Česká školní inspekce
Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5

Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka

Praha, březen 2010

Slovo úvodem

Vážení kolegové ve školních třídách, v hodinách všech vyučovacích předmětů!

Dostáváte do ruky příručku, která vám má pomáhat při přípravě i během výuky k tomu, abyste rozvíjeli čtenářskou gramotnost dětí a dospívajících. Doufáme, že také pomůže školám, aby společně s inspektory ČŠI sledovaly a zlepšovaly podmínky a průběh vzdělávání po stránce čtenářské gramotnosti žáků.

Čím to, že se čtenářská gramotnost dostává v současné době ve většině vyspělých států stejně jako u nás do popředí pozornosti pedagogů i politiků?

Ukazuje se naléhavá potřeba toho, aby absolventi škol dokázali dobře porozumět jak sdělením odborným - pro své životní profese, tak i sdělením veřejným – pro udržení demokracie a pro udržitelnost života, ale také textům uměleckým - pro dobro své duše a pro soužití s druhými.

Čtení je prostředek i nástroj lidské kultury, nikoli jenom jedna z technik k získávání informací, a proto obsahuje mnoho zjevných i skrytých složek – nejen znalosti a dovednosti, ale také postoje, hodnoty a zkušenosti. Přestože ze své zkušenosti i studia znáte mnoho o tom, jak v různých vyučovacích předmětech žáci čtou, jak rozumějí čtenému a jak se dá jejich čtenářská gramotnost podporovat a rozvíjet, v naší příručce najdete podrobnější vysvětlení toho, co všecko je užitečné pod tímto výrazem rozumět a hledat. Asi s námi budete souhlasit, že dovednost číst s porozuměním je nezbytným základem k tomu, aby se děti mohly dál dozvídat, učit, rozvíjet své chápání i cítění, a to v téměř každém předmětu. A přesto známe všichni mnoho dětí, které číst nechtějí, nedokážou nebo docela odmítají.

K tomu, aby škola každému z žáků umožnila ovládnout tuto velmi složitou kompetenci, které se nyní říká čtenářská gramotnost, je potřeba dosáhnout mnohem víc než jen to, aby žák znal písmena a doslovně rozuměl slovům a větám.

Jakou službu může rozvoji čtenářské gramotnosti poskytnout Česká školní inspekce? Má úkol zjišťovat podmínky a průběh vzdělávání, které k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků směřuje. Inspektoři ČŠI procházejí školami a podle nově vypracované metodiky zkoumají, jak jsou školy na rozvoj čtenářské gramotnosti připraveny i vybaveny, jak vytvářejí podnětné a podporující klima i prostředí, jakých používají vzdělávacích strategií v celé škole, i postupů a metod v hodinách výuky. Je důležité, že se inspekční pozornost neomezuje na pouhé výsledky výuky, na „přeměření" dovednosti číst u žáků – protože čtení, čtenářství a čtenářská gramotnost člověka je celoživotně se rozvíjející proces, nikoli hotový stav. Sami víte z pedagogické zkušenosti, jak velice závisí právě čtení u dětí na jejich osobnosti, na jejich rodinném zázemí (což celosvětově potvrzují vědecké výzkumy), ale i na celkovém kulturním ovzduší společnosti. Znáte, jak rozmanitě je třeba žáky ve výuce vést. Je proto tak složité vyslovit o žákovi v té věci definitivní hodnocení, nemá-li být zkreslující nebo nespravedlivé, a má-li mu pomáhat v dalším rozvoji. Podobně i vyslovovat hodnocení o celé škole, jejíž žáci jsou tak velmi rozmanití, není snadné. Proto je vždy vhodné, když známe jednotlivé důležité složky a stránky čtenářské gramotnosti i jednotlivé strategie nebo metody používané ve vzdělávání. O těch pak můžeme vést profesionální hovor, raději než se snažit shrnout vše jedním verdiktem, zařazením do jediného žebříčku získaného například podle výsledků některého nevyhnutelně zjednodušujícího testu.

Co příručka přináší? V naší příručce najdete vedle vysvětlení čtenářské gramotnosti přehled celé řady vyučovacích metod i širších postupů, které se osvědčily při rozvoji čtení a čtenářství dětí v celém světě.

Velmi krátce vám jednotlivé metody představíme – předpokládáme, že mnohé sami s dětmi provádíte, ale že také znáte obtíže, které některé méně tradiční přístupy přinášejí jak učiteli, tak dětem. Proto se snažíme nejen naznačit, jak se metoda provádí, ale hlavně co se její pomocí sleduje v žákově rozvoji a co je třeba v provádění metody dodržovat. Velkým rizikem v zavádění nových metod bývá to, že jsou zpočátku mnohdy prováděny mechanicky, anebo jsou učitelem upravovány bez skutečného porozumění, a proto buď žáky nezískávají ke spolupráci, nebo nepřinášejí výsledky, které si učitel sliboval.

Dále v příručce najdete podrobné návodné popisy k těm z metod, které je podle naší zkušenosti možné poměrně bez obtíží vnést do vlastní výuky. V těchto popisech nezapomínáme na to, že prvním, kdo zvládá činnosti, jež metoda rozvíjí, je vždy sám učitel – dokáže je dětem nejen vysvětlit, ale také sám předvést, sdílí se žáky své postupy a úvahy.

Čemu v metodách potřebujeme dobře rozumět? Především tomu, že nejsou jenom nácvikem nějaké školní činnosti. Samozřejmě, že každé z metod musí učitel své žáky nejprve učit, aby ji děti pochopily, přijaly a zvládaly, a teprve pak bude metoda přinášet uspokojení žákům i učiteli. Ale každá ze skutečně efektivních metod obsahuje ty činnosti, které se doopravdy dějí u zkušeného, schopného čtenáře. V tom je jádro úspěchu. Ty činnosti, které se s žáky učíme ve třídě, nekončí u dveří školy, ale probíhají u dobře čtoucího člověka po celý život. Zkušený čtenář ovšem už mnohé z nich činí podvědomě a více činností současně – tak, jako sám učitel čte s hlubokým porozuměním a v beletrii i s hlubokým zážitkem své knížky.

Do příručky jsme také zařadili dvě stati, které přibližují specifičtější úseky rozvíjení čtenářské gramotnosti: jednak stať o plánování výuky literární výchovy ve třech fázích (před čtením, při čtení, po čtení), jednak stať o využití čtení s předvídáním.

Na konec příručky dáváme alespoň pro orientaci v zásadních rozdílech v chápání hodnocení žákovy práce stať o formách hodnocení. Protože hodnocení je, jak každý učitel patrně potvrdí, jedna z nejnáročnějších a nejzodpovědnějších činností učitele, doplňujeme k této stati i tipy na další četbu, která by učitelům mohla pomáhat přímo ve třídě.

Doufáme, že příručka *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* bude dobrým pomocníkem učitelům jak při výuce žáků, tak při setkání s inspektory ČŠI. Přejeme si stejně jako učitelé i inspektoři, aby spolupráce byla plná vzájemného porozumění odborného i lidského, aby byla přínosná pro naše žáky a školy, a aby se v českém národě dařilo zvyšovat kvalitu čtení a porozumění jak ku prospěchu naší kultury, tak i ku prospěchu veřejnému, společenskému, ale také ku prospěchu osobnosti každého z našich žáků.

Vaši autoři

Hana Košťálová, Kateřina Šafránková, Ondřej Hausenblas, Miloš Šlapal © 2010

Obsah

1. Lze se naučit postupům a metodám podle příručky? 5
Hana Košťálová

2. Podmínky pro rozvíjení čtenářské gramotnosti ve škole 8
Hana Košťálová

3. Čtenářská gramotnost a její složky 14
Hana Košťálová

4. Metody rozvíjení čtenářských dovedností 18
Ondřej Hausenblas, Hana Košťálová

4.1. Čtení s otázkami 22

4.1.1. Využití metody čtení s otázkami s naučným textem ve třetí třídě **22**
Hana Košťálová

4.2. Čtení s předvídáním 25
Hana Košťálová

4.3. Debata s autorem (QtA - Questioning the Author) 27
Hana Košťálová

4.4. Dílna čtení v praxi 28
Miloš Šlapal

4.5. Metoda I.N.S.E.R.T. 42
Hana Košťálová

4.6. Učíme se navzájem 44
Hana Košťálová

5. Čtení s porozuměním a aktivizace žáka:
Činnosti před četbou - při četbě - po četbě literárních textů 51
Ondřej Hausenblas

6. Čtení s předvídáním 57
Kateřina Šafránková

1. Lze se naučit postupům a metodám podle příručky?

Hana Košťálová

„Jsem ráda, že jsem si konečně mohla vyzkoušet metodu INSERT na vlastní kůži. Znám ji z literatury už hodně let, ale tak nějak mi neseděla, nevěděla jsem, jak bych ji vlastně měla se žáky využít. Proto oceňuji možnost konečně si ji sama vyzkoušet a přijít jí na chuť. Teď už si dokážu představit, v čem by mohla být pro mé žáky přínosem."

Citujeme nedávnou účastnici kurzu pro učitele zaměřeného na metody vhodné pro rozvíjení čtenářství. Místo metody INSERT si dosaďte jakoukoli jinou metodu – význam sdělení bude stejný. Učitelé dávají přednost tomu, aby si metody, které zatím nepoužívají, mohli vyzkoušet na vlastní kůži a pak je reflektovat a analyzovat společně s kolegy. Teprve potom si naplánují, jak metody zavedou do své praxe.

Z prvních dvou odstavců jsou jasná omezení jakékoli příručky, která chce přinést učitelům praktické náměty. Podle papíru se pracuje hůř, než když máme za sebou vlastní zkušenost. Ta nám umožní nejen si snáz představit, jak metoda funguje, ale také to, na jaká úskalí se při práci s ní může narazit a jak je lze případně překonat.

V této příručce najdete tedy praktické tipy do výuky, ale víme, že přenést je do praxe přímo je těžké. Doporučujeme si je nejdřív vyzkoušet třeba se sborem nebo aspoň s kolegyněmi v kabinetě. Zkuste si metody opravdu provést – s čtením textu, s tvořením otázek, s diskusí atd. podle příručky, protože ani společným popovídáním nad jejich popisem, bez vyzkoušení si jejich zavedení do třídy neusnadníte.

„Mě překvapilo, že tohle je metoda INSERT. Naučila jsem se ji v semináři pana XY úplně jinak: říkal, že to jsou dvě značky, jedna znamená, že to, co je v textu, vím, a druhá znamená, že to, co je v textu, nevím. Mně to připadalo takové divné, tak jsem tu metodu nepoužívala, ale teď vidím, že má docela logiku, když se nezkomolí."

Příručka přináší metody, které jsou v českém prostředí již částečně známé, a to především díky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Ten přináší v základní sadě kolem padesáti rozmanitých metod pro práci při čtení, před čtením i po dočtení, z nichž některé jsme zahrnuli do této příručky. Příručka ale není vyčerpávající a mnoho dalších metod zůstalo stranou.

Některé z metod se lidovým podáním přeměnily k nepoznání a tak vstoupily do českého pedagogického folklóru. Jejich autoři by pravděpodobně mnohé ani nepoznali a asi by se k českým verzím ani nehlásili. Bohužel, tomuto procesu postupného planění metod nelze dost dobře zabránit. V tomto sborníku se snažíme popisovat metody tak, jak byly vyvinuty a ověřeny. Jen tak může zůstat zachována jejich funkčnost. Pokud jste se někde setkali s tím, že při čtení s otázkami se děti navzájem zkoušejí z toho, co si zapamatovaly z textu – nejde o metodu čtení s otázkami. Pokud jste se setkali s tím, že v metodě INSERT si mají žáci zaškrtnout fajfkou „vím" a mínusem „nevím" – nejde o metodu INSERT. Pokud jste se setkali s tím, že děti při čtení s předvídáním nemusejí svoje předpovědi zdůvodnit – nejde o metodu čtení s předvídáním. A tak bychom mohli pokračovat dál a dál.

„Jestlipak ty metody vůbec fungují? Kolega říkal, že jsou na nic. Že děti vůbec nepochopily, co mají dělat, když po nich chtěl, aby si udělaly výpisek a ten pak okomentovaly vlastními slovy."

Metody zařazené do této příručky jsou tzv. evidence–based, to znamená, že prošly výzkumem ověřujícím to, zda skutečně fungují. Rozvíjejí-li za stanovených podmínek opravdu to, co deklarují. Jinými slovy, pokud učitel metodě porozumí a využívá ji v souladu s tím, jak byla zkonstruována, má značnou naději, že bude u dětí dosahovat těch cílů, které metoda slibuje.

