

NÁRODNÍ ÚSTAV  
PRO VZDĚLÁVÁNÍ  
divize VÚP

# Čtenářská gramotnost ve výuce

**METODICKÁ PŘÍRUČKA**



# **Čtenářská gramotnost ve výuce**

**metodická příručka**

Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské  
zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických  
pracovníků (NÚV), divize VÚP

2011

# Čtenářská gramotnost ve výuce

## metodická příručka

### Kolektiv autorů:

Mgr. Jitka Altmanová  
PhDr. Ondřej Hausenblas  
Mgr. Alena Hesová  
PhDr. Hana Košťálová  
Mgr. Petr Koubek  
PhDr. Lenka Palkovská, Ph.D.  
Mgr. Hana Prchlíková  
Mgr. Kateřina Šafránková  
Mgr. Miloš Šlapal

### Recenzent:

Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph.D.

<b>Vydal:</b>	Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP
<b>Grafické zpracování:</b>	Jindřich Jindřich
<b>Jazyková korektura:</b>	Jan Klůfa
<b>Vydání:</b>	první, Praha 2011
<b>ISBN:</b>	978-80-87000-99-1

# **Čtenářská gramotnost ve výuce**

**metodická příručka**

## Obsah

### Úvod

5

Význam čtenářské gramotnosti – čtenářská gramotnost, dovednost pro život	6
Vymezení pojmu čtenářská gramotnost	8
Jak se u nás učí číst aneb příklady dobré praxe (PDP)	9

### Dílna čtení

10

Příloha 1: Pravidla dílny čtení	27
Příloha 2: Referát o knize	28
Příloha 3: Zápis z četby	30
Příloha 4: Seznam přečtených knih	32
Příloha 5: Graf přečtených stran	33
Příloha 6: Povinné žánry	34
Příloha 7: Autoři a varianty jmen postav	35
Příloha 8: Podvojný/trojité deník	36
Příloha 9: Literární dopisy	37
Příloha 10: Sebehodnocení četby (formulář + souvislé psané sebehodnocení)	38

### Indiáni aneb kdo je autorem novinové zprávy?

42

Příloha 1: Olmécká hlava	53
Příloha 2: Fiktivní novinová zpráva	54
Příloha 3: Pracovní list – populárně naučný text	55
Příloha 4: Pracovní list – záznam pověsti	56

### Přírodní zdroje

57

Příloha 1: Pracovní list – zdokonalování čtenářské gramotnosti – tercie	63
Příloha 2: Leták	64

### Závěr

65

Čtení a čtenářská gramotnost patří mezi nezbytné předpoklady k rozvíjení klíčových kompetencí, zejména kompetence k učení, a jsou stále více využívány jako nástroj k dosažení dalších cílů, které jsou klíčem k úspěchu v pracovním i osobním životě. Čtenářství pomáhá také osobnostnímu rozvoji a morálnímu (sebe)zdokonalování lidí.<sup>1</sup>

Rozvíjení čtenářské gramotnosti by mělo být jedním z hlavních cílů celého vzdělávacího procesu, žáci by si měli čtenářské dovednosti a návyky budovat už v raných fázích vzdělávání tak, aby na konci základní školy měli čtenářské dovednosti dobře zvládnuté a zvyky pevně zakořeněné. Na dalších vzdělávacích stupních je úlohou pedagogů obojí upevňovat, podporovat a rozvíjet některé složitější čtenářské dovednosti, které vyžadují rozvinuté abstraktní myšlení.

Předkládaný soubor příkladů dobré praxe navazuje na příručku Gramotnosti ve vzdělávání, vydanou VÚP na podzim roku 2010.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> V příručce jsou užívány pojmy čtenářská gramotnost a čtenářství jako rovnocenné.

<sup>2</sup> *Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele.* Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 64 s. ISBN 80-87000-41-0 [online].

Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani11.pdf>.

Čtenářství a míra čtenářské gramotnosti dětí je jedním z významných faktorů určujících jejich úspěšnost ve studiu – zdatní dětští čtenáři jsou ve studiu úspěšnější než ti, které čtení minulo.

Čtení je náročné. Na rozdíl třeba od mluvení, které je nám dáno vrozeně, nemáme v mozku strukturu geneticky připravenou čtení zajistit. Žádné centrum čtení v mozku neexistuje. Čtení vyžaduje od čtenáře aktivitu, a navíc aktivitu nesnadnou – myšlení. Čtení je pomalé, neobejde se bez trpělivosti. Porozumění textům nastává jen v případě náležitého soustředění. Je proto třeba, aby pedagogové zajistili podmínky pro soustředění se žáků na čtení po dostatečně dlouhou dobu. Stane se, že sám text klade porozumění velké překážky a čtenář, nechce-li knihu nebo text odložit, musí vynaložit značné úsilí, aby se s nimi vypořádal. Čtení nepředkládá hotové obrazy, čtenář je odkázán na svou vlastní představivost. Čtení je z větší části nespolečenské, odehrává se stranou dynamických dějů. To jsou jen některé z příčin, proč čtenářství dětí vyžaduje hodně podpory ze strany dospělých, a navíc podpory v pravý čas a v užitečné podobě.

Ideálně by se v tomto směru měla o dítě postarat rodina. Působení rodiny je pro dítě od narození až po vstup do školy pro vztah ke čtení, čtenářským dovednostem a postojům klíčové. Škola má ve srovnání s podmínkami v rodině ztíženou situaci, to ale neznamená, že je bezmocná. A dokonce může udělat ze svých nevýhod přednosti. Větší počet dětí umožňuje vést o četbě vrstevnické hovory, jaké jsou v dnešní běžné rodině nemožné. Děti si navzájem mohou doporučovat knihy, mohou konfrontovat své pochopení s ostatními, ve škole může být po ruce více knih než v rodině a učitelé jsou profesionálové, mají pro podporu čtenářství dětí metodickou výbavu. Škola je u nás i ve světě institucí, která může přispět k rovnosti vzdělávacích šancí žáků.

Dalším doporučením plynoucím z praxe i odborných expertiz je, že je obtížné čtenářskou gramotnost žáků rozvíjet úspěšně dříve, než se stanou čtenáři příběhů. Je proto třeba zajistit, aby četba působila na dítě pozitivně, a to jak předčítaná, tak čtená samostatně. Náročnější myšlenkové operace nad knihou nebo textem nemůžeme požadovat po dítěti, které si texty oškliví a čtení považuje za ztrátu času.

Prožitek z četby se nedostavuje hned. Dítě se potřebuje umět začíst. Musí přijít na to, co mu kniha obecně, i ta, kterou právě drží v rukou, může poskytnout.

Jak to ve škole zařídit? Prověřený a účinný nástroj představuje dílna čtení. Není to jednorázová metoda, zařazovaná „když zbude čas“, ale jde o celoroční systém práce s knihami a dětským čtenářstvím (popis ukázky dílny čtení přináší tato příručka). Vychází z toho, že má-li dítě číst, musí dostat na čtení dostatek času. Tento prostor pro čtení žáků je třeba zařazovat pravidelně. Kromě času umožňuje dílna čtení podporu učitele i spolužáků v důležitých aspektech podporujících přemýšlivé čtenářství. Vede ho k osobní reflexi četby, ke sdílení zážitků, k samostatnému i společnému hledání porozumění smyslu textu.

S rozečteným dítětem, tedy se žákem, který ovládá základní strategie čtenáře a má ke čtení vztah, by na rozvoji čtenářské gramotnosti měli pracovat dále učitelé všech předmětů. Především češtinář má možnost cíleně rozvíjet čtenářské dovednosti a strategie žáků. Ale na jeho úsilí by měli navázat další vyučující a předkládat dětem přiměřené texty z jednotlivých oborů, a to texty víceméně autentické, tedy neučebnicové. Takové, s jakými se mohou ve svém běžném životě opravdu setkávat. Pro porozumění odborným textům je totiž klíčové, jak čtenáři dokážou samostatně využít při čtení neznámého textu svých dosavadních znalostí daného tématu nebo problému. Výzkumy dokazují, že i v přírodních vědách žáci dosahují lepších znalostí, pokud se kombinují experimenty a vlastní četba žáků. Aktivní a dovedné zapojování dosavadních znalostí při četbě neznámého odborného nebo populárně naučného textu, jeho zpochybňování na základě žákových znalostí, kladení si otázek při čtení náročnějších textů, to jsou současně základy kritického čtení.

Vášeň, nebo alespoň sympatie ke čtení může vybudit jen ten, kdo je sám pro čtení zapálený. Učitel, který už dávno přestal číst, se těžko stane jiskřičkou, která podpaluje. Učitelé, kteří opravdu chtějí, aby jejich žáci četli, by sami, vedle vlastní četby, měli navíc číst také knihy, které jsou zajímavé pro jejich žáky, a sledovat aktuální produkci knih pro děti. Úspěšní učitelé čtenářství považují čtení za prioritu nejen v profesním, ale i osobním životě. A žáci to poznají.



## Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

V rámci pracovní skupiny, tzv. odborného panelu VÚP ke čtenářské gramotnosti, ve kterém byli zastoupeni učitelé základních škol a vědeckí pracovníci, byl vymezen **obsah pojmu čtenářská gramotnost**. Stávající definice PISA a PIRLS zohledňují pouze některé složky čtenářství, a to především ty, které lze testovat. Čtenářská gramotnost však zahrnuje i netestovatelné složky, postojovou a hodnotovou rovinu, např. vztah ke čtení. Proto byla vymezena komplexněji – jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Toto komplexní vymezení se stalo podkladem k prozkoumání pozice čtenářské gramotnosti v RVP ZV.

**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 budovat porozumění na doslovné úrovni se spojením dosavadních znalostí a zkušeností.

### ***vysuzování a hodnocení***

Čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty 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, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.

### ***sdílení***

Čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumívání a pochopení s 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 zúročuje v dalším životě.

Cíle příkladů dobré praxe, které v příručce následují, jsou vztaženy k jednotlivým rovinám takto vymezeného pojmu čtenářské gramotnosti.

## Jak se u nás učí číst aneb příklady dobré praxe (PDP)

V této části příručky přinášíme tři příklady dobré praxe, popisující, jak se učí čtení a jak se může rozvíjet čtenářská gramotnost žáků na našich školách. Příklady dobré praxe rozvíjení čtenářské gramotnosti na základních školách a víceletých gymnáziích vybral, doporučil a komentáři opatřil odborný panel čtenářské gramotnosti při VÚP. Soubor příkladů dobré praxe (PDP) navazuje na příručku Gramotnosti ve vzdělávání.<sup>3</sup>

Každá kapitola věnovaná příkladu dobré praxe je vnitřně členěna do podkapitol: 1. *Anotace* (jedná se o stručné shrnutí překládané lekce), 2. *Kontext* (údaje o škole a žácích), 3. *Východiska* (na co lekce navazuje, jaké podmínky musejí být vytvořeny, aby mohla být realizována), 4. *Cíle* (vztahen k definici čtenářské gramotnosti a RVP ZV), 5. *Realizace* (postup a metody), 6. *Průběh vyučovací hodiny*, 7. *Využití zdroje, pomůcky a způsob jejich užití*, 8. *Reflexe sledovaného PDP*, 9. *Shrnutí a zhodnocení kvality PDP*, 10. *Budoucí perspektiva PDP*, 11. *Další zdroje informací k PDP a odborná literatura*, 12. *Kontaktní osoba* a přílohy.

Prvním vybraným PDP je popis průběhu dílny čtení, která je zmíněna výše (v kapitole Význam čtenářské gramotnosti). Předkládáme popis její realizace na jedné české základní škole. Jak dokazuje autor dílny, soustavné zařazování této metody má významný dopad na čtenářství a rozvoj dovedností čtenáře, tudíž čtenářské gramotnosti žáků. Posun čtenářských dovedností můžeme sledovat také proto, že je zařazen popis úvodní dílny, která proběhla v 6. ročníku, i dílny pokročilé v 8. ročníku.

Druhý příklad dobré praxe zachycuje výuku českého jazyka a literatury v základní škole. Hodina integruje dějepis, aktivity žáka směřují k práci s odborným a populárně naučným textem, cílem je naučit žáky čerpat z textu beletristického i naučného argumenty podporující či vyvracející určité tvrzení. Zajímavým motivačním prvkem je to, že žáci v závěru shrnují své poznatky a využívají je v řízené strukturované debatě. Výuková jednotka zahrnovala také zapojení ostatních žáků školy.

Poslední PDP popisuje, jak probíhala výuka zaměřená na rozvíjení čtenářské gramotnosti v hodině českého jazyka na nižším stupni gymnázia. Ukazuje, že čtenářskou gramotnost lze rozvíjet v hodině, která integruje český jazyk a literaturu, přírodopis, zeměpis a environmentální výchovu. Hodina představuje možnost práce se specifickým textem. Cílem výuky bylo, aby žáci na základě zjištěných informací formulovali vlastní názory na problematiku globální změny klimatu a ochrany životního prostředí. Tyto názory měli žáci podpořit věcnými argumenty a zároveň v diskusi respektovat názory ostatních. Dílčím cílem byl rozvoj čtenářských dovedností žáků při práci s propagačním materiálem. PDP je specifický, navazuje totiž na environmentální kurz, a proto není snadno přenositelný.

<sup>3</sup> *Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 64 s. ISBN 80-87000-41-0 [online]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/03/Gramotnosti-ve-vzdelavani1.pdf>.

## Dílna čtení

**Škola:** ZŠ Emila Zátopka, Koprivnice

**Realizátor:** Mgr. Miloš Šlapal

**Konzultant za VÚP:** Mgr. Jitka Altmanová

**Konzultant za odborný panel:** PhDr. Hana Košťálová

### 1. Anotace

*Můj PDP by měl být podrobným komentovaným **návodem, jak zavést dílnu čtení do praxe, a zároveň by měl rámcově představit celý systém dílny čtení a především její význam pro rozvoj čtenářství.***

Dílna čtení je celoroční systém práce, který pomáhá žákům v tom, aby se stali skutečnými čtenáři. Vychází z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) a nabízí možný způsob, jak rozvíjet čtenářské dovednosti a vytvářet ve třídě čtenářské společenství.

Není možné v tomto omezeném rozsahu a formátu představit komplexně všechny součásti dílny čtení. Pro PDP uvádím příklad dvou konkrétních hodinových realizací. Další informace se mohou čtenáři dozvědět z kolektivní práce věnované čtenářské gramotnosti žáků a jejímu rozvíjení.<sup>4</sup>

PDP je složen ze dvou částí: z **úvodní dílny čtení v 6. ročníku** (průběh a podrobně komentovaný návod jejího zavedení do výuky) a **pokročilé dílny čtení v 8. ročníku**. Porovnání úvodní a pokročilé dílny čtení může čtenářům ukázat, kam se dá v rozvoji čtenářství postupovat.

### 2. Kontext

Naše základní škola má na druhém stupni stabilně vysoký počet žáků. PDP byl tedy realizován v poměrně početných třídách (25 žáků v třídě 6. ročníku, 29 žáků v třídě 8. ročníku). V dané třídě osmého ročníku je vysoké procento dětí s poruchami učení, které se ve 3.–5. ročníku vzdělávaly v dyslektických třídách a byly zvyklé na menší počty spolužáků. V šestém ročníku k nám také přicházejí žáci z jiných škol a nově sestavené kolektivy si zvykají na společnou práci.

### 3. Východiska

Základní podmínkou, bez níž nelze o úspěšném uskutečnění dílny čtení vůbec uvažovat, je **množství různorodých knih vzbuzujících zájem žáků**.

Celkové uspořádání a výstupy z dílny musejí vést žáky ke **čtení celých knih** či souvislých beletristických textů, nemůžeme se spokojit s pouhými ukázkami.

<sup>4</sup> KOŠTÁLOVÁ, H. A KOL. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Dostupné z WWW: <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>.

Pro utváření čtenářských návyků a nenásilný rozvoj čtenářských dovedností je nezbytné umožňovat **vlastní výběr knih**, vycházející z různé čtenářské úrovně a odlišných zájmů žáků.

Škola není ze své podstaty ideální institucí pro čtenářskou iniciaci. Nemůže zcela nahradit nejpřirozenější cestu ke čtenářství – přítomnost blízké osoby, ke které má dítě vztah, jež ho uvede do světa knih prostřednictvím předčítání, společného čtení, povídáním si o přečteném. Většinou nemůže konkurovat ani příjemnému domácímu místu ke čtení. Škola má však i přes svůj částečně represivní charakter jednu výraznou výhodu – umožňuje žákům pravidelně se setkávat se svými vrstevníky a prostřednictvím sociální dynamiky ovlivňovat jejich způsob učení. Pokud se nám podaří dobře zorganizovat dílnu čtení, vytváří se postupně **čtenářské společenství**, v němž se žáci dělí o emoce a myšlenky, nabízejí si knihy a využívají čtení pro myšlení, rozhovory i psaní vlastních textů.

