povaha, chování, záliby, co ráda dělá, o co se zajímá, zvláštnosti, které ji typizují). Člověk, který obrázek uvidí, by podle něj měl lépe poznat hlavní postavu.

Použijte tvrdý papír A4. Na papír uveďte název knihy, autora a jméno postavy.

- 4) *Jak to udělat? Nechceme psát věty a dlouhá spojení, ale obrázky a symboly. Předvedeme proces vizualizace.*



- 5) *Jak budete postupovat? Vypisujte si veškeré informace o hlavní postavě. Až po čtení převedeme do obrázků. Sedněte si do lavice a vezměte si Záznamy z četby.*
- 6) *Do sešitu si zapište*

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



21.9.
HRNČÍŘ, Svatopluk: Klub dobrodruhů

Postava – grafické schéma

- má věrného psa Rexe
- nosí dlouhý plášť
- nesnáší alkohol
- má tajnou mapu pokladu

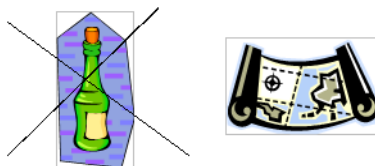
Vše si zapisujete už během čtení.

Ukázka učitelova pokynu na tabuli

- 7) Vezměte si knihu, sešit a propisku. Najděte si pohodlné místo k práci. Budeme číst a vyhledávat 15 minut.
- 8) Po skončení čtení si sednou do lavic. Ještě jednou modelujeme vizualizaci. Vybereme z předchozích údajů.

Postava – grafické schéma

- má věrného psa Rexe
- nosí dlouhý plášť
- nesnáší alkohol
- má tajnou mapu pokladu



- 9) Sednou si do lavic a psané informace samostatně vizualizují. Doprostřed nakreslí (stačí i schematicky) hlavní postavu a kolem ní další vizualizované údaje.
- 10) Vylousujeme trojice (dvojice). Představí si vzájemně svá schémata.
- 11) Jdeme do kruhu. Losujeme. Ukazujeme a slovně popisujeme schéma a především proces vizualizace. Poté vyzveme ty, kteří viděli v trojicích zajímavé schéma. Představí ho autoři.
- 12) Shrňme, co jsme dnes dělali. Vizualizace a k čemu ji použijeme (referát), případně k čemu je vizualizace užitečná obecně (piktogramy, usnadnění pochopení, vyvolání emoce, zvýraznění...).

Na vyšší úrovni pak můžeme zmínit vizualizaci jako bránu k vizuálnímu myšlení, vstup do uměleckého obrazového světa.

Ambice a perspektivy dílny čtení

Nikdo asi nepochybuje o výhodách dílny čtení v raném utváření čtenářství. Začtení se do knihy, nadšení z prvotního čtenářství a možnosti sdílet své dojmy z četby se svými vrstevníky mají ve 3. -5. třídě ideální a při velkém množství hodin ČJ také neomezený prostor.

Mnohem těžší situace nastává na II. stupni základní školy. Při obvyklé čtyřhodinové časové dotaci je „pouhé“ čtení knih často považováno za ztrátu času. Pokud někdo knihy nečte, přijímá se to jako nezměnitelný fakt. Stává se také, že učitelé, kteří se k práci v dílně čtení odhodlali, jsou zpočátku velmi úspěšní. Po delší době však mají pocit, že práce jejich žáků stagnuje a nevědí, jak postupovat v náročnosti dál a jak a proč udržovat žáky u „pouhého“ čtení, které stojí hodně času, zvláště když někteří čtenáři (především chlapci) nepostupují ve svém čtenářství dál a naopak začínají vykazovat snižující se zájem o čtení, především ve svém volném čase.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

V tomto období už děti často při čtení „nepřidrží“ ani vzdělaná rodina s kulturním zázemím. Myslím si, že právě v těchto ohrožujících okamžicích má škola možnosti pro udržení pravidelného čtenářství. Učitelé musí ovšem vědět, jak se čtenářství utváří, jak probíhají a na sebe navazují jednotlivé fáze čtenářství,²¹ a kdy se ohrožující vlivy pravděpodobně objeví.

Po získání dostatečných čtenářských dovedností v prvních dvou až třech školních letech následuje u pozdějších intenzivních čtenářů fáze potěšení z dětské četby, která slouží především pro potěšení a uspokojení fantazie a často ji lze uspokojit triviálními žánry a látkami dětské literatury. Tato fáze začíná ve věku osmi či devíti let a trvá přibližně do dvanácti let (konec 6. třídy). V této vývojové fázi potěšení z dětské četby jsou dětská čtenářství do značné míry autonomní, tj. nejsou v oblasti prožitkového čtení odkázáni na pedagogická opatření ze strany rodičů nebo učitelů. Když už se čtenář jednou pro čtení zapálil, jde především o to, zásobit ho čtivem.

Mnoho výzkumů poukazuje na to, že při přechodu z dětství do puberty, tedy ve věku zhruba dvanácti až čtrnácti let, dochází ve čtení ke zlomu. K dramatickému „odklonu od čtení“ dochází především na druhém stupni základní školy a tento odklon provázejí zřetelné ukazatele spojené se vzděláním a pohlavím.

Jinak řečeno: čím starší jsou dotazovaní žáci a žákyně, tím častěji uvádějí, že čtou jen velmi zřídka nebo nikdy (srov. zjištění studie PISA o patnáctiletých nečtenářích). Týká se to zejména chlapců.

Fáze dětské čtenářské vášně na konci dětství tedy obvykle končí „čtenářskou krizí“. S nástupem puberty se dostávají do popředí jiné zájmy, ale zároveň narážejí právě intenzivní čtenáři se svým dosavadním způsobem četby na jistou mez: s chutí konzumované čtivo ztrácí své kouzlo, čtenáři často prohlédnou jeho schematičnost a šablonovitost. „Úkol“ pro další čtenářský rozvoj nyní spočívá v transformování dosavadního způsobu čtení tak, aby čtenář měl i za změněných psychických podmínek a s lépe rozvinutou literární kompetencí i nadále ze čtení potěšení.

„Čtenářská krize“ na konci dětství končí buď přerušením dosavadního čtenářského vývoje (např. příklonem k jiným médiím), v jehož důsledku vzniká nečtenář nebo občasný čtenář, nebo dochází k přeměně dosavadního způsobu četby.

Dětské potěšení z četby se transformuje do podoby více esteticky zaměřeného potěšení, což je možné pouze za předpokladu dalšího rozvoje schopností literární recepce. Proces čtení se stává se vnitřně rozporným, intelektuálně inspiruje a vzbuzuje potřebu diskutovat. V této souvislosti se také hovoří o literární pubertě²², při níž se dětský způsob čtení v průběhu produktivní krize mění v dospělé čtenářské chování a dochází k tzv. sekundární čtenářské iniciaci. Pro tento proces jsou opět rozhodující impulzy zvenčí. Tato fáze podle všeho skýtá celou řadu možností mimorodinné čtenářské podpory, zejména prostřednictvím školy, které však dosud nejsou dostatečně využívány. Jsou to často právě osobnosti učitelů nebo učitelky, kdo dávají rozhodující impulzy, otevírají cestu ke spektru tradiční a moderní „vysoké literatury“, ke které by mladistvý čtenář sám nenašel přístup. Zdá se, že pro uplatnění takového vlivu učitele/učitelky, je zcela rozhodující, zda on sám/ona sama má k literatuře intenzivní vztah a dokáže ho svým žákům a žákyním věrohodně zprostředkovat.

Původně jsem si myslel, že základním posláním dílny čtení je rozečíst děti a vytvořit čtenářské společenství. Pak by ovšem muselo platit, že když se s dílnou čtení začne hned ve 3. třídě

21 Podrobněji viz Garbe, Ch.: Čtení v Německu: aktuální výsledky výzkumu, stav problematiky a koncepty podpory čtenářství. In.: Čtenářství, jeho význam a podpora. Výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo. Aktuality SKIP, 2008. ISBN 80-85 851-18-0

22 Graf, Werner (1995): Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration. In: Rosebrock, Cornelia (1995), s. 97-125.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



a podaří se děti rozečíst, na druhém stupni už může být bez větší čtenářské újmy provozována výuka klasické literatury, aby byly děti vzdělané a hodně toho věděly. Děti už prostě čtenáři jsou.

Ale probíhající výzkumy čtenářství potvrzují, že neméně důležité je **udržet děti při četbě a provázet je na cestě k složitějším, náročnějším knihám a náročnějšímu čtenářství**, při němž se zapojují rozvinutější životní zkušenosti žáků, jejich dozrálá abstraktní inteligence, schopnost sledování autorských záměrů a postupů a rozkrývání dalších vrstev a významů textů.

Dílna čtení nemůže a ani nemá ambici pokrývat rozvoj všech čtenářských dovedností. Pro cílený rozvoj dalších čtenářských dovedností slouží množství specializovaných čtenářských metod a strategií (Učíme se navzájem, Literární kroužky, Poslední slovo patří mně, I. N. S. E. R. T., další). Pro komplexní rozvoj čtenářské gramotnosti je také nutné pravidelně pracovat s nebeletristickými texty lineárními i nelineárními (texty odborné, populárně naučné, publicistické; grafy, tabulky, diagramy,...). To však již předpokládá dlouhodobou a promyšlenou koncepci školy, založenou na spolupráci mezi učiteli českého jazyka a ostatních předmětů, podpořenou vzděláváním učitelů v oblasti čtenářské a informační gramotnosti.

Nedávno jsem slyšel kategorický výrok jedné středoškolské profesorky: „Nechuť ke škole se musí zlomit!“ Nevím, jestli je něco podobného reálně možné, ale jsem si skoro jistý, že nechut ke čtení se zlomit nedá. Čtení a utváření čtenářství je tak křehká věc, že by v něm mělo být co nejméně násilí a násilností.

Použitá literatura

GARBE, Ch.: Čtení v Německu: aktuální výsledky výzkumu, stav problematiky a koncepty podpory čtenářství. In.: Čtenářství, jeho význam a podpora. Výzkum, teorie a praxe v České republice a Spolkové republice Německo. Aktuality SKIP, 2008. ISBN 80-85 851-18-0

www.pisa.oecd.org/, www.uiv.cz/

TRÁVNÍČEK, J.: Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize. Host, Brno 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

TRÁVNÍČEK, J.: Čtenáři a internauti. Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010). Host, Brno 2011. ISBN 978-80-7294-515-3.

KOŠTÁLOVÁ, H.; ŠAFRÁNKOVÁ, K.; HAUSENBLAS, O.; ŠLAPAL, M. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Praha : ČŠI, 2010. Dostupné z WWW: <<http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>>.

ŠLAPAL, M.: Losovací kartičky. Kritické listy. 2007, č. 28.

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

ŠLAPAL, M.: Načítání stránek. Kritické listy. 2011, č. 44.



Rozvoj čtenářské gramotnosti v rámci naučných předmětů

Hana Košťálová

Definice základních pojmů a popis situace

Co je gramotnost

Obsah pojmu gramotnost se mění. Mění se podle toho, jaké požadavky na gramotnost svých členů klade společnost, v níž prožívají svůj osobní a pracovní život.

Od středověku až do dvacátého století znamenala gramotnost, zjednodušeně řečeno, dovednost číst a psát. Tedy rozkódovat písemná sdělení a zakódovat vlastní sdělení do psaných textů. Od druhé půle dvacátého století – s rozvojem (informačních a komunikačních) technologií – se obsah pojmu gramotnost převratně proměnil a hlavně, proměňuje se stále, rychle a přitom nečekaně radikálně.

Pojem gramotnost se dnes používá i v zobecněném významu k popisu *poučeného myšlení a jednání* v určité oblasti vědění těsně spjaté s každodenním fungováním člověka ve společenském i v osobním životě. V této obecné platnosti by pojem gramotnost mohl stát tam, kde používáme pojmu kompetence, i když existují i pojetí, v nichž je dosažení určité gramotnosti předpokladem pro získání některé kompetence. Gramotnost vyjadřuje vybavenost člověka znalostmi z dané oblasti spojené s ochotou a dovednostmi využívat jich při řešení nových situací, které přináší běžný život a které vyžadují odpovědné rozhodování a jednání (to je mimochodem charakteristika obsahově shodná s definicí kompetence). Zažíváme boom nejrozličnějších gramotností²³, které se ve skutečnosti navzájem překrývají. Gramotnost týkající se čtení a psaní je nejuniverzální a není vždy snadné ji přísně odlišit od toho, jak byla konstruována gramotnosti informační, mediální, kritická, finanční.

Původní obsah pojmu gramotnost, který se týkal sdělování skrze psané texty, se rozšířil na jiné formy sdělování – na statické i pohyblivé obrazy, na texty vyprávěné a slyšené, a především na vnitřně provázanou kombinaci různých forem sdělování – na texty multimodální.

Kdo má být gramotný

Kromě toho, že se mění obsah pojmu (čtenářská a psací) gramotnost v závislosti na požadavcích společnosti, mění se také ti, jichž se požadavky na gramotnost ve společnosti týkají. Do posledních dvou dekád 20. století se vrcholné nároky na čtenářství a psaní ve smyslu dnešní gramotnosti týkaly relativně úzké části společnosti. Většina lidí vystačila se základní dovedností dekodovat spíše jednoduchý text a ještě jednodušší text napsat. Dnes ani v osobním, ani v profesním životě neobstojí snadno ten, kdo nedokáže zpracovat poměrně náročné texty. Příkladem mohou být nejrozmanitější formuláře, návody, ale také e-mailová komunikace včetně rozpoznání falešných sdělení, nejrozličnější zaručené „výhodné“ nabídky apod. Rebecca Faulkner z University of South Carolina Upstate uvádí v jedné své knize, že zatímco příručka pro údržbáře stíhaček z druhé světové války měla rozsah 7 stran. Příručka z roku 2008 má stran 7000 (! nejde o překlep).²⁴ Přitom intelektuální náročnost textů v původním a aktuálním manuálu je nesrovnatelná – samozřejmě v „neprospěch“ příručky nové.

²³ Existuje dokonce už i pokus zavést morální gramotnost.

²⁴ Faulkner, R. C.: Learning to Read and Reading to Learn with Informational Text. University of South Carolina, 2009.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Co je text

Posouvá se také obsah pojmu text. Dopřejme si pro zajímavost nejprve několik tradičních pohledů na to, jak text definovat:

- 1) Česká wikipedie přináší tradiční, celkem jednoduchou a srozumitelnou definici textu a říká, že „text označuje jakékoliv uskupení slov, které dohromady tvoří nějakou výpověď“. Ačkoli je to definice vcelku aktuální, nezahrnuje neverbální výpovědi nezahrnuje mezi formy textu.
- 2) V Ottově slovníku naučném je text „vlastně tkanina, pak doslovné znění nějakého básnického či prosaického místa, nějaké listiny, nápisu nebo celé knihy. V homiletice odstavec z bible, jenž jest podkladem kázání. V hudbě t. znamená tolik co slova písně nebo opery.“
- 3) V akademickém Slovníku spisovného jazyka českého z roku 1989 se dočteme, že „text je tištěný nebo psaný záznam jazykového projevu; slovní doprovod;... *jaz. lit.* konečný, (zprav. grafický) jazykový záznam autorova záměru; jedno znění literárního díla; hudební t. notový záznam hudebního díla; ...
- 4) 1. *lingv.* obsahově i formálně relativně celistvý uzavřený spojitý útvar znakové povahy, výsledek záměrné komunikační aktivity jedince n. partnerů v určité situaci s určitým komunikačním cílem a ztělesňující v sobě zároveň proces jeho kreativní tvorby: mluvený, psaný, tištěný; 2. *hud.* slovní podklad písně k notám, hudební text notový zápis *hud. díla*...“(Akademický slovník cizích slov, Academia, Praha 1995).
- 5) „Text je útvar, celek, umně a plánovitě sestavený z jednotlivých prvků (slov, vět) tak jako tkanina je setkání z jednotlivých vláken. Avšak zatímco u gobelínu zpravidla nevnímáme jednotlivé nitky, působí na nás jako celek, u textu, abychom mu porozuměli, musíme sledovat jeho jednotlivé prvky a systém, podle kterého jsou uspořádány. Toto sledování je umožněno systémem jazyka.“ (P. Filipi, Pozvání k naději. Kapitoly o homiletické hermeneutice a exegesi, Kalich, Praha 2006, str. 23.)
- 6) J. Hrbáček (Nárys textové syntaxe spisovné češtiny, Trizonia, Praha 1994) vymezuje text na základě útvaru výpovědi. Podle něj vzniká text syntagmatickým spojením alespoň dvou výpovědí. Definuje text jako „koherentní sled výpovědí vytvářející smysluplnou souvislost“ (str. 9).

V souvislosti se čtením v předmětech uvažují o **novém definování pojmu text** autoři publikace (Re) Imaging Content-Area Literacy Instruction (Draper, R. J., 2010) v kapitole Rethinking Texts, Literacies, and Literacy Across the Curriculum. Vycházejí z toho, že definice textu musí být rozšířena, aby zachytila *netištěné, obrazové a zvukové obsahy* tak, aby obsáhla *měníci se praktiky*, z nichž plynou nové nároky na chápání toho, co je gramotnost. Navrhují text definovat následovně: „Text je jakýkoli zobrazující zdroj nebo objekt, který lidé záměrně naplnili významem při tom, když ho tvořili nebo když ho používají, aby dosáhli zamýšleného konkrétního účelu.“ Jde o texty, které mohou být vnímány kterýmkoli z pěti smyslů.

Se změnou definice textu souvisí také **změna v pojetí gramotnosti**. Autoři výše uvedené publikace gramotnost chápou takto: *Gramotnost je schopnost vypořádat se s texty (např. číst, pozorovat a sledovat, naslouchat, chutnat, čichat, hodnotit) a tvořit texty (např. psát, produkovat, zpívat, hrát, řečnit) způsobem, který odpovídá určitému oboru nebo způsobem, který mohou členové komunity daného oboru uznat jako „správný“ nebo „životaschopný“*.²⁵

Gramotnost a naučné předměty

Pokud o rozvoji gramotnosti ve smyslu výše uvedené definice uvažujeme v kontextu naučných předmětů (přírodní vědy, společenské vědy, zeměpis...), nemůžeme přehlédnout ani podcenit skutečnost, že tyto předměty mají své **specifické cíle**, slovy RVP / ŠVP: mají dosahovat očekávaných výstupů, které konkurují těm gramotnostním. Už dlouho si vyučující stěžují na snižování

²⁵ Ve čtenářském projektu by se hodilo pracovat s definicí čtenářské gramotnosti. Ta je ale tak úzce propojena s gramotností psací, že se raději držíme pojmu gramotnost, který neodlišuje produkci od použití textu.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

jící se hodinovou dotací řady předmětů (zeměpis, dějepis) na jedné straně a zvyšující se kurikulární nároky na straně druhé. Kladou si opakovaně otázky: Jak dostat do předmětů gramotnostní cíle? Kde vzít čas v hodině? Kde vzít čas na kvalitní přípravu? Kde hledat a jak volit texty (v širším slova smyslu) pro práci v naučných předmětech? Jaké gramotnostní cíle pro předměty stanovit?

Kromě gramotnosti týkající se čtení a psaní se definují gramotnosti popisující, jaký by měl být výsledek vzdělávání v určité naučné disciplíně nebo vzdělávací oblasti. Jako příklad použijme mezinárodní šetření PISA, které léta zkoumá úroveň **přírodovědné gramotnosti** patnáctiletých žáků v zapojených zemích. *Pro život aktivního občana, který je schopen na potřebné úrovni pochopit a posoudit vědecké problémy zasahující jeho život, a rozhodovat se a jednat na základě porozumění a vyhodnocení problému, je potřebné takové vzdělání, které ho naučí rozumět vědecké argumentaci a kriticky ji hodnotit.* Tomu se má učit v rámci naučných předmětů.²⁶

Proč promýšlet rozvíjení gramotnosti v naučných předmětech

Původně mělo čtení v předmětech jediný cíl: najít potřebné informace, odlišit je od těch nadbytečných. Cílem „čtení v předmětech“ nebylo naučit se číst, ale využívat texty jako zdroj informací pro daný předmět – tedy využít již osvojenou dovednost číst k učení obsahu předmětu. Za tímto účelem byly texty pro školáky specificky připravené ve formě učebnic, které už předem přefiltrovaly informace, jichž se mělo žákům dostat, zpracovaly je do „didakticky náležité formy“, tedy strukturovaly text didakticky, využívaly prostředků, které jiné texty v takové míře a takovým způsobem využívají zřídka (tučná kurzíva, výčty, definice v rámečkách apod.).

Jaká změna nastala? Jaké požadavky – jaké cíle – má splnit rozvoj gramotnosti (ve smyslu „užívání textů v každodenním životě“) v předmětech? Proč vůbec máme zatěžovat učitele naučných předmětů úkolem, k němuž se zhusta necítí povolání a ani odborně vybavení a k němuž nemají vytvořené podmínky? Vyjmenujme několik důvodů pro to, aby se učitelé naučných předmětů začali vážně zabývat otázkou, jak ve svých hodinách se žáky číst:

- 1) Čtení a psaní v předmětech má svá specifika ve srovnání se čtením a psaním, které probíhá v rámci jazyka a jazykové komunikace. Texty typické pro určitou oblast lidského vědění a poznání mívají svoje charakteristické znaky, s nimiž žáky nejlépe seznámí odborník na danou oblast.
- 2) V běžném životě lidé žijí jako odborníci na určitou oblast vědění a/nebo jednání. V každé oblasti se přirozeně pracuje s nějakými typy textů jako se zdroji informací, argumentů, jako s východisky pro další přemýšlení. Není důvod, aby tomu bylo ve škole jinak. To, jak pronikáme do určité oblasti vědění, je součástí poznávání dané oblasti.
- 3) Výsledky výzkumů potvrzují, že samostatná práce s texty v naučných předmětech vede k lepším vzdělávacím výsledkům nejen gramotnostním, ale i oborovým.
- 4) Pokud práce s texty částečně nahrazuje učitelům výklad, efektivněji se využívá žákův školní čas – žák musí být aktivní, musí používat a tím pádem i rozvíjet jiné dovednosti než jen pozorné naslouchání. Zvyšuje se příležitost pro individualizaci v přístupu k učení konkrétních dětí.

V naučných předmětech je také mnoho důvodů pro práci s texty, které jsou přístupné skrze technologie. Práce s takovými texty pomáhá žákům následujícím způsobem:

- Žák se učí „navigaci v moři“ textů, které nemají lineární ani pevnou povahu, přelévají se, jsou „fuzzy“.
- Žák se učí opakovaně vyhodnocovat zdroje, zvyšuje svou citlivost na nejrůznější vodítka.
- Žák se učí vytřídit nežádoucí vedlejší materiál.

26 PISA definuje a zkoumá gramotnost čtenářskou, přírodovědnou a matematickou.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



- Žák se učí ukončovat svou řešerskou činnost dříve, než prozkoumal všechny odkazy, které mu světová síť ke zkoumanému tématu nabízí.
- Žák vyvozuje smysl a význam z textů rozmanité povahy (multimodální texty).
- Žák používá spousty prostředků, aby sestavil jedinečné vlastní sdělení, které odráží jeho práci se zdroji.

Učitelé naučných předmětů mívají ke čtení v hodinách nejednoznačný vztah. Obvykle si uvědomují, jak velký význam pro jejich žáky čtení má. Často konstatují, že jejich žáci číst dostatečně dobře neumějí. A stejně často nepovažují za svůj úkol je tomu učit, protože i bez toho mívají obsah vzdělávacího programu víc než plný. Málokterému z vyučujících „nečtenářských“ předmětů se dostalo průpravy v tom, jak vyučovat, aby se rozvíjela čtenářská gramotnost žáků, ale předmět aby dostal, co vyžaduje. Také se stává, že sami vyučující nemají na čtení dostatek času, nebo se to alespoň domnívají – rozhodně pro řadu učitelů není čtení osobní prioritou.

Požadavek na to, aby se čtenářská gramotnost dětí rozvíjela i v naučných předmětech, nemusí být ve sporu s oborovým zaměřením daného předmětu. Skrze čtení se může do předmětů dostat více metod **aktivního učení**, které jsou se čtením spojeny – a učitel tak může využít čtení k přenášení aktivity na žákovská bedra. Žák si víceméně samostatně vydobývá poznatky ze zdroje, s nímž pracuje. Jakmile se žáci se čtením v předmětu sžijí, vzrůstá postupně jejich **kompetence k učení**, jejíž je čtení významnou složkou. Kromě toho, čtení má prokazatelný vliv na **rozvoj obecného myšlení žáků** („čtení je myšlení“).

Čtení v předmětech může žákům zprostředkovat dvě důležité složky oboru/předmětu:

- oborový (předmětový) obsah, tedy poznatky, fakta, pojmy a vztahy mezi nimi, definice
- způsob myšlení a jednání v oboru (tedy např. „myslet jako historik“)

Nejde nám tedy o jakékoli čtení v naučných předmětech, ale o takové, které je promyšlené právě z hlediska cílů předmětu. Nesledujeme čtení jakýchkoli obsahů, budování jakýchkoli čtenářských dovedností, ale takových, které mají přirozeně svoje místo v rámci daného oboru. Za tím účelem považujeme za zásadní přemýšlet o **rozšířeném pojetí textů** ve srovnání s běžným školním pojetím textů pro daný předmět.

V oborech se mají číst oborově specifické, seriózní, ovšem pro žáky dostupné texty, které jim vedle poznatků pomohou ovládnout i charakteristický způsob rozpravy typický pro daný obor. Vedle toho se mají žáci ve škole naučit zacházet i s texty popularizačními a texty šířenými skrze různá média. 90% vědeckých poznatků z oborů mimo svou odbornost získávají dnes dospělí z médií (Steeve Johns). Nemůžeme se stavět k vědě na úrovni „nedělní přílohy“ jako k něčemu, co do školy nepatří. Prostředí žáků je a bude takovými sděleními nabitě a potřebují se s nimi naučit dobře zacházet.

Příklad 1 – dějepis

Jak bychom mohli z výše popsaných hledisek charakterizovat dějepis:

- jde v něm o budování porozumění historii
- obsahovým cílem předmětu je zvládnout požadovaný historický obsah (poznatky, pojmy, definice)
- dovednostním cílem předmětu je „myslet jako historik“ (mohli bychom v duchu dnešní terminologie použít pojem „historická gramotnost“).

Co patří k rozšířenému pojetí textů v dějepise: nejen učebnice, ale především primární i sekundární zdroje, obrazy, artefakty, populární periodika a webové stránky zaměřené na historii nebo třeba jen specificky na určité období.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

Co znamená „myslet jako historici“:

- historici zvládají historické pozorování – pozorují artefakty (budovy, střepy, nástroje ...);
- historici vyvozují podložené závěry nebo hypotézy a zdůvodňují je; když je dokazují, je jim dostupná pravda cennější než potvrzení vlastní hypotézy;
- historici posuzují zdroje v dobovém kontextu – například sledují funkce textu v dobovém kontextu, uvažují o autorském záměru, perspektivě, adresátech, použitých prostředcích i volbě obsahu z hlediska kontextu;
- historici porovnávají zdroje, vyhodnocují informace a myšlenky podle toho, co vědí o zdroji, vyvozují z toho závěry.

Takový výčet profesionálních dovedností se může zdát příliš ambiciózní pro základní školu. Ale vše, co je popsáno na předchozích řádkách, lze s dětmi provádět, samozřejmě na přiměřeně náročném studijním materiálu.

Příklad rozšířeného pojetí textů v dějepise propojeném s chemií v osmém ročníku:

Žáci studují černobylskou havárii. Součástí studia tématu jsou následující texty: série dobových fotografií, několikaminutové dobové televizní zpravodajství, stránkový přepis nahrávky rozhovoru techniků z elektrárny, a popis fungování jaderného reaktoru včetně schématu.

Příklad 2 – matematika

Jak bychom mohli z výše popsaných hledisek charakterizovat matematiku:

Dosud se v matematice zdůrazňovala počtářská plynulost a aplikace nabídnutých (požadovaných) algoritmů a vzorců. Žáci se učili něco spočítat, místo aby se učili přicházet na to, jak něco spočítat.

Obdobně jako v dějepise se akcent ve výuce matematiky posouvá k tomu, co označujeme jako matematická gramotnost. Jde o to, aby se žák naučil myslet a jednat jako matematik.

Co znamená „myslet jako matematik“:

- matematik uvažuje o kvantitativních situacích a svoje úvahy umí zdůvodnit
- matematik vymezuje matematický problém a řeší ho, matematizuje situace reálného života
- matematik formuluje a ověřuje domněnky a matematické vztahy (rovnice)

Rozšířené pojetí textů v matematice zahrnuje např.: rovnice, grafy, diagramy, matematické důkazy, zdůvodnění, modely, slovní matematické diskuse, verbální popisy problémů.

Kde vzít čas a zařadit čtení do vyučování naučných předmětů

Hodina přírodopisu bez čtení a se čtením

Původní verze hodiny

Hodina proběhla ve třídě tak, jak je zde popsána. Sledujte, jak užitečně v ní byl využit čas. Došlo by k časové ztrátě, kdyby vyučující zařadila čtení odborného textu nebo učebnice?

Paní učitelka Mráčková vyučuje biologii v sídlištní škole na předměstí většího města. Probírala se svými sedmáky rostlinný kořen. Děti byly rozesazené po jednom v lavici, cik cak za sebou. Bylo jich ten den ve třídě devatenáct, z toho jeden žák seděl vzadu na vozíku a měl k dispozici asistentku.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Po běžných administrativních úkonech v úvodu hodiny učitelka oznámila, že tématem dnešní hodiny je kořen. Vyzvala děti, aby bez použití učebnice odpověděly na otázku „Jaký význam má kořen pro rostlinu?“ Žáci měli začít samostatně přemýšlet.

Paní učitelka vyvolávala děti, které se hlásily, a za **dobrou odpověď přidělovala plusový bod**. Hlásila se zhruba polovina žáků. Čím se zabývali v té době ostatní, těžko říct – nerušili, ale také se nijak viditelně nezapojili.

Promluvit mohl omezený počet dětí – jen tolik, kolik učitelka stihla vyvolat a vyslechnout. **To mj. znamenalo i to, že distribuce bodů záležela na tom, zda dítě vůbec dostalo příležitost svou znalost či odvahu uplatnit.** Vše probíhalo ústně, děti odpovídaly převážně jednoslovně. Nijak nereagovaly na sebe navzájem, nekladly žádné otázky. Paní učitelka se také na nic nedoptávala, spíše doplňovala dětské návrhy krátkými zpřesňujícími komentáři. Na konci této fáze učitelka shrnula správnou odpověď (že kořen rostlinu vyživuje, udržuje v půdě a že někdy může být zásobárnou živin). Vše trvalo 12 minut.

Jak byl z hlediska učení každého dítěte využit čas v této fázi hodiny?

Jak jinak by mohla tato fáze proběhnout, aby byla užitečná pro více dětí? Mohla splnit účel, který učitelka sledovala, a ještě posloužit jako příprava na zpracování textu, které by mohlo následovat? Co by se muselo v této fázi dít jinak?

Následoval učitelčin výklad o stavbě a funkci kořene doplňovaný průběžně pro větší názornost nákresy, které paní učitelka pořizovala křídou na tabuli. Výklad často prokládala otázkami, na něž žáci individuálně odpovídali a učitelka odpovědi upřesňovala. Někdy se takto vedené výuce říká „řízená diskuse“, ale o skutečnou diskusi nejde. Veškerá komunikace probíhala přes vyučující – děti hovořily vždy jen k ní a teprve tehdy, když se „uvolnila“. Učitelka fungovala jako úzké hrdlo, jako zpomalovač učení. Zapojovaly se víceméně tytéž děti jako v počátku hodiny. Občas učitelka vyvolala i někoho, kdo se nehlásil. Vyvolané tím obvykle zaskočila, byli zjevně nesví, na chvíli zpozorněli, „zapnuli“. Žáci, kteří promluvili, se vyjadřovali převážně neobratně, fragmentárně, chyběla jim slovní zásoba pro novou látku, jejich výroky postrádaly souvislost. Učitelka ve snaze ušetřit čas nečekala na to, až se dítě jasněji vysloví, a precizovala sama to, co se žákům nepodařilo vyjádřit. Mnohdy při tom šla dál a navázala něčím, co se žáci ani říct nepokusili. Výklad trval cca 17 minut.

Jak byl z hlediska učení každého dítěte využit čas v této fázi hodiny?

Co by se bylo změnilo, kdyby žáci strávili 10 z těchto 17 minut četbou a zbývajících 7 minut hovorem ve dvojici o tom, co si přečetli, čemu rozumějí a čemu ne?

V průběhu popsaného výkladu jeden žák spontánně položil otázku, proč jsou kořeny tenčí a tenčí, a řekl, že to připomíná větve. Učitelka reagovala na první část jeho vstupu a bezodkladně mu podala vysvětlení. Zbylí žáci neměli čas plně pochopit, nač se žák ptal, takže ani výkladu nevěnovali valnou pozornost. I sám tazatel viditelně během poměrně detailního učitelčina vysvětlování ztratil elán.

Po prvním kole výkladu poslala učitelka Mráčková po třídě talířek s rozkrojenými kořeny mrkve. Děti byly vstřícné a kořeny si prohlížely, ačkoli se často ozývalo, že mrkev (přece) znají. Ve třídě panoval v tuto chvíli ruch, ale příliš se netýkal kořenů, mrkve nebo přírodopisu. Někdo



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

z dětí s humorem vyslovil domněnku, že člověk pojídáním mrkve zoranžoví. Několik žáků se zasmálo. Učitelka to zaslechla a hned potvrdila, že se to stát může, pokud dotyčný sní doopravdy hodně mrkve. Tato mikrokonverzace proběhla jen v užším kruhu dětí, zatímco jiné se věnovaly kolující mrkvi nebo svým záležitostem.

Učitelka vyčkávala, až talíř s kořenem mrkve oběhne celou třídu, aby někomu neunikla část výkladu. Když se talíř vrátil k ní, položila otázku, proč mrkev vytváří právě takový kořen. Napověděla, že mrkev je dvouletá rostlina a že to se děti už učily. Podobně jako po otázce na význam kořene z úvodu hodiny ani teď žáci nedostali čas na rozmyšlenou nebo pokyn, aby se o své odpovědi poradili třeba ve dvojicích. Rovnou se hlásili, ovšem zase stejná sestava několika neaktivnějších žáků. Ostatní mírně rušili, ale ne soustavně a nijak provokativně. Této fázi věnovala vyučující dalších 7 minut.

Jak byl z hlediska učení každého dítěte využit čas v této fázi hodiny?

Čemu se žáci naučili během kolování talířku s mrkví?

Závěrečná část hodiny probíhala jako sestavování zápisu, které bylo spojeno s opakováním a upevňováním probrané látky. Paní učitelka Mráčková kladla žákům otázky na jednotlivé poznatky a zapisovala je do struktury, kterou sama držela v hlavě a postupně doplňovala na tabuli. Úkolem žáků bylo opsat si do sešitu zápis z tabule. Podobně jako v předchozích částech hodiny se hlásily stále stejné děti, jen jich bylo nyní méně než v úvodu hodiny.²⁷ Zápis trval 7 minut.

Jak byl z hlediska učení každého dítěte využit čas v této fázi hodiny?

V úplném závěru paní učitelka žákům poděkovala za práci v hodině a slíbila, že s kořeny ještě dál budou pokračovat.