Metoda představuje jen prostředek k dosažení vzdělávacích cílů, pouhý nástroj v rukou učitele i žáků. Cílem výuky není „dělat metody", ale prostřednictvím metod pomáhat žákům dosáhnout stanovených cílů učení.

Zvládnout novou metodu ale není snadné, podobně jako chvíli trvá, než se člověk naučí zacházet s novým nářadím. Provést práci s metodou tak, jak je popsaná, se s největší pravděpodobností nepodaří na první pokus. Vždy je důležité promyslet si, jak to udělat, abychom my učitelé i naši žáci dokázali metodu využívat jako nástroj ke lepšímu porozumění textu a k nácviku dílčích složek čtenářské gramotnosti. A začínat malými krůčky! Každý krůček, který má zvládnout žák, musí nejdřív udělat i vyučující. Vyučující navíc musí umět další věc: modelovat žákům, jak na to jde. Dovednostem, které jsou významnou složkou čtenářské gramotnosti, se lidé učí nejlépe kombinací nápodoby modelu, vlastní činností a její reflexí s následným zobecněním a vyvozením ponaučení pro další činnost.

Děti v některých třídách navíc nejsou zvyklé, že od nich výuka vyžaduje aktivitu v každé chvíli z hodiny: dříve pracoval vždy ten, kterého se paní učitelka ptala, a my druzí jsme nanejvýš jen naslouchali, ale sami odpověď netvořili. U metod aktivního učení nemá žák v hodině mnoho takových chvilek, kdy jen „kouká" na druhé, a to některým méně pilným vadí, odmítají se namáhat. I té soustavnosti v úsilí je paní učitelka bude teprve učit (samozřejmě s možností oddechu).

Proto se může stát, že učitelka, která hned na první pokus zadala žákům práci metodou INSERT v plném rozsahu, neuspěla. Děti byly bezradné a neuměly postupovat podle instrukcí. Učitelka z toho usoudila, že metoda se pro její děti nehodí. Chyba však spočívala v metodickém postupu.

Učitelka měla zavádění metody rozfázovat následujícím způsobem:

- metodu vysvětlím
- metodu modeluji vcelku (jak to bude vypadat, až to budeme umět)
- vysvětlím kroky, které k ovládnutí metody učiníme
- modeluji první krok na určitém úseku žákům přiměřeného textu
- nechám žáky, aby reflektovali, čeho si při modelování všimli, společně zdůrazníme ty body, které vedou k dobrému zvládnutí daného kroku
- vyzvu žáky, aby s využitím dalšího úseku textu vyzkoušeli krok, který jsem modelovala, a to buď ve dvojicích, nebo v celé třídě frontálně
- vyzvu žáky k tomu, aby někdo z nich modeloval daný krok pro celou třídu
- poskytnu mu popisnou zpětnou vazbu – soustředím se při tom na to, abych zdůraznila vše, co se žákovi povedlo; to, co se případně nepovedlo, nyní nechám bez komentáře
- modelování žáky před celou třídou se může vícekrát opakovat podle časových možností a také podle potřeby
- každý, kdo modeluje, musí dostat ode mě popisnou zpětnou vazbu vyzdvihující to, co se zdařilo
- žáci, kteří modelovali, mohou posléze sami říkat, co se jim při modelování povedlo a co by příště udělali jinak
- žáci se rozdělí do skupinek a s dalším úsekem textu si zkoušejí ve skupinách daný krok tak, aby se na všechny dostalo; poskytují si navzájem konkrétní ocenění
- v této fázi se zapojím do práce některé skupiny a pomůžu žákům především se zpětnou vazbou
- v další fázi už skupiny pracují s dalším textem a daný krok intenzivně procvičují

- nakonec mohou dostat náročnější text a vyzkoušet si, zda určitou činnost nebo dovednost, kterou trénovali, zvládnou i s náročnějším textem

Popsaný proces může trvat několik vyučovacích hodin, může se protáhnout na několik týdnů. Důležité je, že pokud žáci zvládnou určitý krok nebo metodu v předmětu jednoho z vyučujících, mohou další vyučující ve škole již se žáky využívat metodu k tomu, aby rozvíjela jejich čtenářské dovednosti v porozumění textu, a už ji nemusejí nacvičovat. Žáci nástroj ovládli. Velmi pomáhá, pokud se žáci s metodami seznámí již na prvním stupni a začnou zpracovávat přiměřeně náročné texty s jejich pomocí.

Dvakrát měř a jednou řež je v případě čtenářských metod na místě: dobře si promysleme, jak budeme s metodou u svých konkrétních žáků začínat, než se pustíme do práce.

Koordinátorka ŠVP: „Mohla byste zase přijet a naučit nás nějaké další metody pro čtenářství? My víme, že už máme za sebou stohodinový kurz, ale chtěli bychom další metody.

Lektorka:„Které z těch dřívějších metod využíváte nejčastěji?"

Koordinátorka ŠVP: „No, já nevím, já si je moc nepamatuju. Ony se moc využívat nedají, není na ně čas v pětačtyřicetiminutové hodině, nemáme knihy ve škole a není čas hledat vhodné texty, taky žáci neumějí číst – v rodinách se vůbec nečte. My bychom potřebovali nějaké rychlé vhodné metody."

Na tomto minidialogu chceme upozornit na další úskalí spojené s využíváním metod pro rozvíjení čtenářství: obvykle se jejich zavedení neobejde, dramaticky řečeno, bez obětí. Máme na mysli to, že pokud se nezmění materiální a organizační podmínky ve škole, často učitelé přijdou brzy na to, že metody nemohou využívat. Domnívají se, že je možné najít nějaké lepší metody, které zpestří stávající výuku a udělají zázrak na počkání – děti začnou ze dne na den číst s chutí i s porozuměním. Bohužel, takové metody neexistují. Důvod je jednoduchý: čtení je složitá myšlenková činnost, čtení je myšlení. A naučit se myslet, to dá práci a chce to čas.

Pokud jsou naše vzdělávací programy sestavené tak, že v nich pro množství předávaných poznatků nezbývá čas na myšlení, pak nejsou v pořádku. Pokud se ve škole kolegové neumějí domluvit na společném postupu při rozvíjení čtenářství u žáků, který jim ušetří drahocenný čas, pak jim žádné nové metody nepomohou. Pokud škola nemůže investovat prostředky do vybavení školní knihovny a vyškolené knihovnice na plný úvazek, nemá smysl pátrat po metodách do hodiny. A pokud někdo očekává, že rodiče konečně vyhoví představám školy a naučí děti číst, pak čeká na Godota.

2. Podmínky pro rozvíjení čtenářské gramotnosti ve škole

Hana Košťálová

*Díky rozvíjení čtenářské gramotnosti ve školách se z **každého žáka** může stát přemýšlivý a nezávislý čtenář.*

S tímto tvrzením mnozí souhlasí. Chceme-li ale úspěšně vzdělávat, je důležité, aby důvěra v možnost každého dítěte učit se a uspět byla ustálena v celém systému vzdělávání. Pokud některé dítě vytyčeného cíle přes veškeré úsilí nedosáhlo, nesmí to být proto, že jsme je vyčlenili a předem zpochybnili jeho možnosti.

Základní podmínkou úspěchu je tedy důvěra v možnosti každého žáka učit se a sebedůvěra nás učitelů v to, že jsme schopni rozmanité možnosti dětí uspokojivě rozvíjet.

Pokud chceme, aby nejen rodina, ale i škola přispěla k tomu, že z našich dětí vyrostou nezávislí a přemýšliví čtenáři, je potřeba přímo ve škole vytvářet další předpoklady pro úspěšný růst čtenářské gramotnosti u každého žáka. Čtenářská gramotnost se rozvíjí ve všech předmětech, tj. i při čtení textů věcných, nejen při literární výchově.

Pro mnoho dětí je škola jediná šance, jak objevit svět čtení, vytvořit si pozitivní vztah ke čtení a zvládnout potřebné čtenářské postupy. Škola možnosti má, ale mnohdy je nevyužívá ze značné části pro překážky vyplývající z tradičního přístupu ke čtení a čtenářství. Ve změněných společenských podmínkách je potřeba přehodnotit i - dříve funkční - přístupy a postupy a aktualizovat je.

Co se ve školách stále stává

Stává se, že učitelé nepovažují za svůj úkol učit žáky číst.

Chtějí, aby žáci četli v jejich předmětu s porozuměním, ale očekávají, že je tomu naučí někdo jiný, především rodina nebo jiní učitelé. Odvolávají se na množství učiva a současně nedostatek času ve svém předmětu. Nemohou časem plýtvat na úkoly, které by vyžadovaly i četbu, neboť děti „neumějí číst", takže by z textu nenačerpaly požadované informace.

Podmínka pro rozvíjení čtenářství

Škola společně vytvořila (přijala) a realizuje takový program rozvoje čtenářství, který využívá všechny příležitosti k tomu, aby z žáků systematicky a cíleně vyrůstali nezávislí a samostatní čtenáři.

Příklad

Čte se koordinovaně v celé škole, ve všech předmětech, učitelé se navzájem informují o potřebách žáků a pomáhají si v jejich naplňování. Používají rozmanité čtenářské vzdělávací strategie, konkrétní metody a postupy, na nichž se ve škole shodli, a jsou dohodnuti na tom, co který učitel ve kterém předmětu u žáků ve čtenářství rozvíjí nebo využívá, aby se zbytečně nedublovali nebo naopak aby nevznikala nepokrytá místa.

Stává se, že estetické, ale mnohdy i věcné čtení přímo ve škole se považuje za ztrátu času.

Číst se má jinde, ve škole se o tom má nanejvýš hovořit, nebo ještě lépe jen dokládat, že žák četl. Žáci nedostávají dostatek soustředěného a pravidelného času na začtení se do knihy a na emocionální prožitek, který je podmínkou pro to, aby se z nečtenáře stal čtenář. Při tom si učitelé stěžují na to, že žáci nečtou s chutí, stahují referáty z internetu, vyhýbají se četbě, jak můžou.

Podmínka pro rozvíjení čtenářství

Škola vyčleňuje ve svém programu pravidelně dostatek času na čtení přímo ve škole.

Příklad

Pro estetické čtení škola zařadila pravidelné dílny čtení beletrie na prvním, druhém i třetím stupni. Pro věcné čtení zařazuje do každého předmětu práci s textem přímo ve škole a využívá metody, které žákům se zpracováním textů pomáhají. Učitelé ve škole tyto metody znají a umějí účinně používat. Žáci čtou nejen texty z učebnice, ale z mnoha dalších zdrojů včetně internetu.

Stává se, že při psaní školního vzdělávacího programu se tým učitelů řídil hlavně obsahem učiva, tzv. tématy.

Proto jejich program ročníků neponechává dost času pro to, jak pomalé a dlouhé jsou činnosti, ve kterých si žáci osvojují postupy a dovednosti i postoje potřebné pro čtenářskou gramotnost. Na učitele pak „tlačí čas", nedávají dětem dost času, aby pocítily, že se jim učení daří, aby si samy ověřily, že zvládnou četbu třeba jen o málo náročnějšího textu.

Podmínka pro rozvíjení čtenářství

Při prvních revizích ŠVP se učitelé dohodli, že pro jejich žáky je důležitější dosahovat cílů funkčních gramotností – včetně čtenářské – než úplné probrání témat učiva. Některá témata se stanou zástupci pro řadu podobných, a tak zbude více času na rozvíjení čtenářství. S vedením školy bylo dohodnuto, že se na práci učitele a třídy bude více sledovat to, jak se zlepšuje výkon dětí ve čtení, a nikoli to, zda už byla probrána všechna témata, aby učitelé neměli obavy.

Příklad

V přírodopise se žáci budou učit podrobně o včele jako o zástupci společenského hmyzu, avšak mravenci se ve výuce objeví jako téma zajímavého článku, na němž se žáci budou učit čtení s otázkami. V češtině se nevěnuje tolik času procvičování v určování slovních druhů, ale bude se o nich hovořit v souvislosti s tím, o čem vypovídají slova, o něž žák opírá své odpovědi při řízeném čtení.

Stává se, že učitelé nepovažují žáky za schopné vybrat si text.

Pokud tuto dovednost se žáky cíleně nerozvíjejí, žáci jsou přirozeně bezradní nebo jednostranní. Učitelé nenechávají žáky vybrat si text, protože to žáci neumějí, a žáci to neumějí, protože to nedělají a nikdo je tomu neučí.

Podmínka pro rozvíjení čtenářství

Škola má ve svém programu zakotveno, že žáci si vybírají texty samostatně a že se ve škole soustavně učí, jak se to dělá. Učitelé jednak ovládají metodicky vedení žáků při volbě knih (textu), jednak mají přehled o vhodných textech a také umějí vyhodnotit aktuální možnosti a potřeby každého svého žáka.