Musí také dojít k **vyvážení individualizace a společné práce**. Úkoly a činnosti, které v průběhu čtenářské dílny zadáváme, musejí umožňovat žákům „ponořit se“ nerušeně do čtení knihy, přitom podněcovat žáky k vyšším čtenářským výkonům a zároveň připravovat možnost spolupracovat s ostatními.

Čtenářství je spojeno s pravidelností. Nestačí číst knihy pouze v nárazovitých kampaních či blocích. Žáci musejí mít pravidelně **alespoň 1 × týdně** přímo v hodinách ČJ **prostor 20-30 minut na samostatné souvislé čtení**.

Učitelé, kteří chtějí efektivně rozvíjet čtenářství, musejí být na dílnu čtení velmi dobře připraveni a mít důkladně promyšlenou její organizaci vzhledem k výukovým cílům (tj. vzdělávacím potřebám svých žáků) a podmínkám.

Naše škola si uvědomuje důležitost čtenářství pro vzdělávání žáků a poskytuje pravidelně finanční prostředky pro získávání nových knih zacílených na konkrétní čtenáře a jejich potřeby. Během pěti let se nám podařilo vytvořit zásobu různorodých knih pro velmi rozdílné skupiny čtenářů. Přesto nás finanční možnosti dosud nutily velmi pracně shánět vhodné knihy prostřednictvím antikvariátů a levných knih. V rámci chystaných projektů se škola chystá podpořit čtení žáků masivnějším, avšak stále velmi promyšleným nákupem nových knih, které by se ještě více zaměřily na podporu problémových skupin čtenářů (chlapci nečtenáři, žáci 7.–9. ročníku přecházející k náročnější četbě).

#### **4. Cíle**

##### **(očekávané výstupy vzhledem k definici podporované gramotnosti a RVP ZV)**

„Dílna čtení“ není název pro jednu vyučovací hodinu či projekt, ale pro celoroční systém práce ve všech ročnících, který má dlouhodobé cíle pro všechny žáky.

Situaci s následujícím výběrem cílů komplikuje také skutečnost, že každá jednotlivá dílna čtení má jistě dílčí cíle pro všechny žáky, ale také řadu individualizovaných cílů podle toho, jak na tom který žák je.

##### **a) Cíl na úrovni definice čtenářské gramotnosti. Žák:**

- **vztah ke čtení**  
je zaujat četbou a má vnitřní potřebu číst;

- **doslovné porozumění textu**  
dekóduje psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností buduje porozumění na doslovné úrovni;
- **vysuzování a hodnocení**  
nadto vyvozuje z přečteného závěry a texty posuzuje (kriticky hodnotí) z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů;
- **metakognice**  
má dovednost a návyk seberegulace, tj. dovede reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volí texty a způsob čtení, sleduje a vyhodnocuje vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volí strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření;
- **sdílení**  
je připraven své prožitky, porozumívání a pochopení sdílet s dalšími čtenáři;
- **aplikace**  
využívá čtení k sebezrovoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.

## **b) Cíle na úrovni oborů**

**Očekávané výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, Literární výchova, RVP ZV. Žák:**

- uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla;
- formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby a názory na umělecké dílo;
- tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie.

**Očekávané výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, Komunikační a slohová výchova, RVP ZV. Žák:**

- dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci;
- využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát;
- uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování.

## **c) Cíle na úrovni klíčových kompetencí**

**Cíle v oblasti kompetence k učení. Žák:**

*Je pozoruhodné, že nezbytnost čtenářství a čtenářských dovedností pro učení a celoživotní vzdělávání není v této oblasti explicitně vyjádřena.*

**Cíle v oblasti kompetence k řešení problémů. Žák:**

- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení.

**Cíle v oblasti kompetence komunikativní. Žák:**

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se vý-

stižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu;

- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje;
- rozumí různým typům textů a záznamů, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění.

#### **Cíle v oblasti kompetence sociální a personální. Žák:**

- účinně spolupracuje ve skupině;
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá;
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají;
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

#### **Cíle v oblasti kompetence občanské. Žák:**

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen cítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí;
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění.

## **5. Realizace – postup a metody**

### **Zavedení dílny čtení do výuky**

V první části PDP nabízíme učitelům podrobný komentovaný návod, jak zavést dílnu čtení do praxe, a zároveň rámcově představují celý systém dílny čtení a především její význam pro rozvoj čtenářství. I když byl PDP realizován v 6. ročníku, může být obdobným způsobem aplikován i v nižších ročnících, což by bylo pro rané utváření čtenářství velmi užitečné. Učitelky prvního stupně zavádějí s úspěchem dílnu čtení od druhého, některé již od prvního ročníku.

Pro úspěšný průběh úvodní dílny čtení musíme předem uskutečnit několik nezbytných kroků.

Čtení je velmi křehká záležitost, vyžaduje plné soustředění žáků a nečtenářům může způsobovat dokonce fyzické obtíže. Vytvořená čtenářská atmosféra může být také velmi snadno narušena. Musíme tedy předem umenšovat **překážky**, které na nás v úvodní hodině dozajista číhají. Určitě mezi ně budou patřit:

1. Chybějící knihy a jejich nevhodný výběr
2. Špatně zvládnutá kooperace
3. Nečtenářský šok

**Chybějící knihy a jejich nevhodný výběr.** S dostatečným, minimálně týdenním předstihem požádáme žáky, aby si přinesli do první dílny čtení beletristickou knihu, která je bude bavit číst. Může to být samozřejmě i kniha, kterou právě čtou. Upozorníme žáky, ať si neberou encyklopedie ani odbornou literaturu. Budeme číst knihy s dějem a postavami.

Je naivní spoléhat se na rodinné zázemí všech žáků. Nečtenáři často vycházejí z nečtenářského prostředí, a buď si knihu vůbec nepřinesou, nebo není pro jejich čtenářství podnětná. Stane-li se, že před dílnou čtení nemají u sebe knihu, jdou si ji vybrat již o přestávce z předem připravené zásobárny knih. V úvodních hodinách nosím pro jistotu množství „záložních“ knih s sebou přímo do dílny čtení.

**Špatně zvládnutá kooperace.** Pokud není třída zvyklá pravidelně pracovat v libovolných dvojicích, trojicích či dalších skupinách, nemůžeme nechat počátky kooperace až na dílnu čtení. Jakmile rozdělíme žáky například losováním do dvojic, a ti neberou práci s kýmkoli ve třídě jako samozřejmost, zvedne se většinou silná vlna emocí spojená se zvýšeným hlukem. Při trénování kooperace jde o první důležitý krok nutný k postupnému zautomatizování spolupráce. To by se nám ovšem nehodilo ve spojení se čtenářstvím. Musíme proto v předchozích hodinách uskutečnit řadu jednoduchých kooperativních činností, aby první čtenářský rozhovor probíhal v co nejklidnější atmosféře.

**Nečtenářský šok.** Nejsou-li někteří žáci zvyklí číst knihy, je pro ně čtenářství v dílně čtení silným nápor. Musejí se soustředit poměrně dlouhou dobu, luštit věty a jejich význam. Mají sice před sebou knihu, kterou si sami vybrali a mohla by být zajímavá, to ale jejich technickou nemožností okamžitě nevyřeší. Často tedy po několika minutách „vypadávají“ z textu, rozhlížejí se kolem sebe, případně trpí motorickým neklidem, který je občas nutí měnit místo. *Pravidla dílny čtení*, se kterými se na začátku dílny čtení seznamujeme, však žádná výrazná rušení neumožňují a nečtenář se většinou po chvíli pokouší začíst se znovu do knihy a postupně prodlužovat čas čtenářského soustředění.

Jako učitelé pomáháme žákům tím, že čteme také svou knihu. Pokud by hrozilo zvukové či jiné narušení čtenářského prostředí, můžeme si sednout do blízkosti žáka, který si na pravidla teprve zvyká.

## 6. Průběh bloku vyučovacích hodin

### Průběh úvodní dílny čtení

#### Cíle

#### Žák:

- čte s porozuměním přiměřeně náročné umělecké texty;
- vybírá si přiměřeně náročné knihy, které mu přinášejí zážitky z četby;
- své prožitky, porozumívání a pochopení textu sdílí s dalšími čtenáři;
- naslouchá tak, aby mohl zopakovat vlastními slovy vyslechnuté;
- převzaté myšlenky a informace formuluje svými slovy.

## **Pomůcky**

*Beletristické knihy (každý žák), losovací kartičky se jmény žáků, Pravidla čtenářské dílny, zadání úkolu napsané na tabuli (např. Vyberte si jednu postavu a sledujte, co se s ní dělo, co prožívala, nad čím přemýšlela), připravené modelování – vylíčení toho, co postava v textu prožívala.*

## **Aktivity před čtením**

Vyzveme žáky, aby si vzali své knihy a přišli si sednout do kruhu. Ukážeme vytištěná **Pravidla dílny čtení** (viz Příloha 1) a společně si je vyjasňujeme.

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 15 minut.

## **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. /5 min/

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. /10 min/

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. /5 min/

**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.**

Už z průběhu úvodní hodiny je také zřejmé, jaké obecné schéma se při dílnách čtení využívá:

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



Mají-li se děti stát skutečnými čtenáři, nestačí číst pouze jedenkrát týdně v dílně čtení. Čtení však v současné době nepatří mezi volnočasové priority většiny žáků. V každé třídě se pravidelně objevuje nějaký vášnivý čtenář, ale jeho čtenářství vzniklo zpravidla díky rodinnému zázemí a škola na tomto faktu neměla větší zásluhu. I tito čtenáři jsou ve svém čtenářství ohroženi při přechodu k náročnější četbě v 7.–9. ročníku.

Dílina čtení musí mířit i na volný čas žáků a pomocí stěžejních hodnocených činností vést žáky k domácí četbě, která je následně využita ve školním prostředí.

Chťejí-li žáci v dílně čtení uspět a splnit hlavní kritéria pro její zvládnutí, musejí přečíst za rok minimálně pět knih. Přečtené knihy využijí pro **referát o knize (Příloha 2)** a čtyři **zápisy z četby (Příloha 3)**. Smysl, podnětnost a rozvoj náročnějších čtenářských dovedností zajišťují návody s kritérii, které mají žáci pro tvorbu referátu a zápisů z četby k dispozici. Pravidelně si také vedou **seznam přečtených knih (Příloha 4)** a **graf přečtených stran (Příloha 5)**. Mohou tak v pravidelných intervalech sledovat hmatatelný kvantitativní průběh svého čtenářství.<sup>5</sup>

Žáci si do dílny čtení vybírají knihy podle svých zájmů čtenářských i osobních, považují však za důležité, aby se setkávali s různými žánry a nečetli úzce monotematicky. Měla by se také postupně zvyšovat náročnost knih, které čtou. Proto mají na začátku školního roku stanoveno **5 povinných žánrů (Příloha 6)**, které použijí v průběhu roku na jeden referát o knize a čtyři zápisy z četby. Žánry si volí v libovolném pořadí (je jedno, jestli začnou číst humornou, nebo dobrodružnou knihu). Další knihy už čtou volně podle svého uvážení.

### **Pokročilá dílna čtení**

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. Například anketa s téměř 4 500 žáky a žákyněmi ve věku od šesti do šestnácti let v rámci modelového pokusu „veřejná knihovna a škola“ Bertelsmannovy nadace doložila, že k dramatickému „**odklonu od čtení**“ dochází především **na druhém stupni základní školy**. 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/nečtenářkách). Týká se to zejména chlapců.

I fáze dětské čtenářské vášně pokročilých čtenářů na konci dětství obvykle končí „**čtenářskou krizí**“. S nástupem puberty se dostávají do popředí jiné zájmy (zájem o druhé pohlaví, módu, popř. zevnějšek, setkávání s přáteli, hudba atd.), ale zároveň právě intenzivní čtenáři/čtenářky narážejí 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/ka měl/a 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.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> O referátech, zápisech, seznamu a grafu se můžete více dozvědět v publikaci *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* (viz předchozí poznámka).

<sup>6</sup> 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.

Probíhající výzkumy čtenářství tedy potvrzují, že je velmi důležité **udržet starší děti při četbě a provázet je na cestě ke složitějším, náročnějším knihám a náročnějšímu čtenářství**, při němž se zapojují rozvinutější životní zkušenosti žáků, jejich dozralá abstraktní inteligence, schopnost sledování autorských záměrů a postupů a rozkrývání dalších vrstev a významů textů.

Ve vyšších ročnících nevystačíme s pouhým opakováním schémat, která nám fungovala v předchozích dílnách čtení. Změnu musíme provést v několika oblastech:

1. Zvyšování náročnosti výukových cílů – sledujeme abstraktnější jevy v textu, vytváříme složitější zadání, zkoumáme texty z hlediska autorských záměrů, můžeme využít i „nová čtení“ už dříve přečtených knih (např. staré řecké báje se mohou číst nově z hlediska psychologického či mocenského)
2. Náročnější zadání pro stěžejní hodnocené činnosti – referáty a zápisy z četby
3. Výběr povinných žánrů směřující k obtížnějším a náročnějším četbě a spolu s tím zajištění zajímavých náročnějších knih pro tyto věkové skupiny

## **Průběh pokročilé dílny čtení**

### **Cíle**

#### **Žák:**

- vybírá si přiměřeně náročné knihy, které mu přinášejí zážitky z četby;
- vybírá si náročnější knihy (texty) ke čtení;
- vybírá si knihy různých žánrů;
- své prožitky, porozumívání a pochopení textu sdílí s dalšími čtenáři;
- zaznamenává si písemně své dojmy, postřehy a myšlenky z četby;
- klade otázky zodpověditelné přímo z textu;
- diskutuje o přečteném;
- vysvětluje a posuzuje jednání hrdinů uměleckého díla;
- přečtené texty propojuje s vlastní životní, čtenářskou a jinou kulturní (filmovou, divadelní...) zkušeností;
- vytváří vlastní varianty příběhu;
- sleduje fikční text ze spisovatelského pohledu.

### **Pomůcky**

*Beletristické knihy (každý žák), losovací kartičky se jmény žáků, papíry A5, sešity  
Záznamy z četby*

### **Aktivita**

- Vyzveme žáky, aby si vzali své knihy a přišli si sednout do kruhu.
  - Četli jste už knihu (nebo sledovali film), ve které hrdina jednal jinak, než jste čekali? Měli jste chuť tu scénu změnit?
1. Například ve filmu (i knize) *Most do země Therabítia* – hlavní hrdina odjel sobecky se svou učitelkou na výstavu a své nejlepší kamarádce o tom neřekl. Ta šla tedy sama do jejich země Therabítia a při přeskakování říčky jí vyklouzl provaz z rukou a utopila se. To byl velký šok pro všechny, kdo film sledovali. V hlavě divákům naskakovaly jiné varianty příběhu, chtěli, aby tak sympatická postava nezemřela.

/3 min/

2. Vezměte si knihy a sledujte, co ve vaší knize udělal hlavní hrdina. Jak řešil svůj problém? Žáci si najdou pohodlné místo ke čtení. Čteme samostatně 15 minut.

Na tabuli hned na začátku čtení zapíšeme sledovaný jev:

Sledujte, co ve vaší knize udělal hlavní hrdina. Jak řešil svůj problém? /15 min/

3. Po dočtení knih si žáci vezmou sešit Čtenářské záznamy. Současně s nimi píšeme na tabuli vzor, podle kterého zapisují své myšlenky. Modelujeme žákům na příkladu své přečtené části knihy. Varianty příběhu zapisujeme do přehledné tabulky.

20. 9.

OATESOVÁ, Carol Joyce: Z těch zelených očí jde strach

Varianty příběhu

<b>Co udělal hlavní hrdina? Jak řešil svůj problém?</b>
Francesca byla šokovaná z toho, že přijel naštvaný otec, křičel na matku a odvezl ji i s mladší sestrou pryč. Nic neudělala, nechala se odvézt.
<b>Varianta č. 1</b>  Začala křičet a vztekat se. Odmítla odjet bez vysvětlení.
<b>Varianta č. 2</b>  Napadla otce a bodla ho zahradnickými nůžkami, které měla při jeho příjezdu v ruce.*
<b>Varianta č. 3</b>  Utekla a museli ji hledat.

\* Zvažoval jsem, zda uvést i tuto drastickou variantu, ale protože nám umožňují uvažovat o změnách, které mohou posunout text až do jiných žánrů (horor), mezi možnými variantami jsem ji ponechal. /10 min/

4. Vylosujeme dvojice pomocí losovacích kartiček se jmény, dvojice si vezmou knihy a záznamy z četby a najdou si pohodlné místo ve třídě. První žák sdělí název knihy a přečte zapsaný sledovaný jev. Druhý mu položí otázku, která by se měla týkat toho, co mu spolužák přečetl. Poté se vystřídají. /4 min/
5. Přejdeme společně do kruhu. Losujeme, vylosovaný žák ukáže ostatním svou knihu a přečte svůj záznam. Ostatní mu mohou pokládat zprášující otázky, případně je vyzveme, ať sami vymýšlejí další možné varianty příběhu (co mohl hrdina příběhu ještě udělat). /10 min/
6. Vyzveme žáky, aby si vybrali jednu z variant a uvažovali (v ideálním případě i napsali), co by tato změna udělala s příběhem z hlediska spisovatelského. Proč asi autor použil svou variantu? /3 min/

7. Jako rozšiřující aktivitu můžeme mimo vymezený čas také myšlenkově propojovat čtenářství s pisatelstvím.

Např.: Vymýšleli jsme různé varianty příběhu. Jak podle vás postupují spisovatelé? Jak postupujete vy, když píšete své texty?<sup>7</sup>

Zadání v této podobě je určeno žákům 8.–9. ročníku. V 6.–7. ročníku bychom nezkoumali spisovatelské záměry, mohli bychom zůstat u propojování textu s osobou čtenáře. Vhodné by byly otázky typu: Jakou z těchto variant byste zvolili asi vy sami, pokud byste byli na místě hlavního hrdiny? Jakou z těchto variant byste chtěli v knize zažít?