Jaká byla struktura hodiny z hlediska času

- uvítání, přehled, kdo chybí – 1 minuta
- úvodní pokus o evokaci – 12 minut
- první část výkladu / řízené diskuse – 17 minut
- druhá část výkladu s názorem – 7 minut
- společný zápis na tabuli a do sešitů – 7 minut
- ukončení hodiny, poděkování žákům za práci – 1 minuta

Paní Mráčková si pozvala do hodiny pozorovatele, mentora, aby jí poradil, jak by mohla rozvíjet ve svých hodinách čtenářství, ale ne na úkor přírodopisného učiva. Vysvětlila, že potřebovala žákům vyložit novou látku a že v takové hodině nezbyvá na čtení čas. Většina žáků navíc podle jejích zkušeností neumí z textu vybrat to, co ona potřebuje, takže nemůže riskovat, že si žáci nevyčtou základní informace. Čtení může zařadit snad do hodin opakovacích.

Co je potřeba promyslet před hodinou, když chceme se žáky číst v naučných předmětech?

Volba cílů

Hodina přírodopisu, v níž se bude pracovat s textem, by měla začínat volbou cílů, respektive očekávaných výstupů – a to jak oborových, tak čtenářských. Čtení opravdu nesmí z přírodopisu vytlačit zaměření na oborové cíle, ale naopak je musí podpořit. Cíle pro čtení můžeme stanovit

²⁷ Z pozorovacího záznamu vyplývá, že na začátku hodiny se dařilo paní učitelce zaujmout průběžně 7 – 9 žáků. V závěrečné fázi hodiny s ní aktivně spolupracovalo 5 žáků. Šlo o žáky ze stále stejné skupiny. Ostatní nerušili, v závěru hodiny disciplinovaně opisovali zápis z tabule. Po hodině paní učitelka měla odhadnout, kolik žáků vstupovalo aktivně do spolupráce s ní. Měla dojem, že to byla průběžně „aspoň polovina třídy“. Vyjádřila své uspokojení a doplnila, že ne vždy se daří tolik žáků zapojit. Kromě toho, že to nebyl dobrý odhad, současně to znamená, že paní učitelka považuje stav, kdy se do hodiny zapojuje pouze polovina žáků, za uspokojivý.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



s pomocí rozpracované definice čtenářské gramotnosti.²⁸ Jiná vodítka nám zatím naše vzdělávací dokumenty nenabízejí. Oborové cíle stanovuje školní vzdělávací program a případně naše vlastní rozpracování.

Volba textu s ohledem na cíle

Podstatná je volba textu. Ujasnění čtenářských cílů umožňuje učiteli vybrat odpovídající text.²⁹ V dlouhodobém výhledu mají žáci pracovat s rozmanitými texty – nejen s textem učebnicovým, ale také s autentickými texty, které odpovídají svou povahou danému oboru. Zapomínat bychom neměli ani na texty šířené prostřednictvím internetu (včetně textů multimodálních), na texty v popularizačních médiích různé úrovně spolehlivosti. Každý text má jiný didaktický potenciál: klade na čtenáře různé nároky a tím přirozeně umožňuje rozvíjet rozmanité složky čtenářské gramotnosti.

V naukových předmětech nejčastěji chceme – podobně jako paní učitelka Mráčková – posílit u žáků schopnost vybrat z odborného textu základní informace k probírané látce a ponechat stranou detaily. V takovém případě zvolíme výkladový text na dané téma, ujistíme se, že obsahuje potřebné informace a že text je pro naše žáky mírnou výzvou. Tedy že je přiměřeně náročný.

Součástí takového cíle může být i to, že považujeme za užitečné pracovat s našimi žáky na odborné slovní zásobě, kterou text obsahuje, a na porozumění pojmům, které jsou pro určité téma klíčové. Jindy možná budeme chtít obrátit pozornost našich žáků na struktury textu (výstavbu a členění textu), jejichž rozkódování pomáhá porozumět textu. Při jiné příležitosti budeme usilovat o to, aby žáci nejen našli základní informace, ale aby rozpoznali i to, z jaké pozice nám je autor předkládá, oč usiluje, čeho chce u svého adresáta dosáhnout. (Inspiraci pro stanovování cílů pro čtenářskou gramotnost najdete v rozepsané definici čtenářské gramotnosti.)

Přiměřeně náročný text

Co je to přiměřeně náročný text? Jednoduše řečeno, je to text, při jehož četbě se budou žáci muset namáhat, aby ho zpracovali, ale jejich úsilí bude pravděpodobně korunováno úspěchem. Nevadí, že žáci neporozumí úplně všemu v předloženém textu. Měli by mu ale porozumět natolik, aby jim to přineslo uspokojení, a ne zmatek a rozčarování. Samozřejmě záleží na tom, jakou oporu poskytne žákům učitel svými úkoly, které jim slouží jako pověstné „lešení“ (scaffold).

V čem může náročnost textu spočívat?

1) úroveň dekodování a práce s ustálenými prvky textů

Text mohou žáci „rozluštit“ – neobsahuje neznámá slova, jejich přečtení vyžaduje speciální dekodovací dovednosti, které žáci zatím nemají (např. slova v cizím jazyce) nebo takových slov neobsahuje tolik, aby neumožnily žákům odhalit smysl textu; text obsahuje věty či souvětí dlouhá a komplikovaná jen tolik, aby je žáci dokázali při troše snahy rozplést; struktura textu může provázet žáky textem a usnadňovat jim pochopení.

2) úroveň znalosti slov a porozumění pojmům

Text obsahuje nová slova / termíny (pro známé nebo i nové pojmy) v kontextu, z něhož je možné alespoň částečně usuzovat na jejich význam (slov) nebo obsah (pojmů). Význam slov mohou žáci odhadovat i z jiných vodítek než z kontextu, např. rozkladem termínu s využitím známých částí (př. restart znají z počítačů jako opakování startu, mohou předponu re- rozpo-

²⁸ Rozpracovanou definici najdete mezi výstupy projektu Podpora poradců, proto se jí v tomto textu nezabýváme.

²⁹ Můžeme postupovat i opačně – narazíme na zajímavý text, ujasníme si jeho didaktický potenciál a ověříme si, zda mezi našimi cíli pro čtenářství najdeme takové, k jejichž rozvoji daný text přispěje, stejně jako ověříme, že obsahová stránka posílí naučnou složku naší výuky.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

znat ve slově re-vitalizace půdy; podobně super-market a super-nova...) nebo si mohou při porozumění novým slovům a pojmům pomáhat doprovodnou vizuální složkou textu.

3) úroveň potřebných předchozích znalostí a zkušeností

Text není příliš vzdálen tomu, s čím mohou mít konkrétní žáci ve třídě zkušenost nebo tomu, jakou znalostní úroveň lze u nich právem očekávat. Současně ale obsahuje zaručeně nové informace nebo perspektivy (pohled na dané téma), byť i na úrovni detailů a zajímavostí, které přinesou žákům obohacení a mají potenciál je zaujmout.

4) úroveň motivace

Text odpovídá na otázky žáků, přináší pro ně zajímavé nové informace, ne pouze suchý popis určitého jevu nebo tématu; žáci mohou to, co se dočetli v textu, snadno propojit se svým životem, případně i využít.

Verze téže hodiny se čtením

Hodina začne přípravou žáků na čtení zvoleného textu – **vhodnou aktivitou před čtením**. Pokud nám jde o jednoduchý cíl četby, totiž o to, aby žáci z přímočarého naučného textu vyčetli informace podobně, jako je dostanou z výkladu, je potřeba na to aktivitu před čtením zaměřit. Měla by žákům pomoci v tom, aby si vybavili, co k danému tématu již znají a jaké k němu mají otázky. Následující text by jim měl potvrdit nebo korigovat to, co si mysleli, že vědí, a měl by jim odpovědět na otázky, které si sami před čtením položili. Mistrovstvím učitele je navodit aktivitu před čtením tak, aby se doopravdy mohla provázat s textem, který žáci později budou číst.

Žákům, především slabším čtenářům, taková příprava pomáhá zásadním způsobem: mají čas a příležitost *vybavit si, co si o tématu myslí*; mají čas setkat se se *slovní zásobou*, s pojmy a termíny, s nimiž se patrně setkají i v textu – a tím se usnadní luštění textu těm, kteří mají se čtením nových slov potíže. Když rozpoznají v textu odpověď na svou otázku, pomáhá jim to textu porozumět, vytáhnout z něj informace, které mohou považovat za důležité.

Aktivita před čtením mají splnit ještě jednu významnou roli – mají žáky na text „navnadit“, vzbudit v nich zvědavost na to, co jim text přinese, zkrátka *motivovat je k zaujatému přečtení textu*.

Od pouhého zadání „co si myslíte, že víte o“ se učitel se svými žáky postupně soustřeďuje na vědomé stanovení účelu čtení, na volbu čtenářských strategií vzhledem k účelu, na přípravu plánu čtení, postupně i na volbu vlastního textu vzhledem ke čtenářskému záměru.

Protože paní Mráčková se žáky zatím v přírodopise systematicky nečetla, začne hodinu jednoduše. Úvodní aktivitu může zadat stejně, jako to udělala v popsané hodině. Po otázce „Jaký význam má kořen pro rostlinu?“ je vhodné žáky nechat, aby se ve dvojici krátce poradili o odpovědi. Stačí na to 2 minuty. Časově nejúspěšnější je, když si povídají žáci sedící vedle sebe v lavici – paní Mráčková by žáky musela přesadit. Žáci se také mohou otočit ke spolužákům v lavici za sebou.

Pokud by paní Mráčková chtěla mít jistotu, že se zapojí (takřka) každý žák, mohla by rozdat malé lístečky a nechat žáky jejich úvahy dvě minuty psát a minutu o nich hovořit se sousedem.

Paní učitelka Mráčková může kromě rychlého, ale nahodilého párování žáků zvolit promyšlenější postup, který svede do dvojice žáky podle toho, jak je to pro jejich učení nejvhodnější.

Po práci ve dvojici, ať už s oporou o lístečky nebo bez ní, proběhne diskuse v celé třídě. Žáci včetně introvertů jsou na ni připraveni a je pravděpodobné, že se jich zapojí více. Ale i když ani teď nepromluví každý žák, učitelka má jistotu, že mnohem víc dětí o otázce již přemýšlelo. Na tuto část zbývá 6 až 7 minut, pokud bychom chtěli udržet časové schéma výchozí hodiny o rostlinných kořenech.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Užitek přináší, když učitelka při diskusi v celé třídě stručně zapisuje návrhy žáků na tabuli. To, co již bylo řečeno, není třeba opakovat – žákům v tom pomáhá právě vizualizace formou zápisu. Tam, kde není na straně žáků jistota, zda to, co říkají, je správně, napíše se k řečenému otazník. Učitelka nic neopravuje ani nevysvětluje. Může v této fázi ještě dál doptávat, jak děti to či ono myslely, nebo může položit další rozvíjející otázku, která by měla navazovat na to, co bylo řečeno. Učitelka by měla přemýšlení žáků nenásilně usměrňovat i otázkami, o nichž ví, že v následujícím textu děti najdou odpověď.

Protože odpověď na otázku „Jaký význam má kořen pro rostlinu?“ je poměrně úzká (vyživuje, stabilizuje, některý je zásobárnou živin), mohla by v úvodní fázi učitelka zvolit i jinou otázku nebo jinou aktivitu před čtením, která by byla otevřenější. Důležité je, aby to, co si žáci promyslí v aktivitě před čtením, obsahově souviselo s textem. Paní Mráčková text o kořenech vybrala samozřejmě už před hodinou. Dobře zná jeho obsah i jeho možnosti z hlediska rozvoje čtenářství (didaktický potenciál).

Možností, jak pojmut aktivitu před čtením, se nabízí mnoho, a zkušený učitel sám může podle cíle hodiny připravit vlastní.

Jako jednoduchý organizační průvodce se pro takovou hodinu dobře poslouží známá tabulka „Vím – Chci vědět – Dozvěděl jsem se“ (V – CH – D). Místo na lístečky si žáci svou individuální odpověď na vstupní otázku píšou do prvního sloupce tabulky (Vím) a současně formulují do druhého sloupce svoje otázky (sloupec Chci vědět). Při práci ve dvojici si jednak žáci navzájem přečtou, co kdo vymyslel, a mohou si nápady svého kamaráda zapsat do vlastní tabulky; dále se mohou krátce pokusit najít odpovědi na zapsané otázky; a samozřejmě mohou formulovat otázky zcela nové.

Po společné diskusi se žáci pustí do četby textu. Učitel zadá k četbě tzv. **aktivitu při čtení**. Může vybrat z rejstříku vyzkoušených postupů, nebo – stejně jako pro aktivitu před čtením – může vymyslet podle cíle učení vlastní činnost. Podstatné je, aby žáky aktivita při čtení udržela v aktivitě, aby **četli s úkolem**. Minimalistickou verzí může být prostě to, že si žáci mají ověřit, zda to, co si před čtením mysleli a zapsali, se v textu skutečně potvrdilo nebo ne, a mají hledat odpovědi na své otázky. Vyspělejší žáci se mohou pokusit k textu formulovat nové otázky, případně najít v textu rozpory.

Paní učitelka Mráčková považuje za bezpečné pro začínající žáky pracovat ve dvojici i při četbě textu. Přitažlivé se jí jeví metody „párové čtení“, „čtení s otázkami“. Volí metody, které umožňují žákům sdílet průběžně a po malých částech své porozumění textu v bezpečí podpůrné dvojice.

Na práci ve dvojici paní učitelka naváže celotřídní diskusí o přečteném textu. Žáci si porovnají, v čem se shoduje jejich porozumění s tím, jak text přečetli a jak o něm smýšlejí spolužáci. Také paní učitelka bude mít větší kontrolu nad tím, co si žáci z četby odnesli.

Paní učitelka Mráčková si nebyla jista tím, jak má vést diskusi v celé třídě. Pomohlo jí, když si uvědomila, že chce žáky naučit, aby o přečteném textu přemýšleli následujícím způsobem:

Co v textu potvrdilo to, co jsem už před čtením věděla?

- Jaké nové informace mi text přinesl?
- Důvěřuju všem novým informacím, nebo ne? Kterým ne a proč?
- Na které ze svých otázek jsem dostala odpověď (a jakou) a na které jsem odpověď nedostala?
- Jaké nové otázky mě při čtení textu napadaly?

Při společné diskusi položí paní učitelka třídě postupně právě tyto otázky nebo jen některé z nich. Nejde jí o to, aby každý žák odpověděl na každou z otázek. Paní učitelka vždy vyslech-



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

ne tři čtyři děti a bude dbát na to, aby se děti prostrídaly. Pokud budou mít žáci potřebu reagovat na sebe navzájem, paní učitelka to podpoří.

Zvláštní pozornost bude paní učitelka věnovat tomu, aby žáci neopakovali doslova pasáže z textu, ale aby svoje odpovědi formulovali svými slovy. Současně ale je bude vyzývat, aby tam, kde je to vhodné, používali odbornou terminologii.

Nakonec si žáci sami pořídí zápis. Paní učitelka počítá s tím, že nejprve to pro žáky může být hodně těžké, protože z jejich hodin si žáci tuto dovednost dosud neodnesli, a zda se v tom cvičí v hodinách kolegů, to paní učitelka neví. Rozhodla se proto, že nejprve pomůže žákům stejnými otázkami, které slouží jako opora pro třídní diskusi o textu. Jen je zjednodušila:

- Co z toho, co jsem věděla, text potvrdil?
- Které nové a současně důvěryhodné informace mi text poskytl?
- Jakou otázku (otázky) mám po přečtení textu?

Pokud žáci pracují metodou V – CH – D, provedou si v této fázi hodiny zápis do tabulky do sloupce D.

Několik dobrovolníků – podle času – dostane slovo, aby přečetli svůj zápis celé třídě. Učitelka vyzdvihne vždy to, co se na daném zápise povedlo a co by mohlo inspirovat i ostatní žáky. Kdokoli z dětí si může svůj zápis doplňovat, upravovat.

Jaká by byla struktura hodiny obsahující čtení z hlediska času

- uvítání, přehled, kdo chybí – 1 minuta
- seznámení žáků s cíli hodiny – 1 minuta
- zadání aktivity před čtením (samostatná práce, práce ve dvojicích, práce v celé skupině) – 11 minut
- četba ve dvojici a diskuse – 11 minut
- diskuse v celé třídě o přečteném – 9 minut
- individuální zápis (do sešitu nebo do tabulky) – 7 minut
- společná kontrola zápisu – 4 minuty
- ukončení hodiny, poděkování žákům za práci – 1 minuta

Na tomto příkladě jsme se snažili ukázat, že na čtení v předmětech lze najít čas a že to navíc může přinést i další prospěšné změny do výuky a učení. Čtenářských metod, které byly vyzkoušeny a výzkumem ověřeny, je k dispozici celá řada. Těžké je vyhledat takové texty, které by umožňovaly sledovat ty cíle, které učitel naučného předmětu považuje za důležité z pohledu oboru i čtenářství. V této věci je potřeba začít a strádat texty, vyměňovat si je s kolegy a možná si sem tam i nějaký text napsat. Časem učiteli (nebo skupině učitelů ze školy či z metodického sdružení apod.) vyroste sbírka, která sice bude podléhat neustálé aktualizaci, ale jako základ pro práci v předmětu dobře poslouží. Čím dříve se čtením v předmětech začneme, tím dříve se dostaví výsledky.



Základy čtení s porozuměním při práci s naučnými texty

Hana Košťálová

Většina postupů, které popisuje následující výklad, slouží k rozvoji základních čtenářských strategií / dovedností spojených s porozuměním naučnému textu. Ve chvíli, kdy si žáci osvojí potřebné dovednosti, aktivita ztrácí smysl. Slouží totiž jen jako pomůcka (opora, lešení, scaffold) pro žáky v době, kdy ještě samostatně nezvládnou číst texty určité obtížnosti tak, aby jim porozuměli a měli z toho užitek.

Text je rozdělen do tří bloků podle fází čtení, pro něž jsou popisované činnosti vhodné.

Aktivity před čtením

Význam aktivit před čtením

- aktivizují dosavadní čtenářovy zkušenosti a znalosti o tématu, jímž se text zabývá
- pomáhají žákům ujasnit si slovní zásobu, s níž se setkají v textu a která je nová
- slouží k předběžné prohlídce textu, žáci se seznámí se strukturou a celkovým obsahem
- slouží ke stanovení/určení formulaci účelu čtení (čtenářova záměru)

Když srovnáváme efektivní a neefektivní čtenáře, shledáme dramatické rozdíly v tom, co dělají ve fázi před čtením. Neefektivní čtenáři popadnou text a rovnou se pustí do čtení. Selhávají v tom, aby si ujasnili a uvědomili účel čtení – proč daný text čtou. Podle účelu čtení ale efektivní čtenář volí způsob čtení. Neefektivní čtenáři se také nezamýšlejí nad tím, jak bude text asi uspořádán. Přitom struktura a organizace textu pomáhají čtenáři dosáhnout cíle. Efektivní čtenáři aktivizují před čtením svoje dosavadní vědění o tématu a zkušenosti s ním. Když to činí, vnášejí do procesu čtení svoje očekávání, co jim text přinese; dávají si do souvislosti formát (učebnice, odborné periodikum, noviny, e-mail, webová stránka), formu nebo žánr textu (esej, povídka, popis nějakého procesu), autora a předpokládaný obsah. Mentální mapa vztahující se k tématu se tak ve čtenářově mysli aktivizuje a umožňuje propojovat a syntetizovat dosavadní vědění s tím, co přináší text.

Čtení v předmětech (čtení odborné literatury) je zvláště náročné, protože vyžaduje aktivní použití specifické, zpravidla dosud neznámé slovní zásoby a pochopení nových pojmů, vyžaduje práci s komplexní strukturou a organizací textu. Pro nepřipraveného čtenáře může být takový text příliš náročný.

Typy aktivit před čtením

Grafické organizéry (aktivizace dosavadního vědění a zkušeností)

Grafické organizéry se mohou úspěšně využít v jakékoli fázi čtení. Před čtením pomáhají v uspořádání a kategorizaci vstupního vědění. Je dobré, aby se žáci naučili používat co nejvíce různých grafických organizérů tak, aby volili podle potřeby a tématu ten nejvhodnější. Časem si mohou vytvářet vlastní jedinečná grafická znázornění a uspořádání obsahu k aktuálnímu tématu či problému.

Příklady grafických organizérů: myšlenková / pojmová mapa, cluster, různé tabulky – tabulka věcných rysů, srovnávací tabulka aj., časová osa, hierarchizace pomocí pyramid (pyramida údajů aj.), Vennův diagram, rybí kost (Ishikawa diagram), býčí oko, stromový diagram...



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

(Částečně) vyplněný grafický organizér

Učitel může ve fázi před čtením poskytnout žákům grafický organizér již (částečně) vyplněný. Žáci se mohou pokusit o rekonstrukci toho, co se bude číst. Mají za úkol propojit údaje v organizéru do souvislého textu podobně, jako to činí s klíčovými slovy. Při tom je třeba pamatovat na to, že předem poskytnutý organizér nesmí prozradit úplně všechno, co text obsahuje. Nesmí zabránit v tom, aby žáci mohli klást autentické otázky k tématu, jímž se zabývají. Jen tak budou s chutí pracovat a užijí si čtení textu.

Příkladem částečně vyplněného tabulkového organizéru může být tabulka věcných rysů. Přináší porovnání několika položek, např. tří malých živočichů (kočka, jezevec, zajíc) podle několika hledisek. Některá okénka tabulky jsou již vyplněná a některá mají žáci doplnit. Žáci mohou do okének psát i otazníky, pokud nevědí, čím okénko vyplnit. Ve fázi při čtení budou záměrně vyhledávat informace, které by jim pomohly slepá místa doplnit.

Analýza věcných rysů				
		kočka	zajíc	jezevec
Žijí?	v lese	?		
	na poli	?		
	s lidmi	ANO		
Jedí?	maso	ANO		
	ryby	ANO		
	rostliny	?		
Šelma?	ano	ANO		
	ne	x		
Čeled?	lasicovití	x		
	kočkovití	ANO		
	zajícovití	x		
Váží?	2,5 – 6,5	?		
	3,5 - 8	ANO		
	10 - 20	x		
Chráněno?	ano	x		
	ne	x		
	někdy			

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Slovní sněhová koule (aktivizace slovní zásoby)

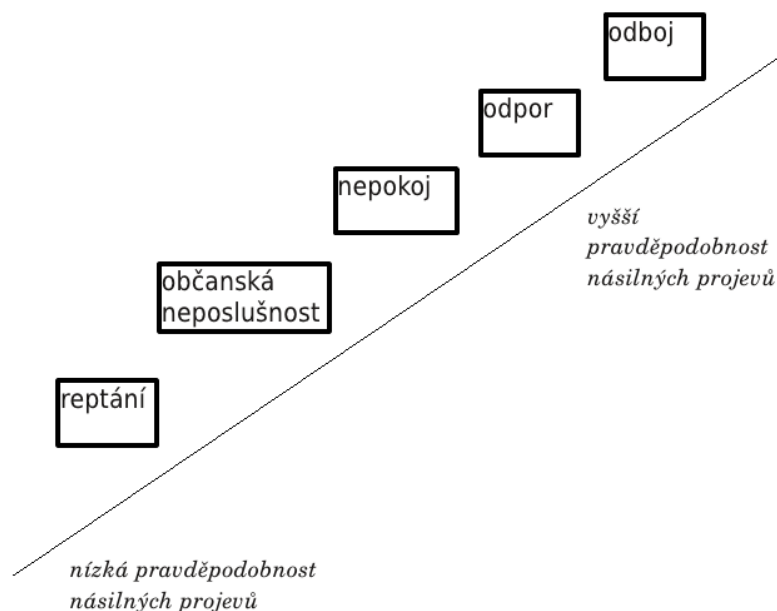
Jak na to?

- Učitel z textu vybere omezený počet nových, nepříliš známých nebo obtížných slov.
- Zadá žákům, aby jednotlivě napsali každé ze slov na jednu kartičku. Dozadu na kartičku mají napsat dvou definici (své vysvětlení).
- Žáci se sejdou v párech, porovnají své definice a společně je vylepší. Zapišou každé slovo a jeho definici na společnou kartičku.
- Žáci se sejdou ve čtveřicích a projdou ještě jednou procesem diskuse o významu slov a jejich definici. Opět si novou definici poznamenají.
- Mluvčí každé skupiny vystoupí s definicí.
- Učitel se snaží definice téhož pojmu do určité míry propojit, aniž by ale nyní hodnotil správnost a výstižnost předložených definic.
- Při čtení textu mají žáci za úkol sledovat, zda definice, které zformulovali, odpovídají tomu, jaký význam má dané slovo v textu.
- Po čtení se učitel s celou třídou vrátí k definicím, společně je potvrdí nebo upraví. Nakonec mohou žáci ještě překontrolovat definice pohledem do slovníků, glosářů, encyklopedií.

Slovní linie (aktivizace slovní zásoby)

Jak na to?

- Učitel vybere z textu klíčové slovo, pojem. Například „odboj“.
- Požádá žáky, aby vymýšleli synonyma a slova blízkého významu, například vzpoura, partyzánská válka, povstání, revoluce, revolta, zboj, protiútok, záškodnictví, podvracení, odboj, odpor, odmítání, občanská neposlušnost, odmítnutí, reptání, nepokoj.



- Vyzve žáky, aby slova seřadili do linie podle určitého kritéria, např. podle hlediska „vyskytuje se násilné projevy?“



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

Alfa-box (aktivizace slovní zásoby a pojmů)

Jde o postup, který obvykle používáme ke shrnutí tématu, tedy ve fázi po čtení. Můžeme ji ale využít i ve fázi před čtením, respektive můžeme vytvořit před čtením základ alfa-boxu, k němuž se po čtení vrátíme.

Ve fázi po čtení může žákům pomoci shrnout hlavní myšlenky probírané ve výuce, v textu. K tomu je zapotřebí najít pojmy, souvislosti a příklady, které odpovídají jednotlivým písmenům abecedy.

Úkolem žáků je najít ke každému písmenu abecedy jeden pojem, popřípadě vybrat z více pojmů, které je napadnou, ten nejpodstatnější a současně takový, který zapadne významově do celkového alfa boxu. Každý pojem musí být stručně definován vlastními slovy žáků.

Protože žáci musejí najít alespoň jednu myšlenku ke každému písmenu abecedy, jsou nuceni odpoutat se od prvních několika nápadů, které jim okamžitě vytanou na mysli, a přejít k těm, které vyžadují hlubší přemýšlení. Musí si znovu téma promyslet, text přečíst, více o něm přemýšlet a propojit své dosavadní znalosti a zkušenosti. To podporuje přemýšlení o tématu z více úhlů pohledu a vede k lepšímu porozumění (Block & Mangieri, 1995). Pokud žáci navíc sdílejí své alfa-boxy ve třídě/skupině během kooperativní činnosti, mohou se účastnit smysluplných diskusí, které jim umožňují učit se od svých spolužáků a také spolu s nimi.

Jak na to?

- Učitel vybere z textu několik klíčových pojmů tak, aby každý začínal jiným písmenem.
- Nechá žáky, aby definovali po svém obsah pojmů. Mohou pracovat napřed samostatně, pak ve dvojicích a posléze čtveřicích.
- Definice pojmů zůstanou neověřeny, dokud nebude přečten text.
- Po čtení se žáci vrátí k tomu, co v alfaboxu již mají, revidují a zpřesňují, a doplňují do alfa-boxu nové kartičky s novými pojmy, jak je našli v textu.

Vybroušení účelu (předběžná prohlídka textu a stanovení účelu čtení)

V této činnosti si žáci objasňují účel čtení tím, že sami sobě kladou otázky a uvažují o tom, jak účelu čtení dosáhnou.

Jak na to?

- Učitel zadá žákům čtenářský úkol. Účel čtení je v něm již stanoven. Například: Přečtete si učebnici od strany 22 do strany 28 a shrňte, co jste přečetli.
- Učitel předvede žákům otázky, které si mají položit, aby si zadaný účel čtení ujasnili svými slovy. Například: Co mám v textu najít? Co mám s tímto textem udělat? Co potřebuju od tohoto textu?
- Učitel vyzve žáky, aby zapsali stručně svými slovy účel čtení. Mohou použít startovací otázky.
- Pak se žáci v párech podělí o to, co vymysleli, a pokusí se zpřesnit nebo pozměnit formulaci účelu.
- Totéž pak zopakují ve čtveřici.
- Z každé čtveřice jeden mluvčí seznámí třídu s tím, na čem se čtveřice shodla.
- Celá třída pak diskutuje o tom, co je třeba udělat pro to, aby účelu čtení bylo dosaženo. Například: Nejprve si prohlédneme strukturu textu, přečteme si nadpisy a mezi nadpisy a najdeme tučná nebo proložená slova nebo slovní spojení.
- Nakonec každý žák bude mít čas na to, aby si text přečetl a splnil úkol.
- Reflexe se pak týká především toho, jak efektivní byly kroky, které třída vymyslela pro čtení a dosažení účelu čtení.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

Jana: účel čtení Myslím, že mým účelem čtení tohoto textu o Ziscích a ztrátách bude to, abych si ujasnila, co je zisk a co je ztráta.	Katka: účel čtení Myslím, že mým účelem čtení tohoto textu o Ziscích a ztrátách bude to, abych si ujasnila, co je zisk a co je ztráta.
Jana a Katka: účel čtení Myslíme si, že účelem čtení textu o Zisku a ztrátě pro nás je to, abychom zjistily, co znamenají ta tučná slova, jako je třeba zisk, ztráta, úrok. A taky dozvědět se, jak se vypočítá úrok.	

Otázky zaměřující pozornost žáků na hlavní myšlenky textu

Učitel promyslí, jaké je hlavní sdělení textu – co by si žáci měli z textu odnést. Text vybírá podle cílů učení – jak cíle obsahového, tak cíl čtenářského. Místo toho, aby zadal jen „*čtěte učebnici od strany 22 do strany 28 a shrňte, co jste si přečetli*“, uvede učitel žáky do textu otázkou, která zaměří pozornost žáků na to, co souvisí s cílem učení.

Připraví si jednu základní evokační otázku. Otázka vede čtenáře k tomu, aby se zabývali *hlavním sdělením textu*, měla by je připravit na *utvoření závěru z textu* nebo by měla žákům pomoci *formulovat názor* na dané téma a / nebo názor na text.

Otázka je v zásadě jedna, je otevřená a umožňuje spekulace – tedy formulaci domněnek, které budou následujícím čtením potvrzeny nebo vyvráceny.

Příklad

Mnoho vyspělých států má programy na recyklaci odpadů. Co myslíte, který stát je asi nejvyspělejší v recyklaci? Proč si to myslíte?

Plán čtení (předběžná prohlídka textu a stanovení účelu čtení)

Plán čtení je specifická aktivita zaměřená na to, aby žáci s využitím otázek nebo tvrzení ujasnili účel čtení, když si předem prohlédli text.

Efektivní čtenáři se vyznačují tím, že plánují, jak se prokoušou textem. Když povzbuzujeme žáky k tomu, aby si krátce dokumentovali, jak zamýšlejí naložit s textem, zvyšuje se pravděpodobnost, že se čtení zhostí systematicky a úspěšně a osvojí si takový přístup do svého dalšího studijního i běžného života.

Jak na to?

- Učitel nejprve vyzve žáky, aby si prohlédli text a úkol, který mají splnit.
- Pak je úkolem žáků dokončit větu: „Budu číst tento text proto, abych...“
- V dalším kroku se žáci podívají do připraveného pracovního listu, který jim nabízí vodítka pro volbu kroků, které musejí vykonat, aby dosáhli stanoveného účelu čtení.
- Zvolí si kroky a zapíší si je do připraveného Plánu čtení do levého sloupce (co okénko, to jeden krok).
- Během práce si žáci pořizují do pravého sloupce Plánu čtení ke každému kroku svůj zápis (výpisek, reakce na text, poznámka, komentář...).
- Když dokončí práci s textem, vrátí se žáci k pracovnímu listu Plán čtení a do sloupce určeného pro reflexi si mohou udělat fajfku v případě, že daný krok byl užitečný pro splnění úkolu, a křížek v případě, že zvolený krok užitečný nebyl. Vlnovku nakreslí tam, kde byl užitek kroku tak napůl. Kromě značek by žáci měli při reflexi ve dvojici nebo v celé třídě pohovořit o tom, co jim ten který krok přinesl, proč byl podle nich krok (ne) užitečný nebo částečně užitečný.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

Pracovní list – plán čtení

Plán čtení		Datum
JménoText.....		
Budu číst tento text proto, abych se dozvěděl něco o koloběhu vody		
Plán kroků	Moje reflexe	
Skákat textem pro to, abych získal celkový přehled o textu.	Diagram vysvětlil koloběh a obsahoval některé klíčové pojmy, jako třeba vypařování	
Vypsat si klíčová slova proto, abych si zapamatovala, co jsem četla.	kapalná forma, oblaka, rosný bod, mlha, vodní pára, kapičky, vypařuje se, déšť, sráží se – kondenzuje	
Číst tiše a usilovat o porozumění.	Nejdřív jsem se podívala na diagram. V textu pak byly další informace.	
Diskutovat o textu ve dvojici, abychom porovnali, jak jsme textu porozuměli.	Společně jsme se shodli, že voda se vypařuje a tvoří páru, vodní pára kondenzuje ve vysokých výškách, kde je chladněji.	

Pracovní list – vodítka pro tvorbu plánu čtení

Vodítka pro tvorbu plánu čtení (kroky plánu)			
Ujasnit si, co už o tématu vím.	Sám si ujasnit, co je potřeba udělat pro splnění úkolu nebo vyřešení problému.	Předvídat, co asi může být obsahem textu – o čem text bude.	Číst znovu, abych měl jasněji v tom, co text sděluje.
Prohlédnout poznámkový aparát, zda neobsahuje potřebné informace.	Vypsat si nová slova a určit jejich význam.	Diskutovat o textu ve dvojici, abychom porovnali, jak jsme textu porozuměli.	Vizualizovat – nakreslit obrázek, schéma, organizér pro znázornění obsahu textu.
Vyznačit klíčová místa textu.	Vypsat si na cedulku informaci z textu, abych se k ní mohl vrátit.	Vypsat si klíčová slova proto, abych si zapamatovala, co jsem četla.	Shrnout informace, o čem text byl.
Tiše číst a usilovat o porozumění.	Prohlédnout si celý text a zjistit, jaké má části.	Najít místa, která mohu použít pro argumentaci ve svém textu.	Rozhodnout se, kterou částí textu začnu.



Aktivity při čtení

Význam aktivit při čtení

- žáci porovnávají a propojují aktivně svoje dosavadní vědění s tím, co říká text
- monitorují svoje porozumění v průběhu četby
- překonávají neporozumění a napravují špatná porozumění

Když člověk čte, zdá se navenek, že je pasivní, že nic nedělá. Obvykle je čtenář zticha, oči má upřené do stránky textu. Vnější pozorování ale mate: efektivní čtenářství je všechno jen ne pasivní. Pravou podstatou čtení je interakce mezi textem a čtenářem.

Efektivní čtenáři sledují v průběhu čtení to, jak textu rozumějí, jsou si vědomi čtenářských strategií, které používají, a používají je také k monitorování a zlepšování porozumění. V mysli efektivního čtenáře probíhá cyklický proces *očekávání (předvídání), propojování, potvrzování nebo odmítání na úrovni slova, věty nebo celého textu*.