Příklad

Ve škole probíhají dílny čtení, v jejichž rámci se žáci učí, jak si doporučovat knihy. Organizují se různé formy výběru knih, hodnocení knih, konzultace s učitelem o volbě knihy nebo textu. Škola má na webové stránce prostor pro informace žáků o přečtených knihách (např. formou „top ten"). Ve třídách jsou nástěnky, kam žáci vyvěšují informace o zajímavých knihách. Žáci si ve svých portfoliích vedou seznamy o knihách, které je při vyprávění spolužáků nebo učitele zaujaly, a které by si chtěli v budoucnu přečíst.

Stává se, že učitelé se obávají, že by žáci četli jen podřadné texty, pokud by výběr byl ponechán na nich.

Žákům se proto předkládají učitelem (školou) vybrané texty, které jim nic neříkají. Skryté kurikulum tak žáky učí, že číst je nekonečné utrpení a nuda. Pokud chceme, aby se žáci dobrali i náročnější četby, musíme v nich nejprve vzbudit potřebu a chuť číst. K tomu nejlépe poslouží jakákoli kniha, text, který žáka zaujme. Teprve u žáka, který čte, můžeme rozvíjet jeho čtenářské návyky a dovednosti a usměrňovat jeho preference.

Podmínka pro rozvíjení čtenářství

Žáci mají možnost číst texty, k nimž dozráli a které je osobně oslovují. Každý žák pak čte jiný text podle vlastní volby. Učitelé jsou vybaveni metodami a postupy, které jim umožní vést každého žáka k vyšší úrovni čtenářství po jeho vlastní cestě. Kromě toho učitelé znají vhodnou četbu včetně nejnovějších publikací a včetně děl, která by dobrovolně učitel nečetl (masová dětská literatura).

Příklad

Žák v osmé třídě čte s nadšením Vikinga Vika, knihu určenou mladším dětem. Do této doby nečetl nic. Učitel žákovi tuto četbu dopřeje a postupně mu nabízí náročnější četbu, například takovou, která s Vikingy obsahově souvisí nebo v níž je také zachycen osobní růst mladého člověka, ale ve složitějších situacích, nebo která zpracuje stejné téma jinou formou - ságy atp.

Stává se, že učitelé úkoly k četbě zadávají, ale nevyučují.

Zadají například žákům shrnutí a nechají žáky pracovat, nanejvýš sdělí, že se očekává, že žáci vyberou z textu to nejdůležitější a pak to řeknou svými slovy. Ale jak se vybírá to nejdůležitější, to už učitelé málokdy žákům ukážou. Řada žáků na to přijde sama, ale řada žáků potřebuje vidět model, který by mohli napodobit a tak se postupně dané dovednosti naučit.

Podmínka pro rozvíjení čtenářství

Učitelé sami zvládají čtenářské dovednosti tak, aby je mohli modelovat svým žákům. Ovládají tzv. „hlasité přemýšlení", tj. umějí popisovat, co se děje v jejich mysli, když mají s textem provést nějaký úkol.

Příklad

Když v konkrétním textu chtějí rozpoznat důležité informace od méně podstatných, popisují nahlas, jakým způsobem to dělají. Tedy nepředvedou až konečný produkt přemýšlení, ale dávají žákům nahlédnout do svých myslí, ukážou, podle čeho rozpoznávají informaci nedůležitou a jak zvažují důležitost u informací podstatných.

Stává se, že učitelé už sami nečtou (nebo čtou jen periodika typu Hrom...).

Žáci nikdy neměli možnost vidět je číst knihu, nikdy neslyšeli jejich reakci na četbu. Přitom dovednostem a postojům se děti učí nápodobou. Pokud dospělí v jejich okolí čtou, začnou děti považovat čtení za normální plnohodnotnou činnost.

Podmínka pro rozvíjení čtenářství

Učitelé vytvářejí pročtenářskou atmosféru. Zařadili čtení do svého životního programu.

Příklad

Učitelé sledují aktuální produkci, čtou v běžných týdenících knižní recenze, navštěvují knihovnu, sem tam zajdou do knihkupectví prohlédnout si novinky, občas využijí chvilky a sdělí žákům, co zrovna čtou. Některé školy zřídily tzv. knižní kluby nebo kroužky – skupinky učitelů, kteří se

scházejí a diskutují o knihách. Když mají žáci pravidelný čas na čtení, učitelé ve stejném čase čtou svoje knihy, aby se poté mohli ve třídě zapojovat i do sdílení o svém přečteném úseku atp.

Stává se, že učitelé prvního stupně a češtináři nesledují aktuální knižní produkci a nesledují ani novinky v dětské literatuře.

Nemohou pak žákům doporučovat vhodné knihy, pokud nejčerstvější novinka, kterou zaznamenali, je Bořík a jeho parta.

Podmínka pro rozvíjení čtenářství

Učitelé musejí znát dostupnou literaturu potenciálně vhodnou pro jejich žáky. Musejí také znát (dobře sledovat) své žáky, aby jim mohli individuálně doporučovat vhodnou četbu. Takovou, která by je zaujala, a při tom rozšířila jejich čtenářské území.

Příklad

Učitelé se zajímají o produkci nakladatelství dětské literatury, např. Meandr, Baobab, Albatros, zajímají se o ceny udělované pravidelně za dětskou literaturu (včetně ilustrací), půjčují si nebo kupují a ***čtou*** dětskou literaturu pro pubescenty a adolescenty. Pro to, aby učitelé dobře znali svoje žáky, používají různé postupy, např. zapisování drobných průběžných poznatků o žácích.

Stává se, že učitelé se domnívají, že knihovna nemusí být ani ve třídě, ani ve škole, že stačí, když žáci společně jednou za čas knihovnu navštěvují. Výzkumy ale jednoznačně potvrzují, že zejména slabí čtenáři potřebují, aby kniha byla k dispozici ve chvíli, kdy mají chuť číst. Knihy musejí být nadosah.

Podmínka pro rozvíjení čtenářství

Prostředí ve škole je co nejvíce nasyceno knihami a texty, knihy a texty jsou žákům snadno a rychle přístupné.

Příklad

Na prvním stupni se škola snaží zajistit třídní knihovny volně přístupné žákům obsahující nejen encyklopedie, ale především rozmanitou beletrii a také dětské komiksy a časopisy. Žáci druhého stupně využívají pravidelně knihovnu pro dílny čtení (v rámci hodin českého jazyka) i pro výuku dalších předmětů podle organizačních a kapacitních možností. Třída může mít zaveden režim vzájemného doporučování a půjčování osobně vlastněných knížek atp.

Stává se, že žáci nečtou ve škole celé knihy.

Učitelé zadávají žákům ukázky z beletrie, úryvky textů s tím, že zájemci si zbytek dočtou sami. Úryvek nenavodí komplexní čtenářský zážitek. Bez toho, aby děti tyto zážitky měly, se z nich nestanou čtenáři. Nečtenáře nic nepudí k tomu si dočíst text ve volném čase.

Podmínka pro rozvíjení čtenářství

Pro vznik čtenářství u žáků je potřeba, aby četli ucelené texty.

Příklad

Ve škole si v dílnách čtení žáci čtou knihu, kterou si současně nosí domů a čtou ji, dokud ji nedočtou. Smějí spolužákům vyprávět o knize v „křesle pro čtenáře", teprve když ji celou přečtou.

Stává se, že učitelé se domnívají, že čtení začíná čtením a končí čtením.

Ve třídě se rozdají čítanky, celá třída společně přečte text, a čítanky se zase zavřou a o textu se nehovoří vůbec nebo jen učitelka pokládá otázky na nižších stupních Bloomovy taxonomie (kdo je autorem úryvku, z jaké je to knihy, jak se jmenoval hlavní hrdina, jak se jmenoval hlavní padouch,

co znamená to a to slovo). Ve skutečnosti je potřeba, aby se žákova mysl na čtení nového textu předem naladila a po přečtení textu aby byl zážitek sdílen s druhými.

Podmínka pro rozvíjení čtenářství

Žáci mají možnost provádět různé intelektuální činnosti vztahující se k nadcházejícímu textu. Po dočtení zase mohou po svém reagovat na četbu (osobní reakce na četbu).

Příklad

Před četbou věcného si žáci vybavují a formulují, co k danému tématu kde slyšeli, co o něm vědí a jaké mají otázky. Před četbou beletrie odhadují z vodítek, o čem asi příběh bude, kdo v něm bude vystupovat, jaká bude zápletka, jaké rozuzlení. Jako vodítka poslouží název knihy, jméno autora, obálka, žánr, ilustrace, klíčová slova.
Po četbě mohou ve dvojicích či skupinách sdílet svoje dojmy z vlastní četby, reagovat na četbu zápisem – např. do podvojného deníku.
Jak pro činnosti před četbou, tak pro činnosti po četbě učitelé propojují čtení se psaním.

Více viz text Čtení s porozuměním a aktivizace žáka: Činnosti před četbou - při četbě - po četbě literárních textů na str. 54.

Stává se, že učitelé ve třídách žáků, kteří již umějí číst, žákům nepředčítají. Předčítání ale může přemostit prostor mezi aktuálními možnostmi žáků a literaturou o stupínek náročnější.

Podmínka pro rozvíjení čtenářství

Škola vytváří ve vzdělávacím programu prostor pro předčítání především v literatuře, ale i v dalších oborech.

Příklad

V dílně čtení učitelka alespoň jednou za měsíc předčítá žákům texty, které jsou pro ně novinkou, např. novým žánrem, texty nového autora apod. Předčítání je vždy spojeno s reflexemi na četbu.

SOUHRN ZÁKLADNÍCH PODMÍNEK PRO ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSTVÍ

1. Nikdo ve škole nepovažuje čtení za ztrátu času, dospělí jsou modelem čtenáře.

2. Čas - dostatek, pravidelnost, četnost: Žáci mají dostatek času na čtení přímo ve škole, čas je čtení věnován pravidelně a s dostatečnou frekvencí.

3. Předčítání: Žákům se ve škole často předčítá i tehdy, když už sami umějí číst.

4. Dostupnost knih a textů: Prostředí je naplněné různorodými knihami a texty, které jsou snadno dostupné (včetně jednoduchého výpůjčního systému).

5. Vlastní volba: Žáci si mohou vybírat knihy a texty podle vlastní volby.

6. Četba celých textů: Žáci čtou celé knihy, ne jen ukázky nebo úryvky.

7. Příležitost pro čtenářskou odezvu a sdílení: Žáci mohou bezprostředně sdílet osobní dojmy z četby.

8. Čtení je propojeno se psaním: Žáci písemně reagují na přečtené (osobní záznamy z četby). Žáci se učí textům rozumět i tím, že je sami vytvářejí (produktivní psaní).

9. Učitelé umějí čtení vyučovat: Ovládají čtenářské strategie pro porozumění textu, umějí je modelovat a vyučovat, ovládají metodu hlasitého přemýšlení, poskytování popisné zpětné vazby a korektivní zpětné vazby, umějí vést žáky k výběru textu.

10. Učitelé čtou: Učitelé znají knihy, které mohou zaujmout jejich žáky. Umějí každému žákovi doporučit vhodnou knihu. Sledují novinky.

Chceme-li zlepšit čtenářskou gramotnost svých žáků, a s ní i jejich úspěšnost v učení všem předmětům, potřebujeme ve výuce používat metod, které žákům pomáhají číst. Takové metody však nemohou účinkovat, pokud podmínky pro jejich používání a pro rozvoj čtenářství ve škole nejsou naplněny. Byla by marným úsilím sebelépe míněná snaha učitelů používat metody popsané v této příručce, kdyby škola důsledně neprozkoumala, neposoudila a případně nerevidovala podmínky, ve kterých se má metod používat.

3. Čtenářská gramotnost a její složky

Hana Košťálová

„Gramotnost vyžaduje autonomní, aktivní zaujetí tištěným slovem a zdůrazňuje roli jedince ve vytváření nezávislých interpretací různých sdělení stejně jako v přijímání a propojování interpretací jiných."
(R. L. Venezky, What is literacy?)

V současnosti pojem gramotnost zahrnuje interakci mezi požadavky společnosti a kompetencemi jedince. Proto se může úroveň gramotnosti vyžadovaná různými společnostmi lišit jak mezi kulturami, tak v čase: nároky na gramotnost v době Marie Terezie byly jiné než požadavky dnešní.