Zřejmě jste si všimli velké časové „nabitosti“ této konkrétní dílny. Jednotlivé činnosti jsou rozpočítány na minuty a není zde v podstatě žádná časová rezerva. Bohužel velmi propracovaným hodinám zahrnujícím aktivity před, při a po čtení nesvědčí časová dotace obvyklá v českém školství. Nemůžeme provést opravdu hlubokou reflexi či ještě podrobnější evokaci.

Kromě organizačního řešení (dvouhodinový blok) je možné také rozpracovat varianty příběhu do většího bloku, v němž můžeme číst texty, ve kterých autoři popisují proces svého psaní a své rozhodování při **výběru variant příběhu, prostředí, jmen postav (Příloha 7)**, můžeme také převádět přečtený text do jiných žánrů (sci-fi, román pro ženy, horor...).

Relativně stálé 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 dobré začátky, může nám výrazně pomoci dílna čtení, v níž mohou číst žáci svým spolužákům úvody svých knih. Když píšeme text o moci a bezmoci, můžeme sledovat v knihách, jak s tímto tématem pracují profesionální spisovatelé.

Dochází však také k paradoxu – jestliže se podrobně věnujeme sledovanému jevu, nezbyvá nám dostatek času na samotnou četbu. A to v pokročilejších a dobře fungujících dílnách čtení čtou žáci rádi a bez problémů 30 minut. Musíme dobře promýšlet, jaké jevy, principy či složky textu nám stojí za to, abychom narušovali a ukracovali zaběhnutý pravidelný proud četby.

V minulosti se mi občas stávalo, že se dílna čtení začínala „zadrhávat“. Žáci nečetli s takovou chutí, u některých se vytrácela navykklá koncentrovanost. Ve většině případů byl důvod stejný – nedostatek vhodných (zajímavých a zároveň podnětných) knih. Jakmile jsem nakoupil „váрку“ nových knih, v další dílně jsme si je rozdali a po čtení představili, vlila se do žil čtenářství okysličená krev. Základní podmínkou, bez níž nelze o úspěšném uskutečnění dílny čtení vůbec uvažovat, je **množství různorodých knih vzbuzujících zájem žáků**.

<sup>7</sup> Žáci se učí psát texty, používat a vědomě sledovat procesy a postupy zdokonalující jejich pisatelské dovednosti v metodickém útvaru nazývaném **dílno psaní**. Už název napovídá, že se jedná o doplňující protějšek dílny čtení. Podrobnější informace viz STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, CH. *Dílno psaní. Od sebevzdělání k písemné argumentaci. Příručka č. VIII. Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)*. Praha, 2007.

Dílka 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....). Pro komplexní rozvoj čtenářské gramotnosti je také nutné pravidelně pracovat s nebeletristickými texty (publicistické, odborné, grafy, tabulky...). 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.

**Metody a strategie:** dílna čtení, *podvojný deník / trojitý deník (Příloha 8)*, *literární dopisy (Příloha 9)*, kooperativní strategie.

## 7. Využití zdroje, pomůcky a způsob jejich využití

Beletristické knihy, losovací kartičky, sešit Záznamy z četby, Pravidla čtenářské dílny, Seznam přečtených knih, Graf přečtených stran, povinné žánry, pokyny a návody (Referát o knize, Zápisy z četby, Podvojný deník / Trojitý deník)

## 8. Reflexe sledovaného PDP

### Úvodní dílna čtení

Výuky se přímo zúčastnili členové panelu čtenářské gramotnosti, a reflexe je proto pojata z perspektivy více lidí.

Při realizaci úvodní dílny se opakovaně potvrdily dlouhodobé zkušenosti s počátečními stadii dílny. Uspořádání dílny žákům velmi vyhovuje a umožňuje přirozený průběh čtení, který dětem přináší zážitek z četby. Ve třídě se neprojeví signály v chování žáků obvykle doprovázející nečtenářství (nesoustředěnost, motorický neklid), ale to bylo spíše zásluhou velké vstřícnosti žáků. I v této třídě se totiž nachází několik dětí s velmi nízkou úrovní čtenářské gramotnosti, které budou v rozvoji svého čtenářství potřebovat výraznou podporu.

Již v první hodině začali žáci přemýšlet o výběru své knihy, výběr zajímavých a zároveň podnětných knih patří však v dílně čtení k dlouhodobým a zároveň velmi individuálním cílům.

Systém dílny čtení vytváří podmínky pro intenzivní zapojení všech žáků do výuky. Použité kooperativní strategie umožňují žákům plnit výukové cíle a zároveň jim poskytují rychlou zpětnou vazbu od spolužáků i učitele.

### Pokročilá dílna čtení

Přestože byly v 6. ročníku diagnostikovány poruchy učení u 10 žáků ze současných 29, můžeme nyní považovat danou třídu 8. ročníku za rozečtenou.<sup>8</sup> Po dvou letech práce

<sup>8</sup> Rozečtený žák čte s potěšením text, který si sám vybral, je zvyklý číst a nepovažuje čtení textů za zbytečnou činnost. Takový žák je připraven přijímat informace písemnou formou. Tento pojem plně neurčuje úroveň a kvalitu čtenářských dovedností. Zde se dostává do hry příliš mnoho dalších faktorů (dispozice žáka, rodinné a vzdělanostní zázemí, další složky čtenářské gramotnosti a jejich cílené rozvíjení či opomíjení v ostatních předmětech).

v dílně čtení si téměř všichni žáci dokážou samostatně vybírat knihy různých žánrů, které jim přinášejí zážitek z četby. Někteří žáci potřebují dopomoc především při volbě knih z náročnějších povinných žánrů (sci-fi, detektivní).

Jsou zvyklí na pravidelné písemné záznamy ze své četby v různých variantách (písemné reakce na sledované jevy, zapisování citací a svých komentářů v podvojném/trojitém deníku, literární dopisy, zápisy z četby). Sdílejí dojmy, postřehy a myšlenky s kýmkoli ve třídě.

Žákům se dařilo vytvářet varianty řešení. Reagovali na návrhy svých spolužáků a přidávali vlastní návrhy. Už během prezentace v kruhu sami žáci začali upozorňovat, že navrhované změny by mohly narušit záměr autora a stavbu příběhu. V následné diskusi jsme uvažovali o vlivu dalších variant na vyznění epizody či celé knihy. Hodnotili jsme text ze spisovatelského pohledu a oceňovali téměř neomezené možnosti vytváření fikčních (literárních) světů.<sup>9</sup>

Velmi nás limitoval klasický rozsah vyučovací hodiny, při dostatku času bychom mohli důkladněji prozkoumávat jednotlivé varianty a jejich vliv na kompozici textu. Přesto bylo zřejmé, že autorský úhel pohledu rozšiřuje vnímání textu a žáci si tak mohou postupně nejen uvědomovat, ale časem i vychutnávat složitější texty z profesionálního spisovatelského hlediska (jakou past nachystal autor na čtenáře, kam vedl své postavy apod.).

Své zkušenosti z četby žáci následně využívají při psaní vlastních textů a my se můžeme k této lekci vracet (Vymyslete další varianty svého příběhu. Jaké varianty vás při psaní napadají? Jak ovlivní jméno vaší postavy vyznění příběhu? Zapadne do textu? Podpoří jeho vyznění? Nebo bude působit spíše rušivě /směšně, nemístně/?) Poznání, že spisovatelé mají při psaní knih podobné potíže jako my, umožňuje navodit atmosféru myšlenkové spolupráce – spisovatelé jsou v podstatě naši kolegové, od kterých se můžeme inspirovat a učit se od nich používat fungující postupy při tvorbě textů.

## 9. Shrnutí a zhodnocení kvality PDP

PDP popisuje úvodní dílnu čtení v šesté třídě v základní škole, která slouží všem dětem z její spádové oblasti. Je to škola v Kopřivnici, která si nevybírá žáky, pečuje o děti z rodin, které často neposkytují žákům podnětné zázemí. Ne každý žák přichází do školy jako čtenář, z mnohých z nich je třeba čtenáře teprve vychovat. K tomu, aby se to povedlo, je potřeba zprostředkovat jim pozitivní zážitek z vlastní četby. Děti potřebují dostat příležitost začíst se do knihy, prožívat s jejími hrdiny napínavé příběhy a řešit vztahové propletence, v nichž mohou najít paralely se svými životy.

Díky dílně čtení dostanou ty děti, které ještě nepronikly do světa knih, podporu při překonávání překážek, které na nezkušeného čtenáře čekají. Dílna čtení také umožňuje postupně kultivovat dětské čtenářství, a přináší tak žákům nové, náročnější prožitky. V dílně čtení rozvíjí každý jednotlivý žák své čtenářství na té úrovni, která je pro něj v danou chvíli nejpřínosnější.

<sup>9</sup> Atraktivním příkladem je příběh Arthura Conana Doylea, který „zabil“ v Posledním případě svou neznámější literární postavu Sherlocka Holmese. Na nátlak rozhořčených fanoušků, kteří dokonce protestovali přímo před jeho domem, detektiva znovu „oživuje“ a vymýšlí pozměněnou variantu jeho střetu s profesorem Moriarty nad reichenbašskými vodopády.

Příklad dobré praxe popisuje, jak vypadala dílna čtení, která byla pro zúčastněné žáky novinkou – žáci dané třídy šestého ročníku se sešli na své úplně první dílně čtení. Shodou okolností jsme mohli navštívit další dvě vyučovací hodiny se žáky, kteří měli v té době za sebou rok nebo dva zkušeností s prací v dílně čtení. Měli jsme tak možnost pozorovat, kam se může dílna čtení ubírat a jaké pokroky mohou žáci udělat.

V navštívené dílně čtení jsme nezpozorovali žádné projevy nekázně nebo nepozornosti. Přitom pan učitel neudržoval disciplínu ani známkami, ani příslibem odměn nebo trestů. Místo toho celým svým chováním i projevem dával najevo, že společně se žáky bere úkol, který před nimi stojí, naprosto vážně, protože věc sama je závažná. Pan učitel používal po celou dobu dílny čtení střídme výrazové prostředky. Hovořil přesně, úkoly formuloval přehledně, strukturovaně. Žáci mu věnovali plnou pozornost, díky tomu většina z nich pochopila sdělení i instrukce hned při prvním vysvětlení. V pozorované dílně čtení to byl jeden z prvků, který výrazně napomáhal hospodárněmu využití času. Žáci věděli, že každé učitelovo slovo platí a že je třeba mu soustředěně naslouchat, neboť pan učitel neopakuje často, co už jednou řekl. Při řeči pan učitel nezvyšuje hlas, nedělá vtipy, příliš se neusmívá. Žáci očividně vnímají jeho projev jako závažný.

Význam práce v dílně podtrhla pravidla, která pan učitel na začátku vysvětlil. Při té příležitosti se také zeptal, zda si žáci nachystali svou knihu. Každý žák si přinesl z domova nebo vypůjčil v příruční knihovně pana učitele knihu, která ho něčím upoutala a kterou měl chuť číst. Vlastní svobodná volba knihy je pro dílnu čtení zásadní. V dílně čtení nečteme se třídou pětadvaceti žáků 25 exemplářů téže knihy, ale naopak čteme 25 různých knih. Dlouhodobě a pravidelně realizovaná dílna čtení zahrnuje aktivity, které učí žáky knihy si vybírat.

Hned v první dílně čtení pan učitel zavedl několik činností, které tvoří opěrnou strukturu práce v dílně čtení. Dodržování pravidelné stavby dílny čtení je významné: Pomáhá to žákům zvládnout úkoly, které jsou pro ně nové, a tedy náročné. Předvídatelná struktura dává žákům jistotu a slouží jako opora pro překonání obtíží, na které mohou narazit. Už v první dílně čtení pan učitel tyto složky zřetelně dětem objasnil.

Dílna začíná tzv. minilekcí. V tomto případě šlo o krátké, ale jasné a postačující vysvětlení toho, co dílna čtení je, co žáci budou dělat, jaká platí pravidla.

Obsah minilekce se tentokrát týkal:

- a) organizačního objasnění dílny čtení,
- b) zadání úkolu spojeného se čtením.

V dalších hodinách se může vstupní minilekce týkat buď organizace, nebo zadání úkolu, nebo vysvětlení nějakého jevu, jímž se mají žáci zabývat. Minilekce spojují vlastní četbu žáků s tím, jaké vzdělávací cíle má vyučující naplánovány ve svém vzdělávacím programu pro žáky.

Jádrem dílny čtení je samostatné tiché čtení po stanovený čas. Minimální doba pro čtení je 15 minut. Optimální doba je 20–30 minut denně. To bohužel zatím v našich

školách není možné, ale i 20 minut tichého čtení jednou týdně je významný krok tímto směrem.

Děti ve své první dílně čtení měly na čtení zadáno 15 minut, ale protože se většine z nich doopravdy podařilo do knihy se začíst, prodloužil pan učitel četbu na 20 minut. Děti ovšem nerušil tím, že by jim tuto změnu oznámil. Nechal je prostě déle číst.

Po tichém čtení následuje jako další krok dílny čtení zpracování osobní reakce na přečtený text. Ta může mít psanou formu, může být bez dalšího zadání nebo se žáci řídí tím, co vyučující zadá v úvodní minilekci. Žáci mohou pořizovat osobní záznamy z četby formou podvojného deníku, mohou si navzájem dopisovat o svých knihách a o nejnovějších zážitcích z četby (čtenářské dopisy). Psaná forma v této úvodní dílně čtení nebyla zařazena, ale víme z toho, jak pan učitel dílny vede ve vyšších ročnících, že na zápisy o četbě dojde později. Žáci se v dílnách čtení pana učitele seznamují s aktivitami, které jsou pro ně nové, ve zvládnutelné míře, dávkovaně.

V první dílně čtení dostali žáci za úkol sledovat, co dělá vybraná postava v textu a co se s ní děje. Pan učitel se neomezil na zadání úkolu, ale hned modeloval na dětské knize, jak žáci mají o úkolu přemýšlet, co mají ve své knize sledovat.

Modelování významně podporuje žákovo učení v zadaných úkolech, které mají komplexní povahu a navíc vyžadují dovednosti, které nejsou pro každého žáka běžné. Pomáhá žákům hned v několika ohledech: Žáci se učí dovednostem nápodobou, a když učitel modeluje, mají žáci co napodobovat. Modelování také snižuje nároky na operační paměť žáků v případě, že se mají vyrovnat s úkolem komplexní povahy. Modelování je v dílně čtení součástí minilekce.

V popisované dílně čtení žáci spojili osobní reakci na četbu se sdílením ve dvojicích. Sdílení v párech, v malých skupinách a v celé třídě je další významnou pravidelně zařazovanou složkou dílny čtení. V pozorované dílně čtení žáci hovořili ve vylosovaných dvojicích o své knize z hlediska úkolu, který pan učitel před čtením zadal.

Sdílení by mělo dostatečně často probíhat také jako diskuse v celé třídě. Vůbec nevádí, že žáci četli různé knihy. Sdělují ostatním, jakou podobu měl sledovaný jev v jejich knize, vyslechnou spolužáky a mají možnost porovnat různá řešení zadaného úkolu. Seznamují se postupně také s tím, co čtou spolužáci, a to jim může pomáhat v dalším výběru knih. V této úvodní dílně čtení žáci měli příležitost v kruhu vyslechnout několik spolužáků.

Pan učitel šetřil čas tím, že nečekal, až se některý žák přihlásí do diskuse, ale využíval tzv. losovací kartičky. Na tvrdých lístcích má jména žáků. Lístky využívá jak k „vyvolávání“ žáků, tak k dělení dětí do náhodných dvojic nebo skupin. Předpokládá to, že žáci jsou na práci ve skupině již připraveni. Současně se tak cvičí schopnost dětí zvládnout zadaný úkol s různými spolupracovníky. Losování místo vyvolávání pravděpodobně přispívá i k tomu, že žáci vyvíjejí při plnění úkolů větší úsilí.