Efektivní a zblhlí čtenáři si kladou otázky:

Otázky pomáhající v porozumění

- Dává mi text smysl?
- Je tahle informace něco, co si potřebuju zapamatovat?
- Jak souvisí tahle informace s tím, co jsem už věděl před tím?
- Kde musím vysuzovat, co měl autor na mysli?
- Jak autor tvaruje (ovlivňuje) mé myšlenky a pocity?

Otázky pomáhající překonávat neporozumění a napravovat špatná porozumění

- Co znamená tohle slovo?
- Jak můžu přijít na to, co to slovo znamená?
- Jak přijdu na to, co bylo hlavní autorovou myšlenkou, když psal tenhle text?

Typy aktivit při čtení

Psaní poznámek (monitorování porozumění)

Psaní poznámek spočívá v záznamu klíčových slov a informací v průběhu čtení. Tím čtenář sleduje, jak textu rozumí, a propojuje nové informace s dosavadním vědáním. Čtenář zaznamenává informace, třídí je a seskupuje (organizuje je), shrnuje je a záznam používá k pozdějšímu vybavení toho, o co v textu šlo. Psaní poznámek posiluje schopnost čtenáře vybavit si podstatné pojmy a vztahy mezi nimi.

Jak na to?

- Učitel vybere text, který se hodí pro jeho žáky, aby si zkusili čtení s psaním poznámek.
- Sestaví žáky do trojic. Zkontroluje, zda má každý žák kopii textu a pracovní list pro psaní poznámek a zvýrazňovač.
- Učitel vyzve žáky, aby při čtení textu samostatně podtrhávali klíčová slova a slovní spojení (fráze).
- Každý žák si pak zapíše podtrhaná slova a slovní spojení do pracovního listu.
- Učitel vyzve žáky, aby s využitím vypsanych klíčových slov a slovních pojení zformulovali hlavní body textu.
- Každý žák v tříčlenné skupince by pak měl mít dost času na to, aby si mohl se spolužáky porovnat výpisky a upravit si svoje vlastní, aby byly co nejlepší (úplné, výstižné, stručné).



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

- Žáci poté diskutují o tom, jak rozumějí textu, co je jasné a co ne.
- Učitel vede dále žáky k tomu, aby do pravého sloupce zapsali všechny otázky a reakce na četbu. Mohou si je zapsat buď individuálně, nebo jako výsledek skupinové diskuse. Otázky mohou sloužit k dalšímu studiu.

Psaní poznámek		
Téma: Sukarno – chaos, chudoba a demokracie (1949 – 1967)		
Klíčová slova / slovní spojení	Hlavní body textu (poznámky)	Otázky / komentáře
Indonésie 1949 Indonéský první prezident Sukarno Vláda byla chaotická revolta potlačení revolty armádou prvních osm let – Sukarno neza- stával roli vůdce	První indonéský prezident Sukarno se stal prezidentem v roce 1949. Ale první vláda ne- byla moc uspořá- daná a hodně Indonésanů revo- ltovalo. Armáda revoltu tvr- dě potlačila. Vláda se měnila rok co rok. Ačkoliv byl Sukarno prezidentem, nehrál vedoucí roli.	Od koho Sukarno převzal vládu? Kdo vládl v zemi před ním? Proč Sukarno nehrál důležitou roli jako lídr země?

Cornell Notes Template (monitorování porozumění) Viz samostatný PL

Mapa čtení (monitorování porozumění a zpřesňování porozumění)

Vytváření mapy čtení umožňuje čtenářům monitorovat v průběhu čtení, jak textu rozumějí. Žáci aktivně sledují a zaznamenávají důležité informace a pojmy.

Jak na to?

- Učitel vyzve žáky, aby si na papír vypsali všechny nadpisy z textu, který se chystají číst.
- Řekne jim, aby si pod každý název kapitoly nebo podkapitoly vypsali tři body.
- Vyzve žáky k tomu, aby si udělali na papír rámeček tam, kde je v textu obrázek nebo graf, a aby vepsali do rámečku název obrázku nebo grafu.
- Nakonec nechá žáky, aby si ve dvojici porovnali, co vypsali, a diskutovali o tom.

Může žákům zprvu pomáhat tím, že jim nabídne grafické členění konkrétní struktury textu, s nímž budou pracovat. (Viz tabulka Struktura textů a grafické organizéry z kurzu)

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Služby a výroba

Podnik	vytvářejí výrobky nebo služby cílem je zisk různé druhy podniků
Jednotlivý podnikatel	podnik vlastní jedna osoba např. obchodník, specialisti jako je daňový poradce sám bere všechna rizika i zodpovědnost a také zisk
Partneři	skupina 2-20 vlastníků sdílejí zodpovědnost za dluhy + zisk příjem se dělí mezi partnery a tím se odvádí nižší daň z příjmu
Společnost	vlastníkem je skupina lidí zvaných podílníci při bankrotu zaplatí každý jen tolik, kolik je jeho podíl jsou dva typy společností: - s ručením omezeným - veřejná obchodní společnost

obrázek – typy podniků

Průvodce čtením (monitorování porozumění)

Průvodce čtením poskytuje žákům sadu psaných pokynů, otázek a aktivit, které připravil učitel a které mají žáky vést při samostatném čtení zadaného textu.

Mnoho žáků se ztrácí, když mají samostatně přelouskat text a zpracovat ho. Průvodce čtením může:

- vypíchnout důležité body textu a vztahy mezi nimi
- rozpoznat nevýznamné části textu a přeskočit je
- modelovat přemýšlení o hlavních myšlenkách
- posilovat u žáků vědomí, že je třeba pravidelně během čtení sledovat, jak textu rozumíme (shrnováním, kladením otázek a rozpoznáním problémů se slovní zásobou)

Jak na to?

- Učitel vybere vhodný text a určí celkový účel čtení.
- Najde v textu části, které jsou nejvýznamnější z hlediska dosažení účelu čtení.
- Vytvoří cestičku textem, která navede pozornost žáků k nejvýznamnějším částem textu. Zachytí jednotlivé kroky cestičky (sekce textu) do levého sloupce s názvem Směrovky v pracovním listu s názvem *Průvodce čtením*.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

- Vytvoří otázky, které provedou žáky jednotlivými sekcemi textu. Zapiše je do druhého sloupce s názvem *Otázky a úkoly*. Ty povedou žáky k tomu, aby předvídali, vyhledali určité informace, shrnovali, co přečetli, vyjasňovali si problematické termíny a výrazy obecně.
- Učitel dá každému žákovi výtisk *Průvodce čtením*.

Vede žáky k tomu, aby během četby s *Průvodcem* pracovali a aby do něj zapisovali svoje myšlenky a reakce na otázky a úkoly.

Průvodce čtením		
Text: Nepřátelství a spojenectví – kapitola z knihy, str.		
Směrovky	Otázky a úkoly	Poznámky žáka
Přečti si název a názvy kapitol. Prohlédni si mapku. Přečti si první větu.	Když si dáš dohromady všechny informace, které zatím o textu máš – o čem myslíš, že budeš číst?	O první světové válce. O spojenectví, nepřátelství a o napětí mezi nepřáteli.
Přečti zbytek odstavce na str. 22	O které válce se v textu hovoří?	První světová válka.
	O čem asi bude zbytek textu?	Tato válka byla tragická. Bude to taky o tom, jaké všechny další události odstartovala.
Přečti si část s nadpisem <i>Nepřátelství a spojenectví</i>	Další část textu je o nepřátelství a napětí mezi některými evropskými zeměmi. Která země byla v nepřátelském vztahu s Německem už před válkou?	Francie
Proběhni text na straně 22 a 23.	Tato část popisuje, jak byla Evropa rozdělena do dvou nepřátelských ozbrojených táborů před první světovou válkou.	Německo, Rakousko, Itálie
	Které země byly členy těchto dvou nepřátelských ozbrojených táborů?	Británie, Francie, Rusko
	Zavři knihu a napiš všechny další důležité myšlenky, které sis z textu zapamatoval/a.	Válka začala proto, že Francie a Německo měly mezi sebou vážné problémy.

Vyjasňování slov v textu (monitorování porozumění, zlepšování porozumění a vyjasňování slovní zásoby)

Tento postup může pomoci žákům v tom, aby si poradili s neznámou slovní zásobou – s novými a neznámými slovy.

Efektivní čtenáři umějí zacházet s tím, když v textu narazí na nová, neznámá slova. Mají postup, který funguje. Neefektivní čtenáři v tom selhávají. Když narazí na neznámé slovo, nevědí si rady a to jim může zabránit v tom, aby si s textem poradili a porozuměli mu. Proto je potřeba žáky učit, jak samostatně jednat v takové situaci.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Jak na to?

- Učitel vybere text pro tréninkovou situaci tak, aby obsahoval přiměřené množství neznámých slov. Pak vede žáky následujícími kroky:
- Učitel předvede žákům celý proces – modeluje. Opakovaně, je-li to třeba.

Tabulka náročných slov (monitorování porozumění, zlepšování porozumění a vyjasňování slovní zásoby)

Tabulka náročných slov je další postup, jak pomoci žákům zvládnout novou slovní zásobu. Lze ji využít před čtením, při čtení a po čtení.

- 1) Přečti si znovu větu, ve které jsi nerozuměl některému slovu.
- 2) Pokračuj ve čtení – čti text kousek za slovo, kterému jsi nerozuměl.
- 3) Promysli souvislosti (o čem text je, co je na obrázcích, co ses už dočetl).
- 4) Rozděl slovo na smysluplné části (předpony, přípony, slovo základové ...).
- 5) Zkus slovo nahradit synonymem nebo obecnějším slovem. Dává věta smysl?
- 6) Porovnej slovo s jinými, která znáš.
- 7) Podívej se do slovníku, poraď se se spolužáky a s učitelem.

Ukázka zadání

Jak na to?

- Učitel vybere z textu nové termíny, neznámá slova. Zapiše je do prvního sloupce Tabulky náročných slov. Připíše stranu, odstavec a řádek textu.
- Žáci utvoří dvojice. Dostanou kopii Tabulky náročných slov.
- Postupují tak, jak se naučili díky aktivitě popsané v části 2.2.5 – Vyjasňování neznámých slov.
- Pak se žáci pokusí formulovat vlastní vysvětlení vybraných slov. Pokud to nedokáží, mohou využít pomůcek, jako je slovník. Pozor ale, aby nesahali po slovníku dřív, než se pokusí o samostatné myšlení.
- Nakonec si žáci znovu přečtou celý text a sledují, jak mu nyní rozumějí.

Tabulka náročných slov				
Jméno žáka Text				
Datum.....				
Slovo	Strana Odstavec Řádek	Vodítka z kontextu – souvislosti	Naše vysvět- lení	Definice (ze slovníku)
tsunami	Str. 184 Odst. 1 Ř. 2	Přístavní vlna Podvodní vulkanická erup- ce	velká ničivá vlna	
epicentrum	Str. 184 Odst. 2 Ř. 3	Nejsilnější otřesy	kde zemětřesení začíná	
seismograf	Str. 184 Odst. 5 Ř. 1	měření otřesů při zemětřesení diagram	přístroj, který měří sílu otřesů země	

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Aktivity po čtení

Význam aktivit po čtení

- žáci si ověří nebo prokáží porozumění textu, který četli, tím, že si uspořádají, syntetizují a analyzují nové informace a myšlenky získané z textu
- vyhodnotí text a vyjádří svůj názor na něj v diskusi nebo písemnou formou
- reflektují proces, kterým jako čtenáři prošli
- rozšíří svoje vědění tím, že si naplánují další četbu na totéž či blízké téma nebo od téhož autora

Ve fázi po čtení se efektivní čtenáři ptají

- Splnilo čtení účel, který jsem sledoval? Dosáhl jsem toho, čeho jsem chtěl?
- Rozuměl jsem tomu, co jsem četl?
- Jaké pocity ve mně četba zanechala, jak se cítím po přečtení textu?
- Co teď udělám s informacemi a myšlenkami, které mám?
- Které informace a myšlenky jsou zásadní?

Typy aktivit po čtení

Alternativní názvy (sumarizace)

Alternativní názvy je aktivita, při které žáci hledají hlavní myšlenku části, k níž má být název formulován. Pomáhá žákům, aby našli jádro sdělení, aby porozuměli, co autor považoval za podstatné (a podle toho text nebo jeho část nazval), a učí se, že mohou jako čtenáři považovat za podstatné něco jiného (a to vyjádří svým názvem textu nebo jeho části).

Někteří autoři říkají, že to, co čtenář považuje za důležité v textu, nemusí odpovídat tomu, co za podstatné považoval autor textu. Vidí rozdíl mezi myšlenkami, které považoval za významné autor (textově významné myšlenky) a myšlenkami, které z nějakého důvodu považuje za významné čtenář (kontextově významné myšlenky). Říkají, že je důležité, aby si čtenáři tento rozdíl uvědomovali. Žáci se tomu mohou učit třeba právě pomocí Alternativních názvů.

Jak na to?

- Učitel vybere žákům text, který obsahuje hodně titulků (názvů částí, odstavců). Každému žákovi přidělí pasáž textu. Stejnou pasáž čtou čtyři žáci, aby později mohli pracovat ve skupině.
- Žák si přečte svou část. Pak brainstormingem hledá slova, která by se hodila do alternativního názvu.
- Žák formuluje alternativní název.
- Žáci se sejdou ve dvojicích se stejnou pasáží textu. Diskutují o svých řešeních a hledají společné, pro oba přijatelné.
- Pak se žáci sejdou ve skupině. Měli by dospět ke společnému řešení. V debatě by se měli věnovat i jemným rozdílům – například porovnávat synonyma a hledat taková slova, která vyjádří co nejpřesněji to, co chtějí žáci říct.
- Celá třída se pak baví o řešení každé ze skupin. (Samozřejmě že si žáci přečtou texty, které četly ostatní skupiny.)
- Závěrečná diskuse by se měla zabývat otázkou, do jaké míry se tituly vymyšlené žáky, liší od toho, který uvedl autor. Žáci se mohou bavit o tom, kdy název jen jinými slovy říká totéž, co autorův název, a kdy naopak nový název vystihuje a zdůrazňuje i jinou myšlenku než název původní.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Přepřacování (vyhledání informací, výťah informací z textu, vybavení informací a reflexe)

Přepřacování vede žáky k tomu, aby proměnili žánr textu, formu, způsob podání, autorovu pozici, prostředek šíření, autorův záměr.. Přepřacování vyžaduje, aby žáci vybrali odpovídající prvky a nosné myšlenky původního textu a aby je transformovali do nového tvaru. Vede to k hlubšímu porozumění obsahu textu a autorského záměru.

Přepřacování neznamena, že děti vytvoří cokoli, co bude jen povrchně, například tematicky blízké původnímu textu. Jde o to, aby žáci vystihli to podstatné, co obsahuje a co sděluje původní text a pak to vyjádřili jinou formou, ale co nejbližší textu původnímu.

Příklady přepřacování

- popis historické události → novinový článek
- vědecký popis (např. text o změnách skupenství) → srovnávací tabulka
- román → desková hra
- matematický problém → diagram
- krátká povídka → komiksový strip
- báseň nebo historická událost → drama

Přepřacování může mít hodně různou úroveň náročnosti. Mezi faktory, které k tomu přispívají, patří obsah textu, forma textu, slučitelnost původního textu s tím, který má vzniknout. I když pro žáky může být dobře známá struktura pohádkového textu, nemusejí být tak dobře obeznámeni se strukturou a charakteristikami textu novinového. Podobně mohou být žáci vášnivými hráči deskových her, ale netuší nic o tom, jak se takové hry sestavují.

Přetváření pohledu na věc pomáhá žákům rozvinout kritickou gramotnost, protože to poutá pozornost na autorovu volbu výrazů a prostředků výstavby textu, na autorovy myšlenky vyjádřené v textu i na to, jaký záměr autor textu měl. Žáci, kteří se o přepřacování pokoušejí, potřebují hodně podpory od učitele, aby dostatečně pochopili původní text a aby ho mohli úspěšně přetvořit. Před tím, než se žáci mohou pustit do přetváření textu, musejí projít důkladnou přípravou. Například potřebují využít své dovednosti pořizovat si výpisky nebo mapovat obsah textu, když mají z fikčního textu vybrat informace potřebné pro tvorbu textu nefikčního jak strukturou, tak obsahem. Žáci musejí navíc znát charakteristiky obou typů textů. Kromě toho ale musejí brát v úvahu adresáta a záměr přepřacovaného textu.

Jak na to?

- Učitel vybere text, který má být přetvořen.
- Nabídne žákům možnosti, jak by mohl text být přetvořen.
- Modeluje, jak na to.
- Vyzve žáky, aby si ve výchozím textu vyznačili podstatné pasáže nebo aby si pořídili poznámky nebo mapu čtení apod.
- Pak nechá žáky, aby pracovali na transformaci textu. Nechá je pracovat samostatně po dostatečně dlouhou dobu. Nevnučuje žákům svou pomoc předčasně, nedívá se jim neomaleně přes rameno, citlivě monitoruje, jak si žáci s úkolem poradí.
- Nakonec vyzve žáky, aby se podělili o výsledek své práce. Podle situace mohou žáci nejprve hovořit s kamarádem ve dvojici nebo v malých skupinkách, než se přistoupí k dobrovolné prezentaci v celé třídě.

Nejběžnější způsob „přepřacování“ textu je jeho převyprávění. Může být ústní nebo písemné, ale taky kreslené nebo hrané.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

Pravdy a nepravdy / ANO – NE (identifikace, výběr a vybavení informací)

V aktivitě Pravdy a nepravdy (ANO – NE) žáci formulují tvrzení – jak pravdivá, tak nepravdivá – na základě toho, co si přečetli v textu. Spolužáci mají rozpoznat, která tvrzení jsou a která nejsou pravdivá.

Aktivitu můžeme používat na mnoho způsobů. Například žák může číst text, který si vybral sám podle svých zájmů, a pak vytvořit sadu tvrzení. Aktivita v tom případě umožní, aby se spolužáci seznámili s tím, co jejich kamaráda zajímá. Pokud je vedeme k tomu, aby autor Pravda a nepravd nesděloval správná řešení, ale aby si místo toho žáci přečetli text, který spolužák použil, budou žáci text číst s chutí, neboť budou zvědaví na řešení. V tomto případě tato aktivita slouží pro tvůrce tvrzení jako aktivita po čtení, ale pro spolužáky jako aktivita před čtením.

Aktivita Pravdy a nepravdy (ANO – NE) vyžaduje, aby žáci porozuměli pojmům a vztahům mezi nimi a aby uměli vybrat z textu fakta.

Jak na to?

- Učitel nechá žáka číst text o nějakém tématu. Může to být text zadaný celé třídě nebo text, který si žák vybral sám podle toho, co ho zajímá.
- Učitel vyzve žáky, aby si poznamenali několik tvrzení či faktů, která text obsahuje. Vytvoří z nich sadu tvrzení.
- Potom žáci mohou ve dvojicích řešit, co kdo vymyslel.
- Nakonec si mohou přečíst zdrojový text, případně ještě ověřit údaje na internetu nebo v jiných zdrojích.

Mosty (reflexe)

Mosty jsou aktivitou, která vede žáky k tomu, aby reflektovali, jak se po přečtení textu změnilo to, co vědí o tématu.

Jde o metakognitivní činnost. Vede žáky k tomu, aby reflektovali, když čtou.

Jak na to?

- Než se žáci pustí do čtení textu, učitel je vyzve, aby brainstormovali a zachytili, co o tématu už vědí. Používají při tom pracovní list. V něm využijí v tuto chvíli sloupeček Víím / Myslím si.
- Po přečtení textu si žáci zapíší do pracovního listu do sloupce Víím po čtení / Myslím si po čtení.
- Mezi tím, co si žák myslel před čtením, a tím, co si myslí po čtení, mají žáci vytvořit vazbu – most.
- Učitel vyzve žáky, aby na most napsali, jakým způsobem dospěli k novému poznání. Například „Vybral jsem informace z druhé kapitoly.“ nebo „Moje čtení splnilo svůj účel, protože jsem...“
- Učitel dopřeje žákům čas na to, aby mohli svou reflexi sdílet s druhými.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

Honza, Pepan, Bára

Mosty

*Co vím nebo co si
myslím*

*Co teď vím nebo co si
myslím*

musím se zaregistrovat

vyhledali jsme info na webu

nedá se zaregistrovat jméno,
co už je jednou použité

potřebuju mít IČO

prošli jsme si text a našli podtitulek

k licenci a IČO nutné mít název firmy,
počet zaměstnanců, vybrané logo

potřebuju pojištění

vyhledali jsme info v textu

jsou tři typy pojistek: na aktiva,
na vynos, na lidi

musí se platit daň

vyhledali jsme info na webu

podle velikosti a místa je daň
buď celostátní, krajská nebo místní

Použitá literatura

DRAPER, R.J. (ed.): (Re)Imaging Content-Area Literacy Instruction. Teacher College Press, London 2010.

WITT, Christopher: Tactical Teaching: Reading. Not the reading Teacher but a Teacher of Reading. How to Help Students Use Reading Process. STEPS Professional Development, 2009.

Příručky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.



Návrhy očekávaných výstupů pro rozvoj čtenářské gramotnosti v některých vzdělávacích oblastech/oborech

Při formulaci očekávaných výstupů pro rozvoj čtenářské gramotnosti jsme vycházeli z praktických poznatků a zkušeností učitelů, kteří dlouhodobě usilují o rozvoj čtenářských dovedností žáků ve svých předmětech. Záměrně jsme zvolili závěr 5. a 8. ročníku, které vnímáme jako důležité uzlové body při přechodu k náročnějšímu čtenářství. Výstupy nabízejí možnost, jak zaměřit činnost školy na cílený rozvoj čtenářské gramotnosti v jednotlivých předmětech.

Při jejich formulování jsme zjistili, že v českém školním prostředí citelně chybí čtenářské vývojové kontinuum. Takové kontinuum by popisovalo následnost konkrétních dovedností, které by mohl či měl žák při rozvoji své čtenářské gramotnosti zvládnout. Čtenářská kontinua v edukačně vyspělých zemích pomáhají učitelům při diagnostice dosažené úrovně žáků a jsou cenným nástrojem při plánování výuky čtenářské gramotnosti.

Jsme si vědomi, že předkládané materiály v žádném případě nemohou suplovat takto pojatá čtenářská kontinua.

Očekávané výstupy pro I. stupeň – český jazyk a literatura

Žák na konci 5. ročníku:

- samostatně, případně s využitím konzultace s učitelem nebo spolužákem, si vybírá knihy a texty, které mu přinášejí zážitek z četby;
- vytrvá při čtení delších textů (30 – 40 minut), využívá nabízené příležitosti ke čtení ve škole i doma;
- vede si záznamy o četbě;
- klade otázky k textu, které vedou k porozumění obsahu a významu textu;
- zformuluje (ústně nebo písemně) hlavní myšlenky textu;
- u beletristického textu převypráví děj, popíše a jednoduše charakterizuje hlavní postavy, uvede místo a čas děje;
- u odborného textu odliší podstatné informace od ostatních;
- pro porozumění textu využívá svých znalostí o struktuře textu (název, členění na odstavce, klíčová slova, tučně tištěná písmena...);
- volí strategie, které mu usnadňují porozumění textu (např. vrací se v textu, klade si otázky, podtrhává si v textu, hledá klíčové pojmy a vztahy mezi nimi, pokouší se o sumarizaci, aktivizuje a zapojuje své dosavadní vědomosti, zkušenosti a postoje...);
- samostatně si stanovuje své čtenářské cíle a pravidelně reflektuje průběh svého čtení a čtenářství;
- na základě čteného textu vyslovuje své domněnky a hypotézy týkající se příčin a následků děje a jednání postav, které porovnává se svou předchozí čtenářskou a životní zkušeností;
- využívá svých zkušeností s různými druhy textů k dalšímu učení – k obohacení vlastního vyjadřování a k tvořivým činnostem (výtvarným, hudebním, dramatickým, při psaní vlastních textů);
- využívá různé grafické organizéry k vizualizaci (znázornění) čteného nebo systematizaci hlavních myšlenek;
- diskutuje o přečteném, vyjadřuje své pocity a dojmy z přečteného; propojuje je se svými vlastními životními a čtenářskými zkušenostmi.



Očekávané výstupy pro I. st. – člověk a jeho svět

Žák na konci 5. ročníku:

- formuluje vlastními slovy hlavní myšlenku sdělení;
- podle účelu čtení vyhledává a srovnává informace z minimálně dvou zdrojů;
- vyhledá podstatné informace v textu a zvolí si vlastní způsob jejich zaznamenávání;
- vyhledá informace v nelineárních zdrojích (mapy, tabulky, grafy, nákresy, atd.);
- rozpozná, že čtenému nerozumí, volí vhodné strategie k porozumění.

Očekávané výstupy pro I. st. – matematika

Žák na konci 5. ročníku:

- v textu slovní úlohy vyhledá potřebné údaje k jejímu řešení;
- matematizuje slovní úlohy, situace i problémy z reálného života vyjádřené textem;
- ke znázornění a řešení matematické úlohy používá náčrtky, grafy, tabulky apod.;
- čte s porozuměním v nelineárních zdrojích (jednoduché tabulky, grafy, diagramy, atd.) a informace z nich vyhodnocuje, případně formuluje problémové otázky;
- vhodně používá základní matematické pojmy a symboly k ústnímu i písemnému vyjadřování;

Očekávané výstupy pro II. st. – český jazyk a literatura

Žák na konci 8. ročníku:

- pro porozumění textu využívá svých znalostí o formě textu, např. o struktuře a dalších ustálených prvcích, všímá si zvláštností a hledá důvody jejich použití;
- rozpoznává v textu jazykové a kompoziční prostředky, které autor používá k dosažení svého záměru;
- pro svou četbu si vybírá literárně náročnější texty, které mu přinášejí zážitek z četby;
- hodnotí literární dílo, vyjadřuje své vlastní prožitky a pochopení, v případě potřeby využívá společensky sdílené interpretace;
- po dočtení textu zhodnotí, zda byl jeho původní záměr a cíl četby naplněn, či nikoliv;
- pravidelně reflektuje průběh svého čtení a čtenářství, a to včetně reflexe toho, co nového se při čtení a pro své čtení naučil;
- čte přiměřeně náročné populárně naučné texty o jazyce a literatuře;
- využívá rozličných zdrojů pro vyhledávání potřebných textů či informací, orientuje se ve službách, které poskytuje knihovna (rejstřík beletrie a rejstřík odborné literatury).

Očekávané výstupy pro II. st. – matematika a její aplikace

Žák na konci 8. ročníku:

- rozumí matematickým symbolům a využívá je v ústním i písemném vyjadřování;
- při matematizaci textu vhodně používá matematické pojmy a symboly;
- informace z nelineárních zdrojů (grafy, tabulky, diagramy, ...) převede do lineární podoby, interpretuje je, případně formuluje své závěry či hypotézy;
- zvolí vhodný způsob vizualizace textu náčrtem, grafem, tabulkou.

**Podpora poradců pro implementaci
kurikulární reformy**

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Očekávané výstupy pro II. st. – člověk a příroda

Žák na konci 8. ročníku:

- vybírá si odborné či populárně naučné texty, které jsou pro něj zároveň zdrojem poznání i prožitku z četby;
- před čtením prohlíží rozsáhlejší strukturovaný text, využívá jeho strukturu (nadpisy, grafy, tabulky, obrázky, vzorce) k předvídání a podle účelu svého čtení vyhledává důležitá místa v textu;
- vizualizuje přečtené prostřednictvím náčrtů, grafů, symbolů ...;
- při kladení otázek k textu používá správné odborné termíny;
- při kladení otázek za text dodržuje odborný rámec popisovaného přírodního jevu a prostředí;
- hodnotí autorský záměr (např. manipulace, vystrašení, pobavení, vyvolání diskuse), dává ho do kontextu společenského, situačního, ...;
- ověřuje vlastní hypotézu v textu, experimenty, měření;
- využívá alespoň dva nelineární zdroje (graf, schéma, náčrt, tabulka, mapa) k získání informací a jejich interpretaci;
- hodnotí důvěryhodnost získaných informací, jejich vztahů a souvislostí, souhlas či nesouhlas dokládá argumenty;
- po přečtení uspořádá kroky přírodního procesu, určí příčinu a následek jevu;
- informace získané z odborných a populárně naučných textů zpracovává do podoby vlastních výstupů (textů, prezentací);
- informace z četby kriticky vyhodnocuje a využívá k aktivnímu jednání ve škole i ve svém životě.

Očekávané výstupy pro II. st. – dějepis

Žák na konci 8. ročníku:

- rozpoznává v textech a dalších uměleckých dílech obecně sdílené symboly, hledá jejich význam, případně jej porovnává s dobovým významem a kontextem;
- odhaduje autorský záměr a působení textu na adresáta:
 - reflektuje účinky dobových textů (včetně literárních, propagandistických...) na společenskou atmosféru;
 - porovnává různá podání a stanoviska v textech zabývajících se stejnou událostí (osobností, jevem);
- pro poznání současnosti a minulosti využívá stále širší okruh zdrojů (včetně primárních a sekundárních pramenů), nalézá a vysuzuje z nich informace (fakta), odhaduje názory, postoje autora textu, vyslovuje své domněnky a hypotézy;
- získává informace z nelineárních zdrojů (texty, tabulky, grafy, mapy, karikatury), u dobových zdrojů zohledňuje dobové myšlení a vidění světa;
- jako výsledek práce s textem (pramenem, nelineárním zdrojem) sám vytváří jednoduchá schémata (časová osa, jednoduché porovnávací grafy, tabulky...);
- získává informace za určitým záměrem z více zdrojů, propojuje je a využívá (např. prezentuje je ostatním, vytváří vlastní texty...);
- pro porozumění textu využívá svých znalostí o struktuře textu (název, členění, klíčová slova, druh textu...);
- rozlišuje v textu mezi fakty a názory; sleduje, zda jsou názory podloženy argumenty;
- čte text s vědomím, že se může jednat o autorovu interpretaci historických událostí.



Didaktický potenciál textu

Ondřej Hausenblas

Proč hledat texty ke čtení v předmětech?

Příběhy pomáhají při myšlení

Do výuky všech předmětů zapojujeme i čtení souvislých textů proto, aby se jim látka propojila s jejich životem: s jejich představami, znalostmi i zkušenostmi. Když naše „předmětové“ informace dobře zapadnou do toho, co žák zná a jak uvažuje, je větší naděje, že látku pochopí a zapamatuje si ji. Chceme kromě toho žáka získat pro uvažování o souvislostech mezi předmětem a životem, aby nezůstal u toho, co mu text přímo řekl, ale aby si uvědomoval, jak se ho probírané téma a problém týká. Žáci nejsou vědci a většině z nich „to myslí“ spíše v příbězích a v pocitech než v pojmech a strukturách. Třebaže je chceme naučit pojmům a souvislostem svého oboru, právě čtením textů s příběhem nebo s některou lidskou situací jim pomůžeme, aby přemostili propast mezi svým laickým myšlením a odborným uvažováním.

Kdo se učí číst, může se učit i oboru

Hledáme texty, které se hodí k výuce předmětů: které poskytují jak informace z oboru a podněty k tázání, dozvídání a učení, ale které také dávají žákovi zážitek a příležitost zamyslet se nad sebou. Navíc však potřebujeme, aby se na textu žák učil také dovednostem čtení samotného – aby uměl u čtení vydržet a dobrat se porozumění, aby uměl překonávat nesnáze v porozumění slovům, větám i souvislostem, aby uměl z textu vyhmátnout to podstatné a aby si k tomu utvořil informovaný názor. To žák potřebuje nejen pro četbu beletrie, ale právě i pro naučené články, nebo třeba pro zadání slovní úlohy v matematice.

Jaké texty hledat a co v nich hledat pro čtení v předmětech?

Do výuky předmětu chceme zařazovat texty, které mají děj nebo v kterých se řeší situace, jež žáka zaujmou a zvýší jeho zvědavost. Děj má mít postavy a nějakou zápletku a má mířit k řešení – při tom využijeme i vědomostí z oboru a některé při tom i nově získáme. Situace v textech také vyžadují, aby žák znal některá východiska – předchozí informace. Situace také pomohou objasnit nové pojmy a souvislosti z oboru. Hledáme tedy texty dynamické, například vyprávění příhody, reportáž z výzkumu, životopis odborníka, nebo i báseň týkající se tématu. Nespokojujeme se s výklady z učebnice ani z monografie či encyklopedie.

Co má text ke čtení v našem předmětu obsahovat, aby ho žáci četli s užitkem i prožitkem? Co z obsahu a formy zvoleného textu se dá využít pro žákovo učení příslušné látce i pro rozvoj jeho čtení a čtenářství?

Čeho si v textech pro výuku všímát?

1) Smysl textu a autorský záměr: o co důležitého v textu jde

- poselství textu – proč je cenné, že tento text vůbec existuje?
- velká/nosná myšlenka – jaké je shrnutí hlavního poznatku z textu?
- hlavní pojmy – o které jevy a souvislosti v textu jde?
- zásadní otázky – která otázka stála na začátku a text na ni dává odpověď?



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

2) Čtenář a text:

- co v obsahu (tématu i myšlenkách a záměrech) souvisí se životem žáka: co už zažil, i co by uznal, že se mu může stát
- co v textu souvisí s dosavadními poznatky žáků v naší třídě v daném vyučovacím předmětu
- čím obsah i jeho zpracování odpovídá žákově vyspělosti (osobní i znalostní) nebo ji překračuje,
- z čeho v textu poznáme, komu je text určen, koho může zaujmout, komu být prospěšný,
- čím může být text pro žáka důvěryhodný a čím ne

3) Žánr textu a způsob autorova podání:

- které rysy v textu bychom měli chápat vcelku (tj. jak jsou vybrány a uspořádány motivy/údaje, jaké typy postav účinkují v beletristickém textu, jak text postupuje od začátku směrem ke konci, jak souvisí zvolený jazyk i formát textu s jeho obsahem, který žánr – tj. který soubor typických postupů a prvků – autor využívá, jak je v textu projeven autorův postoj ke sdělení nebo k adresátům)
- čím text navazuje na zvyklosti písemného sdělování, tj. které žákovy znalosti a zkušenosti z četby mu pomohou k tomu, aby tomuto textu lépe porozuměl a pochopil jeho smysl)
- jaký je autorův postoj k tomu, co nám sděluje (zda se k tomu staví vážně a věcně, nebo zábavně, nebo s odstupem, zda nás chce spíše provokovat, anebo ujišťovat atd.)

4) Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění

- kterým klíčovým místům (kterým výrazům nebo konstrukcím) musí žák dobře porozumět, aby dobře pochopil text,
- které jazykové znalosti a řečové dovednosti pro porozumění takovým místům čtenář potřebuje,
- která místa mohou být pro čtenáře matoucí a čím to je,
- jak slouží smyslu a záměru textu i čtenářovu porozumění jazykové a tvůrčí prostředky, kterých autor použil

Pokud se vám zdají některé body v popisu didaktického potenciálu nejasné, přečtěte si následující **podrobnější výklad**:

ad 1. Smysl textu a autorský záměr

O co v daném textu jde? – Pomůžeme si otázkou „**Kvůli čemu je tento text vůbec na světě? Jaké sdělení k nám volá?**“ Aby to žáci odhalili, potřebují dobře porozumět slovům a větám i úsekům v textu.

Naučný, výkladový text v učebnici je obvykle na světě proto, aby z něho čtenář vytěžil pochopení nějakého pojmu nebo se dozvěděl některé souvislosti mezi jevy a aby se dozvěděl různé názvy zkoumaných jevů (termíny).