Ačkoli bylo pojímání gramotnosti po staletí založeno právě jen na dovednosti číst a psát, nejnověji se použití termínu gramotnost rozšířilo na řadu jiných základních dovedností – např. počítačová gramotnost, kulturní gramotnost, matematická gramotnost.[1]

Pojetí čtenářské gramotnosti prochází stálým vývojem a zpřesňováním. Mezinárodní výzkum OECD PISA ji definuje takto: *„Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti."*

V českém prostředí definuje čtenářskou gramotnost panel pro čtenářskou gramotnost VÚP:

Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.

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

vztah ke čtení

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

doslovné porozumění

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

vysuzování

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

metakognice

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

---

[1] Tak byla definována také **informační gramotnost** jako pojem nadřazený čtenářské gramotnosti:
„Informační gramotnost znamená mít přístup k informacím, umět získat informace, přetvářet je a přenášet. Mít přístup k informacím znamená, že člověk je schopen rozlišit a najít potřebný zdroj, a to v tištěné, mluvené i v grafické podobě; získat informace vyžaduje porozumět zdroji, analyzovat, syntetizovat a vyhodnocovat informace; přetvářet informace vyžaduje způsobilost o informacích psát, mluvit o nich svými slovy a vyjadřovat je v různých grafických uspořádáních; a přenášet informace znamená publikovat nebo jinak šířit nově pojatou znalost." (Kibby, 2000, str. 380, cit. dle Fehring, H.: Literacy Assessment, str. 1)

sdílení

Čtenářsky gramotný člověk je připraven své prožitky, porozumívání a pochopení sdílet s dalšími čtenáři. Své 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.

Pojem čtenářská gramotnost vystihuje jev, který zahrnuje řadu vzájemně provázaných složek. Má obdobnou povahu jako kompetence – vyžaduje zvládnutí dovedností, osvojení znalostí a zvnitřnění hodnot a postojů.[2] Pro plánování rozvoje ČG je potřeba stanovit dílčí cíle, jejichž prostřednictvím se postupně u dětí čtenářská gramotnost buduje. Postoje ke čtení se dobře rozvíjejí především nápodobou a reflexí, tzv. vstřícným přístupem. Naproti tomu znalosti o čtení, o čtenářství a o sobě jako čtenáři a dovednosti je lépe plánovat v tzv. zvládacím přístupu (mastery learning). Pro tento přístup je potřeba vědět, které dovednosti musí čtenářsky gramotný člověk zvládat, v jaké kvalitě a v jakém vývojovém sledu je rozvíjet.

Které složky čtenářské gramotnosti můžeme sledovat a rozvíjet u žáků

Následuje popis činností, které můžeme pozorovat u žáků a které nám mohou prozradit leccos o jejich čtenářství. Popis má sloužit spíše jako inspirace, není vyčerpávající. Může pomoct i se stanovováním cílů pro rozvíjení čtenářství u žáků.

<u>Žák je k četbě motivovaný, četba patří mezi preferované činnosti</u>

- při nabídce různých činností žák často volí četbu
- vybírá si k četbě vlastní knihu, hledá si texty podle vlastní volby
- nezapomíná si donést knihu/y (např. do dílny čtení nebo do projektu, v němž se s knihami má pracovat)
- zajímá se o to, co čtou druzí, některé z doporučených knih si vyhledá a přečte
- využívá příležitost k tomu, aby mohl referovat o tom, co právě čte nebo co dočetl (například v ranním kruhu po víkendu vypráví o svých čtenářských zážitcích; po tichém čtení v dílně čtení sdílí svoje zápisky z podvojného deníku)
- čte i doma – bere si rozečtenou knihu domů
- zapisuje si do deníku nebo portfolia i knihy přečtené mimo školu
- pokud žák knihu odloží nedočtenou, vysvětlí svoje důvody

<u>Žák se soustředí na četbu</u>

- tiše čte po celou stanovenou dobu (např. v dílně čtení)
- nechá se vtáhnout do příběhu nebo výkladového textu (neraduje se z ukončení četby)
- nereaguje na rušivé chování spolužáků (nepřidá se k nim)

<u>Žák vyhledá v textu informace</u>

- odpovídá na otázky učitelky vyhledáním informace na jednom místě v textu (nižší úroveň)
- odpovídá na otázky učitelky vyhledáním informací z různých míst textu a jejich sdružením v odpovědi (náročnější úroveň)

[2] Podrobný text o složkách čtenářské gramotnosti bude k dispozici v panelu ke ČG ve VÚP.

- vyhledá informace v textu, který je zřetelně členěn a informace jsou graficky zvýrazněné (např. v učebnici)
- vyhledá informace v autentickém textu (text stažený z internetu, z populárně naučného časopisu apod.)
- hledá informace v textu samostatně nebo se spolužáky (bez vedení učitelkou) na základě činností, které proběhly před čtením (evokace), nebo pomocí nějaké k tomu určené metody (INSERT apod.), nebo podle toho, jaké informace potřebuje ke splnění úkolu
- žák se rozhoduje o tom, které informace jsou důležité, do jaké míry jsou důvěryhodné, které potřebují ověřit nebo doplnit
- vyhledává informace k určitému úkolu a účelu ve více zdrojích a slučuje je
- využívá získané informace

Žák shrnuje

- odliší důležité (hlavní) sdělení od dílčích informací vzhledem k cíli (účelu) čtení
- formuluje shrnutí vlastními slovy, zaměřuje se jen na podstatné
- dodrží při shrnutí logický sled informací nebo myšlenek
- formulace obsahuje klíčová slova ze shrnované pasáže
- při samostatné četbě delšího textu čas od času rekapituluje, co už přečetl, a tím si ověřuje porozumění (vyšší úroveň)

Žák si vyjasňuje při čtení

- rozpozná, že slovu nebo myšlence nebo pasáži textu neporozuměl
- pozná, zda vyjasnění potřebuje, nebo může číst dál i bez něho
- význam neznámého slova vyjasňuje odvozením, rozložením, z kontextu (teprve když toto vyzkouší, ujistí se u spolužáka, u učitelky nebo ve zdroji – slovníku apod.)
- smysl nesrozumitelné myšlenky vyjasňuje vyslovením domněnek, odhadů (hypotéz) o smyslu
- domněnky, odhady (hypotézy) prozkoumává a využívá při tom vodítka v textu, svou dosavadní čtenářskou či životní zkušenost

Žák si klade otázky k lepšímu porozumění textu

- pokládá si různé druhy otázek – jak otázky „kontrolního typu", na které lze najít odpověď přímo v textu, tak otázky, na které v textu odpověď není
- otázky míří na širší souvislosti – jdou „za text" (propojují čtený text s jinými texty, s myšlenkami a zkušenostmi čtenáře)

Žák předvídá

- formuluje, jak se bude text dál vyvíjet (obsah, dějová linie)
- předpovědi zdůvodňuje, a to vodítky z textu, svou čtenářskou nebo životní zkušeností
- odhaduje z obálky, žánru, jména autora, titulu, z ilustrací, zda se mu bude kniha líbit a zda si ji má vybrat k četbě

Žák zachytí základní složky příběhu

- převypráví příběh tak, že jeho vyprávění správně vystihuje místo, postavy, zápletku, rozuzlení (případně příběh zachytí obrázky ve správném pořadí, vytvoří osnovu přečteného příběhu, nakreslí mapu příběhu...)

- odliší to, co o postavách říká příběh, od (své) interpretace (např. vyplní tabulku postav)
- vystihne hlavní myšlenku příběhu
- vyjádří, jaké poučení si z textu pro sebe odnáší

Žák vyvozuje, vysuzuje nebo posuzuje

- odpovídá na otázky učitelky, na které v textu nelze přímo najít odpověď, a které ho nutí domýšlet, vyvozovat, hodnotit text apod. (na otázky nemusí existovat jediná správná odpověď)
- i bez otázek formuluje závěry, které ho nad textem napadly, mohou to být i otázky, domněnky, hypotézy, hodnocení textu
- rozlišuje fikci od skutečnosti
- rozpozná přiznané autorovy záměry – chtěl nás pobavit, informovat, přesvědčit, instruovat k něčemu
- odhaduje zastřené autorovy záměry a svoje závěry zdůvodňuje
- odhaduje, jak textu budou (mohou) rozumět různí čtenáři (např. pomocí metody *poslední slovo patří mně*)

Žák hledá a nalézá souvislosti

- rozpozná, jak to, o čem čte, souvisí s poznatky a zkušenostmi, které již má, případně jim odporuje
- rozpozná, jak to, o čem čte, souvisí s jinými texty, případně jim odporuje

Žák vyjadřuje svou bezprostřední reakci na četbu

- vyjadřuje, co ho při četbě napadá, jaké pocity se mu vybavují, co ho rozveselilo nebo rozesmutnilo, jaké obdobné příběhy nebo životní situace mu příběh připomíná apod. (vyjadřuje se ústně i písemně, např. formou podvojného deníku psaného průběžně, formou osobních záznamů z četby, čtenářských dopisů spolužákovi, učitelce, apod.; záznamy může mít shromážděné ve čtenářském portfoliu)
- vyjadřuje, co se mu na textu líbí a proč, a co se mu nelíbí a proč; vyjadřuje se tak i o žánrech, knihách určitého autora; tématech; určitých postupech; ilustracích; adaptacích literárních děl (ty porovnává s předlohou)
- když vypráví o přečtené knize, činí tak se zaujetím, zprvu používá vyjadřování předvedeného učitelkou, postupně se vyjadřuje samostatně, neomezuje se na fráze
- pokud na četbu reaguje kresbou, vyjádří v ní nejen doslova to, co je v textu, ale své pocity z četby a reakci na ni

Metody, kterými se rozvíjejí složky čtenářské gramotnosti

Pro rozvíjení rozličných aspektů čtenářské gramotnosti existují různé metody a techniky ověřené výzkumy. Výzkumy se obvykle neprováděly (a dosud neprovádějí) v českém prostředí. Přesto věříme, že metody, které jsme vybrali do tohoto sborníku, mohou našim dětem pomoct. Vycházíme z toho, že je využívají učitelé v tak čtenářsky úspěšných, a při tom v lecčems se lišících zemích, jako je Kanada a Finsko. Kulturně nám tyto země nejsou vzdálené natolik, abychom se nemohli domnívat, že to, co funguje tam, může mít pozitivní dopad na děti i v našich podmínkách. Kromě toho řada českých učitelů, kteří se s metodami sžili a zařazují je do výuky již několikáté generace žáků, dokládá, že jejich žáci skutečně čtou s chutí i s porozuměním.

4. Metody rozvíjení čtenářských dovedností

Ondřej Hausenblas, Hana Košťálová

Pro inspiraci přinášíme přehled a stručnou charakteristiku některých osvědčených metod nebo činností, které přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků.

Některé z metod uvedených v tomto přehledu najdete podrobněji rozpracované v dalších částech sborníku. O dalších se lze dozvědět víc z bohaté literatury především Mezinárodní čtenářské asociace (IRA: www.reading.org). V ČR se metodám pro rozvíjení čtenářství a jejich praktickému využití systematicky věnuje čtvrtletník Kritické listy (www.kritickemysleni.cz).

U většiny metod uvádíme zdroje – buď původní, nebo často citované nebo snáze dostupné. Obvykle to znamená, že v uvedeném zdroji lze nalézt i informace o tom, jak autor (autoři) ověřili, zda a za jakých podmínek daná metoda skutečně čtení s porozuměním v deklarované oblasti čtenářské gramotnosti rozvíjí. Jak jsme se již zmínili v předchozí kapitole, české výzkumy k dispozici nejsou.

Vždy je třeba pamatovat na to, že než metodu využijeme ve výuce, musíme promyslet, jak žáky naučíme touto metodou pracovat. Například pokud bychom jim bez příprav zadali práci s *tabulkou předpovědí*, asi bychom se žádného radostného výsledku nedočkali. Je tedy lepší začít společným *čtením s předvídáním*, při němž může učitel dětem modelovat, jak vlastně taková předpověď k textu může vypadat a jak má být zdůvodněna. Teprve po čase může přijít s tabulkou předpovědí, projít jeden text s dětmi tak, že společně vyplňují jednu tabulku na tabuli (baličák, interaktivní tabuli – záleží na vybavení třídy). Pak teprve si mohou žáci vyzkoušet na nepříliš rozsáhlém textu samostatnou práci ve dvojicích.

Čtení s otázkami

Metoda vhodná do fáze *při čtení*[3]. Žáci pracují ve dvojicích. Ke zvolenému úseku textu si navzájem pokládají otázky, které pomáhají porozumět tomu, co je napsáno, i tomu, jak je to myšleno. Metodou žáky navykáme, že nad textem se vždy vynořují otázky, učíme žáky formulovat otázky zkoumavé a uvědomit si účel čtení, rozvíjíme samostatnost v porozumění.
Více se dozvíte v textu na str. 23.