Část práce v celotřídním kruhu věnoval pan učitel hodnocení knih, které žáci ten den začali číst. Na škále od jedné do deseti mohli přidělit své knize body podle toho, jak



je zaujala. Toto cvičení ukazovalo žákům, že zdatní čtenáři si všímají toho, zda kniha naplňuje jejich čtenářská očekávání nebo účel, s nímž ke knize přistoupili. Žáci se učí, že je v pořádku odložit knihu, jejíž četba účel nespňuje. Pan učitel ovšem upozornil žáky na to, že si knihy zaslouží, abychom jim dali čas a pokusili se jim přijít na chuť, i když nás zpočátku nenadchly.

Na závěr hodiny pan učitel ocenil úsilí žáků a to, jak první dílnu čtení zvládli. Poděkoval jim za dobře odvedenou práci.

Součástí každé dílny čtení tedy je:

- minilekce, a to buď organizační, nebo obsahová; minilekci doplňuje modelování
- tiché čtení po stanovenou dobu ne kratší než 15 minut
- osobní odezva na četbu nebo plnění úkolu z minilekce
- sdílení zážitku z četby ve dvojicích, malých skupinách nebo v celé třídě

Pravidelně se také zařazují do dílen čtení prezentace přečtených knih. Pro prezentace existují kritéria, která děti nejen znají předem, ale v lepším případě se i podílely na jejich formulaci. Kritéria se mění s tím, jak žáci rostou, získávají zkušenosti a je možné na ně klást nové nároky. Kritéria se stanovují tak, aby neumožňovala pouhé stažení informací o knize a autorovi z webu. To je obvykle zajištěno tím, že hlavní váhu mají kritéria neopsatelných položek, tj. zejména osobních reakcí na četbu.

Pravidlem v některých třídách je, že prezentovat přečtenou knihu smí jen ten, kdo knihu dočetl celou. Děti ohlásí, že by příště rády vystoupily s představením knihy, kterou právě dočetly. Jinde se stanovuje harmonogram prezentací například na půl roku a žáci vědí, kdy na ně přijde řada.

Jako velmi motivující se ukazuje postup, kdy žáci dostávají po prezentaci od spolužáků lístky s oceněním a otázkou. Lístičky mají velikosti pohlednice a význam jim dodá, jsou-li nastříhané z barevných papírů. Každý posluchač (žák i učitel) po prezentaci má chvíli na to, aby napsal na jednu stranu lístku svá konkrétní ocenění. Může jich být několik. Kdo napíše alespoň dvě ocenění, smí na druhou stranu lístku napsat i otázku týkající se prezentace. Když jsou lístky napsané, děti nahlas svá ocenění a posleze i otázky spolužákovi říkají. Nakonec všechny lístky prezentující žák dostane a založí si je do portfolia k prezentaci. Ukazuje se, že tento postup žáky velmi motivuje k tomu, aby knihy četli a dočítali, aby je mohli prezentovat.

O úspěchu dílny čtení rozhodují detaily. Ty musí mít vyučující promyšlené před dílnou čtení a musí mu být jasné, jak zajistí, že nenápadné drobnosti nezmaří jeho úsilí. Patří sem důslednost v práci s pravidly dílny čtení. Učitel musí zařídit, aby si žáci osvojili pravidla natolik, že je bez připomínání dodržují. Součástí pravidel je, že žáci mají všechny potřebné pomůcky pro dílnu čtení připravené ještě před zvoněním. Není možné ztráct cenný čas všech tým, že někteří žáci si teprve po zvonění všimnou, že nemají co číst. Také čas na tiché čtení nesmí být ničím rušen, a to ani odchody na toaletu, které by čtenářsky méně zdatné žáky mohly rozptylovat. Zdánlivých, ale rozhodujících drobností je mnoho. Pan učitel Šlapal má takové úspěchy s dílnou čtení právě proto, že nepodceňuje detaily a že za každým jeho krokem je jasné promyšlené „proč“.

Žáci sami pravidelně přemýšlejí o svém čtenářství v rámci dílny čtení. Na konci pololetí sebehodnotí své čtení v porovnání s ideálním čtenářem a následně píšou souvislé psané sebehodnocení, v němž porovnávají své současné čtenářství s předchozím obdobím (**Příloha 10**). Žákovské postřehy jsou velmi zajímavé a pro učitele užitečné, neboť se jejich prostřednictvím vyjevují i postoje a hodnoty spojené se čtenářstvím.

Autorkou odborné reflexe a shrnutí je odborná konzultantka za panel čtenářské gramotnosti PhDr. Hana Košťálová.

## 10. Budoucí perspektiva PDP

Výběr a podrobný popis úvodní a pokročilé dílny čtení není náhodný. Chtěl jsem dokumentovat poslání a nejdůležitější cíl dílny čtení – rozečíst děti, udržet je při četbě a provázet na cestě ke složitějším, náročnějším knihám a náročnějšímu čtenářství.

Mnozí učitelé jsou v časových kleštích tradičního přístupu k výuce literatury – probírání jednotlivých autorů, žánrů a směrů cestou společného čtení čítankových ukázek či diktováním literárních pojmů a údajů o literatuře – a požadavků spojených s rozvojem čtenářské gramotnosti a praktického čtenářství. Řešení nacházejí v občasném zařazování individuálního čtení, kdy si například při školní návštěvě knihovny mohou děti volně číst, nebo připravují pro žáky jeden týden souvislého volného čtení spojeného s následnými úkoly a výstupy. Někde se vyskytuje dílna čtení používaná jednou měsíčně.

Osobní zkušenost se čtením a čtenářstvím mých žáků vypovídá o něčem jiném. Chceme-li, aby se z dětí stali skuteční čtenáři, musejí číst pravidelně knihy, které je zajímají. Pokud se prostor pro čtení nenajde v pravidelné frekvenci, alespoň jedenkrát týdně, prudce se snižuje možnost úspěchu.

System dílny čtení, rozpracovaný v mém případě od 6. do 9. ročníku, 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.

Zatím stále platí dlouhodobý trend západní civilizace, že ti, kdo se stali silnými čtenáři v dětství, jimi většinou zůstávají – často přes nepříznivé podmínky – po celý život. Čím slabší čtenář, tím větší podíl v jeho četbě patří tzv. funkčním knihám (učebnice, slovníky). Čtení souvisí se vzděláním a jsou spolu provázané.<sup>10</sup>

**Vytvoření a udržení návyku a potřeby číst beletristické knihy patří k nejdůležitějším předpokladům celoživotního vzdělávání.**

<sup>10</sup> TRÁVNÍČEK, J. *Čtete? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno : Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

## 11. Další zdroje informací k PDP

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.

*Gramotnosti ve vzdělávání. Příručka pro učitele.* [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 64 s. [cit. 2011-05-19]. ISBN 80-87000-41-0. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2010/02/Gramotnosti-ve-vzdělávání1.pdf>.

KOŠŤÁLOVÁ, H. A KOL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka.* Dostupné z WWW: <http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-ja-ko-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka>.

STEELOVÁ, J. L., MEREDITH, K. S., TEMPLE, CH. *Dílna psaní. Od sebevyjádření k písemné argumentaci. Příručka č. VIII.* Praha : Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), 2007.

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

## 12. Kontaktní osoba

Mgr. Miloš Šlapal  
[milos.slapal@email.cz](mailto:milos.slapal@email.cz)

## **Příloha 1: 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 kdekoli.

## Příloha 2: Referát o knize

Referáty o knize si žáci připravují v prvním pololetí. Hned na začátku září losujeme a žáci si vybírají termín svého referátu. Mají k dispozici pokyny k referátu s doporučenou osnovou. Po době nutné na přípravu (3–4 týdny) na začátku dílen čtení představují spolužákům svou přečtenou knihu. Referátem o knize zároveň žáci rozvíjejí své vyjadřovací dovednosti ve formě méně stresujícího veřejného projevu (mají u sebe knihu, pokyny) a výtvarně či graficky vizualizují děj či vztahy mezi postavami.

### REFERÁT O KNIZE – 6. ročník

#### *Doporučená osnova:*

1. **Autor, název knihy, počet stran, žánr**
2. **V jakém prostoru a čase (kde a kdy) se děj odehrává**
3. **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. **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...)

### REFERÁT O KNIZE – 8. ročník

#### *Doporučená osnova:*

1. **Autor, název knihy, počet stran, žánr**
2. **Kde a kdy se děj odehrává**
3. **Hlavní postavy a jejich stručná charakteristika. Nakreslete grafické schéma postav a jejich vztahů v příběhu (používejte výtvarné a symbolické prostředky).** Člověk, který schéma uvidí, by se podle něj měl vyznat a zorientovat v postavách. **Použijte tvrdý papír A4. Uveďte název knihy a autora. Do schématu musí být zahrnuto minimálně 7 postav.**
4. **Stručný děj** (bez prozrazení rozuzlení)
5. **Citace** – **vyberte ukázkou, která ostatní upozorní na něco důležitého nebo typického z knihy. Ukáзка by měla posluchače zaujmout nebo překvapit.**

6. **Vysvětlete, proč jste si vybrali tuto ukázkou, jak souvisí s textem, čeho by si ostatní měli všimnout.**
7. **Názor na knihu (hodnocení 0-10, nové informace – co jsem se z knihy dozvěděl o okolním světě, lidech a o životě, 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 – postav, děje, prostředí, jak mi vyhovoval žánr knihy...).**

## Příloha 3: Zápis z četby

### Zápis z četby – 6. ročník

#### **Doporučená osnova:**

#### **1. Základní údaje o knize**

Název knihy:

Autor:

Ilustrátor:

Vydavatelství + rok:

Vydání:

Počet stran:

ŽÁNŘ:

#### **2. Vlastními slovy zformulovaný zápis (rozsah 1-1,5 A5). Text rozčleňte do odstavců.**

- Prostor a čas – kde a kdy se děj odehrává
- Hlavní postavy + důležité informace, které je charakterizují (věk, povaha, chování...) – stručně, maximálně 4 řádky
- Stručný děj celé knihy (včetně závěru – jak kniha dopadla)
- 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...)

### Zápis z četby speciální – 8. ročník

#### **Typy zápisu:**

a/ týkající se postav

b/ týkající se prostředí

c/ týkající se jazyka a problémů

d/ týkající se zkušeností

#### **Doporučená osnova:**

#### **1. Název knihy:**

Autor:

Ilustrátor:

Vydavatelství + rok:

Vydání:

Počet stran:

ŽÁNŘ:

TYP ZÁPISU:

- #### **2. Vlastními slovy zformulovaný logicky souvislý navazující text, který je zaměřený speciálně na určitou oblast (postavy, prostředí, jazyk a problémy, čtenářská a osobní zkušenost).**

Rozsah: 1,5–2 A5. Text rozčleňte do odstavců. Pro napsání textu musíte využít inspirační otázky.

Speciální zápisy – inspirační otázky pro napsání souvislého textu

### **a/ týkající se postav**

1. Jak se v průběhu knihy měnily (vyvíjely) jednotlivé postavy? Jak se měnila jejich povaha, chování, pohled na svět? Proč se měnily? Jací lidé nebo události měly na změnu vliv?
2. Jak se vývoj některých postav odrazil na změnách jiných postav?
3. Co bych udělal/a jinak, kdybych byl/a v kůži některé z postav?
4. Zachoval/a bych se stejně jako hlavní hrdina při řešení některého problému?
5. Mohu se s touto postavou ztotožnit? Připomíná mi některá z postav lidí, které znám? Čím?
6. Co jsem se naučil/a z toho, jak postavy v této knize jednájí a jak myslí?
7. Chovaly se postavy věrohodně? Proč ano, proč ne?
8. Chtěl bych si přečíst další knihu se stejnými hrdiny? Proč ano, proč ne?
9. Kterou postavu nesnáším a proč? Kterou postavu mám naopak nejradši? Jaký je to člověk a proč právě on se mi tak líbí, proč ho mám rád/a, proč a čím je mi sympatický?

### **b/ týkající se prostředí**

1. V jakém prostředí se kniha převážně odehrává? Jaká další prostředí jsou pro postavy a děj důležitá? V které zemi, oblasti, místě... se asi kniha odehrává. Z čeho se to dá poznat?
2. Které detaily jsou charakteristické pro prostředí? Jaké předměty, smyslové vjemy (pachy, vůně, zvuky, barvy...), živly (voda, vítr, oheň...) se v knize často objevují?
3. Jaký význam mělo prostředí pro příběh? Bylo něčím zvláštní? Čím se odlišovalo od jiných knih?
4. V jaké scéně nebo části knihy sehrává prostředí velmi důležitou úlohu? Popiš ji.
5. Připomnělo mi prostředí v knize něco z mého okolí? Byl/a jsem už na podobném místě? Odehrálo se v mém životě něco v podobném prostředí? Vyvolalo prostředí v knize nějakou mou vzpomínku?

### **c/ týkající se jazyka a problémů**

1. Jaká zvláštní nebo nezvyklá slova autor používá? Proč je použil?
2. Mluví nějaká postava nebo postavy jinak než ostatní? Čím se jazykově odlišuje? Proč tak mluví?
3. Opakuje autor některé výrazy, věty nebo výroky některých postav? Používá napínavé věty, vtipné výroky? Napiš větu, která ti připadala dokonalá, skvěle propracovaná. Ovlivnil výběr slov a ostatních jazykových prostředků působivost příběhu?

1. Jaký hlavní problém nebo konflikt kniha nastoluje? Jak se v průběhu děje řeší?
2. Co nebo kdo komplikuje problém? Co nebo kdo ho pomáhá vyřešit?
3. Jaké další zajímavé problémy nebo konflikty autor vymyslel?
4. Byl/a jsem už někdy v podobné situaci? Řešil/a jsem podobný/é/ problém/y/ nebo konflikty?
5. Zajímalo mě, jak to dopadne? Proč? Co udělal autor pro to, aby mě to zaujalo?
6. Jak docítil autor toho, že jsem během četby neztratil/a zájem o knihu?

### **d/ týkající se zkušeností**

1. Co řekl autor touto knihou o světě, o lidech, o životě? Co chtěl sdělit čtenářům?
2. Co z toho má smysl právě pro mě?
3. Co jsem od knihy očekával/a? Splnila se má očekávání? Proč ano, proč ne?
4. Jaké nové názory mám teď, když jsem knihu přečetl/a? Co nového nyní vím?
5. Dají se v knize najít i názory samotného autora? Mohu uvést příklad? Souhlasil jsem s jeho názory?
6. Kdybych psal/a tuto knihu já, co bych chtěl/a sdělit čtenářům? Co bych do knihy přidal/a?
7. V jakém smyslu je ze mě po přečtení této knihy lepší čtenář? Co lépe chápu nebo zvládám?
8. V čem spočívá největší síla /účinek/ knihy? Čím se odlišuje od jiných knih, které jsem četl/a?



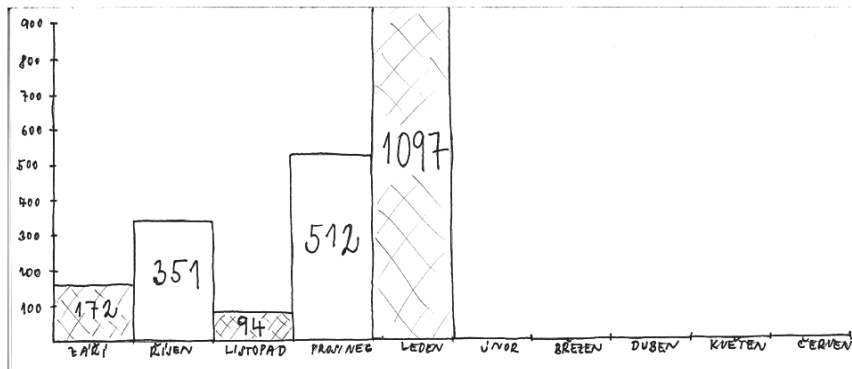
## Příloha 4: Seznam přečtených knih

**Knihy, které jsem přečetl/a**                      **Jméno** .....

**Třída** .....

Autor / název knihy	žánr	začátek četby	konec četby	počet stran	hodnocení knihy, poznámky
					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
					0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
					0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

## Příloha 5: Graf přetčených stran



## Příloha 6: Povinné žánry

### **6. ročník**

dobrodružné příběhy  
pověsti (Petiška, E. *Staré řecké báje a pověsti*)  
humorné příběhy  
volný žánr

### **7. ročník**

dobrodružné příběhy  
humorné příběhy  
sci-fi/dívčí literatura  
odborná literatura (populárně naučné knihy)

### **8. ročník**

detektivky  
komiksy  
humorné příběhy  
sci-fi/dívčí literatura (nebo pro ženy)  
horory

### **9. ročník**

detektivka (A. Christie, P. D. Jamesová, Robert van Gulik, D. Francis, A. C. Doyle)  
sci-fi (dívky) / dívčí nebo pro ženy (chlapci)  
klasická česká literatura (viz seznam)  
klasická světová literatura (viz seznam)  
volný žánr

## Příloha 7: Autoři a varianty jmen postav

### **TO JISTĚ NE, MILÝ WATSONE!**

Literární historie, nemluvě o lidové angličtině, by se vyvíjela jiným směrem, kdyby Conan Doyle pojmenoval svého hrdinu Sherringford Hope, jak měl původně v úmyslu („Hope“ se jmenovala velrybářská šalupa, kterou si spisovatel velmi oblíbil). Ale jeho ženě Louise se to jméno zdálo strašné a přesvědčila ho, aby zkusil vymyslet něco lepšího. A tak Doyle zkombinoval „Sherlock“ podle svého oblíbeného hudebníka Alfreda Sherlocka a „Holmes“ podle slavného právníka Olivera Wendella Holmese, který chvíli předtím vydal knihu o kriminální psychologii.