Například učební text o následcích ionizujícího záření pro lidské zdraví podá výčet účinků vysoké radiace na tělesné orgány a popíše reakci organismu, případně připojí poučení, jak se proti ozáření chránit. Tento text „je na světě“ proto, abychom účinky znali a abychom věděli, jak se ochránit.

Popularizační, beletristické, prakticky-informační texty, které by se pro výuku našeho předmětu mohly hodit, jako např. reportáže z výroby, povídky o objevech, návody nebo instrukce, mívají smysl bohatší. Říkají obvykle i něco o našem vztahu k tématu, třeba o tom, co pro nás znamená.

Například popularizační text o následcích ionizujícího záření vypráví o nešťastné nehodě výzkumníků, kteří dostali při manipulaci s radioaktivním materiálem smrtící dávku záření. Smysl tohoto textu – jeho velká myšlenka – bude nejspíše v tom, že „Touha po poznání povahy hmo-

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



ty láká badatele tak silně, že riskují svůj život, i když znají vysokou míru nebezpečí," případně „Technický pokrok lidstva stojí vysokou až děsivou cenu."

*Pokud by taková příhoda byla zpracována nejen jako popis události (epizoda) např. v popula-
rizační knize o dějinách moderní vědy, ale dokonce jako **vyprávění v knize povídek**, smysl
textu by obsahoval ještě více i osobu čtenáře: Byl by v tom, že „Pro odvahu a sebeobětování
výzkumníků můžeme mít obdiv, ale zároveň si každý uvědomíme své chápání ceny života."*

Smysl zvoleného textu si má učitel vždy pro sebe **zformulovat dost precizně, a to celou větou**, jako „velkou myšlenku“, nikoli jen jako spojení slov. (Nestačí např. jen spojení „rizika výzkumu jádra“ – smyslem textu například může být, že *Rizik při práci s radioaktivitou se čtenář děsí, ale výzkumníci strach překonávají*).

Učitel nemůže nalezení velké myšlenky a její formulaci při hledání didaktického potenciálu vy-
nechat, protože jen podle smyslu textu **učitel sám pochopí, jak všechna slova a každá věta i celá kompozice textu míří ke smyslu a jemu slouží**. Když si uvědomujeme smysl
textu, víme, proč je pro žáka důležité, aby porozuměl určitým slovům a pasážím. I když ve vy-
učovacích předmětech chceme, aby se žák díky kráse nebo napětí a překvapení, které text
čtenářům poskytuje, rád zabýval i odbornou látkou, aby se seznámil s termíny a získal motiva-
ci k dalšímu poznávání příslušného oboru, přesto nemůžeme v práci s textem ve výuce igno-
rovat jeho smysl, tedy to, co text na svého **čtenáře „volá“**, čím ho chce rozrušit nebo pobavit,
lidsky čili esteticky potěšit. Žák by totiž při pouhém „vytahování“ odborných pojmů, výrazů
a pouček z textu neporozuměl **smyslu**, odborná složka čtení by byla také promarněna a čtení
textů by bylo zbytečnou ztrátou času.

ad 2. Čtenář a text

Hledáme místa v textu, kde by žák mohl najít **souvislost mezi svým životem či zkušeností a tím, o čem se v textu píše**. Z nich si bude moci brát něco specifického pro sebe (např. *v jakých situacích by žák měl odvahu riskovat bolest, zdraví, nebo dokonce život*), ale tato místa mu také pomáhají najít chuť si text dočíst (např. *poznat, jak obtoží výzkumníci v popi-
sovaném pokusu*). Tím, že pomůžeme žákovi, aby „našel sebe“ v souvislosti s obsahem textu,
mu pomáháme také najít důvody, proč by se měl zabývat oborovými informacemi, které text
obsahuje.

Hledáme, kterými způsoby vyjádření je text žákovi **blízký**, i kterými je mu naopak vzdálený
a čím text čtenáře **vyzývá k zamyšlení** nad svým významem. Hledáme místa, kde text nějak
oslovuje svého čtenáře a kde mu nabízí, aby se v představách nebo ve svém posuzování po-
myslně zúčastnil situace nebo děje. Při tom se pak žák také bude sbližovat s jevy a pojmy obo-
rovými, jimž potřebuje porozumět kvůli tomu, aby si situaci představil nebo aby věc posoudil či
aby jí vůbec porozuměl (např. *jak je možné, že nevidíme, co se to v hmotě děje, když se
k sobě přiblíží dvě podkritická množství plutonia a když to může tak hrozně postihnout vý-
zkumníka*).

Přitom uvažujeme, zda tyto nabídky v textu jsou opravdu pro našeho žáka dostupné, zda
nejdou nad nebo pod jeho úroveň mentální vyspělosti a životní zkušenosti.

ad 3. Žánr textu a způsob autorova podání

Ujasníme si, zda je **formát textu (čili žánr, neboli ucelený a ustálený soubor obsahů
i postupů nebo prostředků) už známý a běžný pro žáky, jimž chceme text předložit**,
například vyprávění příhody, takže žák bude sledovat rozvoj textu snadno, s přehledem o tom,
jak jedna událost navazuje na druhou a co k čemu patří. Anebo uvidíme, zda je obsah textu
uchopen a podáván pro žáky **nově**, dosud nezvykle, (*například při čtení argumentačního tex-
tu o nebezpečí jaderných elektráren pro životní prostředí*), takže žák bude muset vždy nově
vyhodnocovat, jak patří následující úsek nebo informace k té předešlé a k celku textu.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

Také **autorův postoj** k sdělovaným informacím bychom měli v textu rozpoznat podle různých signálů (*například když autor podává informace s odstupem a říká „ale někteří badatelé se spíše domnívají, že...“, nebo když ironizuje, nebo když projevuje zaslepené nadšení atp.*) Povedeme žáky, aby tyto signály v textu rozpoznávali a aby o ně opírali jak své porozumění větám a jednotlivým informacím v nich, tak své pochopení celkového smyslu textu.

Zvážíme, jakou roli hrají v textu ilustrace, typografické provedení textu (zvýraznění, poznámky pod čarou atd.)

ad 4. Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění

Ujasníme si, která místa a které výrazy nebo konstrukce jsou klíčové pro dobré porozumění i pochopení, jakou výzvu taková místa kladou na čtenářovy znalosti a dovednost s jazykem, která místa jsou nebo mohou být pro čtenáře matoucí a čím, jak použité jazykové a tvůrčí prostředky slouží smyslu a záměru textu i čtenářovu porozumění.

Nenecháváme se novými pojmy a termíny v textu lákat k tomu, abychom jen vykládali jejich význam. Hledáme, zda jsou v textu i neterminologické, třebaže ustálené obraty, které bývají v odborných textech používány a které mohou žáky mást (*např. se v odborných textech objeví spojení vystavili jsme materiál ultrafialovému záření. V něm je termín ultrafialové záření, ale také je tu neterminologický výraz vystavit, jenž však znamená něco jiného než dát na výstavu nebo dát do výkladu v obchodu. Někdy si ani neuvědomujeme, že jisté obraty žák vnímá jinak: fráze výzkumník prováděl experimenty neznamená totéž, jako když žák slýchá „co zase provádíš ty svoje experimenty“ a myslí se tím tropíš svévolné kousky. Nebo když lékaři otvírali puchýře, je to něco jiného, než když otvírali okna nebo když překvapením otvírali oči.*)

Nejde jen o termíny a obraty, ale také o složitější stavbu souvětí, například o vztahy příčinnosti mezi jevy a jejich vyjádření ve větách. V textu také hledáme, **jak je vyznačena důležitost nebo podřazenost různých informací**, např. tučným písmem nebo naopak používáním závorek pro vedlejší poznámku, jak slouží poznámky pod čarou k upřesnění a vysvětlení, atp.

V textu však mohou problémy s porozuměním spočívat i v pouhé délce souvětí, v nezvyklých spojkách, v cizích jménech postav a jejich koncovkách, atd.

Jak si didaktický potenciál textu zaznamenat?

Některému učiteli vyhovuje udělat si soupis ke každému z uvedených čtyř aspektů – má pak seznam těch rysů, které v textu našel. Jiný učitel si poznamenává nalezené rysy ručně nebo jinou barvou písma přímo do textu – tam, kde se k nim vyskytuje příslušný doklad (výrok, klíčové slovo, motiv, jazykový prostředek, slovo či věta, značka atp.).

Takové záznamy ovšem žákům nepředáváme, protože na mnohé z toho, co jsme si našli a poznamenali, mají sami v hodině s četbou přijít.

Jak s nalezeným didaktickým potenciálem pracujeme?

Pečlivou četbou a porozuměním textu si nejprve sami najdeme a formulujeme – zapíšeme! – jeho **velkou myšlenku**. Teprve tím se nám potvrdí, zda se zvolený text opravdu hodí k tématu či cíli, ke kterému má hodina výuky mířit. (Míváme často dobrý tip na text, ale ukáže se, že se vlastně hodí k jiné látce či cíli. Neváhejme v tom případě text odložit a najít jiný.)

Při tom si obvykle ujasníme, na kterou **zásadní otázku** přináší tento text odpověď. To se nám hodí, protože takovou otázku by si třída měla položit, než se do četby pustíme. V aktivitách před četbou proto se třídou vznik této otázky navodíme. (Můžeme ji třídě položit sami, ale pro učení je lepší, když sama vznikne v hlavách žáků, tím, že si nad informacemi a zkušenostmi,

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



kteří už v daném okruhu problematiky mají, uvědomí, co vlastně dosud nechápou nebo neznají. Například u textu o zdravotních důsledcích výzkumů ionizujícího záření se asi dozvídáme odpověď na otázku „Jak moc je riskantní pracovat s radioaktivními látkami?“ nebo „Nebojí se výzkumníci pracovat s nebezpečnými látkami?“ A až žáci z textu velkou myšlenku sami díky pečlivé četbě a reflexím vyvodí, dají si vlastně odpověď na zásadní (výzkumnou, badavou) otázku. Při tom se v jejich mysli urovnají i mnohé další využitě poznatky, pojmy a termíny, souvislosti. Tak se poznání a zapamatování nejlépe upevňuje.

Abychom co nejlépe pomohli žákům text pročíst a porozumět jeho smyslu, projdeme si předem text právě z ohledu č. 2 – Čtenář a text. Najdeme, co v něm bude našim žákům v dané třídě blízké a co vzdálené. S čím budou asi zápasit, ale i kde najdou sami odpovědi, aby získali sebevědomí ve čtení i chápání. Pro místa, která znamenají potíže, si připravíme aktivity, jež žákům pomohou. Místa, která žáci patrně dobře zvládají, jim budou sloužit jako opora.

Když text prohlédneme a posoudíme z ohledů č. 3 a 4 (Žánr a způsob autorova podání, Forma a jazykové prostředky), vytvoříme si dobrý přehled o tom, kde bude pro žáky nějaká potíž s porozuměním slovům i větám, a také kde se nabízejí pro čtenáře signály, jež ho mohou navést k pochopení toho, jak to autor myslel, jakou mají v textu platnost různé použité výrazy nebo postupy, k čemu nás jako čtenáře vedou. Některé takové body bude učitel muset možná vysvětlit sám, ale bylo by dobré, aby se vždy nejprve snažili sami žáci. Pokud jsme nezvolili text příliš obtížný pro daný věk třídy, mohou většinu objasnění žáci hledat sami, i když se možná ještě nedopíří toho správného – ale učí se **nacházet v textu pro svá vysvětlení a ve svých znalostech opory**. Pokud žáci všechno najdou sami, možná je pro ně text moc snadný a mnoho nového se jím nenaučí. Ale to musí posoudit vždy znovu sám učitel – podle toho, jak zná vyspělost a situaci dané třídy. Žádný text nemůže být napevno přirčen pro určitý věk nebo pro určité místo v osnovách...

Konkrétní práce žáků s naším textem nám obvykle ukáže, kde nám samým ještě něco důležitého o smyslu nebo o formě textu uniklo – žáci přijdou na důležité myšlenky, nebo si všimnou zajímavých prvků, nebo se zarazí nad problémy, které jsme netušili. Je užitečné, aby si učitel vedl o zkušenosti s textem ve výuce poznámky, reflexe, a aby je i sdílel s kolegy. Tak se využití textů pro výuku předmětu i pro zvyšování čtenářské gramotnosti žáků dá stále zlepšovat.

Didaktický potenciál textu *Smrt v laboratoři*

Text *Smrt v laboratoři* je svým obsahem hodně *drastický*. Pojednává o nebezpečném pokusu, popisuje osudnou chybu v zacházení s nebezpečným jaderným materiálem a v detailu pak líčí tělesné utrpení a smrt zasaženého badatele.

Myšlenka, která může účinně jednotit společné úsilí třídy v práci s tímto textem, nebude obecně protiválečná, např. „vývoj atomové bomby byl zločinem“, nebo „práce na atomové bombě si od počátku přímo říkaly o vznik protiatomového hnutí“. Myšlenka bude daleko méně odtažitá a bude odpovídat na *zásadní otázky* typu „Proč do toho badatelé vůbec šli, když znali rizika?“ nebo „Jak se pokus technicky prováděl, že se mohl tak snadno zvrtnout?“ či „Zda a jak se takové pokusy dělají dnes?“

Pro řadu žáků bude aktuální i otázka „Přes všechna rizika – přitahoval by mě takový výzkum?“ nebo „Co si badatelé představovali, že zkoumání jaderných reakcí lidstvu přinese?“ Bylo by škoda nevyužít četby k tomu, aby třída uvažovala o tom,

- do čeho všeho se civilizace pouští,
- čím vším se jednotlivý člověk může zabývat a žít,
- jaké jsou hodnoty a cíle vědců výzkumníků,
- jak riskantní vlastně jsou pracovní a životní podmínky nás všech ve světě využívajícím jadernou energii.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

- A nejen to, drastická situace v textu navozuje otázky života a smrtelnosti vůbec.

Text se dotýká několikerého nebezpečí, a to má být žáky odhalováno:

- ohrožení života badatelů;
- děsivé utrpení umírajících;
- nebezpečí exploze s následky typu Hirošima.

Čtenáře *šokují* nejen podrobnosti v popisu toho, jak se měnilo tělo člověka ozářeného radioaktivitou a jak trpěl. Zároveň s tím je šokující i sama technika popisovaného pokusu, protože v dřevních dobách výzkumu atomové bomby byla exploze doslovně v rukou výzkumníků, pokus evidentně postrádal jakákoliv bezpečnostní opatření, badatelé riskovali život, vstupovali vlastně do nitra pumy a o život hrozným způsobem přišli.

Tato napínavost, katastrofičnost může být pro žáky velmi vzrušující, může je přitáhnout k tomu, aby chtěli přesněji porozumět, co a proč se dělo. A při tom budou muset porozumět jak postupu událostí (v jaderném pokusu i ve zdravotní zkáze výzkumníka), tak také termínům a pojmům z fyziky nebo z lékařství.

Ale taková síla *dojmu* může čtenáře také úplně znehybnit, vyvolá odpor k dočtení textu nebo dokonce fyzickou nevolnost ze strachu.

Je obtížné opominout u tohoto líčení také *etickou souvislost s prací lékařů* – jak ti se mají zachovat u takového případu, co mohou dělat, a co sami asi prožívají? Jaké je jejich povolání – tak protichůdné vývoji bomby. Mezi prací lékařů nad tělem nešťastného výzkumníka a nad jeho vlastní pokusnou prací můžeme porovnávat – obojí je krajně náročné, vysilující, obojí vyžaduje technickou zručnost, u obého může při chybě dojít k smrti.

Zapojení takového textu do výuky si proto žádá, aby u žáků byla předem vyvolána zvědavost i ochota takovému prožitku se vystavit. (Pro školní testování žáků by byl text absolutně nepřipustný.) Doporučoval bych však, aby ho četli žáci nejvyšších ročníků ZŠ, nebo ještě lépe středoškoláci. Text má pro tak vyspělé čtenáře dost výzev, dostatečný didaktický potenciál.

Podání textu je důsledně *objektivní*, má působit *nezaujatě*, *kontrastuje* s děsivostí toho, co je popisováno. Autor nedává ani jednou najevo vlastní pocity nebo své hodnocení. To může jistým způsobem patřit jednak k *odbornému stylu*, ale také ke stylu *popularizace v časopisu* „21. století – Extra“: záměrně vyhledává a prezentuje „trháky“, informace drastické nebo šokující, případně v takovém světle podává i informace původně neutrální. Avšak prezentuje je tónem nezaujatým, nevzrušeným. Absenci zaujatosti by měli žáci umět vyhodnotit jako něco příznakového, až podezřelého: neuměl autor *projevit soucit* s badateli nebo se čtenářem? Nebylo by na místě rozhořčení? Nebo neměly být položeny otázky mířící k *hodnocení* toho, proč se vůbec musely takové pokusy konat? Nesoucitný tón našeho textu má zvýšit dojem důvěryhodnosti nebo odbornosti časopisu. Máme se tomu jako čtenáři podříditi? Žáci by se měli učit, že objektivita má ve vědě své místo a je přínosná. Zároveň však se mají učit, že ani pro vědce nemá být samozřejmé předkládat takový krutý případ se zdánlivou objektivností, bez projevu soucitu nebo znepokojení.

Poslední odstavec článku (o tom, že výzkumníci o nebezpečí věděli: jeden nejprve viděl strašný konec druhého a pak jej sám musel zažít) přináší však do popředí ještě další aspekt: *postoj samotných badatelů*. Rezignovaný přístup k vlastní smrti může být stejně šokující jako popis utrpení. Závěrečná badatelova věta „A je to.“ jako by prozrazovala postoj blízký k tónu autorovy nezaujatosti.

Text je prosycen **odbornými výrazy**, často termíny z jaderné fyziky či chemie a z lékařství.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



U líčení pokusu s plutoniem mohou nejasné výrazy být součástí nejasnosti popisu experimentu: jak spolupůsobí karbid wolframu s plutoniem, co znamená sestavit kolem koule krychli, jak se karbidem upraví podkritické množství plutonia...

Také odbornost a podrobnost líčení toho, jak postupně odumíralo tělo nešťastného výzkumníka, si zaslouží pozornost čtenáře:

- Potřebujeme znát všechny tyto bolestivé příznaky a důsledky?
- Co pro nás z toho plyne, že se to dozvídáme a prožíváme to?

Mnohé odborné výrazy vyžadují věcné vysvětlení, abychom mohli porozumět pokračování textu a dalším souvislostem: porozumět tomu, co je *nekrotická tkáň* neboli odumřelá kůže a maso, potřebujeme proto, abychom chápali, jak se později už nedalo lékařsky dál zasahovat, nebylo možné vpichovat transfúze. Zároveň samo odumírání těla by mělo být objasněno: jak může odlupování kůže bránit v použití cév k transfúzi? Jak účinkuje ochlazování proti bolestem ve chvíli, kdy léky už nezabírají?

Dlouhá pasáž popisu odumírání badatelova těla vypadá, jako by autor nás čtenáře nechtěl ušetřit nepříjemných prožitků, a to proto, že by chtěl, abychom na jejich základě zaujali také postoj k tomuto typu výzkumu a pokusům samotným.

Jaderný výzkum ale neznamená jenom bomby. Jde také o výrobu energie, o lékařské použití záření, o rozvoj základního výzkumu a vědeckého poznání bez ohledu na možné použití a zneužití. Datace pokusů a nešťastných konců – srpen a září roku 1945 – však může být dána v souvislost s jaderným bombardováním neústupného Japonska po evropském konci války.

A když jsme poznali takto dosvědčené utrpení jednoho či dvou badatelů, můžeme si také představit totožné utrpení statisíců civilistů, kteří zahynuli po Hirošimě a Nagasaki, případně dobrovolníků, kteří zachraňovali Černobyl... (Je ovšem možné se ptát, zda vzhledem k povaze pramene nejde jen o bulvární hyenismus, zda máme od autora očekávat mravní stanovisko a záměr. I taková úvaha je v potenciálu tohoto textu.)

Smrt v laboratoři (text)

(časopis 21.století Extra, léto 2008, str.24)

Harry K. Daghlían prováděl experimenty s 6,2 kg vážící koulí plutonia obklopenou cihličkami karbidu wolframu; účelem experimentu bylo zjistit praktické uspořádání vnitřku plutoniové bomby. Večer 21. srpna 1945 se vrátil do laboratoře, aby se ten den už poněkolikáté pokusil sestavit kolem plutoniové koule krychli tak, aby bylo dosaženo ideálního podkritického množství.

Při stavbě se řídil hlasitým tikáním přístrojů, měřících radiaci. Prudký vzrůst tikání ho upozornil, že se systém blíží kritickému stavu. Rychle ucukl a těžká karbidová cihlička mu vypadla z ruky a trefila se přímo doprostřed nedokončené krychle s plutoniem uvnitř. Daghlían smetl cihlu na zem. Ucítíl v pravé ruce mírné svrbění a kolegyně ho zavezla do nemocnice. Tam se jeho stav rychle zhoršil.

Daghlíanovo ozáření bylo nerovnoměrné – nejvíce měl ozářené ruce a horní polovinu těla. Levá ruka dostala přibližně 5000-15000 REM, pravá ruka, která shodila cihličku a přerušila tak řetězovou reakci, obdržela 20 000-40 000 REM. Začala okamžitě otékat a byla necitlivá na dotek. Prudká a neustávající nevolnost, záchvaty dávení a zvracení se dostavily 90 minut po nehodě. Během dalších dní se na pravé ruce objevila řada bolestivých puchýřů, kůže na břiše i na levé ruce začala postupně rudnout. Lékaři odstraňovali každé 3-4 dny nekrotickou tkáň a otvírali puchýře, kromě toho léčba sestávala z podávání léků na tlášení bolesti (ty však neměly dostatečný účinek, takže postižené ruce byly chlazeny ledem) a velkých dávek penicilinu.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

Stav Harryho Daghliana se přesto prudce zhoršoval. Jeho vzhled se dramaticky změnil, velice zhubl, úplně přišel o kůži na břiše a spodní polovině hrudníku, chlupy na ramenou, vousy ve tváři a vlasy na spáncích. Desátý den po nehodě pocítil Daghlían prudké bolesti břicha. Až do své smrti pak trpěl průjmem. Následovala srdeční slabost, po níž se upustilo od krevních transfúzí, které beztak nebyly proveditelné, protože kvůli odlupování kůže byly cévy na ruce a na krku nepoužitelné.

Několik dní před smrtí začal Harry Daghlían blouznit a poslední den upadl do bezvědomí. Zemřel 15. září, 26 dní po nehodě.

Po celou dobu Daghlíanova bolestného umírání v nemocnici mu dělal společnost jeho šéf, Louis Slotin. Na vlastní oči tak viděl strašlivý průběh nemoci z ozáření. Když se mu o devět měsíců později stala se stejnou koulí plutonia podobná nehoda, Slotin prý jen tiše poznamenal: „A je to.“

Zemřel 21. května 1946.

Komentovaný didaktický potenciál textu *Prezident, který zůstal člověkem*

Mariusz Szczygiel: *Prezident, který zůstal člověkem*

Reflex 52/2011

Někdy se mě na Západě, ale i v Polsku ptají, jestli jsou všichni Češi takoví jako Havel. Nejde jim o to, že to byl hrdina a bojoval proti komunismu. Jde o jeho odstup k sobě samému, o to, že sám sebe stále shazoval z piedestalu, o to, jak byl otevřený, o to, že si nehrál na někoho, kým není. To je důkazem, že Havel byl po pádu komunismu tou nejlepší reklamou pro Česko, jakou bylo možno si přát. V době, kdy Baťa už nemohl dělat reklamu České republice, protože jeho boty už české nejsou.

V těchto dnech mi napsal pan Krzysztof Zajdel, polský učitel z malé vsí, a požádal mě, abych napsal něco hezkého o zemřelém Václavu Havlovi. Pan Zajdel dostal totiž před deseti lety od úřadujícího prezidenta Havla recept na pečené kuře. Pan učitel se rozhodl vydat knihu 101 jídlo známých osobností, polských i světových a začal psát různým celebritám. „Sám víte, jak to je,“ vysvětloval mi, „když píše někdo z vesnické školičky nějaké známé osobě. Českému prezidentovi jsem nenapsal anglicky, protože se mi zdálo, že polština bude vhodnější. Napsal jsem i ruskému, ukrajinskému a běloruskému prezidentovi, protože jsem si velice přál ukázat, že jsme normální lidé, že ke stolu si všichni mohou sednout. Ze jmenovaných osobností mi odepsal jedině český prezident a poslal mi předpis, který sám vymyslel. Nikoli prezident, ale známý herec Pierce Brosnan mi odepsal (tedy zřejmě nějaký jeho tajemník), že si mohu koupit tričko s jeho portrétem nebo fotografii (za dost velké peníze) a že hercův auto gram dostanu ve speciálních obchodech.“

O Havlovi vždycky říkám, že je to prezident, jenž zůstal člověkem.

V Polsku si ho ohromně vážíme a jsem moc rád, že se radní města Gdaňsk, kde vznikl odborový svaz Solidarity, rozhodli, že v den Havlova pohřbu pojmenují jeho jménem dva kilometry dlouhou třídu.

Co odpovídám na otázku, zda jsou Češi takoví jako Havel? To si laskavě domyslete.

Mariusz Szczygiel, spisovatel, autor bestselleru *Gottland*

Didaktický potenciál textu ve formě otázek zpracovala Karla Střílková (KS)

KS: Je možné, že prezident nezůstane člověkem? Co znamená zůstat člověkem?

Někdy se mě na Západě, ale i v Polsku ptají, jestli jsou všichni Češi takoví jako Havel. Nejde



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

jím o to, že to byl hrdina a bojoval proti komunismu. Jde o jeho odstup k sobě samému, o to, že sám sebe stále shazoval z piedestalu, o to, jak byl otevřený, o to, že si nehrál na někoho, kým není. **KS: Co si Poláci, kteří se ptají autora článku, domýšlejí o povaze Čechů? Je nám k něčemu odstup k sobě samému? Co znamená shazovat někoho nebo shazovat sebe z piedestalu?** To je důkazem, že Havel byl po pádu komunismu tou nejlepší reklamou pro Česko, jakou bylo možno si přát. V době, kdy Baťa už nemohl dělat reklamu České republice, protože jeho boty už české nejsou. **KS: Proč byl Havel pro Česko tou nejlepší reklamou? Mohl by být dnes někdo reklamou pro Českou republiku?**

V těchto dnech mi napsal pan Krzysztof Zajdel, polský učitel z malé vsi, a požádal mě, abych napsal něco hezkého o zemřelém Václavu Havlovi. Pan Zajdel dostal totiž před deseti lety od úřadujícího prezidenta Havla recept na pečené kuře. Pan učitel se rozhodl vydat knihu 101 jídlo známých osobností, polských i světových a začal psát různým celebritám. „Sám víte, jak to je,“ vysvětloval mi, „když píše někdo z vesnické školičky nějaké známé osobě. Českému prezidentovi jsem nenapsal anglicky, protože se mi zdálo, že polština bude vhodnější. **KS: Proč si pan Zajdel mohl myslet, že bude lepší napsat českému prezidentovi polsky než anglicky?** Napsal jsem i ruskému, ukrajinskému a běloruskému prezidentovi, protože jsem si velice přál ukázat, že jsme normální lidé, že ke stolu si všichni mohou sednout. Ze jmenovaných osobností mi odepsal jedině český prezident a poslal mi předpis, který sám vymyslel. Nikoli prezident, ale známý herec Pierce Brosnan mi odepsal (tedy zřejmě nějaký jeho tajemník), že si mohu koupit tričko s jeho portrétem nebo fotografii (za dost velké peníze) a že hercův auto gram dostanu ve speciálních obchodech.“ **KS: Dá se o herci Brosnanovi říci, že on člověkem nezůstal? Co se podařilo panu Zajdelovi ukázat?**

O Havlovi vždycky říkám, že je to prezident, jenž zůstal člověkem. **KS: Jak vidí prezidenta, který zůstal člověkem, pan Szczygiel? Co je mu důkazem, že člověkem opravdu zůstal? Jak poznáte někoho, kdo už jím není, kdo se lidem vzdaluje?**

V Polsku si ho ohromně vážíme a jsem moc rád, že se radní města Gdaňsk, kde vznikl odborový svaz Solidarita, rozhodli, že v den Havlova pohřbu pojmenují jeho jménem dva kilometry dlouhou třídu.

Co odpovídám na otázku, zda jsou Češi takoví jako Havel? To si laskavě domyslete. **KS: Co asi odpoví autor? Dá se z textu usoudit, zda mu jsou Češi sympatičtí? Co si myslí Češi sami o sobě?**

Je pan Szczygiel v Polsku, příp. jinde známý spisovatel? Jakou váhu má jeho názor (dá se v textu najít místo, které by nám o tom přineslo nějaký důkaz?)

Komentář O. Hausenblase:

Karla promýšlí didaktický potenciál přímo během četby a píše své otázky rovnou mezi řádky. Vidíme, že při tom myslí už kategoriích didaktického potenciálu, pro které v textech hledáváme podklad. Nenutí se do všech typů otázek – všímá si právě toho, co tento text poskytuje a kde jsou případně problémová místa.

Zásadní otázku, která čtenáře vede k odhalování velké čili nosné myšlenky si zapsala hned na začátku textu: **Co znamená zůstat člověkem.**

Karla si všímá míst v textu, která je nutno dobře pochopit, aby čtenář našel i celkový smysl článku: **Co znamená shazovat někoho nebo shazovat sebe z piedestalu?**

V některých místech nás autor svými náznaky nutí, abychom vysuzovali jisté závěry o tom, jak věc vidí sám autor. Nejde jen o to, jak porozumět obratu „být jako Havel“. Jde také o to, že může být rozdíl, jak si na tuto otázku odpovídá čtenář, a jak autor. Karla na takové místo přímo upozornila otázkou:



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

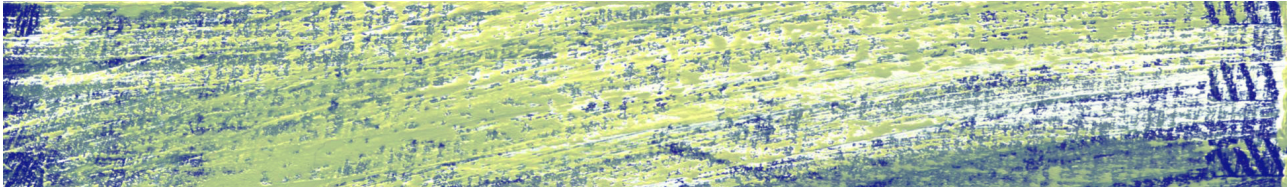
Co si Poláci, kteří se ptají autora článku, domýšlejí o povaze Čechů? Je nám k něčemu odstup k sobě samému?

Je to důležité, protože autor nakonec žádá čtenáře samé, aby si sami odpověděli.

Kromě toho Karla poznámkami a otázkami vede čtenáře k dalším důležitým místům nebo problémům porozumění. V pasáži o volbě jazyka pro dopis z Polska do Česka by se čtenář mohl ztratit, a tak Karla pomáhá otázkou **Proč si pan Zajdel mohl myslet, že bude lepší napsat českému prezidentovi polsky než anglicky?** Neptá se, kterým jazykem psal, protože doslovná otázka by čtenáře nevedla k uvažování. Nechává ho, aby vysuzoval ze souvislostí své vlastní vysvětlení.

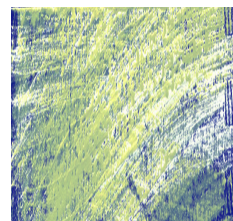
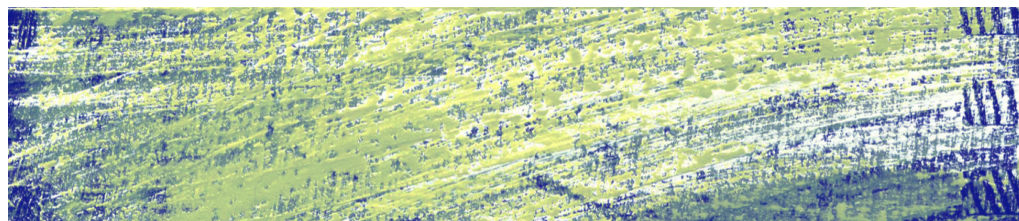
Vztahu mezi autorem, jeho tématem a čtenářem se týká poslední z Karliných otázek: **Jakou váhu má jeho názor (dá se v textu najít místo, které by nám o tom přineslo nějaký důkaz?)?**

Zkušený učitel obvykle najde v textu ke svému oboru několik velmi vhodných míst, nad kterými se se žáky má pozastavit, vysvětlovat, pouvažovat. Ale chceme v žácích rozvíjet i čtenářství. Proto je vhodné k tomu přidávat nové aspekty, které na první pohled s naším předmětem nesouvisejí. Souvisejí s tím, jak čtenáři luští text a dobírají se jeho smyslu. Pohledy, které nám nabízí náš „didaktický potenciál textu“, by mohly učitelům k takovému obohacení pomoci.



Metodika čtenářských strategií a programů

Výukové lekce



Podpora poradců
pro implementaci kurikulární reformy



Výuková lekce zaměřená na vztah ke čtení

Vývojový tým 1. stupeň ZŠ

Kamil neumí létat. Pohádka o špačkovi knihomolovi

2. – 3. ročník ZŠ

Cíl čtenářské gramotnosti

Rozvíjet vztah ke čtení prožitkem, zvědomovat ho pojmenováním a řešením otázek k propojení vlastní zkušenosti se sdělením předčítaného a promyšleného textu O Kamilu – špačku knihomolovi.

Oborový cíl

- Žák se seznámí s pozoruhodnými knihami od ostatních spolužáků a sdílí s nimi své čtenářské zkušenosti a zážitky.
- Žák sdílí s ostatními své zkušenosti se čtením a s knihami.
- Žák v diskusi s ostatními argumentuje a své argumenty dokládá příklady nebo vyvozeními z přečteného textu.
- Žák s vlastní knihou v ruce pojmenuje svými slovy svůj vztah ke knize.

Metody a strategie

Předčítání části textu, řízené naslouchání s předvídáním, modelování, volné psaní, sdílení, pěti-
lístek

Časový odhad

Výuka v bloku (2 hod) nebo 2 po sobě jdoucí hodiny

Zdroje, materiál, pomůcky

- Knížka Kamil neumí létat, se kterou pracuje učitelka.
- Všechny děti si do výuky přinesou nějakou knížku, kterou již četly.
- Dokument „Jakou jsi dnes přinesl knihu?“ nakopírovaný pro všechny žáky.
- Pracovní list pro práci s textem ve druhé části lekce.

Struktura lekce

První část v bloku (nebo 1. hodina)

Evokace

Děti si do výuky přinesly různé knihy. Sedí na koberci a učitelka hovoří: „Dnes jste si přinesli do školy různé knihy. Zahrajeme si pátrací hru: Jakou jsem si dnes přinesl knihu? Hledejte ve třídě spolužáky, ptejte se jich, jakou mají knihu – o čem je, prohlédněte si ji vzájemně a запиšte do jednotlivých políček tabulky název knihy, autora a jméno kamaráda, který knihu přinesl. Pokuste se zapsat alespoň 4 knížky do správných políček. Pokuste se rozhodnout, jestli je to kniha zábavná, jestli spíše přináší poučení nebo je to kniha básniček, příběh o dětech anebo o zvířatech. (Učitelka ukazuje tabulku a jednotlivá políčka v ní.) Na vzájemné sdílení a zapisování máte 20 min.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

Modelování, učitelka: „Tak například já jsem si donesla knížku Ilony Borské Mirka s Jirkou sami doma, kterou mi nejdříve četla maminka a když jsem už uměla číst, četla jsem ji ještě několikrát. Je to příběh o dětech – Mirce a Jirkovi, kteří zůstali na týden sami doma. Maminka odjela pomáhat babičce, protože si poranila koleno a tatínek musel zůstat na montáži. Protože je to příběh o dětech, zapsala bych svou knížku do 1. políčka takto: Mirka s Jirkou sami doma, autor: Ilona Borská – přinesla p.uč.