Manzo, A.V. (1969). The ReQuest procedure. Journal of Reading, 12, 1969, s. 123-126.

Čtení s předvídáním

Metoda propojuje v krátkých cyklech všecky tři fáze: před čtením, při něm i po něm. Společný text čtou žáci postupně po částech. K nim vždy každý žák samostatně předvídá, o čem se bude číst, pak svoje předpovědi probere ve dvojici nebo ve skupině nebo v celé třídě (podle konkrétní situace), pak čte a po čtení si spolu se třídou ujasní, jak se text rozvíjel a jak se to shoduje nebo rozchází s předpověďmi. Nejde o žádné hádání, nýbrž o podložené vyvozování odhadu z náznaků v textu a z vlastní čtenářské a životní zkušenosti a znalosti. Mezi žáky je metoda velmi oblíbená jednak pro jisté napětí, jednak proto, že rozdíly v odhadu a textu při ní nejsou chybami.
Více se dozvíte v textu na str. 27 a na str. 59.

Steelová, J. a kol.: Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech. Čtením a psaním ke kritickému myšlení, příručka č. 4. Kritické myšlení 2007.[4]

[3] O fázích před čtením – při čtení – po čtení najdete více v textu na str. 54.
[4] Příručky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení nejsou volně dostupné. Využívají se jako studijní materiály v dlouhodobých kurzech programu.

Čtení s tabulkou předpovědí

Tabulka předpovědí propojuje tři fáze čtení podobně jako čtení s předvídáním, slouží mu jako přehledný záznam a zpřesňuje žákovo porozumění. Žáci tabulku naplňují ve dvojici svým tempem, ale po zpracování celého textu své poznatky sdílí celá třída.
Více se dozvíte v textu na str. 28.

Robb, L., Cullinan, B.: *Whole Language, Whole Learners: Creating a Literature-Centered Classroom. Harper Collins Publishers 1994*

Debata s autorem (QtA)

Metoda vhodná jak ve fázi při čtení, tak po čtení. Vhodná k čtení společného textu. Žáci zkoumají, co se jim autor - podle toho, jak je text (úsek) napsán - snaží říct, proč to chce říct a jak to vyjádřil. Učí se vnímat rozdíl mezi tím, jak si žák sám vysvětluje slova, motivy, situace a události v textu, a jak význam vyplývá z celkové výstavby textu („co asi právě tímhle vzhledem k celku náš autor sledoval").
Více se dozvíte v textu na str. 27.

McKeown, M. G., Hamilton, R. L., Kucan, L., Beck, I. L.: Questioning the Author: An Approach for Enhancing Student Engagement With Text. IRA 2004

Dílna čtení

Komplexní metoda, vhodná pro četbu individuálně zvolených knih. Předpokládá pravidelný systém práce, zařazuje se pravidelně nejméně jednou týdně. Dílna čtení je založena na tom, že účinné čtení má složku individuální (samostatné tiché čtení zvolené knihy; záznamy osobních reakcí na četbu) a složku sociální (diskuse se spolužáky nad knihami; konzultace učitele se žáky). Žák si po stanovený čas tiše čte; zapisuje si svoje vlastní osobní reakce na četbu do podvojného deníku (třídílného zápisníku) nebo jinou formou; sdílí se spolužáky dojmy z četby; konzultuje s učitelem; informuje různými formami o přečtené knize spolužáky. Dílna čtení může mít celou řadu variant, může se v ní odehrávat mnoho činností podle vyspělosti žáků, organizačních možností školy apod.
Více se dozvíte v textu na str. 30.

Atwell, Nancie: In the Middle. New Understanding About Writing, Reading, and Learning. Boynton/Cook Publishers, HEINEMANN 1998.

Literární dopisy

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

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

Podvojný deník

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

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

Grafická schémata (grafické organizátory) různých typů

Nástroj grafického uspořádávání informací, jakým je myšlenková či pojmová mapa a cluster, Vennův diagram, diamant, srovnávací tabulka, tabulka postav a řada dalších, umožňuje žákovi, aby pohotově spatřil na papíře souvislosti a vztahy, o kterých čte, a přitom nemusel formulovat a zapisovat věty. Rozmístěním informací v grafickém organizátoru žák rozpoznává kontrasty, podobnosti, shodné a rozdílné znaky, hlavní a vedlejší údaje, i příčiny a důsledky atd. O grafických organizátorech v této publikaci neuvádíme podrobnosti.

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

Metoda vhodná hlavně pro naučné texty, rozvíjí kritické čtení. Žáci čtou text, odlišují informace, které považují za nedůležité, od důležitých, známé od nových, důvěryhodné a pochybné. Svůj pohled na důležitost a utřídění informací sdílejí s ostatními. Metoda se později stane rutinním nástrojem při prostudování i individuálně vybraných věcných textů.
Více se dozvíte v textu na str. 45.

Vaughan, J., and T. Estes. Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades. Boston, MA: Allyn and Bacon, 1986.

Literární kroužky

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

Harvey Daniels: Literature Circles: Voice and Choice in the Student-Centered Clasroom. York, ME: Stenhouse, 1994.

Poslední slovo patří mně

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

Originally developed by Carolyn Burke. Described in Newman, J. (1993). Whole language activities. Halifax, Nova Scotia: Department of Education, Dalhousie University.

QAR (Question answer relationship)

Metoda vhodná při četbě společného textu. Žáci se učí pokládat otázky, které zkoumají nejen doslovné porozumění větám a slovům, ale i souvislosti nevyřčené, buď naznačené jen mezi řádky, nebo i jdoucí vně textu – k jiným textům nebo k osobní zkušenosti čtenáře. Metoda posiluje žákovu důvěru v to, že se dobere smyslu textu i jeho významu pro sebe sama.

Raphael, T. E., Au, K. H.: QAR: Enhancing Comprehension and Test Taking Across Grades and Content Areas. The Reading Teacher, November 2005, str. 206–221.

Řízené čtení a myšlení (DRTA)

Metoda vhodná během četby společného textu. Učitel řídí četbu a přemýšlení o ní tím, že čtený text předem rozdělil do částí. Mezi jednotlivými částmi textu dává čtenářům otázky a úkoly. Těmi je vede k tomu, aby nacházeli v textu obsažené významy a signály (motivy i vyjadřovací, umělecké prostředky), podle kterých se postupně staví smysl a celkové pochopení textu. Rozvíjí tak nejen čtenářskou vnímavost a souvislé myšlení, ale také čtenářskou důvěru v to, že nad izolovanými

poznatky z textu se dají najít vyšší souvislosti, a to jak uvnitř textu, tak mezi textem a dalšími texty i životem.

Reutzel, Ray D. and Robert B. Cooter, Jr., Teaching Children to Read: From Basals to Books. New York: Macmillan Publishing Co., 1992

Skládankové čtení

Metoda vhodná při četbě společného textu. Krátký text je rozdělen na tři části. Tři skupiny pracují vždy jen s jednou z částí, každá odhaduje a konstruuje obsah chybějících dvou částí. Učí se tím přesněji vnímat a chápat obsah i stavbu úseku, který mají k dispozici, a vysuzovat z toho, jaký obsah a formu budou mít části scházející. Nakonec při porovnávání výtvorů jak navzájem, tak i s původní celou verzí objasňují své důvody a nacházejí vnitřní souvislosti v původním textu.

Skládankové učení

Metoda kooperativního učení, vhodná při četbě a po četbě společného textu, zejména naučného, nebo celé série textů k podobnému tématu. Podporuje čtenářskou gramotnost tím, že klade na žáka zodpovědnost za porozumění určité části textu a za předání tohoto porozumění spolužákům, kteří četli a druhým zprostředkovali zase ostatní úseky. Učí se tím nejen porozumět textu, ale také udržet pochopené v paměti a sdělovat to srozumitelně druhým.

Žáci jsou rozděleni do domovských skupin (DS, nejčastěji po třech žácích). Každý žák v domovské skupině dostane jeden text, který si samostatně čte po určenou dobu.

Žáci se z domovských skupin přesunou do skupin expertních (ES). V rámci jedné ES mají všichni žáci stejný text, který společně studují, a domluví se na tom, jak informace z textu naučí spolužáky po návratu zpět do DS. Jejich úkolem je vymyslet konkrétní strategii či metodu učení. Žáci se pak přesunou zpět do DS a každý z nich učí spolužáky informace ze svého textu (postupně od textu č. 1 až k textu poslednímu). Žáci si během toho zapisují nejdůležitější poznatky do sešitu.

Johnson, D. W., Johnson, R., & Smith, K. (1998). Active Learning: Cooperation in the College Classroom. Edina, MN: Interaction Book Company. (612) 831-9500; FAX (612) 831-9332.

Učíme se navzájem

Komplexní metoda propojující tři fáze četby u textu společného skupině nebo třídě. Žáci se ve čtveřici učí čtyřem strategiím čtení (předvídání, shrnutí, kladení otázek, vyjasňování), ze kterých se u zkušeného čtenáře skládá vlastní proces čtení s porozuměním.
Více se dozvíte v textu na str. 48.

Palinscar, A .S., Brown, A. L.: Interactive teaching to promote independent learning from text. The Reading Teacher, Vol. 38, No 8, April 1986, pp. 771 - 777.

Tvorba vlastní knížky

Vytvářením vlastních knih se žák učí sám nebo ve skupině poznávat důležitost formální organizace knihy a tím si zvyká vnímat a do svého porozumění zapojit i obálku s titulem, titulní stranu, ilustrace, doprovodné materiály, členění textu, grafickou úpravu stránky atd. Aktivita posiluje postoj autorské zodpovědnosti a tím i žákův respekt k autorskému záměru a sdělení druhých lidí.
O tvorbě knížky v této publikaci neuvádíme podrobnosti.

Vyhledávání klíčových slov

Aktivita je využívána ve dvou podobách: před čtením jako nástroj pro předvídání, a po čtení jako nástroj pro reflexi. Při využití před čtením učitel promyšleně vybírá z nachystaného společného textu klíčová slova a předkládá je třídě, aby na jejich základu mohl každý žák zkusit odhadnout možný obsah a rozvoj příběhu nebo pojednání. Různé návrhy se porovnávají a posléze konfrontují

s originálním textem, například při čtení s předvídáním. Při využití klíčových slov po četbě textu vyhledávají a navrhují klíčová slova sami žáci a učí se tím, co v textu hrálo významnou a co vedlejší roli, od kterých bodů (výrazů) se děj nebo problém rozvíjel, připravují se tak na dovednost shrnování.
O využívání klíčových slov v této publikaci neuvádíme podrobnosti.

Čtenářské portfolio: Portfolio napomáhá žáku k efektivnímu učení, k uvědomování si procesu učení, ke sledování vlastního úsilí a pokroku v učení, ke spolupodílení se na plánování dalšího učení a rozvoje vlastní osobnosti. Žákovské portfolio umožňuje dokumentovat a integrovat dosavadní vědomosti a dovednosti a jejich rozvoj. Výběrem a obhajobou svých nejúspěšnějších prací žákovi umožňuje spolupodílet se na hodnocení.

4.1 Čtení s otázkami

Hana Košťálová

Žáci pracují ve dvojicích. Prohlédnou si text, který mají přečíst. Zváží a domluví se, jak velkou částí textu začnou – zda si přečtou odstavec, dva odstavce, více. Pak si oba domluvenou část tiše přečtou. Poté jeden z nich začne pokládat otázky svému partnerovi ve dvojici. Klade otázky dvojího typu: a) takové, na které lze v textu najít odpověď b) takové, které s textem souvisejí, ale přímo v textu na ně odpověď není. Spolužákovým úkolem je na otázky odpovídat. Když odpověď nezná a v textu není, je jeho úkolem vyslovit pravděpodobnou domněnku („Nevím, jak to je, ale napadá mě, že...", „Soudím tak z toho, že..."). Když už k dané pasáži textu byly vyčerpány možné otázky, shrne ten žák, který odpovídal, přečtenou pasáž. Dvojice se domluví, jakou další část textu si přečte. Po přečtení se role obrátí: ten, kdo se ptal, bude odpovídat a shrnovat.

Při seznamování se s touto metodou nejprve učitel modeluje žákovi, jak je možné se nad textem ptát. Začne jedinou větou textu, položí k ní co nejvíc otázek a modeluje, jak je možné na otázky odpovídat, vyzve k tomu i žáka. Pak pokládá co nejvíce otázek k textu žák. Učitel poskytuje žákovi zpětnou vazbu k tomu, jak se mu daří otázky pokládat. Učitel dbá na to, aby žák směřoval od otázek, na které lze v textu najít odpovědi přímo (typ „kontrolních" otázek) k otázkám, které se ptají na souvislosti mezi textem a jinými texty, textem a zkušeností čtenáře, na kontext apod. (otázky vycházející z textu, ale jdoucí „za" text). Povzbuzuje postupně žáky k tomu, aby kladli více otázek tohoto druhého typu.