SCHNAKENBERG, R. *Tajné životy slavných spisovatelů*. Praha : Knižní klub, 2010. s. 116. ISBN 978-80-242-2598-2.

## Příloha 8: Podvojný/trojitý deník

Tato metoda kritického myšlení kromě cíleného přemýšlení učí žáky zároveň odlišovat citaci od komentáře. Pro žáky bývá přínosné zhmotnit popis této metody do písemné podoby, podle které pak samostatně pracují (natištěný lístek mají nalepený v sešitě).

### Podvojný deník

Vypiš doslova pasáž (část textu), která na tebe zapůsobila (připomněla ti vlastní zážitek, představuje pro tebe záhadu, nemůžeš s ní souhlasit...)	Napiš souvislým textem komentář ke zvolené pasáži (proč sis zaznamenal právě ji, co ti připomněla, jaké otázky v tobě vyvolala, s čím nesouhlasíš...)
<b>20. února 2007</b> Flegelová, Sissi: Láska a zklamání „Byla jsem úplně bez sebe. Já ale nechci nikam odjet. Nechci nic vidět, slyšet, chci mít svůj klid.“ (str. 7)	Úplně tu holku chápu. Protože když jsem našťvaná nebo nemám náladu, tak mi mamka říká, že musím jet s celou rodinou na nějaký výlet, přitom chci mít svůj klid.
<b>13. března 2007</b> Stine, Robert L.: Tichá hrůza. Zelená krev „Já už se o tebe postarám, ty psisko,“ opakoval zlověstně Kathryn. Pes slabě zakňučel.“ (str. 76)	Já nemám ráda, když někdo psům takhle říká, protože pokud někoho nekousli nebo nesežrali, tak jsou to nevinná zvířátka. Možná jsou trochu nevěrná, ale to jenom v tom případě, když se jedná o piškot...

Podvojný deník můžeme rozšířit do podoby Trojitého deníku. Žáci napíší citaci a komentář a předají svůj sešit vylosovanému spolužákovi. Ten po přečtení připojí svůj vlastní komentář. Může komentovat citaci, spolužákův komentář nebo obě části.

1. **Vypiš doslova pasáž (část textu), která na tebe zapůsobila (připomněla ti vlastní zážitek, představuje pro tebe záhadu, nemůžeš s ní souhlasit...)**
2. **Napiš souvislým textem komentář ke zvolené pasáži (proč sis zaznamenal právě ji, co ti připomněla, jaké otázky v tobě vyvolala, s čím nesouhlasíš...)**
3. **Napiš svůj komentář k předchozím částem (CITACE, KOMENTÁŘ).**

#### 1. CITACE

#### **Magdalena Dobromila Rettigová: Tajný deník její schovanky**

„Daroval jí ji dědeček k šestým narozeninám. Ale matka ji za to zle vyplísnila - že takhle velké děvče prý si nemůže hrát s panenkami. Paní matka musela tu svoji jedinou a krásnou pannu spálit v kamnech jako zbytečnou marnivost, která ji odvádí od práce!“ (s. 24)

#### 2. KOMENTÁŘ

Připomnělo mi to jednu paní, která v dětství zažila něco podobného. Až na to, že měla nevlastní matku. A prý když dostala nové boty od dědy, tak její macecha jí to vzala. A její pravý otec prý s tím nic nedělal.

#### 3. KOMENTÁŘ

To musela být dobrá mamka, že vyhazuje hračky svým dětem. A nevím, jestli v 6 letech už je stará na panenky. Moje sestra má 5 a nevypadá na to, že by se jich měla za rok vzdát.

## Příloha 9: Literární dopisy

Čau Verčo,

dneska jsem četla knížku Můj vysněný kůň Diablo. Ta knížka byla smutná v tom, že jeden pán týral koně, hrozný člověk. Představ si, že máš koně, který je tvůj nejoblíbenější a kterého máš strašně ráda, a najednou vidíš, jak ho někdo bije bičem. Hrozná představa, já bych vzala ten bičik a spráskala ho. Takový člověk si nezaslouží nic jiného. Ale co bych dělala, kdyby to byl nějaký člověk, který má ty koně na starost, tak to nevím. Co bys udělala ty?

Čau Nikola

Já fakt nevím, co bych udělala, ale určitě ne tohle. Ráda bych si tu knihu někdy přečetla, jak že se jmenuje? Zajímá mě, jak to dopadne, ale myslím si, že dobře, protože většina příběhů končí šťastně.

Ahoj Verča

## Příloha 10: Sebehodnocení četby (formulář + souvislé psané sebehodnocení)

### **Bodové sebehodnocení četby (I. pololetí 2010-2011)**

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** 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 .....

### **Bodové sebehodnocení četby (I. pololetí 2010-2011)**

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 .....

Moje čtenářství  
Kateřina Bučková, 8. třída

- V 8. třídě je to všechno jiné! V sedmičce jsem četla jen sem tam, ale teď čtu každý den. Neusla bych bez knížky v ruce! Hrozně mě to baví, daleko víc než v 7., protože jsem se dostala k lepším knihám.
- Knihy jsou jiné, těžší, tím pádem jsou pro mě i obtížnější, ty nové zápisy z četby.
- Když čtu, tak nejraději potichu. Vnímám to úplně jinak, víc si uvědomuju, co se tam stalo, než když čtu nahlas.
- Knížky si vybírám podle upoutávky na knize, ale někdy i podle obalu. Myslím si, že si vybírám hodně dobře. Vždy mě ta knížka baví nebo mě něčím zaujme.
- Čtení prostě miluju!
- Co bych potřebovala k vylepšení svého čtenářství? Větší výdrž! Jelikož čtu večer před spaním, tak někdy docela brzo usínám.

Počet přečtených knih (září - prosinec): 16  
Počet přečtených stran (září - prosinec): 3.341

Moje čtenářství  
Ondřej Neuman, 8. třída

- Od 7. třídy jsem stoprocentně pokročil o několik kroků. Čtení nahlas mi nedělá a ani nikdy nedělalo velké problémy, vždy se plně soustředím na to, co čtu, a tím pádem nemám čas ani prostor se znervózňovat. Lépe než hlasitě mi ale jde čtení tiché. Dnes už si umím docela dobře v duchu představit scénu, aniž bych nad ní přemýšlel, což se mi minulý rok dost dobře nedařilo. Mimo to jsem si našel dobré metody, jak rychle číst, ale přitom všechno pochopit.
- Doma čtu vždycky večer před spaním. Čtu vždy jen krátkou část, ale pravidelně, loni jsem to dělal přesně opačně a myslím si, že letošní metoda je o dost lepší.
- Tak jako loni, tak i letos trávím výběrem knih velmi dlouhou dobu, což se mi ale velmi osvědčilo. Vždy si knihu vyberu podle mých představ.
- V 8. třídě jsem si rozšířil obzory o velmi zajímavé knihy. V 7. třídě mě to tak nebavilo, protože většinu žánrů jsem už četl.
- Zápisy, tak jako loni, se mi daří dělat velmi dobře, a dokonce mě to i baví. Co se týče hodnocení, tak se zatím naprosto shoduje se 7. třídou.
- Vztah ke čtení mám velmi dobrý, a to se ani po roce vůbec nezměnilo. Dnes mi to ale připadá důležitější než minulý školní rok. Musím ale říct, že mám záliby, které mě baví víc.
- Ve svém čtení dnes opravdu nevidím nic, co bych zlepšoval. Jsem maximálně spokojen.

Počet přečtených knih (září - prosinec): 5  
Počet přečtených stran (září - prosinec): 810

Moje čtenářství  
Magdalena Jakobová, 8. třída

- Když se tak porovnávám se sebou v mém čtenářství v 7. a 8. třídě, tak si řeknu, že takhle musím pokračovat. V technické úrovni mi jenom trochu dělá problém hlasité čtení. Když čtu tak jenom před 5 lidmi, je to bez problémů, ale když pak musím číst před celou třídou, znervózním a začnou se mi plést slova a kóktám. Ale naopak tiché čtení, to mi jde úplně na výbornou.
- Domácí četbě se věnuji jenom o víkendu, protože přes víkend mám jiné starosti. Ale když to jde, tak si přečtu ještě něco, než jdu spát.
- Ve schopnosti výběru knih jsem se značně zlepšila v 8. třídě. Dříve jsem si vybírala přede-



vším humorné knížky, které mě naopak časem omrzely, a neměla jsem pak z toho čtenářský zážitek. Ale teď jsem zjistila, že hororové knížky, to je něco pro mě. Moc mě baví je číst, když je čtu, tak jsem napnutá, co bude na další straně. Na začátku jsem četla horor „Noční můry z Elm Street“. Tato kniha mě nejen zaujala, ale i poučila o čtenářských obzorech.

- V 8. třídě jsem si rozšířila obzory o velmi zajímavé knihy. V 7. třídě mě to tak nebavilo, protože většinu žánrů jsem už četla.
- Zápisy z četby se mi teď výrazně zlepšily oproti 7. třídě.
- Můj vztah ke čtení se moc nezměnil. Moc ráda čtu, ale když se mi to zrovna nehodí, tak se nedá nic dělat. Ale večer si na chvilku čas udělám, abych si přečetla aspoň tak 15 stránek.
- Takže co bych chtěla změnit? Chtěla bych změnit moji domácí četbu. Chtěla bych číst každý den aspoň dvě hodiny. Tak se budu snažit nějak ten čas rozšířit, aby mi to vyhovovalo.

Počet přečtených knih (září - prosinec): 6

Počet přečtených stran (září - prosinec): 797

Moje čtenářství

Matyáš Michenka, 6. třída

- Když jsem v 5. třídě četl nahlas, vůbec mi to nevadilo, ale teď se mi čte lépe potichu a v klidu. Tiché čtení je mi mnohem milejší než hlasité čtení.
- V 5. třídě jsem doma nečetl skoro nikdy, ale teď čtu každý večer před spaním 2 nebo 3 kapitoly.
- Knihy jsem si v 5. třídě nevybíral, protože mi to bylo jedno. Teď si vybírám knihy, které mě baví.
- Čtení mě baví, mám rád humorné, hororové a bajky.

Počet přečtených knih (září - prosinec): 3

Počet přečtených stran (září - prosinec): 530

Moje čtenářství

Petr Pokorný, 6. třída

- Mnohem více a lépe čtu potichu než nahlas, protože když čtu nahlas, tak si musím dávat pozor na chyby a někdy se taky zakoktávám. V páté třídě jsem naopak četl lépe nahlas.
- Doma čtu velmi rád hlavně před spánkem a po obědě, když si jdu odpočinout, čtu každý den. V páté třídě jsem nečetl skoro vůbec, jenom když jsem se nudil.
- Schopnost si vybrat knihu, která by mě bavila, to není pro mě žádný problém. Kniha mi prostě padne do oka pouze, když vidím obal knihy.
- Zápisy z četby jsem dělal poprvé a moc mě to bavilo a už se těším na další zápis z četby. V páté třídě jsme nic podobného nedělali.
- Vztah ke čtení jsem začal mít, až když jsem přešel na tuto školu, protože jsem to potřeboval k učení, už jsem si uvědomil, že se učím, když čtu. V páté třídě jsem neměl žádný vztah ke čtení.

Počet přečtených knih (září - prosinec): 4

Počet přečtených stran (září - prosinec): 768

Moje čtenářství

Karolína Kostelníková, 6. třída

- Když čtu nahlas, tak jsem taková nervózní a někdy se zadrhnu u těžkého slova. Ale spíše mám radši tiché čtení, protože mě nikdo neslyší a nejsem tak nervózní, jak čtu nahlas.

- Doma čtu celkem často, pokud nezapomenu, tak každý den aspoň 20 stran. Celkem teď čtu o dost víc, než jsem četla minulý rok.
- Když si vybírám knížku v knihovně, tak mi to celkem dlouho trvá, ale vyberu si vždycky celkem dobrou knížku, která mě baví.
- Zápisy mi celkem šly, ale někdy jsem nevěděla, jak to mám napsat, ale vždycky jsem něco vymyslela.
- Ke čtení mám celkem dobrý vztah. V 5. třídě jsem četla o dost míň, to jsem si celkově nepřčetla 8 knížek, jako mám teď v pololetí. Můj vztah se o dost zlepšil oproti 5. třídě. To mě čtení nebavilo, ale teď mě začalo bavit.

Počet přečtených knih (září - prosinec): 8

Počet přečtených stran (září - prosinec): 1.238

## Indiáni aneb kdo je autorem novinové zprávy?

**Škola:** ZŠ T. G. Masaryka, Hrádek nad Nisou

**Realizátor:** Mgr. Hana Prchlíková

**Konzultant za VÚP:** Mgr. Jitka Altmanová

**Konzultant za odborný panel:** Mgr. Kateřina Šafránková

### 1. Anotace

Smyslem tohoto PDP je, aby se žáci naučili vnímat text jako zdroj informací a dále aby se naučili čerpat z textu beletristického i naučného argumenty pro svá tvrzení. Záměrem je, aby žáci dokázali shrnout, že z prožitých aktivit vyplývá, že pro přesvědčivost projevu je třeba nejen pádných důkazů, ale i vhodného vystupování a prezentace.

### 2. Kontext

Příklad dobré praxe je určen pro žáky šestého ročníku ZŠ. Jejich čtenářské dovednosti jsou v průměru velmi slabé. Žáci jsou zvyklí vnímat text povrchně. V této třídě je mnoho žáků s diagnostikovanými dysfunkcemi, s poruchou učení, mnoho žáků má také potíže s koncentrací. Ve třídě jsou zastoupeni také žáci nadaní, kteří pracují samostatně. Takto heterogenní skupina žáků klade zvýšené nároky na přípravu a realizaci výuky.

### 3. Východiska

Představená výuková jednotka navázala na učivo úvodu do dějepisu, ale téma lze realizovat i bez propojení s tímto předmětem. Je však potřeba, aby žáci byli obeznámeni s prací archeologů, aby věděli, jakým způsobem archeologové odkrývají minulost.

### 4. Cíle

**(očekávané výstupy vzhledem k definici podporované gramotnosti a RVP ZV)**

**a) Cíle na úrovni definice čtenářské gramotnosti. Žák:**

- **doslovně porozumí textu**  
dovede dekódovat psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností budovat porozumění na doslovné úrovni;
- **vysuzování a hodnocení**  
nadto musí umět vyvozovat z přečteného závěry a texty posuzovat (kriticky hodnotit) z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů;
- **sdílení**  
je připraven své prožitky, porozumívání a pochopení sdílet s dalšími čtenáři;
- **aplikace**  
využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.

## **b) Cíle na úrovni oborů**

**Očekávané výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, Komunikační a slohová výchova, RVP ZV. Žák:**

- odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnávání s dostupnými informačními zdroji;
- dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci.

## **c) Cíle na úrovni klíčových kompetencí**

**Cíle v oblasti kompetence k učení. Žák:**

- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí, a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy;
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti.

**Cíle v oblasti kompetence k řešení problémů. Žák:**

- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému;
- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí.

**Cíle v oblasti kompetence komunikativní. Žák:**

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu;
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje.

**Cíle v oblasti kompetence sociální a personální. Žák:**

- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

## **d) Cíle na úrovni průřezových témat**

### **Multikulturní výchova**

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností má PDP žákovi pomoci:

- získat nové informace o indiánských kmenech.

Tematické okruhy průřezového tématu:

Etnický původ: základní informace o různých etnických a kulturních skupinách, odlišné myšlení a vnímání světa

## Osobnostní a sociální výchova

V oblasti dovedností a schopností má PDP žákovi pomoci:

- sdílet poznatky a prožitky;
- věcně argumentovat.

V oblasti postojů a hodnot má PDP žákovi pomoci:

- rozhodovat se na základě důkazů.

Tematické okruhy průřezového tématu:

Osobnostní rozvoj: sebepoznání a sebepojetí: moje učení, moje vztahy k druhým lidem

Osobnostní rozvoj: seberegulace a sebeorganizace: sebeovládání, regulace vlastního jednání

Sociální rozvoj: komunikace: debatování

Sociální rozvoj: kooperace a kompetice

## Mediální výchova

V oblasti receptivních činností má PDP žákovi pomoci:

- kriticky pracovat s textem.

Tematické okruhy průřezového tématu:

Receptivní činnosti: kritické čtení a vnímání mediálních sdělení

## 5. Realizace – postup a metody

PDP byl realizován v rámci vyučovacího předmětu český jazyk a literatura. V rámci tří výukových jednotek pracovali žáci samostatně se dvěma typy textů – populárně naučným a beletristickým (problémem bylo objevit populárně naučný text, který by odpovídal věku a jazykové vybavenosti žáků).