Vzájemné prohlížení knížek a sdílení, zapisování do tabulky. Děti ve třídě si vybírají kamarády, vzájemně si prohlížejí knížky a povídají si o nich. Knihy spolužáků zapisují do tabulky. Někteří zapíší 3 – 4 knihy, někteří i více.

Na koberci – děti sedí v kruhu, knížky jsou rozloženy uprostřed. Učitelka: „Prohlédli jste si některé knížky spolužáků, dozvěděli se, o čem jsou knížky, prohlédli si ilustrace, zjistili třeba i to, kdo spolužákům knížku četl. Vyberte si z tabulky 1 knížku, která vás zaujala a povězte nám, která je to kniha, kdo ji přinesl a čím vás zaujala? Děti postupně představují knihy svých spolužáků, knížka mezi dětmi koluje. O knížce, kterou někdo vybere, může sám majitel povědět, proč si myslí, že by si ji děti měly přečíst.

Práce s knihou str. 2 – na obrázku je špaček Kamil. Učitelka ukáže dětem ilustraci přímo v knize.

Brainstorming, učitelka se ptá:

Co vás napadá; kdo je obrázek? Děti sdělují nápady se svým vysvětlením ve dvojici; pak společně ve třídě, učitelka zapisuje na flip – je to kos, protože má žlutý zobák; je to nějaký pták; je to smutná vrána...

Zkuste odhadnout, o čem budeme dnes číst, když jsme si dosud povídali v hodině o tom, proč rádi čteme knihy. Jak to může souviset s obrázkem, co je na něm, co se kosovi (smutné vráně) asi v knize přihodí, jak může souviset obrázek kosa (vrány) se čtením atd.

Vlastní práce s knihou

Text: *Kamil je špaček. Narodil se pod okapem, ve staré stodole se třemi bratry, čtyřmi sestřičkami a šedesáti sedmi tisíci čtyřmi sty třiceti dvěma bratrance a sestřenicemi. Byla to VELKÁ rodina. /ilustrace/ Od prvního dne byl Kamil jiný. Zvláštní. Hned jak špačci vypadli z hnízda, začali objevovat svět. Kája si oblíbil žížaly. Adélka zase trávu. Pepíka bavilo bláto. Franta našel vodu. /ilustrace/*

Učitelka listuje knihou a čte z knihy a dětem ukazuje ilustrace. Zastaví se na straně 4, kde jsou čtyři špačci v různých situacích. Další ilustraci na str. 5 zakryje.

Předvídání: Učitelka „Co myslíte děti, že objevil Kamil? Co asi bavilo Kamila?“ Děti odpovídají a učitelka žádá o dovysvětlení. Proč si to myslíš, co tě k tomu ještě napadá? ...

Text: *A Kamil...ehm...A Kamil...ehm, Kamil objevil KNIHU. Zatímco Kamilovi bratrance se honili za brouky, mouchami a mravenci, Kamil se naučil číst. Nejdřív písmena, pak slova a nakonec i celé věty. V noci, když bratrance snili o tom, jak zobají brouky a přebírají voňavé odpadky, Kamilovi se zdálo o dobrodružných výpravách a hrdinských činech. Dokonce snil o tom, že on sám je slavný spisovatel a píše legendy a poezii. /ilustrace/ Prvního června se všichni malí špačkové seřadili k první hodině létání pod vedením učitele Peroutky. Kamil mezi nimi nebyl. „Kde je ten ulejšák?“ zlobil se učitel Peroutka. Ulejšák byl v knihovně. /ilustrace/*

Učitelka: Kdo z vás navštěvuje pravidelně knihovnu, proč tam chodíte, které knihy si vybíráte? Někteří z vás si půjčujete knížky z naší třídní knihovničky – která kniha Vás zaujala, proč? Kdo ti knihu četl, proč rád čteš, kdy si rád čteš, které příběhy se Ti líbí, jaké to je – číst si před spaním, jaký máš pocit, když si čtete s rodiči před spaním, bojíte se někdy při čtení příběhu –

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



jaké to je, kdy jste se zasmáli při čtení příběhu, kdy vám bylo smutno... Které knihy vás baví..., které Vás vtáhnou do děje, že můžete prožívat to, co hrdina příběhu...

Reflexe

Učitelka: „Vraťme se k našim tabulkám, ve kterých jsme si poznamenali knihy, které si přinesli kamarádi dnes do školy. Posadte se do lavic, zvýrazněte ve své tabulce políčko – knížku, kterou byste sami rádi přečetli nebo doplňte o knížku, o které jste slyšeli při povídání na koberci a knížka vás zaujala“. Děti mají chvíli na rozmyšlenou a zapsání. Učitelka: „Jakou knížku sis vybral a proč?“ Někteří žáci vysvětlují svou volbu. Všechny tabulky s volbou knížky se pověsí na magnetickou tabuli.

Druhá část bloku (nebo 2. hodina)

Další čtení z knihy Kamil neumí létat.

Úvodem učitelka říká: „Jak to bylo s Kamilem a jeho špaččí rodinou dál? Kamila jsme opustili ve chvíli, kdy se ostatní špačci chystali na hodinu létání a Kamil na tuto hodinu nepřišel. Co se s ním stalo? Co Vás napadá?“ Děti předvídají pokračování příběhu o Kamilovi. Učitelka dál čte dětem příběh.

Text: A tak když ostatní špačci nacvičovali střemhlavý let, LOPINGY, VÝKRUTY a LÉTÁNÍ ve formách, Kamil měl zobák plný pohroužený v knihách. V duchu byl v oblacích a nechal se unášet fantazií. Bojoval s piráty, v jeskyni žil s pralidmi... Četl o sopkách a jak vzniká duha... Prohlížel si velryby dinosaurů... Zvláště dinosaurů se Kamilovi líbili. Chtěl vědět, proč planety obíhají kolem Slunce, proč fouká vítr a jak je možné, že se z housenky stane motýl. Knihy ho přenesly na místa, kam by nikdo nemohl doletět. A srdíčko mu tlouklo vzrušením. Bratřenci mu začali říkat Kamil – knihy svačil, zoban křupan a knihomol.

Z toho by vám rozhodně veselo nebylo. Kamil si rovnal rozčepýřená peříčka a tiše se trápil. „Kdyby jen věděli, jak výsměch bolí.“ Potom smutně odhopkal do knihovny...jedině tam se cítil šťastný. A tak celé léto strávil v knihovně, četl si a snažil se zapamatovat si všechno, co se do jeho špaččí hlavičky vešlo.../ilustrace/

Otázky k četbě:

Jaká knížka by vás dokázala (nebo už vás dokázala) zaujmout tak, že jste se cítili jakoby uvnitř příběhu? Jaké knížky čtete rádi vy, co vás v knížkách nejvíce zajímá, co vás nejvíce baví?... Máte zkušenosti s nějakou jinou knihou, kde se ukazuje na podobné vztahy (někdo se někomu vysmívá, ponižuje ho atd.), jak to v nich dopadlo?

Můžeme najít v knihách i nějaká ponaučení, rady?

Modelování tématu ve vztahu k vlastní zkušenosti.

Učitelka: „Dozvěděli jste se vy sami někdy z knížky něco, co se vám v životě nějak hodilo? Učitelka modeluje: „Já jsem si například v knížce E. T. Seatonova dozvěděla, jak poznám světové strany podle mraveniště. Jednou jsem na houbách lese zabloudila a podle mraveniště jsem zjistila, kudy mám jít na jih.“

- Děti zapíší na papír formátu A5 svou zkušenost; pak své zkušenosti sdílejí ve dvojici. Dobrovolníci mohou přečíst před třídou nahlas. Kdo chce nalepí svůj lístek na flip.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Vlastní čtení příběhu: Jak to s Kamilem dopadlo?

Předvídání zahajuje učitelka: „Dozvěděli jsme se, že špačci se učili létat, ale Kamil trávil svůj čas v knihovně. Jak to s ním asi dopadlo, když přišel podzim a špačci se chystali odletět?“ Děti sdělují své nápady na pokračování příběhu.

Tiché čtení a samostatné přemýšlení / pracovní list, viz příloha

Děti dále čtou sami tiše další část příběhu, který učitelka rozdá nakopírovaný. Pracovní list je zalepený, žáci vidí jen text ke čtení. Další část si odlepí až pro samostatnou práci s tabulkou.

Text: ...až se jednoho dne první list zbarvil dočervena a snesl se na zem. Podzimní fujavice se prohnila starou stodolou a shodila hnízda postavená přes léto. Byl čas vydat se na jih. Občas některý bratránek utrousil: „Kamile, měl by ses naučit létat. Za pár dní vyrážíme, a tys to ani nezkusil!“ „Ach ano, migrace, četl jsem o tom,“ zachmužil se Kamil. „Kamile, že ty neumíš létat?“ zeptala se ho sestríčka. A Kamil přiznal, že neumí.

A potom přišel ten den. Špačkové se seřadili a vyletěli vysoko. Zakroužili Kamilovi nad hlavou a chystali se odletět. Díval se za nimi a bylo mu smutno. Slza jako hrách se mu skutálela z oka. Zůstal sám. Kamil ťapkal zpátky do stodoly a skrz slzy neviděl. Proto si nevšiml, že bratři a sestríčky se pro něj vrátili. Omotali Kamila stuhami a provázky, které našli a posbírali po smetišti. Když byl Kamil pod křídýlky bezpečně uvázaný, chytil konce stuh do zobáku, vznesli se... a Kamil s nimi! Byl dojatý a šťastný, i když se trochu styděl. A tak letěli a letěli mnoho dní.

Kamil si konečně mohl prohlédnout řeky, lesy a města, o kterých četl celé léto. Nadšeně vykřikoval a bratrům, sestrám, bratrancům a sestřenicím co chvíli něco ukazoval. Ale špačci neměli ani pomyšlení, aby obdivovali krajinu. Vytrvale mávali křídly a letěli stále dál na jih.

Jednoho dne však od rána foukal zvlášť silný vítr. Oholil stromy, které se ohýbaly až k zemi. Udržet se ve vzduchu bylo pro špačky každým okamžikem těžší. Vzduch měl zvláštní vůni a Kamil poznal, co znamená...NEBEZPEČÍ!

Samostatně plní úkol: žáci doplňují tabulku písemně

- Jaké nebezpečí rozpoznal Kamil? – Co udělal v této situaci asi Kamil? Jak asi pomohl svým kamarádům? Jak věděl, jak se má zachovat? Děti odpovídají písemně na otázky.
 - Setkal ses v jiné knize s nebezpečnou situací, kterou musel hrdina řešit? Ve které knize? Co hrdina udělal? Co si o tom myslíš
- 5) Společné povídání o tom, co děti vyplnily v tabulce – jaké předvídají pokračování příběhu o Kamilovi a jakou mají zkušenost z jiné četby týkající se nebezpečí, které hrdina prožil, napětí s tím spojené, vlastní pocity a názory na takové knihy a příběhy. Cítily se vtaženy do příběhu, pociťovaly obavy?
- 6) Učitelka /nebo žák / dočte dětem příběh – text je z druhé strany pracovního listu, žáci mají oporu o text.

Kamilovi se vybavilo, co četl o klimatu, a zavolal na svou špaččí rodinu: „Blíží se HURIKÁN! Slyšíte, hurikán!“ Bratři a sestry, bratranci a sestřenice se ptali: „Co je to hurikán?“ Kamil vysvětloval, jak svým zobáčkem svedl nejrychleji. „Musíme uhnout z cesty ničivé tropické bouři, co se obrovskou rychlostí žene k pobřeží a nezeslábne, dokud nenarazí na široký pruh pevniny! Pospěšme! Zachráníme se v jeskyni!“

Nikdo neměl tušení, před čím je Kamil tak rozčíleně varuje. Ale uznali, že to zní přesvědčivě. Na přemýšlení nebyl čas. Hejno provedlo výkrut vpravo a lадným obloukem zamířilo do jeskyně. Udělali přesně, co jim Kamil poradil. Stihli to tak tak. Přihnala se větrná smršť a za ohlušujícího burácení ničila vše, co jí stálo v cestě. Copak to Kamil neřikal? Špačci se k sobě přitiskli a pozorovali tu spoušť v němém úžasu.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



*Bouře se konečně přehnala. Ráno bylo zase dobře. Objevilo se sluníčko a špačci se vyhrnuli ven. Jediné peříčko se jim nepocuchalo. A to všechno díky Kamilovi. Všichni měli takovou radost, že na Kamilovu počest uspořádali velkolepou rodinnou oslavu. Podávaly se nadívané ží-
žaly a křupavé hmyzí kuličky. Když se tak najedli, že už ani nemohli, zatancovali si a zazpívali
píseň o tom, jak bylo hejno zachráněno. S Kamilem si připili pramenitou vodou, kterou mu při-
nesli v čepičce žaludu. Kamil byl tak šťastný a měl takovou radost, že začal hopsat a skákat
a tančit a mával křídly...*

A ještě mával křídly. A ještě mával křídly.

*A všichni ho povzbuzovali a volali: „Kamile, vždyť ty lítáš!“ A Kamil se vznášel a poletoval
a zpíval: „Já lítám! Podívejte se, já lítám!“ A rázem byl nejšťastnějším špačkem na celém svě-
tě. A celé hejno se vzneslo s ním a letěli na jih. Všichni měli dobrou náladu a po cestě vtíp-
kovali... A ze všech nejvíce zářil KAMIL.*

Reflexe: Pětílístek na téma „Knížka“

Např.

knížka
barevná naučná
čte se poradí listuje se
Čtení mě moc baví
kamarád

Děti napíší pětílístky a vysvětlují své výroky. Pětílístky se vyvěsí ve třídě.

Rizika a doporučení

Lekce je postavena na řízeném naslouchání s předvídáním – možná by se hodilo u druháků a třetáků některou část textu nakopírovat k samostatnému čtení nebo část knížky naskenovat a promítnout na interaktivní tabuli...

Rizikem může být to, že si všechny děti nedonesou knihu pro úvodní aktivitu s tabulkou – je možné nechat děti přinést knihy o den dříve.

Vymyslet alternativu pro děti, které knihu znají.



Materiály k výukové lekci

Pozoruhodný text k výukové lekci

Jennifer Berneová: Kamil neumí létat

BERNE, Jennifer. *Kamil neumí létat*: pohádka o špačkovi knihomolovi. 1. vyd. Ilustrace Keith Bendis. V Praze: Albatros, 2011, [30] s. ISBN 978-80-00-02852-1.

Text

Kamil je špaček. Narodil se pod okapem, ve staré stodole se třemi bratry, čtyřmi sestřičkami a šedesáti sedmi tisíci čtyřmi sty třiceti dvěma bratranci a sestřenicemi. Byla to VELKÁ rodina. Od prvního dne byl Kamil jiný. Zvláštní. Hned jak špačící vypadli z hnízda, začali objevovat svět. Kája si oblíbil žížaly. Adélka zase trávu. Pepíka bavilo bláto. Franta našel vodu.

A Kamil...ehm...A Kamil...ehm, Kamil objevil KNIHU.

Zatímco Kamilovi bratranci se honili za brouky, mouchami a mravenci, Kamil se naučil číst. Nejdřív písmena, pak slova a nakonec i celé věty. V noci, když bratranci snili o tom, jak zobají brouky a přebírají voňavé odpadky, Kamilovi se zdálo o dobrodružných výpravách a hrdinských činech. Dokonce snil o tom, že on sám je slavný spisovatel a píše legendy a poezii.

Prvního června se všichni malí špačkové seřadili k první hodině létání pod vedením učitele Peroutky. Kamil mezi nimi nebyl. „Kde je ten ulejšák?“ zlobil se učitel Peroutka. Ulejšák byl v knihovně.

A tak když ostatní špačící nacvičovali střemhlavý let, LOPINGY, VÝKRUTY a LÉTÁNÍ ve formách, Kamil měl zobák plný pohroužený v knihách. V duchu byl v oblacích a nechal se unášet fantazií. Bojoval s piráty, v jeskyni žil s pralidmi... Četl o sopkách a jak vzniká duha... Prohlížel si velryby, dinosaury... Zvláště dinosaury se Kamilovi líbili. Chtěl vědět, proč planety obíhají kolem Slunce, proč fouká vítr a jak je možné, že se z housenky stane motýl. Knihy ho přenesly na místa, kam by nikdo nemohl doletět. A srdíčko mu tlouklo vzrušením. Bratranci mu začali říkat Kamil – knihy svačil, zaban křupan a knihomol.

Z toho by vám rozhodně veselo nebylo. Kamil si rovnal rozčepýřená peříčka a tiše se trápil. „Kdyby jen věděli, jak výsměch bolí.“ Potom smutně odhopkal do knihovny...jedině tam se cítil šťastný. A Tak celé léto strávil v knihovně, četl si a snažil se zapamatovat si všechno, co se do jeho špaččí hlavičky vešlo...

...až se jednoho dne první list zbarvil dočervena a snesl se na zem. Podzimní fujavice se prohnala starou stodolou a shodila hnízda postavená přes léto. Byl čas vydat se na jih. Občas některý bratránek utrousil: „Kamile, měl by ses naučit létat. Za pár dní vyrážíme, a tys to ani nezkusil!“ „Ach ano, migrace, četl jsem o tom,“ zachmuřil se Kamil. „Kamile, že ty neumíš létat?“ zeptala se ho sestřička. A Kamil přiznal, že neumí.

A potom přišel ten den. Špačkové se seřadili a vyletěli vysoko. Zakroužili Kamilovi nad hlavou a chystali se odletět. Díval se za nimi a bylo mu smutno. Slza jako hrách se mu skutálela z oka. Zůstal sám. Kamil šápal zpátky do stodoly a skrz slzy neviděl. Proto si nevšiml, že bratři a sestřičky se pro něj vrátili. Omotali Kamila stuhami a provázky, které našli a posbírali po smetišti. Když byl Kamil pod křídélky bezpečně uvázaný, chytil konce stuh do zobáku, vznesli se... a Kamil s nimi! Byl dojatý a šťastný, i když se trošku styděl. A tak letěli a letěli mnoho dní.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Kamil si konečně mohl prohlédnout řeky, lesy a města, o kterých četl celé léto. Nadšeně vykřikoval a bratrům, sestrám, bratrancům a sestřenicím co chvíli něco ukazoval. Ale špačáci neměli ani pomyšlení, aby obdivovali krajinu. Vytrvale mávali křídly a letěli stále dál na jih.

Jednoho dne však od rána foukal zvlášť silný vítr. Oholil stromy, které se ohýbaly až k zemi. Udržet se ve vzduchu bylo pro špačky každým okamžikem těžší. Vzduch měl zvláštní vůni a Kamil poznal, co znamená...NEBEZPEČÍ! Kamilovi se vybavilo, co četl o klimatu, a zavolal na svou špaččí rodinu: „Blíží se HURIKÁN! Slyšíte, hurikán!“ Bratři a sestry, bratřanci a sestřenice se ptali: „Co je to hurikán?“ Kamil vysvětloval, jak svým zobáčkem svedl nejrychleji. „Musíme uhnout z cesty ničivé tropické bouři, co se obrovskou rychlostí žene k pobřeží a nezeslábne, dokud nenarazí na široký pruh pevniny! Pospěšme! Zachráníme se v jeskyni!“

Nikdo neměl tušení, před čím je Kamil tak rozčileně varuje. Ale uznali, že to zní přesvědčivě. Na přemýšlení nebyl čas. Hejno provedlo výkrut vpravo a ladným obloukem zamířilo do jeskyně. Udělali přesně, co jim Kamil poradil. Stihli to tak tak. Přihnala se větrná smršť a za ohlušujícího burácení ničila vše, co jí stálo v cestě. Copak to Kamil neřikal? Špačci se k sobě přitiskli a pozorovali tu spoušť v němém úžasu.

Bouře se konečně přehnala. Ráno bylo zase dobře. Objevilo se sluníčko a špačci se vyhrnuli ven. Jediné peříčko se jim nepocuchalo. A to všechno díky Kamilovi. Všichni měli takovou radost, že na Kamilovu počest uspořádali velkolepou rodinnou oslavu. Podávaly se nadívané žížaly a křupavé hmyzí kuličky. Když se tak najedli, že už ani nemohli, zatancovali si a zazpívali píseň o tom, jak bylo hejno zachráněno. S Kamilem si připili pramenitou vodou, kterou mu přinesli v čepičce žaludu. Kamil byl tak šťastný a měl takovou radost, že začal hopsat a skákat a tančit a mával křídly...

A ještě mával křídly.

A ještě mával křídly.

A všichni ho povzbuzovali a volali: „Kamile, vždyť ty lítáš!“ A Kamil se vznášel a poletoval a zpíval: „Já lítám! Podívejte se, já lítám!“ A rázem byl nejšťastnějším špačkem na celém světě. A celé hejno se vzneslo s ním a letěli na jih. Všichni měli dobrou náladu a po cestě vtipkovali... A ze všech nejvíce zářil KAMIL.

Didaktický potenciál textu

Kamil neumí létat – Pohádka o špačkovi knihomolovi je útlá knížka určená dětem od 4 let. Na 30 stránkách se odehrává příběh špačka Kamila, který už jako malý objevil knihu a více než různé špaččí zábavy a létání ho baví číst si. Kamil pilně čte a převážně naučné knihy. Za pomoci svých znalostí zachrání rodinu špačků před hurikánem na cestě do teplých krajin.

Krátké části textu na jednotlivých stranách knihy jsou bohatě ilustrované a nabízejí možnosti ke společnému čtení rodičů a dětí doma nebo ve škole k předčítání a předvídání toho, jak může příběh pokračovat. Při práci s textem můžeme akcentovat různé jeho části, a to s ohledem na věk a zkušenosti dětí a cíle výukové lekce. Výrazným potenciálem textu je možnost skrze něj motivovat a utvářet (i za pomoci dalších aktivit) vztah ke knihám a ke čtení.

Samotný název knihy „Kamil neumí létat“ otevírá prostor k přemýšlení – Kdo je to Kamil? Proč neumí létat? Co se mu asi stalo, že nelétá? Brzy v úvodu se dozvídáme, že Kamil objevil knihu a naučil se číst písmena, slova a věty. Můžeme tak i my přemýšlet o tom, jak jsme se učili číst, kdo nám pomáhal, kdo nám četl první knížky a kdy jsme si přečetli první knihu sami a jaká kniha to byla. V další části se dozvídáme o tom, že Kamil stále četl, snil o dobrodružstvích i o tom, že bude slavný spisovatel. O čem asi sníme my? Jak naše sny a přání do budoucna utvářejí knížky – zážitky hrdinů z knížek, které jsme už přečetli?

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Kamil si stále četl, zatímco ostatní špačci se učili létat. Ilustrace k části textu, kde se učí špačci lopingy, výkruty a létání ve formacích – (jak těm pojmům rozumíme?) umožňuje pohybově s dětmi ztvárnit létání a také vyzkoušet si některá grafomotorická cvičení.

Kamil trávil mnoho času v knihovně. Co je to knihovna? Jakou máme zkušenost – už jsme si byli půjčit nějaké knihy sami, s rodiči nebo jsme zažili knihovnickou lekci? Můžeme se do knihovny s dětmi vypravit. Jaké knížky četl Kamil, jaké rádi čteme my? Můžeme si knížky přinést do školy, společně v nich listovat, povídat si o nich. Můžeme přemýšlet nad tím, které přinášejí zábavu, poučení, napětí? Pokud máme třídní knihovničky, můžeme třídní knihy obalovat, označovat knihy štítky podle žánrů nebo do nich vkládat doporučující vizitky od těch, kteří knihu již přečetli.

Kamil se nenaučil létat a ostatní se mu vysmívali. Říkali mu Kamil knihy svačil, zaban, křupan, knihomol. Jak vysvětlíme tato slova? Co znamená slovní spojení „knihy svačil“? Jak se asi Kamil cítil? Tuto část lze jistě využít k otevření průřezového tématu osobnostně sociální výchovy v oblasti sebepojetí a sebepoznání. Také informaci o tom, že Kamil přes výsměšky odhopkal do knihovny, kde se cítil šťastný, můžeme prozkoumávat ze dvou různých stran. První rovina: Kdy se cítíme být šťastni? Co rádi děláme? A s kým své štěstí sdílíme a co to štěstí vlastně je? Druhá rovina: Co Kamilovi knihy přinášely, že se při jejich čtení cítil šťastný? A máme my podobnou zkušenost? Při čtení jaké knihy jsem takovou zkušenost udělal naposledy? Tato část knihy může otevírat naše niterné pocity a zkušenosti. Umožňuje hovořit společně o našich vztazích a hodnotách a také o tom, jakou roli v našem životě mohou sehrát knihy a četba.

Přišel podzim. Špačci se chystají odletět, ale Kamil létat neumí. Co s ním bude? Chvilka nejistoty pro Kamila je vyvážená solidaritou špaččí rodiny. Jeho bratři jej omotají stuhami a nesou s sebou někam na jih. Jak poskytnout pomoc druhým a jak ji přijmout a jak se někdy obáváme o pomoc požádat, jsou témata, která v této části textu můžeme dále otevírat v oblasti mezilidských vztahů.

Blíží se nebezpečí. Kamil ho dokáže rozpoznat za pomoci znalostí, které má z knížek. Zachrání velkou špaččí rodinu v nedaleké jeskyni před hurikánem. Všichni mají velkou radost a také Kamil. Poskakuje radostí a poskakuje, mává křídélky, až najednou letí....

Jakou konkrétní radu nebo pomoc můžeme najít v knihách? Které informace získané z knížek – z jakých knížek – se nám někdy hodily, k čemu? Které knihy nám přinášejí poznání, poučení, které naopak zábavu, potěšení, dobrodružství, napětí? Tato část textu může uvozovat další rozhovory nad knihami. A ještě jedno téma se tady nabízí, znovu do oblasti OSV. Každý z nás je jedinečný tím, kým je a co dělá. Každý z nás může svým počínáním přispět celku. A přidaná hodnota textu? Každého z nás baví číst jiné knihy a společným sdílením se můžeme vzájemně inspirovat a četbou obohacovat.

Knížka o Kamilovi – špačkovi knihomolovi může zaujmout svým jednoduchým grafickým zpracováním i přehledným příběhem děti předškolního věku, malé školáky nečtenáře, ale také děti mladšího školního věku na 1. st. Záleží jen na výběru částí textu, které učitel pro výuku akcentuje a čtenářské aktivity, které v lekci zařadí. Potenciál textu se odvíjí od předčítání knížky a předvídání pokračování příběhu až k využití textu jako motivačního aspektu pro rozehrání různých aktivit dětí ve třídě, které mohou být spojené s přemýšlením o knihách, o četbě, o výběru knížek, o vlastních zkušenostech z četby, s hodnocením přečtených knížek. Tyto aktivity mohou také rozkrývat naše postoje a pocity spojené s vlastní četbou. Knížečka má jistě potenciál podpořit aktivity „dobré praxe“ pro rozvíjení roviny Vztahu ke čtení v oblasti čtenářství ve škole.

**Podpora poradců pro implementaci
kurikulární reformy**

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Tabulka pro práci s knihami v první části lekce

JAKOU MÁŠ DNES KNIHU? Formát na šířku

Ptej se ve třídě kamarádů, jakou knihu si dnes přinesli, o čem je jejich kniha.

Zapiš název knihy, autora a kdo ji přinesl do odpovídajícího políčka.

Můžeš zjistit i další podrobnosti – kdo spolužákovi knížku četl, proč se mu líbí, proč by sis ji měl přečíst ty sám?

Příběh o dětech	Příběh o zvířatech	Knížka básniček	Čtení na dobrou noc
Knížka se spoustou obrázků	Knížka o cestování	Knihy o pokusech a objevech	Detektivní příběh
Knížka plná legrace	Encyklopedie nebo naučná knížka (jaká, o čem?)	Jiná knížka? O čem, jaká?	Jiná knížka? O čem, jaká?

Pracovní list pro čtení a samostatnou práci ve druhé části lekce

Kamil – špaček knihomol – pracovní list

1) Přečti si pokračování příběhu o Kamilovi...

...až se jednoho dne první list zbarvil dočervena a snesl se na zem. Podzimní fujavice se prohnala starou stodolou a shodila hnízda postavená přes léto. Byl čas vydat se na jih. Občas některý bratránek utrousil: „Kamile, měl by ses naučit létat. Za pár dní vyrážíme, a tys to ani nezkusil!“ „Ach ano, migrace, četl jsem o tom,“ zachmuřil se Kamil. „Kamile, že ty neumíš létat?“ zeptala se ho sestřička. A Kamil přiznal, že neumí.

A potom přišel ten den. Špačkové se seřadili a vyletěli vysoko. Zakroužili Kamilovi nad hlavou a chystali se odletět. Díval se za nimi a bylo mu smutno. Slza jako hrách se mu skutálela z oka. Zůstal sám. Kamil ťápal zpátky do stodoly a skrz slzy neviděl. Proto si nevšiml, že bratři a sestřičky se pro něj vrátili. Omotali Kamila stuhami a provázky, které našli a posbírali po smetišti. Když byl Kamil pod křídélky bezpečně uvázaný, chytil konce stuh do zobáku, vznesli se... a Kamil s nimi! Byl dojatý a šťastný, i když se trošku styděl. A tak letěli a letěli mnoho dní.

Kamil si konečně mohl prohlédnout řeky, lesy a města, o kterých četl celé léto. Nadšeně vykřikoval a bratrům, sestřím, bratrancům a sestřenicím co chvíli něco ukazoval. Ale špačci neměli ani pomyšlení, aby obdivovali krajinu. Vytrvale mávali křídly a letěli stále dál na jih.

Jednoho dne však od rána foukal zvlášť silný vítr. Oholil stromy, které se ohýbaly až k zemi. Udržet se ve vzduchu bylo pro špačky každým okamžikem těžší. Vzduch měl zvláštní vůni a Kamil poznal, co znamená...NEBEZPEČÍ!



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

2) Pokus se odpovědět na otázky v tabulce.

Jaké nebezpečí rozpoznal Kamil?	Setkal ses v jiné knize s nebezpečnou situací, kterou musel hrdina řešit?
Jak asi pomohl svým kamarádům?	Ve které knize? Co hrdina udělal?
Jak věděl, jak se má zachovat?	Co si o tom myslíš?

3) Dočtěme si příběh společně.

Kamilovi se vybavilo, co četl o klimatu, a zavolal na svou špaččí rodinu: „Blíží se HURIKÁN! Slyšíte hurikán!“ Bratři a sestry, bratrance a sestřenice se ptali: „Co je to hurikán?“ Kamil vysvětloval, jak svým zobáčkem svedl nejrychleji. „Musíme uhnout z cesty ničivé tropické bouři, co se obrovskou rychlostí žene k pobřeží a nezeslábne, dokud nenarazí na široký pruh pevniny! Pospěšme! Zachráníme se v jeskyni!“

Nikdo neměl tušení, před čím je Kamil tak rozčíleně varuje. Ale uznali, že to zní přesvědčivě. Na přemýšlení nebyl čas. Hejno provedlo výkrut vpravo a ladným obloukem zamířilo do jeskyně. Udělali přesně, co jim Kamil poradil. Stihli to tak tak. Přihnala se větrná smršť a za ohlušujícího burácení ničila vše, co jí stálo v cestě. Copak to Kamil neříkal? Špačci se k sobě přitiskli a pozorovali tu spoušť v němém úžasu.

Bouře se konečně přehnala. Ráno bylo zase dobře. Objevilo se sluníčko a špačci se vyhrnuli ven. Jediné peříčko se jim nepocuchalo. A to všechno díky Kamilovi. Všichni měli takovou radost, že na Kamilovu počest uspořádali velkolepou rodinnou oslavu. Podávaly se nadívané žízaly a křupavé hmyzí kuličky. Když se tak najedli, že už ani nemohli, zatancovali si a zazpívali píseň o tom, jak bylo hejno zachráněno. S Kamilem si připili pramenitou vodou, kterou mu přinesli v čepičce žaludu. Kamil byl tak šťastný a měl takovou radost, že začal hopsat a skákat a tančit a mával křídly...

A ještě mával křídly. A ještě mával křídly.

A všichni ho povzbuzovali a volali: „Kamile, vždyť ty lítáš!“ A Kamil se vznášel a poletoval a zpíval: „Já lítám! Podívejte se, já lítám!“ A rázem byl nejšťastnějším špačkem na celém světě. A celé hejno se vzneslo s ním a letěli na jih. Všichni měli dobrou náladu a po cestě vtipkovali... A ze všech nejvíce zářil KAMIL.

4) Pětílístek na téma **KNÍŽKA**



Výuková lekce zaměřená na doslovné porozumění

Vývojový tým Člověk a příroda

Vydra říční

6. – 7. ročník

Cíl čtenářské gramotnosti

- Převypráví přečtené svými slovy.
- Klade otázky k přečtenému.

Oborový cíl

- Hodnotí přizpůsobení vydry podmínkám ve vodním ekosystému.
- Porovnává její životní projevy s projevy jiných druhů šelem.

Využité učivo

Savci žijící ve vodě

Metody a strategie

kooperativní strategie ve dvojici, brainstorming, párové čtení, Vennův diagram

Časový odhad

45 minut

Název textu

Vydří život

Zdroje, materiál, pomůcky

fotografie nebo obraz vydry říční, papíry A5 s úvodním evokačním textem „Ze záznamového deníku pozorovatele“, text „Vydří život“ na formátu A4, červené a zelené karty formátu A6 do každé dvojice, papíry A5 s Vennovým diagramem

Struktura a popis lekce

Evokace

1) Žáci obdrží na zvláštním papíru A5 úvodní text³⁰, přečtou si ho samostatně a odhadují ve dvojici, o kterého živočicha v dnešní hodině půjde. Text neopatřujeme údaji o zdroji, abychom žákům nenapovídali.

*Ze záznamového deníku pozorovatele. (Pozorovaného živočicha pojmenoval Ferda.)
Je podzim, listí žlutne, nastal čas hodů, nastala doba výlovů rybníků. Ferda na přehradě zjistil, že voda má jinou chuť, někde proti proudu se vypouští rybník. Přichází na rybník, který je z poloviny vypuštěn, ve vodě skáče plno ryb. Ferda sejde z hráze k vodě a plave na druhou stranu. Ve vodě je sice plno potenciální kořisti, ale u přítoku v bahně to bude ještě lepší. Tam, kde potok vtéká do rybníka, teď zůstaly jen mělké kaluže a bahno, v kterém se mrskaží uvěz-*

³⁰ Upraveno ze zdroje http://www.czech-press.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=2027%3Amj-ivot-s-vydrou&Itemid=4



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

něné ryby, velmi snadná kořist. V dalších dnech už Ferda přenechal mrtvé ryby v bahně jiným zvířatům, liškám a divokým prasatům, zdechliny totiž nejsou jeho potrava. U vyloveného rybníka je ale stále hodně kořisti i pro Ferdu: v potoce nad i pod rybníkem jsou hejna malých plotic, tu a tam drobná štika, ryby, kterým se podařilo při výlovu uplavat.