Smyslem této metody je: a) povzbudit žáky, aby formulovali své vlastní otázky k textu, který čtou, a aby tak pěstovali zvyk tázat se během četby b) vést žáky k tomu, aby k četbě přistupovali aktivně, badatelsky c) přijmout smysluplné důvody pro čtení (účel čtení) d) rozvinout dovednosti, které vedou u žáků k samostatnému čtení s porozuměním.

Tato metoda je vhodná pro žáky ve věku od mateřské školy po univerzitu.

Manzo, A. V. (1969). The ReQuest procedure. Journal of Reading, 12, 1969, s. 123-126.

4.1.1 Využití metody čtení s otázkami s naučným textem ve třetí třídě

Popis hodiny byl sestaven podle pozorování práce v hodině a z rozhovoru s vyučující

Cíle hodiny

- žáci si vybaví a utřídí dosavadní znalosti o ježkovi, zpřesní je a doplní o nové informace
- budou schopni reprodukovat svými slovy informace získané z četby
- rozvinou si dovednosti klást otázky nad textem, zejména ty, na které není v textu odpověď, a to pomocí metody *čtení s otázkami*

Vědomosti, které máme v dnešní hodině načerpat, se týkají ježka. Máme na to 45 minut.

Děti ještě metodou *čtení s otázkami* nepracovaly.

Průběh hodiny

1. Aktivita před četbou

Zvolili jsme metodu *vím – chci vědět – dozvěděl jsem se*. Žáci zapisují jednotlivě do sloupečku *vím* a do sloupečku *chci vědět* odpověď na otázku *Co vím nebo si myslím, že vím, o ježkovi, a co bych se ještě chtěl/a dozvědět?*

Po několika minutách vytvoří dvojice. Žáci si řeknou, co věděli, a doplní si od kamaráda ve dvojici údaje, na které si sami nevzpomněli – pokud s nimi souhlasí. Když se na něčem ve dvojici neshodnou, formulují otázku do sloupečku *chci vědět*. Snaží se navzájem si odpovědět na otázky, které je napadly, když pracovali samostatně, a které mají zapsané ve sloupečku *chci vědět*.

Po chvilce si řekneme v celé třídě, co kdo vymyslel. Ctíme pravidlo, že při brainstormingu jsou všechny nápady povolené, a nic nekritizujeme. Přesto už v této chvíli citlivě s informacemi od žáků pracuji – snažím se řídit myšlení dětí tak, aby to nenarušilo jejich ochotu přinášet vlastní nápady. Když někdo nějakou informaci zpochybní, neškrtáme ji, ale připíšeme si k ní otazník, abychom věděli, po čem se máme zvlášť bedlivě pídit v další práci. Nebo zapíšeme vedle zpochybněné informace tu, která jí konkuruje. I tehdy, když žáci předkládají nějakou informaci jako úplně jistou, ptám se, zdali s ní všichni souhlasí, nebo zda někdo slyšel něco jiného.

Drobná odbočka: V této fázi se snažím podporovat tzv. sociokognitivní konflikt, který vzniká, když jsou dosavadní informace žáků navzájem v rozporu. V tuto chvíli neprozrazuji dětem správné řešení, ani když ho znám, ale formulujeme otázku. Děti jsou zvědavé, čí informace byla správná, nebo prostě chtějí znát odpověď na otázku – a tak se podporuje vnitřní motivace žáků k dalšímu zkoumání tématu – a tedy k učení. Děti díky této aktivitě *před čtením* získají důvod, proč se do četby vrhnout s chutí a zápalem. Budou znát *účel* své četby, bude pro ně smysluplná.

Děti by si při práci v celé třídě chtěly sdělovat hodně dlouho, nač přišly, vědí toho o ježkovi opravdu hodně. Musím proto z časových důvodů v jednu chvíli oznámit, že zapíšeme poslední tři údaje, ačkoli děti mají jistě ještě další ve svých tabulkách V – CH – (D). Tabulky si po skončení práce založíme do portfolia, takže se nám vzácné nápady neztratí. To dětem zdůrazním, aby jim nebylo líto, že některé jejich nápady nezazněly před celou třídou.

2. Vlastní četba – fáze čtení

Pro tuto fázi volím metodu *čtení s otázkami*. Čteme text z encyklopedie. Pracujeme metodou poprvé, proto volím frontální práci. Až si to děti vyzkoušejí, až uvidí, jak to dělají druzí, a uslyší ode mě zpětnou vazbu, budou pracovat ve dvojicích.

Text – 1. část

Přibližně 5 000 ostrých, rovných bodlin trčících do všech stran stačí k tomu, aby odradil nepřítele. Pichlavý kabát je hlavní zbraní ježka, savce běžného v zahrádkách, parcích a lesích celé Evropy. Každá bodlina je vlastně chlup, který se během vývoje změnil v ostrý kabát chránící ježka před nepřítelem. Drobné savce loví u nás liška, a je hrozbou i pro ježka. Chvíli šťouchá a rýpe do svinutého ježka, aby ho přinutila se rozvinout a utíkat. Jakmile se jí to podaří, chňapne po jeho nekrytém břiše.

Pauza v četbě

Předvádím (modeluji), jaké všechny otázky můžu pokládat k tomuto textu. Pak vyzvu děti, aby zkusily taky nějakou otázku položit. Chci, aby rozlišily mezi otázkami, na které mohou najít

odpověď v textu, a těmi, na které odpověď v textu není a musíme ji hledat jinde a přemýšlet o ní.

Příklad otázek, které jsem položila

1. Z čeho se vyvinuly bodliny? (Co mají jiná zvířátka tam, kde má ježek bodliny?)

2. Co ještě dalšího mají zvířátka nebo člověk, co se jim vyvinulo z něčeho jiného? (Děti říkají: chobot z čenichu; ploutve z končetin…)

3. Na čem závisí to, jestli se něco podobně vyvine? (Děti říkají, že když to zvířátka k něčemu upotřebí, že jim to zjednoduší život.)

Děti samy přišly na to, že na první otázku odpoví tak, že se **podívají do textu**, a na druhou a třetí tak, že **zaloví ve své hlavě a poradí se s kamarády**. Současně jsme si ukázali, že na první otázku můžeme odpovědět jen jedním způsobem, když chceme odpovědět správně. Na druhou můžeme najít spoustu různých odpovědí, a přesto budou mnohé z nich správné.

Děti dostaly příležitost se také zeptat (stále jsme pracovali frontálně). Jejich otázky:

1. Není ježkům zima, když mají místo chlupů bodliny?

2. Jak liška přijde na to, jak přimět ježka k tomu, aby se rozbalil? Proč ježek radši nezůstane zabalený?

Text – 2. část

Ježek může dobře čichat i slyšet. Zrak má slabý. Má překvapivě dlouhé nohy. Umí dobře běhat. Pohybuje se rychlostí odpovídající přibližně rychlé chůzi u člověka. Dokáže se zahrabat, přeleze nízké zídky, umí plavat. Když ježek hledá potravu a slídí po žížalách, drobném hmyzu a spadlém ovoci, pohybuje se přitisknutý k zemi.

Pauza v četbě

Příklad otázky, kterou jsem položila: Co můžeme usoudit na způsob života u ježka, když má slabý zrak? (Děti přišly na to, že je aktivní asi spíš v noci.)

Děti se ptaly například: Plave ježek rád, nebo jen když musí? Proč se pohybuje přitisknutý k zemi? (Samy zkoušely odpovědi: aby dobře ucítil hmyz; nemusí spěchat, tak nepotřebuje natahovat nohy… apod.)

Opět jsme si zkusili rozdělit otázky na ty, které jsou zodpověditelné tím, že se podíváme do textu, a na ty, na které text odpověď nedává, ale můžeme je vymyslet a zdůvodnit. Děti samy přišly na to, že odpovědi na ty druhé otázky si pak můžeme ověřit v nějaké další knize nebo se na ně můžeme zeptat někoho, kdo rozumí ježkovi.

Text – 3. část

Gumové bodlinky malého ježka leží při narození rovně pod kůží. Vzpřímí se během několika málo hodin po ježkově narození. Mládě se během prvních 11 dnů nedokáže na obranu proti nepříteli svinout jako dospělý ježek. Brání se tím, že prudce trhne hlavou dopředu a útočníka popíchá do nosu.

Nyní jsem nechala **žáky, aby se ptali oni.** Nejdřív si zkusili říct pár otázek **ve dvojici**, pak jsme si je **frontálně sdělili a zapsali**.

Příklady otázek děti:

1. Když se bodlinky vztyčí, tak ježkovi nějak poruší kůži, pod kterou byly schované? Nebo jak to je?

2. Kdy mu bodlinky ztvrdnou?

3. Není to divné, že malý ježek má méně obrany než dospělý ježek? (Tato otázka zvlášť dětem vrtala hlavou, vzpomněly si, že i jiní živočichové mají málo chráněná mláďata. Děti přenášely princip lidské péče o mláďata na všechna mláďata a zatím nechápou, že v přírodě to je jinak.)

3. Aktivity po četbě

Chtěla jsem, aby si děti samy zapsaly do třetího sloupečku tabulky „Vím – Chci vědět – *Dozvěděl/a jsem se*", co nového se o ježkovi dnes dozvěděly, případně jaké mají otázky.

Děti si nejprve zkusily samostatně odpovědět na otázky:

- Kdo je nepřítelem ježka?
- Jak se brání ježek před nepřítelem?
- Které smysly má ježek vyvinuté lépe a které hůře?
- Proč se malá ježčata v pelíšku nemohou popíchat?
- Čím se živí ježek?
- Kde můžeme ježka vidět? Kde žije?

Pak se poradily ve dvojicích a pak jsme si na otázky odpověděli společně.

Nakonec si děti vybraly, co si chtějí zapsat do posledního sloupečku tabulky – *dozvěděl/a jsem se*. Instrukce zněla, aby si zapsaly to, co by si opravdu chtěly o ježkovi pamatovat. Pod tabulku si měly zapsat jednu otázku, na kterou nedostaly v hodině odpověď a chtěly by ji získat.

Žáci několik zápisků přečetli a všechny tabulky jsme pak vyvěsili na naši nástěnku. Druhý den před odchodem domů si děti tabulky zařadily do portfolií.

Práci jsme přetáhli o 15 minut. Daly by se zkrátit fáze otázek. To by ale byla škoda, protože právě o nácvik zvídavého ptaní se nad textem nám šlo. Děti měly moc dobré otázky, které je samotné motivovaly k další práci, a příště přinesly spoustu informací o ježkovi. Ty jsme si uvedli pro celou třídu a zařadili do *třídní knihy o světě* (šanon na ukládání materiálů, které děti donesou jako doplnění látky nebo jako zajímavost).

Druhý den jsem se s žáky vrátila k otázkám, které jsme si kladli o ježkovi. Měla jsem některé připravené na velkém papíře, děti samy ještě doplnily další, na které si ze včerejška vzpomněly. Zkoušeli jsme na každou rychle odpovědět a připsali jsme si ke každé, zda odpověď je v textu, nebo není. Zopakovali jsme si (říkali to sami žáci), že jsme se tedy ptali dvojím druhem otázek:

- na které bylo možné najít odpověď hned v textu
- na které text neodpovídal, ale bylo zajímavé zkusit si na ně odpovědět z hlavy nebo si o nich popovídat se spolužáky

Žáci sami usoudili, že druhý typ otázek je zajímavější a že jim pomůže pochopit mnohem víc o tom, o čem se učí. Někteří říkali, že takové otázky je nutí hledat si další povídání o zvířátku – že takové otázky vzbuzují zvědavost.

4.2 Čtení s předvídáním

Hana Košťálová

Žáci čtou samostatně text, který je rozdělený na části. Před četbou každé části předvídají, o čem asi budou číst. Učitel je vede k tomu, aby své předpovědi zdůvodňovali, aby rozpoznávali vodítka pro předpovědi.