Žáci měli na základě určitých indicií rozhodnout o autorství výchozího populárně naučného textu a rozsoudit tak spor dvou vědců, Alexandra a Zachariáše, kteří se o autorství přou. Informace jim byly předkládány postupně a byly záměrně útržkovité: krátká novinová zpráva, archeologické nálezy a jejich odborný popis a zápisy indiánských pověstí. Postupným předkládáním textů, z nichž měli žáci vyvozovat argumenty, vyučující modelovala, jak rozumějí textům a celé situaci. Tím pomáhala žákům pochopit, co po nich žádá, co mají dělat.<sup>11</sup> Žáci rozhodovali zejména podle toho, čím se vědci profesně zabývají. Pro žáky byla činnost atraktivní – bylo to jakési detektivní vyšetřování.

Práce s jednotlivými texty byla realizována vždy v samostatné vyučovací jednotce (45 min) – jedna vyučovací hodina – jeden text. Žáci pracovali nejprve s textem populárně naučným. Téma bylo uvedeno velmi zeširoka fotografií obří olmécké hlavy (pro lepší ilustraci doporučuji promítnout fotografii na projekční plátno či interaktivní tabuli). Záměrem bylo ukázat žákům rozmanitost indiánské kultury, neboť jejich znalosti a představy bývají v tomto věku ovlivněny filmovými „indiánkami“, kde se indiánské

<sup>11</sup> K metodě modelování viz např. ŠAFRÁNKOVÁ, K. Modelování. In *Kritické listy*, č. 34.

„obří“ sochařství ani architektura neobjevuje. Bylo třeba vytvořit u žáků představu o nosnosti indiánských lodí.

Po zadání úkolu bylo třeba žákům poskytnout čas na dohledání významu cizích slov kodikolog (vědec zkoumající staré rukopisy) a epigrafik (vědec zkoumající nápisy). Využili slovníku cizích slov.

Při práci s populárně naučným textem byl kladen důraz na doslovné pochopení textu. Metody, které byly při naplňování tohoto cíle využity, byly již ve třídě realizovány. Přesto slabší žáci potřebovali pomoc (např. pomoc při práci se slovníkem).

V závěru první výukové jednotky většina žáků vyloučila Alexandera jako možného autora úvodu článku. Ve třídě se objevilo sedm žáků, kteří rozhodnutí nebyli. To však bylo pro zdárnost mého záměru žádoucí.

V úvodu druhé výukové jednotky se nejprve žáci zamýšleli nad tím, co vědí o indiánských pověstech a pohádkách. Znalosti byly mizivé – žáci si vybavili Manitoua, věčná loviště apod.

Po práci s textem žáci uznali, že Zachariáš podal pádnější důkazy. Naučili se svá tvrzení dokládat důkazy z textu.

Na třetí hodinu se žáci museli připravit doma. Žáci sepisovali obhajovací řeči. V úvodu hodiny pracovali ve skupinách – obháječi Zachariáše / obháječi Alexandera. Každá skupina vyslala obhájece. Ten musel před porotou, složenou z žáků jiných tříd, obhájit zadaného autora.

Porota nakonec určila, že autorem je Alexander, čímž dokázala, že síla obhajoby nespočívá pouze v důkazech, ale i v kvalitě mluvčího.

## 6. Průběh bloku vyučovacích hodin

### První výuková jednotka – práce s populárně naučným textem

#### Úvod

Tato vyučovací hodina začala evokací indiánské problematiky pomocí několika různých dokumentů. Otázkami a diskusí žáci téma vztahovali k základní otázce bloku hodin – hledali zatím neznámého autora krátké novinové zprávy.

Při všech aktivitách ve vyučovací hodině musí učitel diskusi a práci vhodně usměrňovat tak, aby žáci hledali možné důkazy, že jeden z potenciálních autorů je autorem skutečným.

#### Aktivity

Každý žák dostal obrázek **obří olmécké hlavy** (Příloha 1). Současně vyučující promítla fotografii na projekční plátno.

Úkol: Žáci pracovali sami, pak sdělili své postřehy ve dvojicích. Společně sdělovali zajímavé odpovědi svého souseda. Otázky a instrukce byly kladeny postupně, ústně:

- *Prohlédni si pozorně obrázek.*
- *Co tě při pohledu na něj napadá? Co podle tebe fotografie zachycuje?*
- *Kdo mohl takovou sochu vytvořit? Jaké dovednosti k tomu potřeboval?*
- *Mohla by se podobná hlava objevit v oblastech s indiánskou kulturou? K čemu by tam sloužila? Koho by ztvárňovala?*
- *Odhadněš velikost, hmotnost zachycené hlavy?*
- *Jak by bylo možné přepřavit tuto sochu na velkou vzdálenost (bez moderních strojů)?*
- *Jaké důkazy by musel podat ten, kdo by tvrdil, že sochu přivezli na dané místo příslušníci indiánského kmene?*

Otázky byly voleny tak, aby evokovaly svět indiánů a zároveň aby již v této fázi směřovaly žáky k možným řešením ústředního dilematu, týkajícího se autorství článku (přeprava nákladů po moři).

Každý žák dostal následně **fiktivní zprávu (Příloha 2)**.

Úkolem šéfredaktora bylo rozhodnout, kdo mluví pravdu. Žáky jsem proto instruovala:

- *Staň se nyní na chvíli šéfredaktorem a stejně jako on rozhodni, kdo je autorem otištěných řádků.*
- *Rozumíš zadání? Je třeba některé informace vysvětlit, dohledat? (Pokud si z hodin dějepisu nevybaví pojmy archeolog, kodikolog a epigrafik, poskytneme slovník cizích slov, přístup k internetu apod.)*

Vyučující poskytla žákům dostatek času, aby si uvědomili, která informace z těch nemnoha, které mají, je tou, která může pomoci při hledání možného autora. (Vědec-archeolog zkoumá hmotné historické prameny, vědec-kodikolog se zabývá prameny písemnými.)

Následuje úkol:

- *Porad'te se se svým spolužákem a odhadněte, který z vědců je asi autorem novinové zprávy.*

Odpovědi jednotlivých dvojic žáků byly zapisovány na flip. Vyučující započítávala pouze odpovědi, které byly podloženy argumentem.

Pozn.: V této situaci žáci nemají zatím k dispozici žádný relevantní argument. Učitel by tedy měl zaznamenat také některé otázky, jež si žáci v průběhu snosu položí. Měl by také vyzvat ostatní žáky, aby o těchto otázkách uvažovali, popřípadě na ně reagovali.

V další fázi vyučovací hodiny následovala práce **s populárně naučným textem**. Tento text předložil vědec Alexander jako **důkaz**, že autorem novinového článku je on. Žáci měli text posoudit: Považují jeho předložení za klíčový důkaz? Text žáci obdrželi jako **pracovní list** spolu s několika návodnými otázkami (**Příloha 3**).

Pracovní list měl pomoci žákovi jednak plně pochopit text, dále je důležité, aby si uvědomil některé nové informace, které v textu našel o Olmécích. Klíčovou otázkou ale

je, zda mu charakter předloženého textu spolu s fotografií olmécké hlavy již naznačuje, kdo by mohl být spíše autorem zprávy a komu by mohl náležet právem honorář (archeolog nebo kodikolog a epigrafik).

Mají žáci dost důkazů? Potřebují další?

Ukázka žakovského řešení:

*Byl jsem osloven šéfredaktorem Mexický kurýr, abych podal stručnou zprávu o mém výzkumu. Zpráva je zatím strohá. **Zjistil jsem, že američtí indiáni byli spjati s mořem, využívali je k plavbě i obživě.***

Žáci byli vedeni k formulaci argumentu potvrzujícího názor na autora za pomoci populárně naučného textu jako důkazu:

*Přesvědčil vás Alexander?*

*Co svědčí v jeho prospěch:*

*Co svědčí proti němu:*

*Lze nyní jednoznačně Alexandera vyloučit?*

Učitel by měl zvážit, které čtenářské dovednosti žákům usnadnily práci? Které v průběhu aktivit rozvíjeli?

Učitel využívá aktivity, aby podpořil schopnost žáků vysuzovat z textu a kontextu nové skutečnosti. Žáci by měli pochopit, že informace mají specifický charakter – jsou vždy k dispozici v určitých souvislostech a teprve vzájemnou syntézou více skutečností, faktů, textů lze dojít k závěru, který má určitou větší hodnotu.

Žáci během vyučovací hodiny sdílejí své zážitky. Také toto sdílení je nezbytnou součástí čtenářské gramotnosti. Žáci se tímto způsobem dozvědí postoje ostatních a mohou se utvrdit ve vlastních závěrech nebo nad konkrétními argumenty spolužáků promyšlet další možnosti. V neposlední řadě platí, že získané dovednosti jsou aplikovatelné v dalším životě.

Podle vlastního uvážení lze aktivitu upravit.

## **Druhá výuková jednotka – práce s pověstí**

Žáci dostali v průběhu vyučovací hodiny k posouzení jiný text – **záznam pověsti**. Text, který jako důkaz předkládá druhý z vědců, Zachariáš. Žáci analyzovali důkaz podobně jako v předchozí výukové jednotce za pomoci **pracovního listu (Příloha 4)**.

Vyučující tak získala prostor k analýze tradičního vypravování a moderování práce žáků tak, aby jim pomáhala podobně jako v předchozí hodině hledat argumenty, které podpoří možnost, že by autorem mohl být druhý z mužů ve sporu.

Bylo zapotřebí nějakým způsobem žákům připomenout, že Zachariáš zkoumal indiánské pověsti, pohádky, vyprávění a nápisy. Proč přinesl následující texty a co mají dokázat? Práci s pověstí může učitel zahájit vhodnými otázkami, například:

- *Vybavíš si nějakou českou pohádku nebo pověst, která by odhalovala, jak žili naši předci?*



- Znáš nějakou indiánskou pověst nebo pohádku, která by odhalovala, jak žili indiáni?

Poté žáci pracovali s pracovním listem č. 4.

Další aktivitou bylo nalézání argumentů přímo ve výchozím textu – opět se směřuje jednak k jeho hlubšímu pochopení, jednak k souvislostem. Žáci tedy využívali schopnost vysuzovat nové skutečnosti na základě několika různých textů. Zároveň i nyní sdíleli své zkušenosti a názory s ostatními. Argumentace vycházející z více textů a jejich souvislostí bude celoživotně aplikovatelná dovednost žáků.

Ukázka žakovského řešení:

- *Byl jsem osloven šéfredaktorem Mexický kurýr, abych podal stručnou zprávu o mém výzkumu. Zpráva je zatím strohá. **Zjistil jsem, že američtí indiáni byli spjati s mořem, využívali je k plavbě i obživě.***

Tímto způsobem byli žáci vedeni k formulaci argumentu potvrzujícího názor na autora za pomoci populárně naučného textu jako důkazu:

- *K červeně podtržené části novinové zprávy vyhledej v pověsti důkazy (indiáni jsou spjati s mořem – důkaz?, využívali moře k plavbě – důkaz?, využívali moře k obživě – důkaz?).*
- *Přesvědčil vás Zachariáš?*
- *Co svědčí v jeho prospěch?*
- *Co svědčí proti němu?*
- *Lze nyní jednoznačně Zachariáše vyloučit?*
- *Které nové dovednosti ses dnes naučil? (argumentace)*
- *Při jakých příležitostech se ti daná dovednost hodí? (soudní spor, spor...)*

Po ověření schopnosti pochopit význam věcné argumentace opřené o texty a fakta zadala vyučující domácí úkol:

- *Slabší žáci – připraví si obhajovací řeč. Obhajují Zachariáše.*
- *Silnější žáci – připraví si obhajovací řeč. Obhajují Alexandra.*

Jednou z možností, jak aktivizovat skutečně celou třídu, je rozdělit ji podle učitelem odhadovaných schopností žáků – jednak je argumentace pro Zachariáše jednodušší a tento způsob rozdělení žáků povede k většímu zapojení i žáků slabších. Záměrem bylo také dokázat, že v debatě často nemusejí zvítězit silnější argumenty, ale schopnosti řečníků. Jedná se ovšem pouze o jednu z možností, jak žáky rozdělit.

### **Třetí výuková jednotka - soud**

V poslední hodině bloku proběhla reflexe získaných dovedností (argumentace) ve strukturované řízené debatě.

Téma veřejné debaty a obhajoby názoru jsme evokovali krátkou ukázkou soudního přelíčení (třeba ve filmu Firma nebo jiném). Zařazení filmové ukázky není nutné.

Následoval brainstorming řízený těmito otázkami:

- *Jaké důležité vlastnosti musí mít právník-obhájce?*
- *Na co si musí dát obhájce pozor při vedení obhajoby?*

Opakující se odpovědi žáků vyučující zaznamenala a se žáky je prošla, podtrhala, barevně označila informace, které lze využít i v debatě-obhajobě ve třídě. (Žáci uváděli, že advokát je slušně oblečený, má mluvit pomalu a spisovně, předkládat neprůstředelné důkazy...)

V další části vyučovací hodiny dostali žáci čas připravit se na následnou debatu – názorovou konfrontaci. Jako podklad jim posloužil výsledek jejich domácí přípravy. Dostali příležitost diskutovat v rámci skupiny obhájců Zachariáše nebo Alexandra. Učitel by měl zkontrolovat domácí práci všech žáků. Je tedy žádoucí, aby od těch, kdo v debatě nevystoupí, jejich přípravu vybral (žáci s poruchami učení mohou domácí práci namluvit na diktafon a učiteli předat nahrávku).

Je možné například připravit si dvě krabičky se jmény žáků silnějších a slabších a losovat jednotlivé dvojice, aby byl v každé dvojici slabší a silnější žák.

Osvědčilo se, aby porotou rozhodující o autorovi článku byli **žáci jiných tříd**. Variantou je, že jsou porotou žáci stávající třídy, ale protože jsou zároveň možnými obhájci, toto řešení není optimální vzhledem k jejich věku a vyspělosti.

Každý ze žáků měl vymezený čas na přípravu obhajovací řeči. Vybrané dvojice šly po časovém limitu za dveře. Jednotlivé dvojice přicházely a přednášely své obhajovací řeči. Debatující měli možnost zeptat se protivníka v debatě na podrobnosti a sdělit žákům a porotě své protiargumenty.<sup>12</sup>

Na učitelském stole byla položena jako motivační prvek obálka s honorářem pro autora novinové zprávy. Na tabuli byl nápis „**Alexander – Zachariáš**“. Žáci měli k dispozici papírky a na ně napsali své rozhodnutí a důkaz. K tomu byl zadán následující úkol:

- *Rozhodni, který z vědců, Alexander nebo Zachariáš, je autorem novinové zprávy a komu tedy náleží dosud nevyplacený honorář. Svě tvrzení podpoř důkazy.*

Závěrečnou aktivitou je hlasování, jímž porotci určili, kdo je autorem úvodu novinového článku. Porota hlasovala **ANO – Zachariáš je autorem zprávy / NE – Zachariáš není autorem zprávy**.

Poslední dílčí aktivita se zakončí několika otázkami, aby žáci měli příležitost zhodnotit svou práci a přemýšlet o síle argumentace, o přesvědčivosti projevu a o tom, jak se jim osobně dařilo přesvědčit druhé a čím. Např.:

- *Kdo vyhrál?*
- *Jakou roli sehrál v jeho vítězství obhájce – čím na porotu nejvíce zapůsobil?*
- *Co je nedílnou součástí obhajoby (důkaz, projev)?*
- *Na základě čeho by se měl rozhodovat rozhodčí sporu?*

---

<sup>12</sup> Doporučená struktura pro veřejnou debatu je:

1. první obhajoba přednese své argumenty – druhá obhajoba má možnost položit otázky, první obhájce odpovídá na otázky; a vice versa.

2. druhá obhajoba přednese protiargumenty, první obhájce odpovídá; a vice versa.

Poté se hlasuje, kdo z obhájců přesvědčil porotu.

Je vhodné celý blok uzavřít reflexí, během níž si žáci učiní zápis podle několika otázek, které jim položí učitel. Žáci by měli reflektovat celý průběh bloku vyučovacích hodin, měli by si uvědomit, odkud čerpali argumenty pro podpoření svého názoru, jak k nim došli a jaká byla role čtení při tvorbě racionálních argumentů.

## Závěr

V rámci PDP „Kdo je autorem“ se podařilo naplnit předem stanovené cíle (plné pochopení textu, vyhledávání argumentů, obhajoba tvrzení, kultivovaný projev). K tomu ještě došlo k prohloubení komunikace mezi žáky různých ročníků. Získané dovednosti, především argumentace a podkládání tvrzení důkazy, využijí žáci i v jiných předmětech a zejména při řešení konfliktů a sporů.

Do výuky se žáci zapojovali aktivně. Pomoc potřebovali slabší žáci při vyvozování významu slov. Pomoci se jim dostalo od vyučující i od spolužáků, což lze považovat za přínosné.