2) Přidáme žákům další indicii k odhalení živočicha – ilustrační foto, s celou třídou se ujišťujeme, že se skutečně jedná o vydru říční.

3) Pokračujeme v práci ve dvojici, žáci si zapisují, co o vydře už ví nebo si myslí, že ví. Mohou využít informace z evokačního textu.

4) Každá dvojice poskytuje jednu informaci, informace neopakují, ale přidávají nové. Učitel je zapisuje na tabuli, sám nepřidává, nehodnotí a neopravuje. Využívá zájmu žáků dovědět se o vydře co nejvíce k formulaci otázek, které rovněž zapisuje na tabuli. Otázky formuluje spolu s žáky tak, aby byly otevřené a začínaly tázacími zájmeny – proč, jak, kde, čím, ...

(12 min)

Uvědomění

1) Žáci jsou učitelem upozorněni na zapsané otázky na tabuli a je jim připomenuta charakteristika „dobré otázky“.

2) Žáci obdrží text „Vydří život“ rozdělený na 5 odstavců, učitel jim sděluje, že dále budou pracovat ve dvojici metodou párového čtení, tzn. že se budou střídát v rolích zpravodaje a tazatele. Připomenou si, co v těchto rolích dělají (zpravodaj shrnuje přečtené svými slovy, tazatel klade k přečtenému dvě až tři otázky). Každá dvojice obdrží barevné karty, zelenou pro zpravodaje, červenou pro tazatele.

3) Učitel upozorní žáky, že jim první odstavec bude modelovat, tzn. každý (včetně učitele) si potichu odstavec přečte. Učitel na přečteném textu nejprve plní roli zpravodaje, poté roli tazatele. Položí žákům dvě otázky různé úrovně tak, aby odpověď na jednu z nich našli přímo v textu, a druhá aby byla za text a vedla je k dalšímu přemýšlení.

4) Žáci pokračují v tichém čtení po odstavcích, ve dvojici plní úkoly v zadaných rolích, ve kterých se pravidelně střídají. Zároveň mají v ruce barevnou kartu, která roli přísluší.

5) Učitel činnost dvojic monitoruje a po každém přečtení odstavce požádá některého ze zpravodajů o hlasité sdílení a několik tazatelů o otázku. Učitel si otázky zaznamená a při následném tichém čtení je zapisuje na tabuli.

6) Tímto způsobem projdou žáci celým textem.

(20 min)

Reflexe

1) Učitel se s žáky vrátí k úvodnímu brainstormingu a společně hodnotí, které informace se potvrdily či vyvrátily.

2) Podobným způsobem zjišťujeme, na které úvodní otázky známe nebo neznáme odpověď.

3) Učitel žáky upozorní na otázky tazatelů, které zapsal na tabuli, žáci z nich vybírají otázky splňující požadavky „dobré otázky“ a na škále se každý žák sebehodnotí, jak se mu daří klást otázky.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



4) Každá dvojice žáků vytváří Vennův diagram, kterým porovnává vydru a její život s jinou dřívě probranou šelmou. Vybírají si z nabídky – vlk, rys, jezevec, kuna, medvěd. Učitel žáky upozorní, aby na jednotlivých řádcích diagramu zapisovali podobné znaky.

5) Vennův diagram jako důkaz o učení vyvěsí žáci do galerie.

(13 min)

Rizika a doporučení

Rizikem je zvládnutí lekce v jedné vyučovací hodině. Pokud žáci některou ze zařazených metod dosud nepoužívali a potřebují podrobnější či opakované pokyny, je nutné lekci rozdělit na dvě hodiny. Rozhodneme-li se zvládnout lekci v jedné hodině a dostaneme se do časové tísně, lze vypracování Vennova diagramu zadat žákům jako domácí úkol. V tomto případě by musel být individuální, nikoli párový, a doporučujeme, aby každý žák porovnával vydru s jiným živočichem a aby pracoval s dalšími zdroji pro ujasnění a rozšíření informací. V každém případě je nutné v reflexi udělat návrat k brainstormingu a zodpovězení otázek.

Ve výuce přírodovědných předmětů je potřebné věnovat se oběma čtenářským dovednostem (shrňování, kladení otázek) dlouhodobě a průběžně provádět jejich individuální hodnocení. Osvědčilo se vytvoření škály na přebalu v sešitě žáků, kterou tak mají kdykoli k dispozici.

Reflexe

1) Jak se dařilo plnit stanovené cíle

Ve všech třech školách, ve kterých byla lekce odpilotována, žáci stanovené cíle splnili. Jsou zvyklí pracovat použitými postupy a nepotřebovali podrobné instrukce k práci. Formulování otázek zvládli žáci na různé úrovni podle toho, v jaké fázi nácviku se nacházeli.

2) Důkazy o učení

- Vennův diagram o vydře a další šelmě,
- sebehodnotící škála o úrovni formulace otevřených otázek.

3) Jaké další učební příležitosti během lekce vznikaly, co lekce umožňuje do budoucna

Na lekci lze navázat při probírání dalších témat, např. téma „Přizpůsobení organismů prostředí“ nebo „Chráněné druhy organismů“.



Materiály k výukové lekci

Pozoruhodný text k výukové lekci

Zdeněk Veselovský: Vydří život

VESELOVSKÝ, Zdeněk. Vydří život. Vesmír. 1998, č. 12.

Text

Člověk má k vydře rozporuplný vztah. Většina lidí je při pozorování hrajících si vyder fascinována jejich neobyčejnou obratností a elegancí pohybů. Menšina, reprezentovaná rybáři, ji však natolik nenávidí, že ji ve jménu tržních mechanismů na velké části jejího areálu zcela vyhubila nebo stále hubí, a to i těmi nejkrutějšími metodami. Ač se vydra dožívá věku i přes 15 let, ve střední Evropě jen 15 % populace dosáhne věku vyššího než 3 roky. Ostatní vydry zahynou pod koly automobilů a bohužel i v železech.

Po zoologické stránce jsou vydry zástupci kunovitých šelem, které se před 20 miliony lety přizpůsobily vodnímu prostředí naprosto ojedinělým způsobem. Ve vodě jsou ztráty tělesného tepla třiadvacetkrát větší než na vzduchu a většina vodních savců se chrání silnou tukovou vrstvou, která však velmi znesnadňuje pohyb na souši. Vydry si zachovaly obratnost a pohyblivost v obou prostředích, protože jejich jedinou izolací je vzduch zachycený v nesmírně husté srsti. Na jednom centimetru plochy těla jim roste až přes 50 000 chlupů, takže celé tělo vydry říční je pokryto 150 až 200 miliony chlupů, vydry mořské až 800 miliony. Mikroskopem zjistíme, že na povrchu chlupů jsou nápadné ostré šupiny, které jednotlivé chlupy navzájem pevně spojují a brání úniku vzduchu.

Námluvy vyder jsou spojeny s nesčetnými hrami a honičkami, odehrávajícími se zejména ve vodě, které jsou nezbytné k provokaci ovulace. Po několika kopulacích, opět většinou ve vodě, samice opustí samce a vyhledá si ve svém teritoriu nejskrytější noru, kterou na konci rozšíří v komůrku a tu pečlivě vystele nanošenou trávou. Doba březosti trvá 59–63 dnů a samice rodí většinou jen 1–3 mláďata. Ta po narození váží jen 80–100 g, mají srostlá víčka a uzavřené vnější zvukovody.

Zpočátku se řídí pouze čichem a hmatem, které je dovedou k matčiným strukům. Vydří mléko obsahuje – shodně s jinými vodními savci – až trojnásobně více tuků než mléko savců suchozemských. Kojení není zdaleka jedinou činností vydří matky. Před každým kojením samice intenzivně olizuje mláděti konečník a vývody močové trubice. Bez této masáže se mládě není schopno ani vymočit, ani vykálet. Výkaly i moč matka polyká. Úplné samostatnosti dosahují vydřata přibližně ve stáří 13 měsíců, kdy matku opouštějí.

Vydra se přizpůsobila životu ve vodním prostředí i složením potravy. Požírá vodní hmyz, raky, ryby, žáby, plazy, ptáky a savce. K zajištění výborného zdravotního stavu stačí každodenní úlovky od 0,4 do 0,9 kg. Celá životní strategie vyder je založena na schopnosti velmi intenzivně si hrát i v dospělém věku. Je to obrovský evoluční dar, protože hra výrazně usnadňuje učení a vede k rychlejšímu získávání znalostí nutných pro úspěšnou existenci. Vydří matka si s mláďaty hraje nejvydatněji v době jejich dospívání, kdy je prostřednictvím her nejen učí lovit kořist, ale vede je k mnoha dalším tělesným zdatnostem, které budou ve svém životě potřebovat.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Didaktický potenciál textu

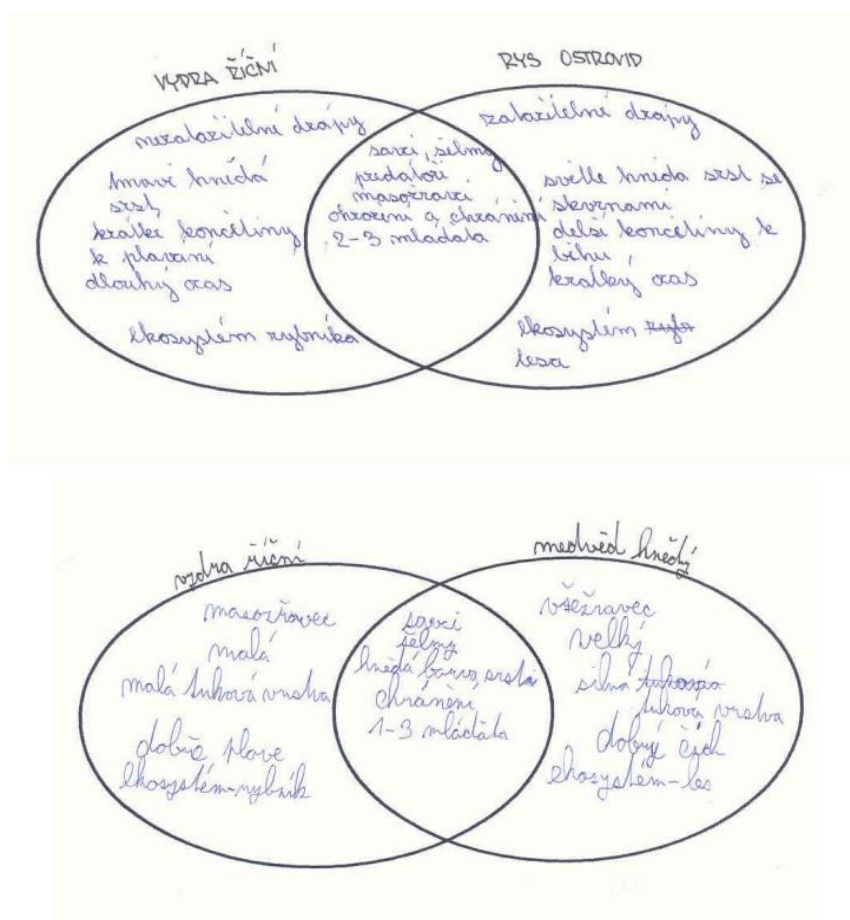
Jedná se o čtivý, spíše odborný text pro veřejnost zabývající se přírodovědnou tematikou. Autor používá některé odborné termíny, např. ovulace, kopulace, březost, teritorium, ale text neklade na čtenáře vysoké nároky. Je proto čitelný i pro mladší čtenáře ve věku 11 až 12 let.

Nosná myšlenka textu spočívá v tom, že je v něm vydra představena jako živočich, který využívá hru k učení v jakémkoli svém životním cyklu.

V textu se dovídáme přírodovědné informace – zařazení vyder do systému, jejich evoluční vývoj, přizpůsobení prostředí, výživa, březost, počet mláďat a péče o ně. Jsou v něm i environmentální informace o zákonné ochraně vyder.

Text má i lidský aspekt, protože se v něm dovídáme o rozporuplném vztahu člověka k vydrám. Poskytuje čtenáři prostor k zamyšlení nad tím, jaké ponaučení si může z vydřího života vzít pro sebe.

Vennův digram



Ukázka práce žáků 6. ročníku

**Podpora poradců pro implementaci
kurikulární reformy**

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Škála pro sebehodnocení čtenářské dovednosti – kladení otázek

Předmět: přírodopis

Ročník: 6.

Stanovené dílčí dovednosti:

Kladu otevřené otázky.

--	-	+	++

Kladu otázky ke slově a myšlenkám v textu.

--	-	+	++

Kladu otázky k závěrům, které vyplývají z textu.

--	-	+	++

Poznámka:

Žáci si při sebehodnocení na škále zaznamenávají kromě své značky také datum záznamu.



Výuková lekce zaměřená na vysuzování

Vývojový tým Matematika a její aplikace

Ludolfovo číslo

8. ročník ZŠ

Cíl čtenářské gramotnosti

- při čtení i po něm uvádí informace do vztahu, vnitřních vazeb i souvislostí se svou dosavadní zkušeností
- přečtené hodnotí z různých hledisek a zjišťuje, zda se dozvěděl očekávané vzhledem k hypotéze a předvídání

Oborový cíl

Žák se seznámí s pojmem Ludolfovo číslo a jeho významem pro výpočet obvodu kruhu.

Využité učivo

Obvod kruhu

Metody a strategie

- výuková lekce vychází z trojfázového modelu učení EUR
- žáci provádějí praktická měření a formulují hypotézu, následně ji ověřují na základě informací z textu.
- vyvozený pojem a jeho vlastnosti na závěr reflektují v pětilístku.

Časový odhad

45 minut

Název textu

Ludolfovo číslo

Zdroje, materiál, pomůcky

různé válcové a kruhové předměty (např. plechovky, víčka, dózy aj.)
provázky, proutky papíru, pravítka
pracovní list a text

Struktura a popis lekce

Evokace

- uvedení do tématu – společné řešení slovní úlohy:
Mezinárodní firma vyhlásila soutěž na výrobu etikety na plechovky s ovocným nápojem. Kdo se chce zúčastnit, má poslat návrh na papíře, který je přesně velký jako plášť plechovky, kterou máte před sebou (viz ukázka plechovky).

Navrhněte alespoň jeden způsob, jak lze zjistit rozměry dané etikety.

Které rozměry jsou pro náš výpočet velikosti etikety nejdůležitější?

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



- sdílení a záznam návrhů na flip (tabuli)

Uvědomění

- rozdělení do skupin
- zadání úkolu pro skupinovou práci

Pozorně si přečtete zadání úkolu (pracovní list č. 1) a promyslete postup. Rozdělte si role.

- Z daných válcových a kruhových předmětů vyberte alespoň tři předměty různé velikosti.
- Změřte co nejpřesněji jejich obvod a průměr. K měření můžete použít jakékoliv pomůcky ve třídě: provázky, proužky papíru, pravítka apod.).
- Naměřené údaje (v milimetrech) запиšte do tabulky.
- Vypočítejte poměr (podíl) obvodu a průměru.
- Zformulujte hypotézu: Porovnejte čísla v posledním sloupci a napište, co jste zjistili o poměru obvodu kruhu k jeho průměru.

- rozdělení rolí ve skupině

měřič a počtář – zjišťují potřebné údaje

zapisovatel – zapisuje údaje do tabulky

mluvčí – řídí práci ve skupině a komunikuje s učitelem

- vypracování úkolu ve skupinách

- sdílení hypotéz

Mluvčí sdělí ostatním zformulovanou hypotézu.

- samostatné čtení textu – ověřování hypotézy

Přečti si pozorně celý text Ludolfovo číslo (text č. 2) a vyhledej v něm informace o poměru obvodu kruhu k jeho průměru. Napiš si otázky, čemu v textu nerozumíš.

- diskuze k textu – vysvětlení neznámých slov

- samostatné vyvozování

Pokus se samostatně vyvodit na základě přečteného textu, jak souvisí informace z textu s tím, co jste ve skupině zjistili. Potvrdila se vaše hypotéza? Pokud ne, přeformuluj ji.

- vyvozování ve skupině

Z poznatků, které jste získali v této hodině, navrhnete postup pro výpočet obvodu kruhu.

- diskuze k vyvozeným postupům

Reflexe

- výpočet obvodu

Pomocí Ludolfova čísla vypočítej obvod plechovky, na kterou máš navrhnout etiketu.

- pětilístek

Napiš dvě přídavná jména, tři slovesa, větu o čtyřech slovech a synonymum k pojmu Ludolfovo číslo.

Rizika a další doporučení

Je třeba mít připravené vhodné pomůcky, pro úvodní úlohu doporučujeme použít plechovku od Coly. Vypočtený poměr obvodu a průměru kruhu je přibližně 3. Pokud jsou hodnoty značně menší nebo větší než 3, je vhodné vyzvat žáky, aby provedli kontrolu opakovaným měřením a poměr znovu vypočítali.

Reflexe

- Jak se dařilo plnit stanovené cíle

Při pilotování lekce se stanovené cíle kompetenční dařilo plnit, někteří žáci měli potíže formulovat a zapsat hypotézu, ale po přečtení textu docházelo k propojení a případným opravám.

**Podpora poradců pro implementaci
kurikulární reformy**

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



2) Důkazy o učení

Důkazem o učení byl pětílístek, který každý žák vyplňoval sám a dalo se tak poznat do jaké míry problému porozuměl.

3) Jaké další učební příležitosti během lekce vznikaly, co lekce umožňuje do budoucna

Je zde příležitost navázat na lekci, hodinou zaměřenou na kvadraturu kruhu, ve které by se znovu pracovalo s textem a vlastní zkušeností žáků.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Materiály k výukové lekci

Pozoruhodný text k výukové lekci

Jörg Meidenbauer: Ludolfovo číslo

Meidenbauer, Jörg. Objev a vynálezy. Přel: O. Šanca. 1. Vydání 2005. Dobřežovice: Rebo Productions, 2005. 400 s.
ISBN 80-7234-410-2

Text

Hledání výpočtu obvodu kruhu začalo s objevováním a používáním kola. Avšak spočítat jeho parametry působilo matematikům vážné potíže, protože se nejedná o pravoúhlý útvar. Při výpočtu jde o poměr obvodu kruhu k jeho průměru, konstantě známé jako π (π), což je iracionální číslo s nekonečným počtem číslic za desetinnou čárkou.

Číslo π vyjadřuje poměr obvodu kruhu k jeho průměru. Toto číslo bylo známo již v antice, např. Babyloňané používali asi v roce 2000 př. n. l. hodnotu $25/8 = 3,125$. Egypťané v té době používali hodnotu 3,16045 (podle jiných nálezů ale Egypťané používali hodnotu $22/7$, tedy 3,14285). Obzvláště přesně číslo π aproximoval Archimedes. Pomocí vepsaných a opsaných mnohoúhelníků k danému kruhu, určil, že leží v intervalu $3 + \frac{10}{71} < \pi < \frac{10}{70}$. V novodobé

historii se proslavil v roce 1615 nizozemský matematik a profesor na univerzitě v Leidenu Ludolph van Ceulen, který jeho hodnotu vyčíslil na 35 desetinných míst, proto číslo π bývá také označováno jako Ludolfovo číslo. V roce 1761 Johann Heinrich Lambert dokázal, že číslo je iracionální.

Didaktický potenciál textu

Nosná myšlenka textu spočívá v hledání nejpřesnějšího výpočtu obvodu kruhu, který sice můžeme změřit, například papírovým metrem, ale k jeho výpočtu z průměru potřebujeme konstantu, kterou nazýváme řeckým písmenem π . Dozvídáme se, že π se nepodařilo dodnes zachytit jako celek. Přesto se řada slavných matematiků pokoušela o jeho vyjádření na mnoho desetinných míst.

Číslo π je konstanta, která se pro běžné výpočty zaokrouhluje, proto se výsledek výpočtu obvodu uvádí jako přibližný.

Jedná se o text, který klade na čtenáře vysoké nároky, například velkým počtem cizích slov, ale také matematickými pojmy a vztahy, které by měli zvládat žáci až v osmém ročníku základní školy.

Hlavní pojmy jsou kruh, π , Archimédes, iracionální číslo, obvod, nekonečno, přesnost, zaokrouhlování.

Text nepůsobí propojeně s každodenním životem, přesto pokud z něj začneme vyvozovat, uvědomíme si, že kruhy jsou všude kolem nás a my vlastně dokážeme vypočítat jen přibližně jejich základní parametr obvod. K této myšlence se dostáváme po úvodu textu, který nás zavádí do historie hledání vztahu mezi obvodem kruhu a jeho průměrem. Postupně se dozvídáme o pojmenování tohoto podílu písmenem řecké abecedy π , které se používá dodnes.

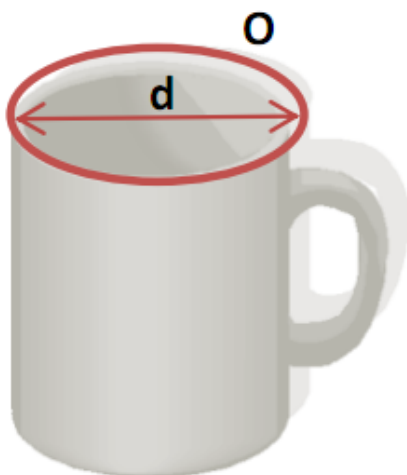
Čtenář v tomto může vidět jistou souvislost se životem, ve kterém se snažíme v mnoha oblastech dosáhnout dokonalosti, ale vždy se jí dokážeme pouze přibližovat. Čtenář se tak setkává s velice důležitým pojmem nekonečno, který je zde ilustrován na hledání Ludolfova čísla.

**Podpora poradců pro implementaci
kurikulární reformy**

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Pracovní list



- 1) Z daných válcových a kruhových předmětů vyberte alespoň tři předměty různé velikosti.
- 2) Změřte co nejpřesněji jejich obvod a průměr. K měření můžete použít jakékoliv pomůcky ve třídě: provázky, proužky papíru, papírová měřítka, pravítka apod.).
- 3) Naměřené údaje (v milimetrech) запиšte do tabulky.
- 4) Vypočítejte poměr (podíl) obvodu a průměru.

měřený předmět:	obvod o (mm)	průměr d (mm)	poměr o : d

- 5) Zformulujte hypotézu: Porovnejte čísla v posledním sloupci a napište, co jste zjistili o poměru obvodu kruhu k jeho průměru.



Výuková lekce zaměřená na aplikaci

Vývojový tým Český jazyk a literatura

Bulvár a Božena Němcová

8., 9. ročník ZŠ

Cíl čtenářské gramotnosti

- **tvořivě pracuje s původními texty, přetváří je v texty vlastní nebo v jiné formy výpovědi**
- při porozumění textu propojuje formální znaky textu s obsahem

Oborový cíl

rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj (rozeznává charakteristické postupy bulvární publicistiky)

Využité učivo

čtení – kritické (analytické, hodnotící)

Metody a strategie

Podvojný deník, kooperativní strategie

Časový odhad

2 x 45 minut

Název textu

Božena Němcová zemřela před 150 lety: Hvězdou Blesku byla už v roce 1837!
Opilá Žilková spadla při plesu v Opeře
Definice bulváru a historie bulváru (pracovní kompilát)

Zdroje, materiál, pomůcky

Papíry A5, texty (viz výše), formulář Postupy, kterými se řídí bulvární novináři, lístek s popisem Podvojného deníku.

Struktura a popis lekce

Lekce 1

Evokace

- 1) Žáci obdrží text Božena Němcová zemřela před 150 lety: Hvězdou Blesku byla už v roce 1837! Přečtou si samostatně.

(5 min)

- 2) Rozlosujeme / vytvoříme trojice. V trojici hovoří o textu na základě otázek:

- Co vás na tomto textu zaujalo, překvapilo?
- Čemu nerozumíte, co vám není jasné?

Každý z trojice musí promluvit (uvést alespoň jednu věc, která jej zaujala, které nerozuměl).

**Podpora poradců pro implementaci
kurikulární reformy**

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



- 3) Společně hovoříme o prvotním působení textu. Zachycujeme na tabuli. **Nepřidáváme vlastní postřehy a vysvětlení.**

(10 min)

Uvědomění

- 1) Žáci se vrátí na svá místa. Do sešitu nebo na papír A5 napíší název textu *Božena Němcová zemřela před 150 lety: Hvězdou Blesku byla už v roce 1837!* Individuálně odpovídají na otázky k textu.
 - Kdy se Božena Němcová narodila?
 - Kdo byli její rodiče?
 - Proč má text tuto formu: **Blesk, 14.prosince 1842 Božena Němcová: Nevěra s básníkem?**
 - Proč byl asi tento text napsán? Proč právě časopis Blesk přinesl tyto informace?
- 2) Žáci přejdou do dvojic. Sdělí si své odpovědi. Zapiší nejasnosti – co jim stále nedává smysl, jaké otázky nerozuměli.
- 3) Společně procházíme jednotlivé odpovědi. Informace o formě a účelu textu (1.c, d) zapisujeme na tabuli. Pokud ještě nezaznělo v předchozích částech, zabýváme se existencí Blesku v 19. století a bulvárním podáním informací.

(10 min)

- 4) Žáci pokračují ve spolupráci ve dvojicích.
 - Najděte v textu slova nebo věty, které patří do bulvárního tisku a запиšte je.
 - Jak na vás působí? Proč je bulvární novináři používají?
 - Znáte ještě nějaké další fráze používané bulvárem? Uvedte je.

Vše запиšte na papír A5.

- 5) *Přejděte do čtveřic a přečtěte si vzájemně. „Bulvární“ slova čtete stejným tónem, jaký v sobě nesou bulvární zprávy a bývá zhmotněn v reklamách na ně.*

Př. Skandální odhalení! Víme, proč Gott nepřišel na vyhlášení!

(10 min)

Uvědomění a průběžná minireflexe

- 1) Žáci pracují individuálně. Rozdáme text o bulváru – *Definice bulváru a historie bulváru*. Přečtěte si a запиšte 3 informace o bulváru, které jsou pro vás nové nebo důležité. Na papír 1/3 A4 napište alespoň 2 otázky k textu, nebo k celé dnešní lekci. Co byste se chtěli dozvědět, co vám není zcela jasné.
- 2) Při dostatku času přejdeme do kruhu a čteme informace i otázky. V časové tísní pouze vybereme reflexe a začneme jimi příští hodinu. Oznámíme, jak budeme v následující lekce pokračovat.

(10 min)

Lekce 2

Vrátíme se k předchozí lekci. Přečteme otázky z reflexe.

Přečteme informace o bulváru z textu, které zapsali žáci v předchozí hodině.

(10 min)



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

Minievokace

Rozdáme text *Opilá Žilková spadla na plese v Opeře*.

Opilá Žilková spadla při tanci v Opeře

Ples v Opeře je jednou z neočekávanějších událostí společenské sezony. Letos se do jeho dějin pořádným trapasem zapsala Veronika Žilková (49) se svým manželem Martinem Stropnickým (54). Opilá Žilková sebou plácla přímo před zraky kambodžské princezny Norodom Arunrasmy!

Manželé nejenže do Státní opery dorazili lehce ovínění, ještě se snažili stát za každou cenu hlavními hvězdami parketu. Pak se to zvirtlo. Po několika divokých tanečních kreacích Žilková sletěla k zemi jako pytel brambor.

Žilkovou ze země pohotově zvedl Stropnický, kterého ale jeho žena zpětně označila za viníka nehody. „On mě prostě neudržel, to je teda chlap, když neudrží vlastní manželku,“ smála se Žilková.

Byla prý kluzká podlaha

„A podlaha byla kluzká a já jsem neměla taneční boty,“ vyjmenovala další důvody. Na to, že si malinko přihnula, zřejmě zapomněla. „Ten, kdo neumí spadnout, neumí ani vstát, a tak já klidně padám,“ dodala. Herečka si kvůli Plesu v Opeře dokonce vzala osm lekcí společenského tance, protože nechodila do tanečních a po brzkém vypadnutí ze StarDance uměla jen dva tance.

„Chtěla jsem manžela dohnat, tančili jsme spolu zatím jen jednou v životě,“ vysvětlila Veronika.

TUŠKOVÁ, Eva. Opilá Žilková spadla při tanci v Opeře. Blesk.cz [online]. 7. února 2011 [cit. 2012-02-25]. DOI: ISSN 1213-8991. Dostupné z: <http://www.blesk.cz/clanek/celebrity-ceske-celebrity/148534/opila-zilkova-spadla-pri-tanci-v-opere.html>

1) Pracujeme metodou **Podvojného deníku**

Podtrhni v textu pasáž /část textu/, která na tebe zapůsobila (vyvolala v tobě nějaké otázky, nemůžeš s ní souhlasit,...)

Napiš komentář ke zvolené pasáži. Proč sis zaznamenal právě ji (co ti připomněla, jaké otázky v tobě vyvolala, s čím nesouhlasíš,...).

2) Žáci přejdou do dvojic. Přečtou si vzájemně své podvojný deníky.

3) Společně – přečteme několik zápisů.

(10 min)

Uvědomění

1) Vrátime se k textu *Božena Němcová zemřela před 150 lety: Hvězdou Blesku byla už v roce 1837! Zaměříme se na pasáž Královnou plesu neznámá kráska! Víme, kdo to je!*

Blesk, 18. září 1837

Královnou plesu neznámá kráska! Víme, kdo to je!

Celý Žofín zcela ochromila krása neznámé dívky, která byla zvolena královnou Jiřínkového plesu. Kdo to je? Odkud se vzala? Jediný, komu se podařilo vypátrat podrobnosti, je Blesk!

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Krasavice se jmenuje Božena (17) a pro lamače dívčích srdcí máme špatnou zprávu – před šesti měsíci se provdala ve Skalici za finančního úředníka Josefa Němce (35). Do té doby vyrůstala překrásná paní Božena v podzámčí v Ratibořicích. Její otec je panský kočí Johan Pankel, matkou pak Terezie Novotná. Božena byla pokřtěna jako Barbora a říkalo se jí tedy Barunka. Vychovávala ji babička z matčiny strany, Magdalena Novotná, tkadlena z Náchodska.

Kolem lepé Boženy se na Jiřinkovém plese na Žofíně točila řada pražských playboyů, včetně pánů Borovského, Friče, Čelakovského, Erbeny či Purkyně. Všichni mají ovšem smůlu, úředník Němec svou paní téměř ihned odvezl z Prahy do svého působiště, do Josefova. Bude krasavici stačit posádkové provinční město? Blesk bude její osudy dále bedlivě sledovat.

2) Který z textů na vás působí agresivněji, který více ubližuje?

3) Rozdáme formulář Postupy, kterými se řídí bulvární autoři. Žáci si jej přečtou, vezmou si i text *Definice bulváru a historie bulváru*.

Postupy, kterými se řídí bulvární autoři

- **Panika** – chtějí vyvolat mezi čtenáři zděšení, pocit ohrožení, úzkost, silné emoce
- **Skandalizace** – chtějí někoho veřejně zostudit, ponížit, zesměšnit
- **Předstírání autoritativnosti a blízkosti čtenáři** – „Heleno, cos to zase provedla.“ Šli jsme pro vás zjistit,…”
- **Vytváření celebrit a práce s nimi** – opakovaně přináší drby a skandály o stejných osobách, často vzájemně výhodné pro obě strany (zájem čtenářů o bulvár i o „celebritu“)
- **Negativismus** – čím je událost negativnější, tím spíše bude médií zachycena
- **Interpretace jevů na základě zákulisních informací (drbů)** – neověřují zdroje informací, nerozlišují mezi ověřenou zprávou a pomluvou

4) Najděte v textu o Veronice Žilkové alespoň 2 části (slovo, spojení, větu), které **ilustrují** postupy, kterými se řídí bulvární autoři.

5) Vyberte si jeden z následujících úkolů.

A) (1 žák)

Napište dopis šéfredaktoru Blesku, v němž mu vyjádříte svůj nesouhlas s bulvárním obsahem článku Opilá Žilková spadla při plesu v Opeře. Na základě informací o bulváru, které jste se do této chvíle dozvěděli, použijte minimálně 3 argumenty, proč se vám článek nelíbí a v čem ubližuje.

B) (1- 2 žáci)

Vytvořte fiktivní rozhovor mezi Boženou Němcovou a Veronikou Žilkovou, ve kterém se budou bavit o bulvárních novinářích a článcích, které o nich vyšly. V rozhovoru použijte minimálně 2 informace o bulváru, které jste se do této chvíle dozvěděli.

Rozhovor pak výrazně přečtete ostatním.

BOŽENA N.:

VERONIKA Ž:

C) (1-3 žáci)

Vytvořte fiktivní rozhovor mezi Veronikou Žilkovou a autorkou bulvárního článku Opilá Žilková spadla při plesu v Opeře. Veronika Žilková je nespokojená s prací autorky, autorka se snaží svoji práci obhajovat. V rozhovoru použijte minimálně 2 informace o bulváru, které jste se do této chvíle dozvěděli.

Rozhovor pak výrazně přečtete ostatním.

BOŽENA N.:

VERONIKA Ž:

**Podpora poradců pro implementaci
kurikulární reformy**

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



- 6) Ještě než budou úkoly přečteny celé třídy, vylosujeme „dvojice“, v kterých si čtení dopisů respektive rozhovorů žáci vyzkouší v bezpečnějším počtu.

Reflexe

Co nového jsem se dozvěděl o bulváru a bulvárních postupech?
Změnil se nějak můj osobní vztah k bulváru a bulvárním novinářům?

Rizika a další doporučení

Lekce nabízí množství dalších učebních příležitostí

- 150. výročí Boženy Němcové a s ním spojené hledání významu spisovatelky pro českou literaturu
- informace z jejího života
- žánr mystifikace
- hlubší analyzování bulvárních postupů včetně slovní zásoby
- co to jsou vlastně celebrity a koho nám za celebrity vnucují bulvární časopisy
- hranice bulvárnosti u prestižních deníků

Časový rozsah 45 minut (i když zdvojený) nám však určuje omezení a my musíme volit, co lze vůbec realizovat. I tak je lekce časově více než nabitá.

Je možné, že se nám lekce „přelije“ i do třetí výukové hodiny nebo alespoň do její úvodní části.



Materiály k výukové lekci

Pozoruhodné texty k výukové lekci

Karin Stružková: Božena Němcová zemřela před 150 lety: Hvězdou Blesku byla už v roce 1837!

STRUŽKOVÁ, Karin. Božena Němcová zemřela před 150 lety: Hvězdou Blesku byla už v roce 1837! Blesk.cz [online]. 21.1.2012 [cit. 2012-02-27]. Dostupné z: <http://www.blesk.cz/clanek/celebrity-ceske-celebrity/167225/bozena-nemcova-zemrela-pred-150-lety-hvezdou-blesku-byla-uz-v-roce-1837.html>

Text

Blesk, 18. září 1837

Královnou plesu neznámá kráska! Víme, kdo to je!

Celý Žofín zcela ochromila krása neznámé dívky, která byla zvolena královnou Jiřinkového plesu. Kdo to je? Odkud se vzala? Jediný, komu se podařilo vypátrat podrobnosti, je Blesk!

Krasavice se jmenuje Božena (17) a pro lamače dívčích srdcí máme špatnou zprávu – před šesti měsíci se provdala ve Skalici za finančního úředníka Josefa Němce (35). Do té doby vyrůstala překrásná paní Božena v podzámčí v Ratibořicích. Její otec je panský kočí Johan Pankel, matkou pak Terezie Novotná. Božena byla pokřtěna jako Barbora a říkalo se jí tedy Barunka. Vychovávala ji babička z matčiny strany, Magdalena Novotná, tkadlena z Náchodsku.