Mohou to činit:

a) odkazem na čtenářské zkušenosti se žánry („bude to mít tragický konec, protože je to balada a balady končí špatně");

b) odkazem na jinou část textu („v textu se říká, že je rychlý, tak myslím, že by mohl být u cíle dřív než ten druhý závodník");

c) odkazem na životní zkušenost („maminky jsou obětavé, takže myslím, že se matka vydá na dalekou cestu, aby zlomila to kouzlo");

d) odkazem na jiný konkrétní text („nedávno jsem četl román, ve kterém se čas různě zrychloval a zpomalovat, tak třeba bude podobný trik i tady a loď doletí ještě před výbuchem");

e) odkazem na známé postupy daného autora („četli jsme přeci už více detektivek od tohoto autora, a obyčejně je na začátku nějaká nenápadná postava, která je nakonec zločincem");

f) odkazem na ilustraci nebo jiné grafické prvky („je tu na obrázku pramice ve tmě, takže myslím, že celá rodina se pokusí překročit hranici v noci na pramici");

g) podle situace jsou možná další a další vodítka.

Učitel může vodítka i regulovat: například ještě dřív, než rozdá text, prozradí žákům místo a čas děje a název povídky; nebo připraví sadu klíčových slov pro předvídání apod.
Po přečtení určité pasáže následuje návrat k tomu, jak žáci předvídali, reflexe toho, v čem se předpovědi splnily a v čem ne (Pozor! Žáci musí přesně vědět, že odhad, který se nepotvrdil, není „chyba", pokud byl dobře zdůvodněn!). Než žáci začnou číst dál, opět předvídají.

Čtení s tabulkou předpovědí *(Laura Robb, 1994)*

Princip je stejný jako u prostého čtení s předvídáním, ale žáci pracují a diskutují pouze ve dvojicích a postupují vlastním tempem. Čtou postupně text rozdělený na části (může být nastříhaný a sešitý do podoby malé knížky). K zachycení předpovědí, jejich odůvodnění a následného shrnutí používají tabulku. Pozor: tabulku má dvojice jednu společnou, aby se žáci museli domlouvat. Stejně tak mohou i číst z jednoho společného textu. Po práci s tabulkou, tedy poté, co žáci přečetli postupně celý text, následuje sdílení v celé třídě. Tabulky se následně mohou vyvěsit na nástěnku (dobrovolně), po několik dnech si je žáci uloží do portfolia (lze okopírovat, aby každý z dvojice měl co založit). Učitelka může z vyplněné tabulky odhadovat na práci žáků a podat jim zpětnou vazbu.

Tabulka předpovědí Jména……čtený text……datum……

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

2. část textu			
3. část textu			

Robb, L., Cullinan, B.: Whole Language, Whole Learners: Creating a Literature-Centered Classroom. Harper Collins Publishers 1994

4.3 Debata s autorem (QtA - Questioning the Author)

Hana Košťálová

Debata s autorem je přístup k výuce postavené na práci s textem (*text-based instruction*). Cílem práce s touto metodou je usnadnit žákům porozumění myšlenkám obsaženým v textu. Pomáhá žákům **budovat porozumění textu** tím, že pokládají k textu určitý typ otázek (v originále je použit termín *queries*) a diskutují o různých možných odpovědích.

Při práci touto metodou nejde o to najít v textu určité informace. Pochopení rozdílu mezi **čtením jako vyhledáváním informací** a **čtením jako budováním významu** je důležité pro pochopení metody QtA. Má samozřejmě co do činění s konstruktivismem.

Žáci čtou a hned v průběhu četby reagují na myšlenky v textu. Děje se tak prostřednictvím diskuse o dotazech, jejichž příklady najdete dále. Četba textu se jako při řízeném čtení zastavuje po určitých úsecích, přestávky v četbě jsou vyplněny diskusí. Žáci se snaží společně dobírat smyslu toho, co čtou.

Mezi textem a diskusí jsou tzv. *queries = dotazy*. Tyto dotazy jsou obecnými sondami, které slouží učiteli k tomu, aby rozdmýchal diskusi. Dotazy neslouží k tomu, aby podněcovaly žáky k vyhledávání informací v textu, ale k tomu, aby přiměly žáky uvažovat o smyslu textu a aby sami formulovali vlastní myšlenky týkající se textu. Dotazy jsou otevřené a orientované na autora a přenášejí odpovědnost za myšlení a budování významu textu na žáky. Dotazy jsou typu: „Aha, tak co se nám teď autor snaží říct?" „Proč nám autor sděluje zrovna tohle?" apod. Dotazy jsou základním vyučovacím nástrojem v metodě QtA.

QtA Queries – příklady dotazů, které berou v úvahu autora

- Co mi autor sděluje?
- Co autor předpokládá, že už vím?
- Proč mi to autor sděluje? Chce něčeho dosáhnout? Čeho?
- Proč mi to autor sděluje právě tímto způsobem?
- Jaký smysl má autorovo sdělení? Co je cílem?
- Co je podle autora zjevně nejdůležitější?
- Jak to naznačuje?

- Odpovídá to tomu, co mi autor sdělil dříve?
- Jak to souvisí s informací, kterou mi autor již poskytl?
- Řekl to autor jasně?
- Co mohl autor udělat, aby to objasnil?
- Proč nám asi autor tuto informaci sděluje právě nyní? Proč s ní nepřišel dřív nebo proč ji nenechal na později? Říká to?
- Jak si asi autor představuje nás, svoje čtenáře? Co od nás očekává?

Když žáci nabízejí různé možné odpovědi na tyto otázky, je důležité, aby vždy říkali, z čeho tak usuzují, a aby se co nejčastěji obraceli k textu a jím zdůvodňovali své odpovědi.

QtA může být použit pro práci s výkladovým nebo narativním textem.

4.4 Dílna čtení v praxi

Miloš Šlapal

Příspěvek byl převzat z čtvrtletníku pro kritické myšlení ve školách Kritické listy, vydávaného občanským sdružením Kritické myšlení, autorsky rozšířen a upraven.

Dílnu čtení používám ve svých hodinách sedmým rokem. Je jednotlivou, ale velmi důležitou součástí celého *Systému praktické češtiny*, k němuž dále patří *dílna psaní* a *dílna mluvení* kombinovaná s mluvnicí.

V *dílně čtení* žáci pravidelně čtou souvislé beletristické texty, přemýšlí, hovoří a píšou o nich. Myšlenkový základ pochází z materiálů *RWCT*, je však přepracován a doplněn o další praktické detaily.

Kromě podrobného popisu *dílny čtení* bych se chtěl v tomto příspěvku pokusit:

- připomenout současné problémy velmi výrazně ovlivňující výuku nejen českého jazyka a literatury;
- prozkoumat tradiční přístup a průběh literárního vyučování a jeho možné slabiny;
- najít závažné argumenty k podpoře četby a cílené činnosti směřující k vědomému čte- nářství.

Aktuální problémy ovlivňující výuku českého jazyka

Učitelé českého jazyka i jiných předmětů se musí stále častěji vyrovnávat s problémy, které vyplývají z množství změn v naší společnosti. Pokusím se upozornit na změny ovlivňující výuku českého jazyka.

Velkou roli ve školních problémech sehrává **snižující se čtenářská gramotnost žáků**. Děti už netráví svůj volný čas četbou. Mnohem atraktivnější jsou pro ně počítače, televize, „mobilní" zábava, DVD... Neplatí to pochopitelně pro všechny žáky. Jako v jiných oblastech dochází k „rozevírání nůžek", kdy je v jedné třídě několik skvělých čtenářů, kteří mají zajištěný přísun atraktivních a zajímavých knih v rodině nebo pravidelně chodí do knihovny, a zároveň velká skupina naprostých „nečtenářů", která ve svém volném čase nečte vůbec. Při řešení může výrazně pomoci ***dílna čtení***, jež **umožní rozečíst a přivést k pravidelnější četbě všechny žáky**.

Pro učitele pracující stále převážně tradičními metodami jsou velkou komplikací **rozdíly v úrovni třídy**. Dříve se zaměřovali na střed, tedy průměr třídy, ten je však nyní oslaben. Někteří žáci jsou hodně daleko, druzí velmi pozadu, zvláště v abstraktních pojmech a učení. V 6. třídě se vedle sebe

vzdělávají zároveň čtenářští „čtvrťáci" i „sedmáci". *Dílna čtení* **umožní pracovat zároveň individuálně i společně**, každý žák má knihu přiměřenou své aktuální čtenářské úrovni.

Vlivem počítačových her, reklam, klipů, akčních filmů s prudkými střihy a obecně přemírou podnětů ovlivňuje činnost v hodinách velmi významně **snížená doba soustředění, výrazně zhoršená koncentrace pozornosti**. Stále častější bývají situace, kdy žáci vydrží maximálně 5 - 8 minut, pak nastávají problémy. Napomínání situaci neřeší, žáci nejsou schopni udržet pozornost a ovládnout se. Nervózně ťukají tužkou, mají tiky v obličeji... I v tomto případě pomáhá *dílna čtení*, která **prodlužuje dobu soustředění a zlepšuje koncentraci žáků**.

Možnosti literární výchovy

„OSLEPLÁ CESTA"[1]

1. **Čtení z čítanek** + následné úkoly (namaluj obrázek, vyhledej odpověď na uzavřenou otázku, vypiš postavy...)

2. **Literární nauka**

Faktografické údaje o autorech, knihách, směrech, středo- až vysokoškolský způsob načerpávání informací „o literatuře".

Proč „osleplá" cesta přestala fungovat? Velkou roli sehrávají výše uvedené problémy (snížená gramotnost, velké rozdíly mezi žáky, snížená doba soustředění). Vliv má také zhoršené kulturní zázemí v rodině a společnosti a z toho vyplývající velmi malé využití literárních faktů a informací. Děti poznatky nemohou využít už ani samoúčelně ve vědomostních soutěžích, neboť jejich místo zaujaly reality show, v nichž nepotřebujete vědomosti žádné.

V hodinách, kde se tradičně pracuje s čítankovými texty, v současnosti žáci často nechápou smysl přečtených textů, nesmějí se na očekávaných místech, nesoustředí se, nebaví je to. Texty vhodné pro doplnění „literární nauky" jsou pro děti příliš náročné, např. epos o *Gilgamešovi*, *Staré pověsti české*, *Don Quijote*, ale už i Jules Verne. Maximálně jsou použity jako užitkový text a vyhledávají se správné odpovědi.

Nebudují se a neprohlubují čtenářské dovednosti a především klasické čtenářství (vědomé chtěné čtení).

„MOŽNÉ CESTY"

1. Dílna čtení
2. Čtenářské strategie (shrnování, vyjasňování, předvídání a kladení otázek, literární kroužky s rolemi umělec-ilustrátor, spisovatel, literární osvětlovač... - viz použitá literatura)
3. Literární hodiny (propracované činnosti s tvořivými výstupy - texty, projekty...)

Dílna čtení

Cíle: rozvíjení vědomého čtenářství a vytváření kladného vztahu k vlastní četbě, motivace pro celoživotní učení

Obsah dílny: souvislá četba beletristického textu, hovory o knihách - písemné přemýšlení nad knihami, referát o knize, zápisy z četby, seznam přečtených knih, podvojný/trojitý deník, dopisy, sebehodnocení četby

Funkční dílna čtení

- žáci mají pravidelně alespoň jednou týdně **přímo v hodinách českého jazyka** prostor 20 - 30 minut na samostatné souvislé čtení

- žáci čtou beletristické knihy, které si sami vybírají (je nutné mít připravenou zásobu pro děti vhodných a přitažlivých knih)
- ve třídě probíhají čtenářské reakce ((roz)hovory o knihách) a s nimi související aktivity

Organizace dílny čtení

Dílna čtení má své pevné místo v týdenním rozvrhu českého jazyka. Rozsah dílny má tradiční rámec 45 minut. Průběh a uspořádání je časově flexibilní, umožňuje zkrátit či prodloužit jednotlivé části.

- Minilekce *(5 - 15 min.)*
- Čtení *(20 - 30 min.)*
- Čtenářské reakce *(5 - 15 min.)*

Pravidla dílny čtení

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

Důležité součásti dílny čtení

- Souvislá četba beletristického textu
- Čtenářské reakce
    - hovory o knihách nad sledovanými jevy a písemné záznamy přemýšlení nad knihami
    - podvojný deník/trojitý deník
    - dopisy
- Referát o knize
- Zápisy z četby
- Seznam přečtených knih
- Sebehodnocení četby
    - formulář
    - souvislé psané sebehodnocení

Souvislá četba beletristického textu

Žáci si jdou se svými knihami sednout do kruhu. Zabýváme se společně jevem, který budou při čtení sledovat. Např. Role a důležitost záporných či nesympatických postav v příběhu. Vycházíme ze zkušeností dětí s filmovými postavami – žáci uvádějí záporné postavy, které znají, uvažujeme, co by se stalo, kdyby ve filmu záporná postava neexistovala – kdyby v Pánu prstenů nebyl Sauron ani Saruman.