Dílčí cíle byly hodnoceny vždy na konci vyučovací jednotky formou rozhovoru a diskuse učitele s žáky.

PDP potvrdil, že v této třídě je třeba rozfázovat výuku na jednotlivé dílčí, jasně vymezené kroky. Velmi přínosná byla reflexe tematických i kompetenčních cílů na konci každé vyučovací jednotky.

## 7. Využití zdroje, pomůcky a způsob jejich využití

Pro realizaci tohoto příkladu dobré praxe je zapotřebí mít připravené kopie obrázku a textů (viz Přílohy 1, 2, 3, 4). Dalšími vhodnými pomůckami je tabule, flipchart, malé lepicí papírky, videoukázka soudního procesu a dataprojektor k jejímu spuštění.

## 8. Reflexe sledovaného PDP

Žáci byli dovedeni k plnému pochopení obou předložených textů. Tato práce však byla rozložena do dvou samostatných vyučovacích jednotek. První hodinu jsme pracovali s textem populárně naučným (viz Příloha 4), další vyučovací hodinu pak s textem beletristickým (viz Příloha 3). Vzhledem k tomu, že jsem pracovala s heterogenní skupinou, žáci byli pracovně i dovednostně různě nadaní, bylo těžké „sladit“ tempo a způsob práce. Slabší čtenáři museli texty nejprve mechanicky přečíst. Někteří jej četli po částech, poté celý text a teprve pak bylo možné pracovat na porozumění textu. Zdatnější žáci naproti tomu text přečetli rychle a byli schopni s ním téměř okamžitě pracovat. Dostávali proto nadstavbové úkoly. K plnému pochopení textu jsem využila práci ve dvojicích (popř. trojicích), kombinovanou s prací celé třídy. Žákům jsem v této fázi výuky modelovala<sup>13</sup> využití čtenářských strategií při odhadování významu cizích slov. Při modelování žáci dobře spolupracovali.

<sup>13</sup> O modelování viz např. ŠAFRÁNKOVÁ, K. Modelování. In *Kritické listy*, č. 34, nebo KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů*, Praha : Portál 2008, s. 58:

*„Učitel by měl umět modelovat dovednosti, kterým chce žáky učít. Modelování se liší od předvedení vzoru. Zahrnuje nejen dokonale předvedený výkon (vzor), ale ukazuje i výzvy a potíže, s nimiž se může člověk setkat, když potřebuje danou dovednost uplatnit. Ukazuje, že je přirozené, když člověk tápe, hledá, přemýšlí a rozhoduje se jak dál.“*

Žákům se podařilo lépe odlišovat názory od faktů v případě druhého realizovaného textu, tedy textu beletristického. Po předchozí zkušenosti bych doporučila připravit žákům tabulku, do které by společně vyplňovali fakta – tvrzení (názory). Předpokládám, že zřejmě díky větší přehlednosti a společné práci by i slabší žáci tuto činnost zvládli, spolupracovali by a lépe by se orientovali v textu a dokázali odlišovat fakta od tvrzení.

Po dvou vyučovacích jednotkách, ve kterých se pracovalo postupně s oběma texty, byla realizována třetí vyučovací hodina. Jejím cílem bylo, aby žáci zformulovali vlastní závěr celé kauzy. Měli určit, kdo je autorem novinového článku. V této části museli žáci zúročit práci s fakty. Tento záměr se podařilo naplnit pouze částečně, neboť několik žáků ještě stále nerozlišovalo fakta od tvrzení a názorů. V popisované výuce se podařilo pracovat na kultivovanosti žákovského projevu. Žáci byli postaveni do rolí obhájců, a tudíž museli svůj projev přizpůsobovat navozené situaci. Tuto část překvapivě zvládli i slabší žáci. Zřejmě zde zapůsobila možnost projev si připravit a konzultovat se spolužákem či učitelem. V závěru si žáci vzájemně sdělovali své prožitky a dojmy.

## 9. Shrnutí a zhodnocení kvality PDP

Hlavním cílem této výuky bylo dovést žáky k poznání, že ke stejnému závěru lze dojít na základě zkoumání různých skutečností. Jako dílčí cíle jsem si vytkla následující:

- dovést žáky k plnému porozumění dvou textů (beletristického a populárně naučného);
- naučit žáky odlišovat v textu fakta od názorů a hodnocení;
- rozvíjet čtenářské strategie žáků a naučit žáky tyto strategie efektivně využívat;
- naučit žáky pracovat s texty tak, aby na jejich základě předkládali vlastní závěry;
- přimět žáky sdílet své prožitky a závěry;
- vést žáky k tomu, aby své názory podkládali fakty;
- kultivovat žákovský projev.

Nicméně, hlavní cíl – pochopit, že autorem novinové zprávy mohou být dva různí lidé – se zcela naplnit nepodařilo. Pouze dva žáci vyvodili závěr, že oba zmínění pisatelé mají dostatek podkladů pro sepsání novinové zprávy. Zbytek třídy se rovnoměrně přiklonil buď na stranu archeologa, nebo na stranu sběratele starých textů.

Žáci na výuku reagovali kladně, vše probíhalo v přátelské atmosféře. Žáci si vzájemně pomáhali, s texty pracovali společně a extrovertním typům vyhovovala možnost prezentovat svůj závěr třídě.

Autorkou odborné reflexe a shrnutí je odborná konzultantka za panel čtenářské gramotnosti Mgr. Kateřina Šafránková.

## 10. Budoucí perspektiva PDP

Naučit žáky číst s porozuměním je dlouhodobý proces. Tento příklad dobré praxe ukazuje pouze některé z metod, technik, které lze při práci s texty využít. Podstatným

přesahem pro život žáků je rozpoznávání faktů od názorů a hodnocení a nácvik argumentace. Díky možnosti vyzkoušet si roli obhájce žáci následně pozorněji sledují veřejné projevy. Uvědomují si jejich strukturu i jejich provedení. Také kritičtěji hodnotí výběr jazykových prostředků i samotné vystupování a vzhled mluvčího – a tedy následně i sami sebe. V podobných situacích pak žáci vědomě kultivují svůj projev, uvědomují si funkci neverbálních prostředků.

## 11. Další zdroje informací k PDP

HULPACH, V. *Návrat opeřeného hada*. Praha : Albatros, 1974.

*Obrázek olmécké hlavy* [online] [cit. 2010-30-06].

Dostupné pod licencí GNU Free Documentation License z WWW: <<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mexico.Tab.OlmecHead.01.jpg>>.

Olmékové možná pokořili oceán už před 3200 lety. In *History Speciál*, 2010, č. 1, s. 85.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2007 [cit. 20. 12. 2009]. Dostupné z WWW:

<[http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVPZV_2007-07.pdf)>.

## 12. Kontaktní osoba

Mgr. Hana Prchlíková

[hana.prchlikova@seznam.cz](mailto:hana.prchlikova@seznam.cz)

## Příloha 1: Olmécká hlava



Olmécká hlava. Hajor, July 2001 [cit. 2011-10-18]. Dostupný pod licencí Creative Commons na WWW: <<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/fa/Mexico.Tab.OlmecHead.01.jpg>>

*Fotografie olmécké hlavy v původním prostředí.*

## Příloha 2: Fiktivní novinová zpráva

V Mexickém kurýru vyšel nedávno inzerát:

*Žádáme autora následujícího úvodu novinového článku, aby se neprodleně dostavil do naší redakce. Šéfredaktor Chuan José.*

Pod inzerátem byly otištěny tyto řádky:

*Byl jsem osloven šéfredaktorem Mexický kurýr, abych podal stručnou zprávu o svém výzkumu. Zpráva je zatím strohá. Zjistil jsem, že američtí indiáni byli spjati s mořem, využívali je k plavbě i obživě.*

Druhý den se v kanceláři Chuana Josého skutečně objevil autor. Nebyl však jediný.

Na židličkách seděli pan Alexander, archeolog, a pan Zachariáš, kodikolog a epigrafik.

Oba tvrdili, že otištěné řádky pocházejí z jejich pera.

### Příloha 3: Pracovní list - populárně naučný text

*Obří olmécké hlavy jsou vytesané z jediného kusu čediče. První z nich byla objevena v roce 1862 rolníky při sklizni cukrové třtiny. Zpočátku to vypadá, že zemědělci narazili jen na velký kámen. Teprve později zjistí, že se jedná o téměř dvacetitunovou kamennou lidskou hlavu bez těla. V oblasti Tres Zapotes a La Venta je nakonec takových hlav objeveno šest. Některé jsou vysoké až 3,5 metru.*

*Zvláštní na tom všem je, že v okolí zmíněných lokalit není žádné naleziště ani lom, kde by bylo možné čedič získat.*

*Nejbližší možné místo je vzdáleno 125 kilometrů.*

*Protože předkolumbovští Olmékové neznali vozy, jediná možná doprava obrovských kamenů byla loděmi či vory.*

Instrukce pro plné pochopení textu:

- Podtrhej si neznámá slova nebo slova, jejichž význam ti není zcela jasný.
- Kdo jsou Olmékové?

Text – jako zdroj informací:

- Porovnej své odhady výšky a hmotnosti hlav s informacemi v textu.

Závěr:

.....

- Prostuduj znovu Alexanderem dodaný důkaz. Dokazuje jeho autorství? Podtrhni ve výchozím novinovém článku (Příloha 2) zeleně ty jeho části, které přinesený text **nedokazuje**. Červeně podtrhni v textu **novinové zprávy** pasáže, které svědčí o tom, že Alexander je jejich autorem.



## Příloha 4: Pracovní list - záznam pověsti

### I.

Na pustém pobřeží, které olizují jen ledové mořské vlny a kde dnem i nocí udržují indiáni ohně, žil kdysi chlapec Kémanta. Byl hbitý a často ulovil víc lišek i lam guanako než starší a zkušenější lovci. Zato když mělo dojít k rybářské výpravě, nechtěl ani slyšet. Raději pomáhal ženám a bez hlésu snášel uštěpačné poznámky o tom, že se bojí vody. A Kémanta se opravdu vody bál... Tak se stalo, že během doby byl opravdu všem na posměch. Nevšímal si ho ani bratři a otec ho vyhnal z domova.

K čemu jsem na světě? Řekl si jednou, když už nějaký čas žil odloučeně od svých druhů. Vždyť mě otec a bratři vyhnali právem. Nejlepší asi bude, když umřu... Pak se schoulil pod kožešinu a čekal, kdy ho mocný Temáukal povolá do své hvězdné říše.

Snad usnul, snad ne, ale namísto Temáukala, který nemá tělo ani tváře, jehož hlas však zaslechne každý, spatřil u lůžka podivného starce. Ruce i nohy měl porostlé rybími šupinami, z dásní mu vyrůstaly mohutné mroží kly a kulaté rybí oči se leskly, jako by byly plné vody.

Jsem dobrý Duch moře, neboj se mě. Přišel jsem ti na pomoc... Zítř ráno, až utichne vítr a vlny se zklidní, sněz tuhle mušli, řekl stařec a položil před Kémanta černou kulatou mušličku. Ta tě zbaví strachu. Až budeš ve vodě, sám tě naučím plavat.

Ráno se mladý indián vyhrabal z kožešiny, vzal starcův dárek a šel k moři. Ranní vítr se utišil a indiáni se právě chystali na rybolov. Přinášeli své kánoe a ztuhli úžasem. Když spatřili, že Kémanta bez bázně vstoupil do vody. Kráčel dál a dál, voda mu sahala po pás, pak po ramena, až nakonec zmizela i jeho hlava pod hladinou.

Utopil se! Křičeli. V té chvíli chlapec doslova vylétl nad zčeřené vlnky, jako by ho někdo vyhodil obrovskou silou do výšky. Smál se na celé kolo, znovu ho moře pohltilo a opět se objevil...

Indiáni bez dechu koukali na ten div. Kémanta plaval, smál se, potápěl. Nakonec vystoupil z moře s obrovským úlovkem.

Zažehnal tak hlad, který vesnici již několik dní sužoval.

Za účelem zodpovězení výše uvedené otázky následuje aktivita totožná s předchozí hodinou.

Text - jako zdroj informací:

- Prostuduj Zachariášem dodaný důkaz. Dokazuje jeho autorství? Podtrhni ve výchozím novinovém článku (Příloha 2) zeleně ty jeho části, které přinesený text **nedokazuje**. Červeně podtrhni v textu **novinové zprávy** pasáže, které svědčí o tom, že Alexander je jejich autorem.

## Přírodní zdroje

Škola: Gymnázium mezinárodních a veřejných vztahů Praha, s. r. o.  
Realizátor: PhDr. Lenka Palkovská, Ph.D.  
Konzultant za VÚP: Mgr. Alena Hesová, Mgr. Jitka Altmanová  
Konzultant za odborný panel: PhDr. Ondřej Hausenblas

### 1. Anotace

Žáci na základě otázek k informačnímu letáčku Greenpeace zvyšují svou čtenářskou gramotnost. Zároveň jsou naplňovány cíle environmentální výchovy, které se týkají přírodních zdrojů a podílu jedince na globálních environmentálních otázkách a klimatických jevech. Celou lekci uzavírá diskusní technika „Teploměr“, ve které žáci vyjadřují své postoje k ochraně životního prostředí. Tento příklad dobré praxe navazuje na čtyřdenní environmentální kurz.

### 2. Kontext

Osmileté soukromé Gymnázium mezinárodních a veřejných vztahů Praha, s. r. o., se zaměřením na živé jazyky, se nachází na okraji Prahy ve Stodůlkách. Školu navštěvují převážně místní žáci, asi desetina žáků dojíždí z jiných částí Prahy nebo z příměstských oblastí. Tento příklad dobré praxe popisuje práci se žáky tercie (což odpovídá 8. ročníku ZŠ). Žáci, v celkovém počtu 26, velmi dobře spolupracují, jsou zvyklí na netradiční metody výuky i projektové vyučování. Třída nemá výraznější specifika.

### 3. Východiska

Rozvoj čtenářské gramotnosti je jedním z cílů naší školy. Škola se jej snaží systematicky dosahovat a do výuky se pravidelně zařazují metody podporující čtenářskou gramotnost žáků. Průřezovému tématu Environmentální výchova se na naší škole věnuje značná pozornost. Je integrováno do několika předmětů. Představená výuková jednotka je zamýšlena jako reflexe reflexí výuky zaměřené na rozvíjení citlivosti žáků k životnímu prostředí a globálním otázkám, a to přímo v jejich životě a v jejich okolí. Nerozhoduje, zda tato výuka probíhá ve vybrané hodině / bloku hodin přírodovědných předmětů (přírodopisu), nebo je organizována jinak; zvolená realizace PDP reflektuje čtyřdenní environmentální kurz pro tercii, který škola organizuje každoročně.

### 4. Cíle

**(očekávané výstupy vzhledem k definici podporované gramotnosti a RVP ZV)**

**a) Cíl na úrovni definice čtenářské gramotnosti. Žák:**

**doslovně porozumí textu**

- dovede dekódovat psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností budovat porozumění na doslovné úrovni.

## **b) Cíle na úrovni oborů**

**Očekávané výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, Jazyk a jazyková komunikace, RVP ZV. Žák:**

- odlišuje ve slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnávání s dostupnými informačními zdroji;
- v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně využívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči.

**Očekávané výstupy vzdělávacího oboru Přírodopis, RVP ZV. Žák:**

- uvede příklady kladných a záporných vlivů člověka na životní prostředí a příklady narušení rovnováhy ekosystému.

## **c) Cíle na úrovni klíčových kompetencí**

**Cíle v oblasti kompetence sociální a personální. Žák:**

- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

**Cíle v oblasti kompetence občanské. Žák:**

- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti.

**Cíle v oblasti kompetence k učení. Žák:**

- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě.

## **d) Cíle na úrovni průřezového tématu Environmentální výchova**

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností má PDP žákovi pomoci:

- ukázat modelové příklady jednání z hledisek životního prostředí a udržitelného rozvoje žádoucích i nežádoucích;
- pochopit principy udržitelnosti rozvoje společnosti;
- hodnotit objektivnost a závažnost informací týkajících se ekologických problémů;
- komunikovat o problémech životního prostředí, vyjadřovat, racionálně obhajovat a zdůvodňovat své názory a stanoviska.

V oblasti postojů a hodnot má PDP žákovi pomoci:

- pochopit význam a nezbytnost udržitelného rozvoje jako pozitivní perspektivy dalšího vývoje lidské společnosti;
- k vnímavému a citlivému přístupu k přírodě a přírodnímu a kulturnímu dědictví.

Tematické okruhy průřezového tématu:

Lidské aktivity a problémy životního prostředí: průmysl a udržitelný život na planetě Zemi.

Vztah člověka k prostředí: náš životní styl (spotřeba, šetření energií).

## 5. Realizace – postup a metody

Každým rokem začátkem října absolvují žáci tercie čtyřdenní environmentální kurz, kde naplňují cíle průřezového tématu Environmentální výchova. Po návratu z kurzu jsou i nadále témata Environmentální výchovy začleňována do různých předmětů. Nejinak tomu bylo i ve školním roce, kdy byla zařazena vybraná vyučovací jednotka.