Kolem lépe Boženy se na Jiřinkovém plese na Žofíně točila řada pražských playboyů, včetně pánů Borovského, Friče, Čelakovského, Erbeny či Purkyně. Všichni mají ovšem smůlu, úředník Němec svou paní téměř ihned odvezl z Prahy do svého působiště, do Josefova. Bude krasavici stačit posádkové provinční město? Blesk bude její osudy dále bedlivě sledovat.

Blesk, 14. prosince 1842

Božena Němcová: Nevěra s básníkem!

Božena Němcová (22) už krátce po svém opětovném příjezdu do Prahy rozvířila klidnou hladinu české společenské scény. Z dobře informovaných kruhů jsme se dozvěděli, že je intimní přítelkyní domácího učitele, básníka a vlastence Václava Bolemíra Nebeského (24).

Ačkoliv má paní Božena už čtyři děti Hynka (4), Karla (3), Theodoru (2) a Jaroslava (2 měs.), přesto si zachovává obdivuhodnou postavu, nad kterou oko estétovo doslova plesá. Její manžel Josef je prý značný Neruda a manželství krásky, obdivované celou společností, není šťastné. Má tedy básník Nebeský šanci? Snaží na paní Boženu zapůsobit svými verši a přesvědčováním, ať také sama začne psát – a česky! Jenže se kolem ní netočí sám, ani spisovatel Erben (31) nepohrdne její společností. Dokonce jí slíbil, že když něco napíše, přimluví se o otištění v Kwětech českých! A co na to úředník Němec? Je služebně mimo Prahu a zřejmě nic netuší!

Blesk, 9. června 1845

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Božena Němcová: Je hraběcí dcerou?

Vlastenka a autorka otištěné básně Ženám českým Božena Němcová dlí v současné době na Domažlicku, kde se věnuje sbírání lidových tradic a báchorek. Utekla tam před skandálem, který hrozil prozradit, že je nemanželskou hraběcí dcerou?

V poslední době se v české společnosti vyrojily zaručené zprávy, že paní Božena není dcerou kočího a pradleny, nýbrž nemanželským bastardem z lože hraběcího. Matkou její má být sestra kněžny Zaháňské Dorotea, otcem pak mladý hrabě Karel Clam-Martinic. Sama Božena se prý nenarodila v roce 1820, nýbrž už 1817 a byla pouhou schovankou Panklových.

Blesk vypátral, že kněžna Zaháňská, tedy její pravděpodobná teta, měla k malé schovance kočího Pankla podezřele vřelý vztah a navíc ji dala na vychování do rodiny správce zámku ve Chvalkovicích, kde jí říkali slečna Betty. Měla tam učitele, studovala němčinu, hru na klavír a literaturu. Kdyby nebyla její neteří, proč by kněžna Zaháňská dávala obyčejné venkovské děvče studovat? Případ budeme dále sledovat!

Blesk 16. června 1847

Božena Němcová: Milence vyměnila za psaní!

Božena Němcová (27) konečně vstupuje do pražské společnosti i něčím jiným, než neustálou výměnou milenců.

Už zítra si přečtete v Blesk magazínu velký rozhovor s Boženou Němcovou! Mimo jiné se v něm dozvíte, že po dvou otištěných básních Němcová vydala i zatím své první dílo prozaické pod názvem Národní báchorky a pověsti.

Autogramiáda knihy lidové prozaické slovesnosti, pohádek, legend a pověstí proběhne během několika dní.



Foto: ČTK, scom

Didaktický potenciál textu

Smysl textu a autorský záměr

Text má mystifikační ráz. Byl uveřejněn v den 150. výročí úmrtí Boženy Němcové. Autorka s využitím struktury a postupů typických pro bulvární tisk vyvolává představu – pokud by existoval bulvár v polovině 19. století, určitě by sledoval Boženu Němcovou, přinášel by čtenářům skandály a zajímavosti z jejího života, zveřejňoval by spisovatelčino soukromí. Z hlediska bulváru by patřila mezi tehdejší celebrity.

Text byl zveřejněn na internetových stránkách Blesk.cz, 7. února 2012, autorka si tedy zároveň trochu „přivlastňuje“ výročí Boženy Němcové pro účely bulváru, zvyšuje jeho důležitost spojením s kulturně nezpochybnitelnou hodnotou. Zároveň však plní funkci určité kulturní osvěty, neboť přináší i podstatné informace ze života Boženy Němcové, o něž by se v odbornějším textu nemuseli čtenáři bulvárních časopisů zajímat.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Čtenář a text

Při čtení textu mohou čtenáři vnímat především jeho formu. Často se setkávají s bulvárními tiskovinami, a proto bude pro ně literární téma v tomto podání překvapivé a pro méně zdatné čtenáře zároveň přístupnější.

Text může vyvolat otázku, odkdy vlastně existuje bulvár a jaká je jeho funkce.

Mnoho žáků zřejmě samostatně neprohlédne mystifikační žánr. Budou brát text opravdově, včetně existence fiktivního Blesku v 19. století. Odhalení mystifikačních postupů vyžaduje větší čtenářskou a osobní zkušenost, proto by bylo velmi obtížné pracovat s tímto cílem s dětmi v nižší než 8. třídě.

Text působí věrohodně využitím známých a detailních informací o životě klasické české spisovatelky, čtenáře znejišťuje právě nečekaná forma článku.

Žánr textu a způsob autorova podání

S publicistickými texty se žáci v reálném životě setkávají často, ať už v novinách, časopisech či na internetu. Méně často se jimi však zabývají cíleně ve výuce českého jazyka. Text přináší příležitost zabývat se především jeho formálními znaky – název, mezititulky, chronologické členění, fráze užívané v bulvární publicistice („Víme, kdo to je!“, „Případ budeme dále sledovat!“, „Božena (17)“, „spisovatel Erben (31)“).

Náročnějším úkolem je sledování formálních znaků v souvislosti s obsahem textu. Ačkoli je forma typicky bulvární, obsah článku Boženě Němcové příliš neubližuje, autorka zachovává respektující odstup. Tento rozpor by ještě více vynikl při porovnání se skutečným bulvárním textem, útočícím nevybíravě na nějakou současnou „celebritu“ (herečku, zpěvačku,...).

Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění

Žáci si mohou v textu všimnout zastaralejších výrazů, které mají být synonymy k současnému bulvárnímu výrazivu (lepá Božena, lamač dívčích srdcí, nemanželský bastard z lože hraběcího). Objevuje se i opačný pokus o aktualizaci tehdejších výrazů (řada pražských playboyů).

Ačkoli má text údajně pocházet z 19. století, neobsahuje příliš náročných slov či spojení. Přesto je v porovnání se skutečnými bulvárními texty výrazově složitější a náročnější. Obtíže mohou činit slova *posádkové provinční město*, *oko estétovo*, *je prý značný Neruda*, *dlí na Domažlicku*, *schovanka Panklových*. Potíže by starším žákům nemělo činit literární pojmosloví, ale některým nemusí být zřejmé výrazy díla prozaické, autogramiád, lidové prozaické slovesnosti, Národní báchorky a pověsti.

Pokud bychom se chtěli zabývat obsahem textu, zaujme žáky několik informací, které zřejmě vyvolají osobní reakci a prostor pro diskusi, zvláště ve srovnání se současnou dobou a zvyklostmi.

- velký věkový rozdíl mezi Boženou Němcovou a Josefem Němcem (17 x 35)
- čtyři děti ve věku 22 let („a přesto má obdivuhodnou postavu“)
- tajemství nemanželského původu Boženy Němcové spojené s dohady o datu spisovatelčina narození (1817 x 1820)

Žánr mystifikace podporuje i název časopisu Kwěty české. Naopak autorka nám dává příležitost odhalit mystifikaci tím, že v textu použila několik ahistorických informací – noviny připravují velký rozhovor s Boženou Němcovou (žánr, který se zřejmě nepěstoval v 19. století), rozhovor vyjde v Blesk magazínu, Blesk se zajímá o neznámou sedmnáctiletou dívku a pak ji soustavně sleduje 10 let.



Eva Tušková: Opilá Žilková spadla při plesu v Opeře.

TUŠKOVÁ, Eva. Opilá Žilková spadla při plesu v Opeře. Blesk.cz [online]. 7. února 2011 [cit. 2012-02-25]. DOI: ISSN 1213-8991. Dostupné z: <http://www.blesk.cz/clanek/celebrity-ceske-celebrity/148534/opila-zilkova-spadla-pri-tanci-v-opere.html>

Text

Opilá Žilková spadla při tanci v Opeře

Ples v Opeře je jednou z neočekávanějších událostí společenské sezony. Letos se do jeho dějin pořádným trapasem zapsala Veronika Žilková (49) se svým manželem Martinem Stropnickým (54). Opilá Žilková sebou plácla přímo před zraky kambodžské princezny Norodom Arunrasmy!

Manželé nejenže do Státní opery dorazili lehce ovínění, ještě se snažili stát za každou cenu hlavními hvězdami parketu. Pak se to zvirtlo. Po několika divokých tanečních kreacích Žilková sletěla k zemi jako pytel brambor.

Žilkovou ze země pohotově zvedl Stropnický, kterého ale jeho žena zpětně označila za viníka nehody. „On mě prostě neudržel, to je teda chlap, když neudrží vlastní manželku,“ smála se Žilková.

Byla prý kluzká podlaha

„A podlaha byla kluzká a já jsem neměla taneční boty,“ vyjmenovala další důvody. Na to, že si malinko přihnula, zřejmě zapomněla. „Ten, kdo neumí spadnout, neumí ani vstát, a tak já klidně padám,“ dodala. Herečka si kvůli Plesu v Opeře dokonce vzala osm lekcí společenského tance, protože nechodila do tanečních a po brzkém vypadnutí ze StarDance uměla jen dva tance.

„Chtěla jsem manžela dohnat, tančili jsme spolu zatím jen jednou v životě,“ vysvětlila Veronika.

Definice bulváru a historie bulváru (pracovní kompilát)

Karel Hviždala: Bulvár, to není nadávka (neautorizovaná kopie), in Euro 43/2007, 2. listopad 2007 Dostupný z WWW: <<http://neviditelnypes.lidovky.cz/>>. ISSN 1212-673X.

Karel Hviždala: Pět zvláštností české mediální krajiny, in Moc a nemoc médií, str.173-174, vydání první, Praha 2003, ISBN 80-86643-07-7, ISBN 80-86569-70-5

Bulvární médium. Wikipedie: Otevřená encyklopedie [online]. [cit. 2012-02-25]. Dostupné z: http://cs.wikipedia.org/wiki/Bulvární_médium

Text

Definice bulváru

Bulvár v původním významu slova znamenalo širokou městskou ulici, často postavenou na místech bývalých městských hradeb – slovo s podobným významem je například třída.

V dnešní době se slovem bulvár nejčastěji označují **bulvární média** (bulvární znamená nízké úrovně, nehodnotný, senzacechtivý). Zaměřují se na rychlé šíření senzačních zpráv, často ne dobře ověřených někdy i smyšlených informací.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Bulvární médium je označení masového sdělovacího prostředku, v němž hrají klíčovou roli emoce (násilí, krev, sex) a aktualita, jejíž význam postupem času klesá. Dále je jejich obsah charakterizován, mimo jiné, provinčností, navozováním paniky, skandalizací, personalizací, populismem, povrchností, negativismem, jednoduchostí, jasností, vytvářením celebrit a prací s nimi, předstírání autoritativnosti a blízkosti konzumentovi. Provádí interpretaci jevů na základě zákulisních informací a drbů.

Vyznačují se pětikrát až desetkrát vyšším nákladem než seriózní média. Příkladně v sousedním a s námi srovnatelném Rakousku mají prestižní noviny Die Presse a Der Standard náklad okolo 110 000 výtisků a bulvární Neue Kronen-Zeitung okolo 800 000 výtisků.

Historie bulváru

Historie bulváru sahá až do roku 1832, kdy začal v Londýně vycházet Penny magazine – za jednu penny se prodával plátek plný senzačně laděných zpráv.

Tímto magazínem se inspiroval majitel tiskárny Benjamin Day a v roce 1883 začal vydávat první bulvární titul v historii the **New York Sun**. Za jeden cent čtenáři hltali často smyšlené násilné historky a příběhy červené knihovny. Vrcholem tvorby tohoto bulvárního titulu byl „objev“ živých tvorů na Měsíci, kteří se měli podobat opicím. Náklad stoupl tehdy na rekordních 30 tisíc výtisků.

V Čechách vycházejí bulvární deníky v období mezi 1. a 2. světovou válkou. Během 2. světové války a za komunistického režimu bulvár nevycházel. K obnovení dochází až na počátku 90. let.

Mezi nejznámější představitele bulvárního tisku v České republice patří **deník Blesk**, který byl založen roku 1991. Dále Aha, Šíp, Pestrý svět, lze sem zařadit také tzv. „společenské“ časopisy Spy a časopisy pro teenagery Bravo, Bravo Girl, Dívka.



Výuková lekce zaměřená na sdílení

Vývojový tým Člověk a společnost

Rituály – narození, křest

8. ročník ZŠ

Cíl čtenářské gramotnosti

Žák klade otázky v průběhu četby k tomu, co ho v textu zaujalo, sdílí svoje otázky se spolužákem, hledají na otázky společně odpovědi;

Žák hledá v textu to, co odpovídá jeho životní zkušenosti, a to, co se s ní rozchází, porovnává to s osobní reakcí na četbu svých spolužáků.

Oborový cíl

Žák formuluje svými slovy definici rituálu, význam rituálu v minulosti a dnes a význam přechodového rituálu.

Žák pojmenuje rituály, které mají význam v jeho životě, odliší svoje osobní rituály od rituálů přechodových, popíše své osobní rituály a jejich význam.

Žák porovná historickou podobu a smysl rituálu narození s tím, jak rituály spojené s narozením dítěte vypadají dnes a jaký mají smysl dnes, shody a rozdíly formuluje svými slovy.

Využité učivo

učivo o vývoji člověka od narození do smrti, o společenských zvycích a rituálech

Metody a strategie

volné psaní, brainstorming, čtení s otázkami, vlastní tvorba

Časový odhad

2 x 45 minut

Název textu

Narození dítěte

Zdroje, materiál, pomůcky

složené papíry A4 na blahopřání, <http://www.receptyprimanapadu.cz/tradice/194-narozeni-zvyky-a-ritualy.htm> (upraveno),

Struktura a popis lekce

Lekce má dvě části: Rituály – narození, křest a Rituály – smrt, pohřeb (tutu část v metodice nepopisujeme).

Popis první části lekce „Rituály – narození“

Učitel sdělí žákům téma dnešní hodiny – rituály, a cíle hodiny (viz výše).

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Evokace (E)

Učitel vyzve žáky, aby se metodou volného psaní zamysleli nad otázkou *Co mě napadá, když se řekne rituál*. Na psaní vymezí žákům nejméně 4 minuty.

Když žáci dopíší, každý si po sobě nejprve volné psaní přečte. Pak si žáci přečtou navzájem texty ve dvojici.

Důležitost: Text čte vždy autor textu. Jinak řečeno, žáci si nevymění ve dvojici svá psaní, ale jeden druhému polohlasem přečte, co sám napsal. Pokud některý žák nechce svůj text přečíst doslova, může z něj vybrat jen část nebo může spolužákovi jen tlumočit myšlenky, které v textu formuloval.

Žáci mají krátce reagovat na to, co slyšeli, porovnat svoje myšlenky. Učitel v tom žákům může pomoci pokynem: *Řekněte si ve dvojici, v čem se vaše psaní shodují, v čem se liší? Co vás ještě napadá k tomu, co jste napsali a co jste teď slyšeli?*

Učitel předem na balicí papír (flipchart) vytvoří tabulku se třemi oddíly. Oddíly předem nadepíše:

- 1) Co je podle nás rituál?
- 2) Jaké známe rituály?
- 3) K čemu podle nás rituál slouží?

Žáci přejdou z dvojic, v nichž jeden druhému četli svoje psaní a krátce o něm diskutovali, do skupin po čtyřech. Ve skupinách se pokoušejí najít odpovědi na otázky nadepsané na flipech. Současně kladou další vlastní otázky, které je při skupinové diskusi napadly. Využívají jako východisko svá volná psaní. Zápisy na flipech pak prezentují ostatním – nejlépe formou galerie. Tedy tak, že se flipy vyvěsí a žáci si je ve vymezeném čase (cca 1 minuta na flip) obejdou a přečtou.

Podle situace a času může učitel vyzvat třídu, aby se pokusila odpovědět na některé otázky položené skupinou. Sám učitel v tuto chvíli na žádné otázky neodpovídá. Naopak, může ještě položit další otázky navazující na to, co žáci sepsali na flipy. Diskuse nad flipy trvá několik minut.

Učitel poté, co se žáci posadí zpět do lavic, představí žákům nový pojem: přechodové rituály. Žáci se ve skupinách z předešlé aktivity pokoušejí vyslovit různé hypotézy o tom, co je asi obsahem tohoto pojmu, a které z dětmi uvedených rituálů by asi mohly být ty přechodové a proč. Na tabuli učitel zapíše domněnky žáků, nekomentuje je z hlediska správnosti. Zatím nechává otázku otevřenou.

Učitel zadá žákům úkol, aby si vytvořili svou životní časovou osu a vyznačili narození a smrt jako krajní body úsečky. Mezi ně zaznamenají své důležité minulé i budoucí životní mezníky (narození sourozence, poprvé ve školce, vstup do 1. třídy, maturita, svatba, první zaměstnání, odchod do důchodu, první dítě, atd.) Nad časovou osou se učitel znovu zeptá, jestli žáci nemají nějaké upřesnění pro svou domněnku o tom, co je to přechodový rituál.

Učitel pak požádá žáky, aby ke každé události napsali buď pozitivní nebo negativní emoci, tak jak to sami cítí. Emoce zapisují jen tam, kde mají zkušenosti nebo kde si je umějí představit. Pak si ve čtveřicích práce ukáží. Nakonec učitel může vyzvat 2 – 3 žáky, aby prezentovali své životní osy. (Žáci se snaží vyjádřit emoci konkrétně a popisně, ne pouze značkou plus nebo minus.)

Žáci si porovnají své emoce. Pravděpodobně zjistí, že negativní emoce mají u smrti. Učitel zdůrazní, že je to tak normální, že smutek patří k životu, stejně jako radost. I když často má vyrovnávání se s emocemi fázi skrytou, intimní, obvykle se emoce lépe zvládají, když je můžeme sdílet s druhými.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

Aktivitu s časovou osou je možné – např. v časové tísní – přeskočit a přistoupit k následující činnosti:

Učitel vyzve žáky aby si vytvořili T-graf „narození – smrt“ a napsali, jaké emoce (city) tyto životní mezníky vyvolávají u rodičů, manželů, v dětech, u příbuzných. Pracují ve skupinách, skupiny své hotové práce vyvěsí na viditelné místo. Žáci mají možnost o emocích diskutovat a učitel jim umožní i sdělení vlastních emocí. Žáci kladou otázky, které je napadají v souvislosti s tématem.

Žáci mají znovu možnost upřesnit svou domněnku o tom, co je obsahem pojmu přechodový rituál.

Uvědomění si významu informací

Učitel rozdá žákům text, který čtou metodou čtení s otázkami. Cílem čtení s otázkami je podrobněji prozkoumat text pomocí kladení především otevřených otázek a diskusi o možných odpovědích. Probíhá při tom sdílení osobních reakcí na četbu. Žáci využívají ke kladení otázek a při formulaci možných odpovědí svoje životní zkušenosti, které zapojují do přemýšlení o textu.

Po přečtení textu je užitečné využít příležitost k celotřídní diskusi o textu a využít k tomu otázky, které si žáci ve dvojici položili. Učitel žáky vyzve k tomu, aby se se třídou podělili o několik otázek, které si položili a na které si nedokázali beze zbytku odpovědět nebo kde je odpověď překvapila.

Pokud dosud nebyla žáky uspokojivě zodpovězena otázka o obsahu pojmu přechodový rituál, učitel ji znovu připomene a nyní stvrdí správný výklad – jde o rituál vztahující se k události, která ukončuje / zahajuje novou etapu života člověka (narození, vstup mezi dospělé, svatba, smrt).

Reflexe

Poté žáci vytvoří skupiny. Přemýšlejí o tom, jaké zvyklosti panují v jejich rodinách při přechodovém rituálu vítání dítěte. Následuje diskuse o tom, v čem se dnešní a starší rituály týkající se vítání dětí shodují a v čem se liší, jak se shodují nebo v čem se liší zvyklosti rodinné, čemu dnes napomáhají rituály spojené s vítáním nových dětí.

Na závěr hodiny si žáci sami shrnou, co si z lekce odnášejí. Mají za úkol:

- 1) formulovat písemně svými slovy, co je rituál a co je přechodový rituál
- 2) formulovat písemně svými slovy několik poznatků o tom, v čem se liší dnešní rituály týkající se narození a vítání dětí od těch historických

Mohou využívat všechny materiály, které v průběhu lekce vznikly. Mohou tento úkol splnit pomocí pracovního listu, který má povahu záznamu z učení.

Tím vstupní lekce o rituálech obecně a o rituálech spojených s narozením končí.

Pokud chce učitel pokračovat příště lekcí o rituálech spojených se smrtí, uzavře lekci o narození následujícím způsobem:

Učitel se vrátí k textu, kde se hovoří o sudičkách a vyloží jim, že nyní se stanou sudičkami a budou moci vytvořit přání pro dítě, třeba sebe samého, nebo sourozence, nebo spolužáka.

Pracují formou Životabásně:

Jméno.....

Jaký má být.....

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Jaký by neměl být.....

Jaké bude mít životní role.....

Jaké bude mít sny.....

Čeho v životě dosáhne.....

Co bude v životě nejvíce potřebovat.....

Co bude nesnášet a proti čemu bude bojovat.....

Co bude milovat.....

Kým bude milován.....

Co ho zlého v životě může potkat.....

Jak se ze zlem vyrovná.....

Jaký bude jeho život

Žáci vytvoří své životabásně, prezentují je a učitel je vyvěsí. V další hodině budou pracovat s tématem smrti, tvorba epitafů je přivede zpět k jejich životabásním a porovnají, jaký život vlastně chtějí a jaký život má smysl.

Po této lekci následuje lekce o smrti a pohřebních rituálech.

Rizika a další doporučení:

Žáci, kteří neznají metody, jimiž chce učitel v hodině pracovat, musejí dostat čas na to, aby se s nimi seznámili. Při prvním použití nové metody nelze očekávat, že žáci s její pomocí dosáhnou kýženého cíle. Nejprve se totiž soustředí na vlastní metodu a obsah jim uniká. Teprve když se s metodou dobře seznámí, mohou se soustředit na zpracování obsahu.

Často je třeba žákům modelovat, jak se mohou pomocí metody výsledku dopracovat. Zejména při čtení s otázkami by učitel měl žákům předvést, jak se pomocí otázek nad textem uvažuje, aby se čtenář dobral lepšího porozumění. A také jak se odpovídá na otázky, na které text přímo odpovědi nenabízí.

Další riziko plyne z tématu – je velmi osobní a může vyvolat bouřlivější emocionální odezvu některých žáků. Učitel své žáky zná a měl by zvážit, jak je takové riziko aktuální a případně jak mu čelit.

Jako u každé výuky, kde žáci mají příležitost samostatně a tvořivě pracovat a diskutovat, i zde je riziko časového zkluzu. Učitel by si měl předem čas dobře promyslet, jednotlivé kroky realizovat odhadnou z hlediska časové náročnosti, žáky vždy předem upozornit na to, jak dlouho se budou určité činnosti věnovat, a v hodině by se měl snažit předem promyšlený čas dodržovat.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Materiály k výukové lekci

Pozoruhodný text k výukové lekci

Narození

<http://www.receptyprimanapadu.cz/tradice/194-narozeni-zvyky-a-ritualy.htm>

Text

Po tisíceletí se lidé radují z narození dítěte. Pro každou rodinu to je svátek, doprovázený různými zvyky a rituály. Záleží jen na době, kultuře či víře.

Každé nově narozené dítě bylo vítáno na svět s láskou. Od pravěku se kolem narození dítěte soustřeďovaly různé obřady a oslavy. Prostřednictvím rituálů byly narozené děti přijímány do kmene, rodiny či církve. Šlo o důležité okamžiky, které zajišťovaly pevné místo ve společnosti i mnohá práva.

Už v nejstarších dobách hrálo důležitou roli první kojení, ještě významnější bylo přijetí otcem. Většinou hned po porodu položili dítě na zem nebo na některé z významných míst v domě, odkud je otec zdvihl, a uznal tak za své. U mnoha přijímacích obřadů hrála důležitou roli voda. Rituální koupele nebo polévání známe ze starého Egypta i antického světa, z obřadů judaistických či buddhistických i jako křesťanský křest.

Nám, potomkům tisícileté křesťanské civilizace, je nejbližší právě církevní křest. Dnes už u nás tak obvyklý není, proto mnozí ani nevědí, co vlastně znamená a jak se provádí. Křest byl a je dodnes podmínkou pro přijetí člověka za člena církve. Kromě duchovního významu mělo v minulosti pokřtění a přijetí za člena církve pro každého člověka daleko větší význam praktický – jen tak se mohl stát plnohodnotným členem rodiny a společnosti, v níž žil (vsi, města, panství, země). Život našich předků se řídil církevními pravidly a bylo nemyslitelné, aby nebyl členem církve. Nepokřtěné dítě se nemohlo zařadit do světa křesťanů, a pokud zemřelo, nemělo nárok na spasení. Dokonce nesmělo být pohřbeno v posvěcené půdě hřbitova a podle představ lidí jeho duše nenašla klid a bloudila světem.

Je zvykem, že děti dostávaly a dostávají při narození a křtu dárek. Kdysi od kmotrů, později i od babiček a dalších příbuzných. Dodnes se také zachovaly výrazy dávat „do peřinky“ nebo „do vínku“, protože dárky se vkládaly dítěti pod hlavu nebo do peřinky. Jako křestní dárek se používaly památné rodinné mince. Později se chlapcům dávaly peníze, ve 20. století v podobě vkladní knížky, dnes i jako bankovní účty pro miminka. Děvčátka dostávala náušnice, řetízek nebo růženec.

Také se dítěti dává speciální oblečení. Košílka, peřinka a krásně vyšíváný čepeček, případně ještě kabátek a pokrývka se v rodinách schovávaly a dědily, takže v nich prošly křtem či rodinným oslavným rituálem děti několika generací. Dnes jsou děti obdarovávány ručně pletenými oblečky, modré pro chlapečky, růžové pro holčičky, papučkami a hračkami.

Samozřejmostí byla a pro křesťany stále je křestní hostina, nazývaná křtiny nebo křténky, někde i čapí hody. Bývala bohatá a veselá, s mnoha hosty. Vedle kmotrů se scházelo širší příbuzenstvo, aby do života přivítalo nového potomka. Slavilo se mohutně, nechybělo dobré jídlo ani alkohol podle krajových tradic a zvyků.

Rodiče, kteří nejsou v církvi slaví narození dítěte doma nebo v restauraci. Pozitivní na takové oslavě je to, že se všichni příbuzní sejdou najednou a společně vítají nového človíčka do rodiny. Rodiče miminka obdrží od města, ve které žijí pozvánku na vítání občánků. Vítání občánků pak

**Podpora poradců pro implementaci
kurikulární reformy**

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



probíhá většinou v obřadní síni, kdy starosta či jiný zástupce města přivítá nové občanky a často jim i předá dárek.

Všichni přejí děťátku šťastný život, v pohádkách přicházely ke kolébce 3 sudičky. Přály většinou zdraví, krásu, lásku. Bohužel život není jen radostný, a proto se v pohádkách objevovala i zlá sudička, která dítěti přinášela neštěstí.



Výuková lekce zaměřená na metakognici (část zaměřená na zdokonalování textu)

Vývojový tým Český jazyk a literatura

Spudveč

7., 8. ročník ZŠ

Cíl čtenářské gramotnosti

Žák prozkoumává, jak autor zohledňuje při své tvorbě účel textu a jeho adresáta, sám na základě tohoto uvažování tvoří a přepracovává svůj vlastní text.

Oborový cíl

Žák rozpoznává prostředky zvyšující zábavnost textu.

Využité učivo

čtení a cílené psaní zábavného textu

Metody a strategie

individuální a společný brainstorming, T-graf, samostatné čtení, práce s tabulkou

Časový odhad

45 minut

Název textu

Haddon, Mark. Spudveč! Aneb 70 000 světelných let

Zdroje, materiál, pomůcky

papíry A5, texty s úkoly (viz níže)

Struktura a popis lekce

Evokace

1) Žáci **tiše poslouchají** evokační příběh, který jim vypráví učitel:
„Marek byl žákem 7. třídy. Jednou se mu přihodila skutečně legrační příhoda. Tak legrační, že by o ní mohl napsat do školního časopisu. Už viděl, jak se tomu všichni jeho spolužáci smějí. Za hodinku všechno sepsal. Svůj text zanesl Edovi z osmičky. To byl šéfredaktor. Eda si článek přečetl a ... netvářil se vůbec nadšeně. Prý tam není nic k smíchu. Pokud Marek chce, aby mu článek otiskli, musí ho celý přepracovat.

Jak by měl být příběh napsaný, aby se nad ním Markovi spolužáci skutečně bavili?"

- 2) Žáci v **individuálním brainstormingu** sepisují všechny nápady pro to, jak napsat příběh, který čtenáře pobaví a rozesměje
- 3) Žáci **sdílejí ve dvojicích** své nápady s individuálního brainstormingu, doptávají se, ujasňují si, co tím mysleli, upřesňují formulace
- 4) Žáci postupně říkají své nápady, které všechny **zapisuje učitel na tabuli.**

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



5) Představte si, že Marek už ví, jak může svůj text přepsat. Co ho může vést k tomu, aby jej skutečně přepsal. Co naopak může být důvodem k tomu, že už s textem nebude nic dělat?

Žáci říkají možné důvody, které **učitel zapisuje do T-grafu** na tabuli:

možné důvody pro přepsání	možné důvody proti přepsání

Může se do podobné situace dostat i spisovatel? Může mít ještě jiné (další) důvody pro své rozhodnutí, zda text (třeba celou knihu) přepracovat či nepřepracovat? (Učitel je dopíše...)

Uvědomění významu

Žáci dostávají text Předmluvy ke knize M. Haddona *Spudveč! Aneb 70 000 světelných let* a zároveň tabulku k vypsání citátů. **Tiše** text samostatně **čtou** a zároveň v souladu s instrukcí v tabulce **vypisují citáty**.

Mark Haddon: Předmluva ke knize *Spudveč*

HADDON, Mark. *Spudveč! Aneb 70 000 světelných let*. První vydání. Praha: Argo, 2009, str. 7,8. ISBN 978-80-257-0227-7.

Tahle kniha poprvé vyšla v roce 1992 pod názvem *Gridzbi Spudvetch!* Byl to dost legrační nápad, takhle pojmenovat knížku. Nikdo nevěděl, jak se to vyslovuje. A dokud si ji nepřečetl, tak taky nevěděl, co to znamená. Výsledkem bylo to, že si ji zakoupilo pouhých třiadvacet lidí. Trošku přeháním, ale ne moc. Takže ji z obchodů brzy stáhli.

Asi by se tam ani znovu neobjevila, nebýt toho, že jsem se během let sešel s řádkou lidí, kteří mi říkali, jak moc se jim tenkrát líbila. A mí nakladatelé se mě několikrát ptali, jestli ji nechci upravit pro nové vydání.

A že těch úprav bylo potřeba! Knížka byla plná narážek na diskety, walkmany a kazetáky. Ale nejen to. Zápletky byla pěkně děravá, styl povětšinou dost neobratný a já při čtení skoro na každé stránce skučel bolestí. Pro nové vydání bylo potřeba knížku přepsat. Jenže na přepsání je potřeba čas, a toho jsem moc neměl.

Někdy koncem roku 2007 jsem dostal dopis z jedné základky z Oxfordu. Učitelka Alison Williamsová mi psala, že moji knížku už léta čte svým žákům a je to vždycky moc baví. A aby mi to dokázala, připojila řádku dopisů od svých čtvrtáků, které byly milé, veselé a velice lichotivé.

To mě konečně přesvědčilo. Udělal jsem si trochu času a vrátil se k textu vyzbrojen skalpelem a červenou tužkou. Dlouhé pasáže jsem vypustil a jiné přidal. Nakonec jsem vlastně nějakým způsobem předělal skoro každou větu v knížce...

A taky jsem vymyslel nový název. Znamená něco, i když neznáte příběh. A každý ví, jak se vyslovuje.

Tabulka k Předmluvě knihy M. Haddona *Spudveč! Aneb 70 000 světelných let*

Vypiš z textu:

- Které důvody, kvůli kterým potřeboval svou knihu přepsat, autor uvádí
- Jak autor popisuje způsob, jímž knihu přepracovával

Žáci postupně **čtou** ostatním **vypsané citáty** a zároveň **interpretují**, jak jim rozumí, nutná je diskuse zejména k



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

- důvodu k přepsání „*Knížka byla plná nářeků na diskety, walkmany a kazeťáky.*“
- způsobu přepracování „... *vrátil se k textu vyzbrojen skalpelem a červenou tužkou*“

Reflexe

1) Žáci samostatně plní zadání:

„Představ si, že píšeš příručku pro autory. Pod tabulku s citáty napiš tři doporučení pro přepracování textu tak, aby byl co nejvíce zábavný /humorný/ pro čtenáře“

2) Několik dobrovolníků svá doporučení **přečte** ostatním, tabulku i s doporučeními žáci ukládají pro další práci do svých portfolií

3) Dobrovolný domácí úkol:

Napiš legrační vypravování s názvem *Padající sendvič*. Využij při tom svá doporučení.

Rizika a další doporučení

Evokační úvod hodiny může být podle vyspělosti třídy a její (nejlépe aktuální) zkušenosti s vlastním přepracováním textů postaven na volném psaní se zadáním: „Vzpomeňte si, jak jste přepracovávali některý ze svých textů, kterým jste chtěli pobavit spolužáky. Napište, co vše jste ve svém novém textu změnili...“ Pak je možno pokračovat (v souladu s výše uvedenou přípravou) sdílením těchto volných psaní ve dvojicích a společným soupisem změn na tabuli.

Při rychlejší práci, mohou žáci začít psát úkol na téma „Padající sendvič“ již v hodině. Pak by ovšem mělo ještě před koncem hodiny proběhnout sdílení těchto (prozatím asi pouhých začátků) textů ve dvojicích spojené s kontrolou, zda již začali využívat některé ze svých tří doporučení.

Na lekci navazuje další lekce zaměřená na přemýšlení žáků nad vlastním čtením (viz hodina Spudveč 2).



Materiály k výukové lekci

Pozoruhodný text k výukové lekci

Mark Haddon: Předmluva ke knize Spudveč! aneb 70 000 světelných let

HADDON, Mark. Spudveč! Aneb 70 000 světelných let. První vydání. Praha: Argo, 2009, str. 7,8. ISBN 978-80-257-0227-7.

Text

Tahle kniha poprvé vyšla v roce 1992 pod názvem Gridzbi Spudvetch! Byl to dost legrační nápad, takhle pojmenovat knížku. Nikdo nevěděl, jak se to vyslovuje. A dokud si ji nepřečetl, tak taky nevěděl, co to znamená. Výsledkem bylo to, že si ji zakoupilo pouhých třiadvacet lidí. Trošku přeháním, ale ne moc. Takže ji z obchodů brzy stáhli.