Do výuky českého jazyka a literatury byla zařazena lekce k přírodním zdrojům, která zároveň směřovala k posílení čtenářské gramotnosti žáků. Pracovali se sérií otázek k propagačnímu letáčku organizace Greenpeace (viz Příloha 2), na něž zpracovávali písemně odpovědi. Do výuky se aktivně zapojili i žáci, kteří se environmentálního kurzu nezúčastnili.

Popisovaná výuka integruje vzdělávací obsah oborů Český jazyk a literatura, Přírodopis, Zeměpis a průřezového tématu Environmentální výchova. Hlavním tématem výuky jsou v užším pojetí přírodní zdroje, v širším pojetí globální problémy v souvislosti s ochranou životního prostředí. Nejprve žáci pracovali samostatně s pracovním listem (viz Příloha 1) a letáčkem Greenpeace. Poté žáci společně s vyučující zkontrolovali odpovědi na otázky. Následovala diskusní metoda „Teploměr“, pomocí které žáci vyjadřovali své postoje k ochraně životního prostředí.

## 6. Průběh vyučovací hodiny

Vyučovací hodina byla uvedena reflexí právě absolvovaného kurzu. Žáci se vyjadřovali k průběhu kurzu a hodnotili i jeho přínos. Pak vyučující žákům rozdala letáčky Greenpeace (viz Příloha č. 2) a pracovní list s otázkami (viz Příloha č. 1), např.:

- *Která organizace leták k výrobě zadala?*
- *Co znamená výraz „také“ v textu přiloženého letáku, ve větě „Pro planetu také.“? Vysvětlete, k čemu tento výraz odkazuje.*
- *Na druhé straně je barevný obrázek. Zkuste sestavit popis podle toho, co z něj můžeme vyčíst.*
- *Jakou barvou je na barevném schématu označena teplota -15 °C? Až.*

Následovala samostatná práce žáků, na kterou bylo vyčleněno 15 minut. Vyučující předem oznámila, že práce bude hodnocena známkami výhradně na základě obsahové správnosti, stylistika ani pravopis do hodnocení zahrnutý nebudou. Poté proběhla kontrola samostatné práce, žáci si opravili chybné odpovědi, popř. rozvedli diskusi nad nejasnostmi. Znamky do celkové klasifikace byly započítány pouze těm žákům, kteří chtěli.

Znamka byla stanovena na základě bodování správných odpovědí následovně: Maximální počet bodů byl devět (1.–4. otázka po jednom bodu, 5. otázka celkem za pět

bodů). Hodnocení výborně – 9, 8 bodů, chvalitebně – 7, 6 bodů, dobře – 5, 4 body, dostatečně – 3, 2 body, nedostatečně – 1, 0 bodů.

Další část výuky už nebyla zaměřena na práci s textem, ale byla vymezena pro diskusi nad tématy ochrany životního prostředí. K rozprůdění diskuse je využita metoda „Teploměr“. Tato metoda je založena na představě stupnice teploměru, která prochází celou místností jako pomyslná čára, např. čára linolea. Na stupnici jsou určeny bod nula (nemáme jednoznačné stanovisko) a maximální (jednoznačně souhlasíme) a minimální hodnota (jednoznačně nesouhlasíme); všichni přítomní vyjadřují svá stanoviska k problému či otázce tím, kam se postaví na vyznačenou úsečku. Jakmile všichni zaujmou svou pozici, probíhá krátká diskuse – učitel vyzývá žáky, aby svůj postoj zdůvodnili. Po diskusi mohou účastníci svůj postoj ještě změnit, a tudíž se mohou přemístit na jiný stupeň pomyslné škály teploměru. Metoda je zařazována často a žáci jsou na ni zvyklí, znají pravidla pro její zdárnou realizaci. K aktivitě bylo nutné upravit učebnu, aby vznikl dostatečně volný prostor pro pohyb žáků.

Poté, co byla učebna připravena, sdělila vyučující žákům pravidla a princip Teploměru. Dále vyzvala žáky, aby si vzpomněli na základní pravidla diskuse (např. vyjadřovat se pouze k obsahu sdělení, ne k osobě mluvčího; nenarušovat neukončenou promluvu svou promluvou; respektovat názor druhého; neopakovat zbytečně to, co již bylo sděleno; držet se tématu). Po tomto úvodu byly žákům postupně položeny následující otázky:<sup>14</sup>

- *Třídíte doma odpad?*
- *Je podle vás dobré využívat jadernou energii?*
- *Můžete vy sami omezit nějakým způsobem využívání přírodních zdrojů?*

Na základě rozestavení žáků v prostoru (na ose „teploměru“) bylo pak možné vést diskusi. Žáci byli vyzváni k obhájení svého názoru, měli jej podpořit argumenty. Moderátorkou diskuse byla učitelka. Žáci měli pochopitelně právo se nevyjadřovat, pokud k tomu měli závažný důvod. Kromě obsahové stránky vyučující sledovala a vyhodnocovala také dodržování daných pravidel.

V závěrečné reflexi vyučovací hodiny se žáci vyjádřili k tomu, co je na této výuce zaujalo, co si z ní pamatují, co nového se naučili.

## 7. Využití zdroje, pomůcky a způsob jejich využití

K realizaci tohoto příkladu dobré praxe je zapotřebí mít připravené pracovní listy (Příloha 1), letáčky (Příloha 2) a psací potřeby. Je dobré, pokud má každý žák kromě pracovního listu také svůj letáček, aby se o něj nemusel dělit se spolužákem v lavici. Příklad dobré praxe neklade zvýšené finanční nároky na přípravu a realizaci.

<sup>14</sup> Otázky reflexe jsou vztaženy k vyučovací hodině i absolvovanému kurzu.

## 8. Reflexe sledovaného PDP

Žáci z předcházející hodiny českého jazyka věděli, že je dnes čeká hodina zaměřená na zdokonalování čtenářské gramotnosti a že tematicky bude navazovat na absolvovaný kurz environmentální výchovy.

V úvodu jim vyučující sdělila, co bude náplní hodiny – získávání informací z textu, jejich případná interpretace a reflexe čtyřdenního environmentálního kurzu. Aby se žáci lépe naladili na téma ochrany životního prostředí, byli vyzváni, aby shrnuli přínos proběhlého environmentálního kurzu. Z hodnocení žáků vyplynuly klady i některé záporny pobyty v Ekologickém středisku SEVER, žáci uváděli, co je nejvíce zaujalo, bavilo, co pro ně bylo přínosem. Do této krátké debaty se zapojili téměř všichni žáci a jistě by měli ke kurzu ještě co říci, kdyby vyučující tuto aktivitu vzhledem k rychle plynoucímu času neukončila.

Dalším krokem ve sledované hodině byla práce s propagačním letákem. Žákům bylo vysvětleno, jak s letáčkem a pracovním listem pracovat. Po rozdáni těchto materiálů vznikaly ještě drobné dotazy, na které vyučující, pokud to bylo vzhledem k otázkám na pracovním listě možné, odpověděla. Po vypršení předem určeného času (10 minut) následovalo společné vyhodnocení odpovědí a klasifikace.

Protože žáci následující metodu Teploměru znali, bylo snadné opakovat její pravidla a připravit pro ni prostor ve třídě. Když byli žáci na „neutrální“ čáře, ještě si připomněli některá pravidla diskuse. Vyučující pak položila první otázku a žáci zaujali pozice. Vyučující požádala 4 žáky, aby své postavení vysvětlili. Stejně proběhlo také rozmístění žáků po druhé otázce. Vzhledem k časové tísní již nebyla položena třetí připravená otázka. Vyučující považovala za důležitější dát přednost celkovému zhodnocení hodiny.

Metodou Teploměru se k otázkám vyjádřila třetina žáků. Závěrečná reflexe proběhla ústně, zúčastnili se jí pouze vybraní (učitelkou vyvolaní) žáci, nebyla vytvořena příležitost pro to, aby si názory a postoje mohli ujasnit všichni žáci. Bylo by proto vhodné lekci věnovat alespoň 2 vyučovací hodiny, aby se diskuse opravdu mohli zúčastnit všichni žáci a aby mohla proběhnout důkladná reflexe.

Žáci formulovali vlastními slovy, co pro ně dnes bylo přínosem, co se dozvěděli, pokusili se formulovat cíl dnešní hodiny. To se jim do značné míry podařilo. V úplném závěru hodiny vyučující žákům poděkovala za aktivní přístup ke všem dnešním činnostem a pochválila je za to. Pak vyzvala žáky, aby uklidili třídu, a rozloučila se s nimi.

## 9. Shrnutí a zhodnocení kvality PDP

Cílem výuky bylo, aby žáci na základě zjištěných informací (např. z letáčku) formulovali vlastní názory na problematiku globálních problémů a ochrany životního prostředí. Tyto názory měli podpořit věcnými argumenty, ale měli zároveň akceptovat názory ostatních. Dílčím cílem byl rozvoj čtenářských dovedností žáků při práci s propagačním materiálem.

Těchto cílů bylo dosaženo s tím, že prostor pro formulaci vlastních názorů na problematiku globálních problémů by jistě měl být daleko větší, ale vzhledem k tomu, že hodina byla zaměřena nejen na diskusi, ale také na čtenářskou gramotnost, nebyla diskusní metoda Teploměru využita v plné šíři, kterou jinak nabízí. Přesto se i tento cíl podařilo splnit, do diskuse se zapojovala většina žáků, někteří se hlásili sami, jiní

byli vyučující vyvoláni. Některé z argumentů žáků by jistě stály za širší rozbor (některé vycházely z mylných vědomostí, např. o jaderné energii), ale ve vymezeném čase se tak nestalo. Proto by bylo vhodné věnovat této metodě a těmto tématům více času. Domníváme se, že ideální by bylo využít dvouhodinové lekce jak pro nácvik diskusní techniky, tak pro hlubší analýzu environmentálních témat.

Při kontrole a hodnocení odpovědí z pracovního listu se ukázalo, že např. otázka č. 2 (v podstatě jazykového charakteru) činila žákům obzvláště velké problémy. Snad právě proto, že zde roli hraje koheze textu, kterou žáci pravděpodobně ještě nedokážou odhalit. Jako obtížná se také ukázala otázka č. 5, kdy měli žáci zakroužkovat pravdivé údaje. Jako pravdivé výpovědi se totiž jeví ty pod písmenem C a E. V krátké diskusi se žáky se ale nakonec ukázalo, že ani tyto údaje nemusejí být explicitní natolik, aby byly výpovědi označeny za pravdivé. Vyučující proto uznala, že údaj může, ale nemusí být zakroužkován, vždy ale bude hodnocen jedním bodem jako správně určený. S touto možností vyučující již předem počítala, na kompromis byla připravena. Jak se z následující klasifikace ukázalo, většina žáků byla se svým výkonem spokojena a známky výborné a chvalitebné si nechali žáci zapsat do předmětu Český jazyk.

Při závěrečné reflexi žáci dosti jednoznačně a správně shrnuli přínos dnešní hodiny, po celou dobu byli aktivní, spolupracovali, vysokou měrou se podíleli na úspěšném průběhu hodiny. Jediný nedostatek spočívá v tom, že časově se nepodařilo dokončit dle plánu metodu Teploměr, a také závěrečné reflexi mohlo být věnováno více času.

Autorem odborné reflexe a shrnutí je odborný konzultant za panel čtenářské gramotnosti PhDr. Ondřej Hausenblas.

## 10. Budoucí perspektiva PDP

Vzhledem k tématu i metodám lze tento příklad dobré praxe uplatnit v hodině českého jazyka a literatury, přírodopisu či zeměpisu a lze jej zařadit kdykoli v souvislosti s naplňováním průřezového tématu Environmentální výchova. Stejně jako zvyšování čtenářské gramotnosti je i nácvik diskusních technik součástí různých předmětů. Právě v mezioborovém propojení je spatřován hlavní přínos popisované ukázky.

Případné variace mohou být v použití různých propagačních materiálů a ve způsobu práce s letáčkem. Například je možné nechat žáky, aby sami sestavili sérii otázek, a společně na ně ve třídě odpovídat.

## 11. Další zdroje informací k PDP

[www.greenpeace.cz](http://www.greenpeace.cz)

<http://www.sever.ekologickavychova.cz/>

letáček Greenpeace

## 12. Kontaktní osoba

PhDr. Lenka Palkovská, Ph.D.

[lenkahaasova@seznam.cz](mailto:lenkahaasova@seznam.cz)

## Příloha 1: Pracovní list – zdokonalování čtenářské gramotnosti – tercie

.....  
Jméno, příjmení

Pozorně si prohlédněte a přečtěte leták z obou stran a odpovězte na následující otázky. Odpověď vždy hledejte na letáku, nesnažte se hledat složitosti. Nemusíte čerpat z dřívějších vědomostí, ani nejde o vaše názory. Jde o získávání informací z textu!

1. Která organizace leták k výrobě zadala?
2. Co znamená výraz „také“ v textu přiloženého letáku, ve větě „Pro planetu také.“ ? Vysvětlete, k čemu tento výraz odkazuje.
3. Na druhé straně letáku je barevný obrázek. Zkuste sestavit popis obrázku podle toho, co z něj můžeme vyčíst.
4. Jakou barvou je na barevném schématu označena teplota -15 °C?
5. Zakroužkujte pravdivé údaje, které lze z letáku získat:
  - A. ČR je na 4. místě ve světě v produkci emisí oxidu uhličitého na obyvatele.
  - B. Leták vyzývá ke snížení teploty o 2 °C na Zemi.
  - C. Nevratné klimatické změny jsou způsobeny především táním ledovců, vymíráním fytoplanktonu a korálů v mořích a rozšiřováním pouští.
  - D. Z letáku zjistíme internetovou adresu severočeských obcí ohrožených těžbou.
  - E. Na severu Čech se těží hnědé uhlí.



**2°C znamenají pro Vaše zdraví velký rozdíl.**



**Pro planetu také.**



Pokud zvýšíme teplotu Země o 2°C, povede to k nevratným změnám.  
Tání polárních ledovců, vymírání fytoplanktonu a korálů v mořích  
a rozšiřování pouští odstartuje další klimatické změny, které už nedokážeme zastavit.  
Česká republika má čtvrté nejvyšší emise oxidu uhličitého na obyvatele v celé EU.  
Hlavním důvodem je těžba a spalování hnědého uhlí.

**Pomozte nám zachránit severočeské obce ohrožené těžbou uhlí  
a zároveň snížit český podíl na globálním oteplování!**



**GREENPEACE** Prvního pláku 12a, 186 00 Praha, tel: 234 319 666  
E-mail: [greenpeace@ecp.cz](mailto:greenpeace@ecp.cz), URL: [www.greenpeace.cz](http://www.greenpeace.cz)

Leták Greenpeace je v publikaci použit se souhlasem autorské organizace.

Leták je v originále dvoustranný, zde předkládáme **obě strany** pod sebou: Na první straně vidíme pouze teploměr a sugestivní výrok, na druhé straně letáku najdeme textové a grafické informace různého druhu (cíleně vybraná data, mapa světa), doplněné obrázkem velkorypadla.

Publikace navazuje na příručku Gramotnosti ve vzdělávání (VÚP, 2010). Její přínos tkví v tom, že ukazuje tři možné způsoby, jak lze u žáků na 2. stupni ZŠ rozvíjet čtenářské dovednosti. Každý z učitelů si může vybrat ten, který je mu osobně nejbližší. Navíc příklad dobré praxe zaměřený na dílnu čtení nabízí nejen ukázkou dvou vyučovacích hodin, ale upozorňuje na ucelený promyšlený systém rozvoje čtenářství, který je v souladu s výstupy RVP ZV a který je tudíž možné bez větších obtíží a speciálních podmínek zavést na kterékoli základní škole (nejen na druhém, ale i na prvním stupni).

K tématu lze doporučit recenzované zdroje Metodického portálu [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz), např. tematický vstup ke čtenářské gramotnosti<sup>15</sup> a seriál ke zveřejněným úlohám PISA komentovaným panelem ČG při VÚP.<sup>16</sup>

Čtenářská gramotnost je soubor dovedností ovlivňujících výrazně budoucí úspěch a uplatnění žáků v profesním i společenském životě. VÚP se jí bude i v budoucnu soustavně věnovat.

<sup>15</sup> ALTMANOVÁ, J. *Tematický vstup Čtenářská gramotnost* [online]. Dostupné z WWW: <http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=2935>.

<sup>16</sup> Odborný panel ke čtenářské gramotnosti VÚP v Praze. *Co zjišťují testy čtenářské gramotnosti PISA?* Dostupné z WWW: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/12467/UVOD-KE-KOMENTARUM-K-VYBRANYM-U-LOHAM-PISA.html/>.

[www.nuv.cz](http://www.nuv.cz)

[www.rvp.cz](http://www.rvp.cz)



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

**NÁRODNÍ ÚSTAV  
PRO VZDĚLÁVÁNÍ  
divize VÚP**