Asi by se tam ani znovu neobjevila, nebýt toho, že jsem se během let sešel s řádkou lidí, kteří mi říkali, jak moc se jim tenkrát líbila. A mí nakladatelé se mě několikrát ptali, jestli ji nechci upravit pro nové vydání.

A že těch úprav bylo potřeba! Knížka byla plná nárazek na diskety, walkmany a kazetáky. Ale nejen to. Zápletka byla pěkně děravá, styl povětšinou dost neobratný a já při čtení skoro na každé stránce skučel bolestí. Pro nové vydání bylo potřeba knížku přepsat. Jenže na přepsání je potřeba čas, a toho jsem moc neměl.

Někdy koncem roku 2007 jsem dostal dopis z jedné základky z Oxfordu. Učitelka Alison Williamsová mi psala, že moji knížku už léta čte svým žákům a je to vždycky moc baví. A aby mi to dokázala, připojila řádku dopisů od svých čtvrtáků, které byly milé, veselé a velice lichotivé.

To mě konečně přesvědčilo. Udělal jsem si trochu času a vrátil se k textu vyzbrojen skalpelem a červenou tužkou. Dlouhé pasáže jsem vypustil a jiné přidal. Nakonec jsem vlastně nějakým způsobem předělal skoro každou větu v knížce...

A taky jsem vymyslel nový název. Znamená něco, i když neznáte příběh. A každý ví, jak se vyslovuje.

Didaktický potenciál textu

Smysl textu a autorský záměr

Autor v předmluvě informuje čtenáře o tom, že jde o druhé, významně přepracované vydání knihy. V textu se objevuje určitý rozpor: potřebu nového vydání knihy autor přes úvodní ironizování jejího neúspěchu (údajně zejména kvůli nevhodnému názvu) zdůvodňuje pozitivními ohlasy čtenářů prvního vydání, zároveň zdůrazňuje nutnost knihu z gruntu přepracovat. Předmluvu je tak možno číst jednak jako zprávu o tom, proč a jakým způsobem autoři již hotové (a vydané) knihy přepracovávají, jednak jako určitý marketingový tah, jako by autor předmluvou říkal: tato verze je přepracovaná, je tedy lepší než první (a i ta se čtenářům líbila).

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Čtenář a text

Žáci mohou text číst jako svědectví o vztahu mezi autorem, jeho knihou a čtenáři. Když autor s odezvy čtenářů vidí, že má kniha úspěch, rozhodne se ji vydat, a dokonce přepracovat. Žáky může zaujmout, co vše autor potřebuje přepracovat, a jak k tomu přistupuje.

Analogicky mohou uvažovat o tom, jak a proč přepracovávají své texty.

Pro žáky může být objevná i úvaha, jak v současné době rychle zastarávají věci a jejich názvy – věci, které byly v knize v 1. vydání, musely být v přepracovaném vydání po 17 letech autorem z knihy vypuštěny a nahrazeny novými!

Žánr textu a způsob autorova podání

Předmluva je podána informativním stylem. I v něm však autor používá svého humoru – mírně ironizuje (počet kupců prvního vydání jeho knihy, který však ihned zpochybňuje), používá nadřazenou (při jejím čtením „skučel bolestí“) i vcelku tradiční metaforu („vrátil se k textu vyzbrojen skalpelem a červenou tužkou“).

Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění

K pochopení textu potřebují žáci vysvětlit svými slovy metaforu „vrátil se k textu vyzbrojen skalpelem a červenou tužkou“. Žáci se mohou v textu zabývat rychle zastaravšími výrazy – diskety, walkmany a kazeťáky – a uvažovat, jakými předměty (a jakými pojmenováními) mohli být nahrazeny.

Pro lepší pochopení vydavatelské praxe si mohou upřesnit pojem nakladatel.



Výuková lekce zaměřená na metakognici (část zaměřená na to, jak při čtení knihy sledujeme její styl)

Vývojový tým Český jazyk a literatura

Spudveč 2

7., 8. ročník ZŠ

Cíl čtenářské gramotnosti

- rozpoznává jazykové prostředky, jimiž autor činí text atraktivnějším pro pubertálního čtenáře
- přemýšlí nad svým čtením a nad tím, jak při něm vedle obsahu sleduje styl, jímž je kniha napsaná

Oborový cíl

Žák rozpoznává použití jazykových prostředků vybraných s ohledem na adresáta textu

Využité učivo

čtení – kritické (analytické, hodnotící)

Metody a strategie

podvojný deník

Časový odhad

45 minut

Název textu

Haddon, Mark. Spudveč! Aneb 70 000 světelných let

Zdroje, materiál, pomůcky

Tabulka na podvojný deník, texty s úkoly (viz níže)

Struktura a popis lekce

Evokace

- 1) Tři (až čtyři) žáci čtou svůj dobrovolný domácí úkol na téma Padající sendvič. Tomuto čtení předchází četba jejich „doporučení pro psaní zábavného textu“, která si žák individuálně naformuloval v závěru předcházející hodiny (viz hodina „Spudveč 1“)
- 2) Po každém přečteném úkolu hodnotí ostatní žáci, jak se autorovi dařilo využívat při svém psaní svá vlastní doporučení (jako doklad uvádějí konkrétní příklady)
- 3) Začátek práce s knihou:

Učitel upozorňuje, že většinu hodiny budou pracovat se začátkem knihy Marka Haddona *Spudveč! Aneb 70 000 světelných let*, jejíž předmluvu rozebírali v předchozí hodině. Její první kapitola se také jmenuje *Padající sendvič* a začíná větou: „Stál jsem na balkóně a jedl sendvič.“ (Učitel: „Teď byste asi svůj příběh napsali jinak. Spojení názvu kapitoly hned s první větou, kde se dovídáme, že sendvič mohl padat z balkónu, tedy z větší výšky, vyvolává u čtenáře oče-



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

kávání něčeho legračního, legračnějšího, než by vyvolával pouhý název kapitoly." To nám připomíná předmluvu, v níž Haddon upozorňoval na to, jak přepracovával téměř všechny věty. A právě na zdařile zformulované věty se společně zaměříme.)

Uvědomění

1) Učitel oznamuje, že text budou číst individuálně po částech. Po přečtení každé části budou pracovat do předpřipravené tabulky metodou podvojného deníku. Zároveň jim formulář pro podvojný deník rozdává:

„Po přečtení každé části napiš alespoň jeden citát s komentářem. Pokud budeš mít čas, můžeš napsat citátů i komentářů více:

Citát (opiš z textu formulace, které se ti líbí)	Komentář (napiš, proč se ti tato formulace líbí)
Po přečtení 1. části:	
Po přečtení 2. části:	
Po přečtení 3. části:	
Po přečtení 4. části:	

2) Žáci dostávají 1. část textu a individuálně jej čtou. Po jeho přečtení vyplňují 1. část tabulky s podvojným deníkem

Padající sendvič

Stál jsem na balkoně a jedl sendvič. S leicestrským sýrem a angreštovým džemem. Pořádně jsem si ukousnul a žvýkal. Ušlo to, ale s tím čedarem a jahodovým džemem se to nedalo srovnat. Ten se mi zatím povedl nejvíc.

Na balkoně jsem trávil řídu času. Měli jsme totiž mrňavý byt. Občas mi připadalo, že bydlíme v ponorce. Na balkoně ale bylo skvěle. Vítr. Nebe. Světlo. Bylo odtud vidět, jak po nebi zvolna krouží boeigy a čekají, až se jim na Heathrow uvolní přistávací dráha. Taký jste mohli sledovat, jak se maličkými uličkami jako angličáky proplétají maličká policejní auta se zapnutými sirénami.

Taky odtud bylo vidět do parku. A zrovna dneska ráno odtud byl vidět osamělý člověk, co stál uprostřed louky a v rukou držel plechovou krabici. Vysoko nad hlavou mu hučelo něco, v čem se dal vytušit model helikoptéry. Nakláněl se a měnil směr jako vážka.

Táta byl do modýlků odjakživa cvok. Vlášky, letadýlka, tanky, veterány. Ale když přišel o místo v továrně na auta, staly se modýlky středem jeho života. Stavěl je perfektně, to se musí nechat. Dejte mu cihlu a gumičku, a než byste řekli švec, on už s tím bude dělat lopingy. Ale

**Podpora poradců pro implementaci
kurikulární reformy**

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



stejně to bylo trochu divné. Tohle je přece zábava tak akorát pro malé kluky a úchyly, co pořád bydlí s maminkou.

HADDON, Mark. Spudveč! Aneb 70 000 světelných let. První vydání. Praha: Argo, 2009, str. 9,10. ISBN 978-80-257-0227-7.

3) Žáci společně shrnují, co se prozatím v textu dozvěděli (reprodukuje stručně jeho obsah) a pak přečtou 2 – 3 své citáty a komentáře.

4) Stejným způsobem pracují i s dalšími třemi částmi textu

(2. část)

Kolem poplašeně proletělo hejno holubů a já zaslechl dobře známý zvuk motorky. Kouknul jsem dolů a uviděl, že na parkoviště před domem zajíždí Beďarova velká černá Moto Guzzi. Na sedadle za Beďarem si hověla moje drahá ségra Becky, přes školní uniformu přehozenou ošuntělou koženou bundu.

Bylo jí šestnáct. Živě jsem si pamatoval, jak ještě před pár lety nosila culíčky a v pokoji na zdi měla plakáty koní. Pak se jí přihodilo něco ošklivého s mozkiem. Začala poslouchat Death Metal a přestala si mýt podpaží.

Před půl rokem potkala na nějakém koncertě Beďara. Tomu bylo devatenáct. Měl dlouhé mastné vlasy a obří kotlety, do kterých se mu chytaly zbytky snídaně. Když byl mladší, míval akné. Teď už mu po nich zůstaly jenom drolíčky na tvářích a ta přezdívka. Jeho obličej, to byla hotová měsíční krajina. Měl mozkovou kapacitu záchodové štětky. V tom jsme e s mámou i tátou naprosto shodovali. Naproti tomu Becky se domnívala, že ho ženám seslal sám Bůh. Co na něm má, to jsem fakticky netušil. Možná byl jediná osoba na světě, která byla schopná rozdejt chat to její podpaží.

Motorka s řevem zastavila o deset pater níž, a v tu chvíli jsem asi naprosto zešílel. Bezmyšlenkovitě jsem ze sendviče odloupnul vrchní plátek, vyklonil jsem se a pustil ho dolů. Skoro hned mi došlo, že to byla ale fakticky pitomost. Jestli je trefím, tak mě zabijou.

HADDON, Mark. Spudveč! aneb 70 000 světelných let. První vydání. Praha: Argo, 2009, str. 10,11. ISBN 978-80-257-0227-7.

(3. část)

Krajíček se ve vzduchu otáčel a plachtil vlevo a vpravo. Beďar vypnul motor, slezl.

Krajíček ho trefil rovnou do obličeje a přilepil se marmeládovou stranou. Beďar zůstal stát, ani se nepohnul, chleba na tváři jako pleťovou masku. Becky stála vedle něj a dívala se na mě. A netvářila se roztomile.

Normálně toho teda na balkoně moc slyšet není, kvůli autům. Ale když si Beďar sloupnul ten sendvič a zařval, mám dojem, že ho museli slyšet až v Japonsku.

Vyrazil ke dveřím jako ďas, ale Becky ho popadla za zápěstí a zastavila ho. Nebála se o mě. Byla by celkem ráda, kdyby mě zabil. Jenom nechtěla, aby to provedl u nás doma, protože by z toho měla malér.

Konečně to Beďarovi došlo. Zahrozil pěstí, zařval: „Já tě zabiju, ty ksindle!“, nasedl na motorku a v oblaku špinavého šedého čoudu odřachotil pryč.

Becky se otočila a vyrazila ke dveřím. Podíval jsem se na zbytek sendviče, co jsem držel v ruce, a uvědomil jsem si, že vlastně už nemám moc hlad. Na parkovišti nikdo nebyl, a tak jsem dolů hodil i tenhle kus a koukal jsem se, jak se otáčí a plachtí vlevo vpravo a pak přistává pěkně vedle toho prvního.

HADDON, Mark. Spudveč! aneb 70 000 světelných let. První vydání. Praha: Argo, 2009, str. 11,12. ISBN 978-80-257-0227-7.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

(4. část)

V tu chvíli někdo rozkopnul dveře na balkon. „To nebylo schválně,“ řekl jsem, ale Becky zaječela: „Ty zrůdo malá!“ a vrazila mi pekelnou facku. Docela dost to bolelo.

Pár vteřin jsem viděl dvojité. Viděl jsem dvě Becky a dva balkony a dva fíkusy. Nebrečel jsem, protože kdybych se rozbrečel, bude mi Becky říkat mimino, a to bylo horší než se nechat otloukat. Takže jsem se přidržel zábradlí, dokud bolest nepřešla a Becky nebyla zase jenom jedna.

„Proč mě mlátíš?“ zeptal jsem se. „Vždyť to netrefilo tebe. Trefilo to Beďara.“

Přimhouřila oči. „Ty máš takový štěstí, že tě sem nepřišel seřezat osobně.“

Tak to měla naprostou pravdu. Beďar měl černý pás v kun-fu. Uměl zabíjet ušima.

„A ještě něco,“ zasyčela. „Jmenuje se Terry.“

„Já teda slyšel, že to jenom tvrdí. Že se doopravdy jmenuje Florián.“ Couvnul jsem, abych se vyhnul druhé ráně, jenže ta nepřišla. Místo toho Becky ztichla, opřela se o zábradlí a zvolna přikývla. „Což mi připomíná,“ řekla zlověstně milým tónem, „že jsem ti vlastně chtěla něco říct.“

„Co?“

„Tuhle jsme s Amy byly ve sborovně a mluvily s Cottinghamovou.“ Becky vytáhla z kapsy kožené bundy krabičku cigaret a velmi pomalu, jako v černobílém filmu, si jednu zapálila.

„Kouření škodí zdraví,“ prohlásil jsem.

„Zavři tu hnusnou držku a poslouvej.“ Natáhla kouř. „A náhodou jsme slyšeli, jak o tobě pan učitel Kidd mluví.“

„Co říkal?“

HADDON, Mark. Spudveč! aneb 70 000 světelných let. První vydání. Praha: Argo, 2009, str. 12,13. ISBN 978-80-257-0227-7.

Reflexe

- 1) Učitel upozorňuje žáky na to, že knížku Spudveč je od této chvíle možno půjčit ve školní knihovně a celou si ji přečíst
- 2) Žáci s učitelem rekapitulují postup společné práce po přečtení jednotlivých částí: nejdříve se zabývali obsahem a potom formou, resp. tím, jak je kniha napsaná (co se jim z jazykových prostředků líbilo a proč)
- 3) Žáci individuálně vyplňují následující dotazník:

**Podpora poradců pro implementaci
kurikulární reformy**

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Zamysli se nad tím, jak čteš, a potom vybarvi pastelkou příslušné obdélníčky u obou výroků – tedy jak o obsahu, tak o formě knížky:

Když čtu, tak zaměřuji svou pozornost na obsah (děj) knížky:				
<i>skoro vůbec</i>	<i>jen chvílemi</i>	<i>částečně</i>	<i>skoro pořád</i>	<i>pořád</i>
Když čtu, tak zaměřuji svou pozornost na formu knihy , tedy jak je napsaná				
<i>skoro vůbec</i>	<i>jen chvílemi</i>	<i>částečně</i>	<i>skoro pořád</i>	<i>pořád</i>

Doplň

Sledování toho, jak je knížka napsaná mi může dát (přinést):

4) Žáci společně (nebo ve dvojicích) sdílejí, jak dotazník vyplnili

Rizika a další doporučení

Lekce navazuje na předchozí práci s předmluvou této knihy. Čtení domácích úkolů na téma Padající sendvič se může zbytečně protáhnout, mají-li žáci velký zájem své práce zveřejnit. Pak nezbyvá čas na reflexi. Snaze zveřejnit své domácí úkoly je možno předejít tím, že žáci vědí, že všechny úkoly, pokud bude souhlasit jejich autor, budou zveřejněny v třídní „galerii“ – např. na nástěnce.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Materiály k výukové lekci

Pozoruhodný text k výukové lekci

Mark Haddon: Padající sendvič (část 1. kapitoly)

HADDON, Mark. Spudveč! aneb 70 000 světelných let. První vydání. Praha: Argo, 2009, str. 12,13. ISBN 978-80-257-0227-7.

Text

Stál jsem na balkoně a jedl sendvič. S leicestrským sýrem a angreštovým džemem. Pořádně jsem si ukousnul a žvýkal. Ušlo to, ale s tím čedarem a jahodovým džemem se to nedalo srovnat. Ten se mi zatím povedl nejvíc.

Na balkoně jsem trávil řadu času. Měli jsme totiž mrňavý byt. Občas mi připadalo, že bydlíme v ponorce. Na balkoně ale bylo skvěle. Vítr. Nebe. Světlo. Bylo odtud vidět, jak po nebi zvolna krouží boeigy a čekají, až se jim na Heathrow uvolní přistávací dráha. Taký jste mohli sledovat, jak se maličkými uličkami jako angličáky proplétají maličká policejní auta se zapnutými sirénami.

Taky odtud bylo vidět do parku. A zrovna dneska ráno odtud byl vidět osamělý člověk, co stál uprostřed louky a v rukou držel plechovou krabici. Vysoko nad hlavou mu hučelo něco, v čem se dal vytušit model helikoptéry. Nakláněl se a měnil směr jako vážka.

Táta byl do modýlků odjakživa cvok. Vlášky, letadýlka, tanky, veterány. Ale když přišel o místo v továrně na auta, staly se modýlky středem jeho života. Stavěl je perfektně, to se musí nechat. Dejte mu cihlu a gumičku, a než byste řekli švec, on už s tím bude dělat lopingy. Ale stejně to bylo trochu divné. Tohle je přece zábava tak akorát pro malé kluky a úchyly, co pořád bydlí s maminkou.

Kolem poplašeně proletělo hejno holubů a já zaslechl dobře známý zvuk motorky. Kouknul jsem dolů a uviděl, že na parkoviště před domem zajíždí Beďarova velká černá Moto Guzzi. Na sedadle za Beďarem si hověla moje drahá ségra Becky, přes školní uniformu přehozenou ošuntělou koženou bundu.

Bylo jí šestnáct. Živě jsem si pamatoval, jak ještě před pár lety nosila culíčky a v pokoji na zdi měla plakáty koní. Pak se jí přihodilo něco ošklivého s mozkiem. Začala poslouchat Death Metal a přestala si mýt podpaží.

Před půl rokem potkala na nějakém koncertě Beďara. Tomu bylo devatenáct. Měl dlouhé mastné vlasy a obří kotlety, do kterých se mu chytaly zbytky snídaně. Když byl mladší, míval akné. Ted' už mu po nich zůstaly jenom doličky na tvářích a ta přezdívka. Jeho obličej, to byla hotová měsíční krajina. Měl mozkovou kapacitu záchodové štětky. V tom jsme e s mámou i tátou naprosto shodovali. Naproti tomu Becky se domnívala, že ho ženám seslal sám Bůh. Co na něm má, to jsem fakticky netušil. Možná byl jediná osoba na světě, která byla schopná rozdechat to její podpaží.

Motorka s řevem zastavila o deset pater níž, a v tu chvíli jsem asi naprosto zešílel. Bezmyšlenkovitě jsem ze sendviče odloupnul vrchní plátek, vyklonil jsem se a pustil ho dolů. Skoro hned mi došlo, že to byla ale fakticky pitomost. Jestli je trefím, tak mě zabijou.

Krajíček se ve vzduchu otáčel a plachtil vlevo a vpravo. Beďar vypnul motor, slezl.

Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Krajíček ho trefil rovnou do obličeje a přilepil se marmeládovou stranou. Beďar zůstal stát, ani se nepohnul, chleba na tváři jako pleťovou masku. Becky stála vedle něj a dívala se na mě. A netvářila se roztomile.

Normálně toho teda na balkoně moc slyšet není, kvůli autům. Ale když si Beďar sloupnul ten sendvič a zařval, mám dojem, že ho museli slyšet až v Japonsku.

Vyrazil ke dveřím jako ďas, ale Becky ho popadla za zápěstí a zastavila ho. Nebála se o mě. Byla by celkem ráda, kdyby mě zabil. Jenom nechtěla, aby to provedl u nás doma, protože by z toho měla malér.

Konečně to Beďarovi došlo. Zahrozil pěstí, zařval: „Já tě zabiju, ty ksindle!“, nasedl na motorku a v oblaku špinavého šedého čoudu odrachotil pryč.

Becky se otočila a vyrazila ke dveřím. Podíval jsem se na zbytek sendviče, co jsem držel v ruce, a uvědomil jsem si, že vlastně už nemám moc hlad. Na parkovišti nikdo nebyl, a tak jsem dolů hodil i tenhle kus a koukal jsem se, jak se otáčí a plachtí vlevo vpravo a pak přistává pěkně vedle toho prvního.

V tu chvíli někdo rozkopnul dveře na balkon. „To nebylo schválně,“ řekl jsem, ale Becky zaječela: „Ty zrůdo malá!“ a vrazila mi pekelnou facku. Docela dost to bolelo.

Pár vteřin jsem viděl dvojité. Viděl jsem dvě Becky a dva balkony a dva fíky. Nebrečel jsem, protože kdybych se rozbřečel, bude mi Becky říkat mimino, a to bylo horší než se nechat otloukat. Takže jsem se přidržel zábradlí, dokud bolest nepřešla a Becky nebyla zase jenom jedna.

„Proč mě mlátíš?“ zeptal jsem se. „Vždyť to netrefilo tebe. Trefilo to Beďara.“

Přimhouřila oči. „Ty máš takový štěstí, že tě sem nepřišel seřezat osobně.“

Tak to měla naprostou pravdu. Beďar měl černý pás v kun-fu. Uměl zabíjet ušima.

„A ještě něco,“ zasyčela. „Jmenuje se Terry.“

„Já teda slyšel, že to jenom tvrdí. Že se doopravdy jmenuje Florián.“ Couvnul jsem, abych se vyhnul druhé ráně, jenže ta nepřišla. Místo toho Becky ztichla, opřela se o zábradlí a zvolna přikývla. „Což mi připomíná,“ řekla zlověstně milým tónem, „že jsem ti vlastně chtěla něco říct.“

„Co?“

„Tuhle jsme s Amy byly ve sborovně a mluvily s Cottinghamovou.“ Becky vytáhla z kapsy kožené bundy krabičku cigaret a velmi pomalu, jako v černobílém filmu, si jednu zapálila.

„Kouření škodí zdraví,“ prohlásil jsem.

„Zavři tu hnusnou držku a poslouvej.“ Natáhla kouř. „A náhodou jsme slyšeli, jak o tobě pan učitel Kidd mluví.“

„Co říkal?“

Didaktický potenciál textu

Smysl textu a autorský záměr

Začátek první kapitoly knihy je expozicí celé povídky: čtenář se tu seznamuje s jejími hlavními postavami i s některými okolnostmi jejich života – žijí v malém činžovním bytě a otec je nezaměstnaný. Žáky jistě zaujme i charakteristika hrdinovy sestry Becky i jejího přítele, napsaná ve vtipné zkratce.



Podpora poradců pro implementaci kurikulární reformy

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029

Čtenář od počátku vnímá, že jde o humorné pojetí, za kterým ovšem mohou být skryty vážnější významy – např. hned na začátku je v náznacích zpochybňována mužská role nezaměstnaného otce, tento motiv je pak v povídce skutečně dále rozveden). otcezkratcetivy nější motivy – hned na začátku tu seznamuje s jejími u ní (a i ta se čtenářům líbila).e napsané.

Čtenář a text

Žáci (inspirováni předmluvou) mohou jednak sledovat postupně se rozvíjející expozici příběhu, v níž začínají chápat vztahy mezi postavami, jednak to, jak autor promyšleně pracuje s jednotlivými motivy a s jazykem.

U práce s motivy např. již název první kapitoly *Padající sendvič* předpovídá legrační historku a tento příslib je ihned posílen první větou („*Stál jsem na balkóně a jedl sendvič.*“) naznačující, že nepůjde jen o pouhý pád sendviče na zem, ale o větší pád z výšky – a ta výška je v dalších větách ještě zdůrazněna obrazem světa viděného takřka z ptačí perspektivy (s policejními auty maličkými jako angličáky, s otcem jako téměř anonymním člověkem pobíhajícím v parku...). A i dál podobně promyšleně autor posiluje čtenáře v jeho očekávání tím, jak groteskně rozvíjí obraz padajícího krajíčku, který „*se ve vzduchu otáčel a plachtil vpravo a vlevo*“, a obraz „*Bedára*“, který si pro zvýšení groteskního účinku sundává helmu a podívá se směrem nahoru.

U práce s jazykem mohou žáci sledovat autorský styl a to, jak je ovlivněn předpokládaným adresátem knihy.

Žánr textu a způsob autorova podání

Žánr knihy je od počátku zřetelně humoristický, ač český název napovídá, že se v jeho dalším průběhu propojí se sci-fi (v němž autor náznakově řeší otázky prolínání skutečného a virtuálního světa).

Tomuto tónu podání odpovídá i styl – vedle přesných metafor (byt /malý/ jako ponorka), lapidárně vyjádřených obrazů (kroužící boeingy a policejní auta se sirénami vyvolávají obraz kypícího velkoměsta) i častých kontrastů (malý byt kontra velikost prostoru vnímaného z balkónu, ruch velkoměsta kontra osamělý otec v parku...) se objevuje stylizovaný jazyk pubertálního hrdiny, projevující se ve slovníku – *fůra času, cvok, ségra...* apod., ale hlavně v celých formulacích („*Měl mozkovou kapacitu záchodové štětky.*“ „*Uměl zabíjet lidi ušima.*“), jejichž účinnost je posílena často používaným kontrastem a promyšlenou zkratkou: „*Bylo jí šestnáct. Živě jsem si pamatoval, jak ještě před pár lety nosila culíčky a v pokoji na zdi měla plakáty koní. Pak se jí přihodilo něco ošklivého s mozkiem. Začala poslouchat Death Metal a přestala si mýt podpaží.*“ S žáky je tady možno vést diskusi, nakolik je tato řeč hrdiny odposlouchaná od takto starých dětí a nakolik jde o záměrně stylizovanou autorskou mluvu ovlivněnou věkem a charakteristikami očekávaných adresátů knihy. Z tohoto pohledu je možno i uvažovat i nad tím, jaká je tu role vulgarismů (ty *ksindle, zavři tu hnusnou držku!*).

Forma a jazykové prostředky textu ve vztahu k porozumění

V textu se objevují i pojmy a slova, jejichž význam mohou žáci odhadovat z kontextu – (sendvič) s *čedarem, lopingy, Moto Guzzi* apod. Autor počítá s relativně vyspělým čtenářem, který si bude vědět rady i s metaforami, které nebude vnímat doslovně: „*Dejte mu cihlu a gumičku, a než byste řekli švec, on už s tím bude dělat lopingy*“, „*uměl zabíjet lidi ušima*“ (že to neznamena, že má velké uši!) apod.

**Podpora poradců pro implementaci
kurikulární reformy**

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Vývojové týmy a odborní experti, kteří se podíleli na tvorbě metodiky

1. stupeň ZŠ

Mgr. Vlasta Hýžová (ZŠ Příbor, Jičínská 486)
Mgr. Pavla Besedová (ZŠ a MŠ Veřovice, č. 276)
Mgr. Blanka Drozdková (ZŠ a MŠ Kyjovice)
Mgr. Zdenka Havlíková, ZŠ Nový Jičín, Jubilejní
Mgr. Jitka Kolářová (ZŠ a MŠ TGM Fulnek, p.o., Masarykova 426)
Mgr. Hana Lipková (ZŠ Mendelova, Karviná – Hranice)
Mgr. Leona Mechúrová (ZŠ Mendelova, Karviná – Hranice)

Český jazyk a literatura

Mgr. Miloš Šlapal (ZŠ E. Zátopka Kopřivnice, Pionýrská 791)
Mgr. Hana Košuličová (SPgŠ a SZŠ Krnov, p.o., Jiráskova 1a)
Mgr. Beáta Pukowiecová (ZŠ Mendelova, Karviná – Hranice)
Mgr. Karla Střílková (ZŠ a MŠ TGM Fulnek, p.o., Masarykova 426)
Mgr. Bohumil Zmrzlík (ZŠ Mendelova, Karviná – Hranice)

Matematika a její aplikace

Mgr. Jana Rychtářová (ZŠ Studénka, Butovická 346)
Mgr. Helena Kubinová (ZŠ Havířov – Město, p.o., 1. Máje 10a)
Mgr. Tomáš Otisk (ZŠ a MŠ Třinec, Koperníkova 696)
Mgr. Miroslava Tomanová (ZŠ TGM Studénka, 2. května 500)

Člověk a společnost

Mgr. Miroslava Elšíková (Biskupské gymnázium Ostrava – Poruba, K. Pokorného 1284)
Mgr. Zuzana Medvedová (ZŠ a MŠ TGM Fulnek, p.o., Masarykova 426)
Mgr. Jiří Tůma (KVIC Nový Jičín)

Člověk a příroda

Mgr. Alena Dvorská (ZŠ TGM Studénka, 2. května 500)
Mgr. Zuzana Jandlová (ZŠ Nový Jičín, Jubilejní)
Mgr. Alena Kulíšková (ZŠ a MŠ Fr. Palackého Hodslavice, p.o., č. 300)
Mgr. Ivana Machýčková (ZŠ a MŠ Kunín, okres Nový Jičín, p.o., č. 346)
Mgr. Monika Olšáková (ZŠ a MŠ Janovice, okres Frýdek – Místek, p.o. č. 410)
Mgr. Hana Matulová (ZŠ Příbor, Jičínská 486)

Odborní experti

PhDr. Hana Košťálová (Kritické myšlení o.s. Praha)
PhDr. Ondřej Hausenblas (Pedagogická fakulta UK Praha)
Mgr. Irena Poláková (Kritické myšlení o.s. Praha)
Mgr. Kateřina Šafránková (Kritické myšlení o.s. Praha)
Mgr. Filip Roubíček Ph.D (Matematický ústav ČAV Praha)
Mgr. Mirka Škardová (Step by Step Praha)
Mgr. Naděa Kostková (Tereza Praha)
Mgr. Šárka Miková
Mgr. Jiřina Stang

Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a
informační centrum (KVIC) Nový Jičín, příspěvková organizace,
Štefánikova 7, 741 11 Nový Jičín,
IČO: 62330403, DIČ: CZ62330403

**Podpora poradců pro implementaci
kurikulární reformy**

registrační číslo projektu: CZ.1.07/1.3.05/03.0029



Mgr. Jana Šístková (Step by Step Praha)
doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc. (Filozofická fakulta UK Praha)
Mgr. Eva Mokořová (KVIC Nový Jičín)

Miloš Šlapal, Hana Košťálová, Ondřej Hausenblas a kol.

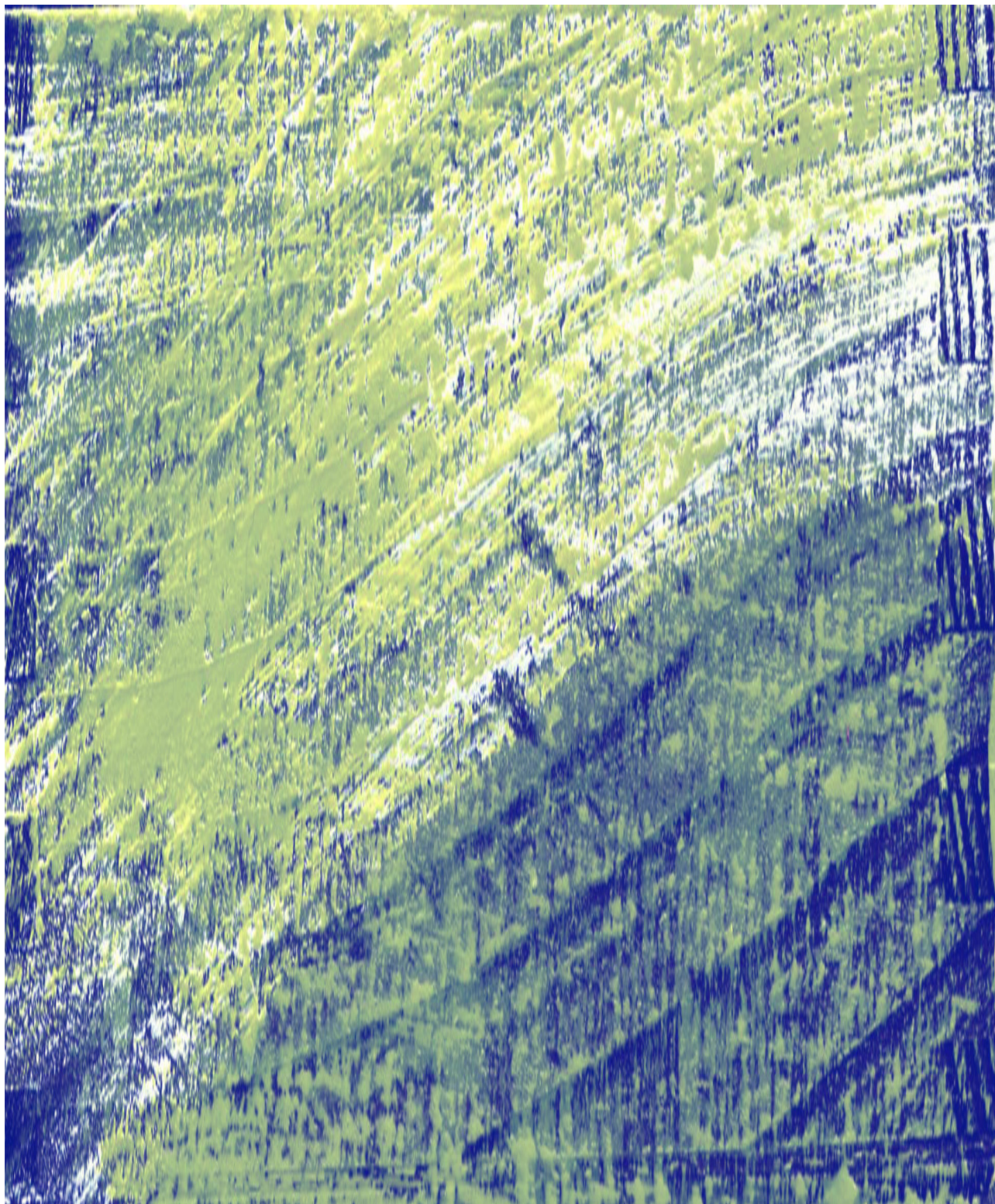
Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti

Vydalo Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, příspěvková organizace, Štefánikova 7/826, 741 11 Nový Jičín v roce 2012.

Vydání první.

www.kvic.cz/projekty

ISBN 978-80-905036-8-7



Mé čtení se od šesté do deváté třídy závratně změnilo. V šesté třídě jsem si ještě neuvědomoval, že čtení je hodně důležité a zábavné. Proto jsem četl hodně málo, neuměl jsem si moc vybírat knížky a nechápal jsem je tak, jak bych měl. Myslím si, že úroveň tichého čtení se u mě s každou knihou zlepšuje. Ted' od šesté třídy čtu pěkně a plynule a hlavně mě to strašně baví. Také výběr knih se u mě od šesté třídy hodně změnil. Knihy, které jsem četl třeba ještě před rokem a půl, bych ani nevzal do ruky. Ted' si knihy vybírám velmi pečlivě. Myslím si, že můj vztah ke čtení je skvělý.

Matouš, 9. třída