Jak by nás zajímal film či kniha, co by to udělalo s dějem? Známe knihy či filmy bez záporných nebo nesympatických postav? Zadáme sledovaný jev: *Sledujte v textu zápornou či nesympatickou postavu a zformulujte si, čím přesně je vám nesympatická, jak se chová, jakou má povahu.*

Žáci si najdou pohodlné místo ke čtení a začnou číst.

Po skončení četby nastávají *čtenářské reakce*. Probíhají buď společně v kruhu, nebo kooperativně ve dvojicích, případně nejdříve v podobě písemného záznamu a až poté ve dvojicích či kruhu.

Na závěr se vždy sejdeme v kruhu, reflektujeme proběhlou činnost a velmi často hodnotíme, jak se nám dnešní přečtený úsek knihy líbil /0 - 10 bodů/ a kolik jsme dnes přečetli stran. Často také hovoříme o významu a důležitosti četby.

Čtenářské reakce

a) Hovory o knihách nad sledovanými jevy a písemné záznamy přemýšlení nad knihami

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

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

Možnosti sledovaných jevů

- hlavní postavy, co je na nich sympatického (co naopak nesympatického)
- záporná postava v příběhu
- staří a mladí - věk postav
- co bych dělal (a) na místě postavy…
- vztahy (kdo koho nesnáší, miluje…)
- s kým by ses chtěl (a) kamarádit a proč…
- co zažila postava příjemného (zmrzlina, zážitek…), co nepříjemného (injekce, hádka…)
- stručný děj
- prostředí
- zvíře a jeho role v příběhu
- předmět a jeho role v příběhu
- nové informace
- zábava, vtip…
- konflikty, problémy
- jaký problém či jaké problémy vyvstaly před postavou…
    - jaký byl plán, jak tento problém vyřešit…
    - podařil se ten plán… proč…
    - co bych poradil (a) nebo jak bych postupoval (a) já…
- čím se moje kniha liší od ostatních knih…
- vyberte jedinou větu, která ostatní zaujme, a výrazně ji přečtěte nahlas (před přečtením si ji několikrát přečtěte potichu pro sebe)…
- napiš dopis hlavní/některé postavě…

U žáků, kteří začínají s *dílnou čtení*, se osvědčilo vést nejdříve pouze hovory o knihách. Po několika týdnech rozmluvení a rozpřemýšlení pak stále častěji formulují a zachycují své myšlenky nejprve písemně a následně hovoří či dávají přečíst ostatním své záznamy.

b) Podvojný deník/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…)**
20. února 2007 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 naštvaná nebo nemám náladu, tak mi mamka říká, že musím jet s celou rodinou na nějaký výlet, přitom chci mít svůj klid.*
13. března 2007 Stine, Robert L.: *Tichá hrůza.* „Já už se o tebe postarám, ty psisko," opakoval zlověstně Kathryn. Pes slabě zakňučel." (str. 76)	*Zelená krev - 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 napíšou 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 matinka 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 to na to, že by se jich měla za rok vzdát.

c) 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 bičík 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

* * *

Ahoj Babu! Já čtu knihu od Hortense Ullrychové Nebuď přece blond. Myslím si, že je to dobrá knížka, ale někdy to je dost šuré. Mě tahle knížka baví. Jojo se dozvěděla, že se mají stěhovat do Londýna, a byla hodně smutná, protože se tam stěhovat nechtěla. Ale její sestra Flippi se zase chce stěhovat do Londýna.Tak se Flippi s Jojo perou a hádají, kdo vyhraje. Já si o tom myslím, že jí to udělali naschvál, aby se jí Flippi pomstila. Tenhle úsek se mi moc nelíbil.

Ahojky Nika

Ahojik Niky. No jo, sourozenci. Kdyby záleželo na mně, tak bych se do Londýna odstěhovala hned. Jediný problém je, že neumím anglicky. Takže nevidím jediný důvod, proč se Jojo nechce odstěhovat do Londýna.

Babu

d) 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 - 7. třída

Doporučená osnova:

1. Autor, název knihy, počet stran, žánr

2. Kde a kdy se děj odehrává

3. Cesta hrdiny/hrdinky

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

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

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

4. Stručný děj (bez prozrazení rozuzlení)

5. Citace - přečtení zajímavého úryvku z knihy

6. Názor na knihu (hodnocení 0-10, zábava - čemu jsem se smál/ čeho nebo o koho jsem se bál, nové informace - co jsem se z knihy dozvěděl, já a hlavní postavy – sympatie, nesympatie a proč, co nebo koho mi kniha připomněla, věrohodnost…)

REFERÁT O KNIZE – 8. třída

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.

4. Stručný děj (bez prozrazení rozuzlení)

5. Citace – **vyberte ukázku, která ostatní upozorní na něco <u>důležitého</u> nebo <u>typického</u> z knihy. Ukázka by měla posluchače zaujmout nebo překvapit.**

6. Vysvětlete, proč jste si vybrali tuto ukázku, jak souvisí s textem, čeho by si ostatní měli všimnout

7. 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 – sympatie, nesympatie a proč, co nebo koho mi kniha připomněla, čemu jsem nerozuměl, věrohodnost…)

V doporučené osnově pro 8. třídu jsou nové, neznámé části, které zvyšují náročnost referátu, označeny tučně. Žáci tedy viditelně rozeznávají, co by už měli zvládat a co se musí nově naučit.

e) Zápisy z četby

Zápisy z četby

Úskalí běžných čtenářských deníků s klasickými zápisy:

- k zápisu se vybírají nevhodné knihy (příliš náročné, příliš jednoduché, nebo ty, co byly zfilmované, anebo ty, co jsou ve čtenářských denících rodičů a sourozenců, případně na internetu či v populárních přehledech obsahů knih)
- žáci nepíšou vlastní slova a formulace, strefují se do předpokládané a spisovně správné vyžadované formy; často se snaží až moc „pomáhat" rodiče
- mnoho žáků píše velmi dlouhé zápisy
- jednoduše „kradou" obsahy knih (internet, přehledy, cizí zápisy) a přepisují je
- používají formulace typu: „Kniha se mi líbila a doporučil bych ji všem..."

Zápisy z četby, které mají smysl

Žáci:

- pracují podle zadaných vytištěných pokynů (mohou je zvládnout všichni a zároveň se učí pracovat s návody)
- samostatně formulují vlastní myšlenky
- dodržují stanovený rozsah a zároveň vytvářejí „výtah" z textu a shrnují
- dostávají osobní vzkazy a hodnocení, které zvyšuje důležitost zápisů
- vědí, co mají při psaní dalších zápisů zlepšovat a tím dochází ke zřetelnému zvyšování úrovně
- rozlišují obecnosti a konkrétnosti, svá zpočátku často mlhavá a obecná tvrzení dokládají konkrétními příklady a důkazy z textu
- nepíšou formální zápisy, je v nich více osobních přesahů, emoční „uchytávání se" na textu

Linie zvyšování náročnosti zápisů

Zápisy by měly být pro žáky zvládnutelné, zároveň je však důležité, aby byly dostatečně náročné a jejich plnění nebylo pouze formální a nepodnětné. Při ideálním začátku v šesté třídě začínáme od I. úrovně, v osmé třídě píšou žáci již speciální zápisy zaměřené cíleně na prostředí, postavy, jazyk, konflikty či zkušenosti.

I. úroveň zápisu z četby
Doporučená osnova:
A.

- Autor
- Název knihy
- Ilustrace
- Vydavatelství + rok vydání

- Počet stran
- Žánr

B.

- kde a kdy se děj odehrává
- hlavní postavy a jejich stručná charakteristika
- stručný děj
- názor na knihu (hodnocení 0 - 10, zábava - čemu jsem se smál(a)/čeho nebo o koho jsem se bál(a), nové informace - co jsem se z knihy dozvěděl(a), ilustrace, já a hlavní postavy - sympatie, antipatie a proč, co nebo koho mi kniha připomněla, věrohodnost...)

Rozsah: *1 - 1,5 strany A5 čistého textu* (nezapočítávají se základní údaje o knize)

Máte před sebou pokyny, které žáci dostanou vytištěné na začátku školního roku, vlepí si je do sešitu a podle nich jsou schopni úspěšně psát jednotlivé zápisy z četby (čtyři za školní rok).

II. úroveň zápisu z četby
Doporučená osnova: (viz I. úroveň)
1. (polovina rozsahu čistého textu)

- kde a kdy se děj odehrává
- hlavní postavy a jejich stručná charakteristika
- stručný děj

2. (polovina rozsahu čistého textu)

- názor na knihu (hodnocení 0 - 10, zábava - čemu jsem se smál(a)/čeho nebo o koho jsem se bál(a), nové informace - co jsem se z knihy dozvěděl(a), ilustrace, já a hlavní postavy - sympatie, antipatie a proč, co nebo koho mi kniha připomněla, věrohodnost...)

Rozsah: *1 - 1,5 strany A5 čistého textu* (nezapočítávají se základní údaje o knize)

Zápis II. úrovně se liší od I. úrovně tím, že žáci musí rozšířit názor na knihu. Musí nyní zabírat polovinu rozsahu čistého textu.

III. úroveň zápisu z četby (speciální)
Rozsah: *1,5 - 2,5 strany A5 čistého textu* (nezapočítávají se základní údaje o knize)

a/ postavový

b/ prostředˈový

c/ jazykový a problémový

d/ zkušenostní

Žáci v 8. třídě jsou obecně na takové úrovni, že by pro ně nebylo problémem sehnat část informací /třeba ke stručnému ději/ na internetu. Velmi těžce by ale sháněli zápis pouze z hlediska postav nebo prostředí. Ale ve fungující rozečtené třídě není předchozí myšlenka zcela aktuální. Za důležitější považuji to, že speciální zápisy umožňují dostat běžné čtenářské záznamy na vyšší úroveň. Vyspělí čtenáři a pisatelé píší už velmi volné zápisy středoškolské úrovně.

Žáci mají k dispozici text Inspirace k promýšlení přečtených textů, výsledný zápis musí být souvislý.

Speciální zápisy – inspirační otázky pro napsání souvislého textu[2]

a/ *postavový*

1. Jak se v průběhu knihy měnily (vyvíjely) jednotlivé postavy? Proč?
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 lidi, které znám? Čím?
6. Co jsem se naučil z toho, jak postavy v této knize jednají 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 mám nejradši? Jaký je to člověk a proč právě on se mi tak líbí, proč ho mám rád/a, proč je mi sympatický?

b/ *prostředí ový*

1. V jakém prostředí se kniha odehrává? Jak se podařilo autorovi popsat srozumitelně prostředí?
2. Které detaily jsou charakteristické pro prostředí? Jaké předměty, smyslové vjemy (pachy, vůně, zvuky, barvy,…), živly (voda, vítr, oheň,…)?
3. Jaký význam mělo prostředí pro příběh? Bylo něčím zvláštní? Čím?
4. V jaké scéně nebo části knihy sehrává prostředí velmi důležitou úlohu?
5. Připomnělo mi prostředí v knize něco z mého okolí? Byl už jsem na podobném místě? Odehrálo se něco v mém životě v podobném prostředí? Vyvolalo prostředí v knize nějakou mou vzpomínku?

c/ *jazykový a problémový*

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 obrazy, některé nezapomenutelné obraty apod.? Používá napínavé věty, vtipné výroky? Mohu uvést nějaký příklad? Jak výběr slov a ostatních jazykových prostředků ovlivňuje 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 jsem už někdy v podobné situaci? Řešil 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 docílil autor toho, že jsem během četby neztratil/a zájem o knihu?

d/ *zkušenostní*

1. Co řekl autor touto knihou o životě? Co chtěl sdělit čtenářům?
2. Co z toho má smysl právě pro mě?
3. Bylo to to, co jsem od knihy očekával/a? 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?
7. V jakém smyslu je ze mě po přečtení této knihy lepší čtenář?
8. V čem spočívá největší síla /účinek/ knihy?

Autor: A. C. Doyle
Název: Pes baskervillský
Ilustrace: Karel Vaca
Vydavatelství + rok: Albatros 1969
Vydání: 4.
Počet stran: 187
Žánr: detektivka
Typ zápisu: prostřeďový

Celý děj se točí kolem blat, kde se celou dobu dějí divné věci. Prostředí bylo velmi dobře popsané. A ne jenom prostředí, ale i zvuky a pocity. Např. „Zaječení hrůzy a úzkosti explodovalo z ticha blat." „Děsný zvuk zamrazil krev v mých žilách." „Viděl jsem obrys jeho štíhlé, pružné postavy ve dveřích chýše - stál tu s vypnutou hrudí, trochu předkloněný a zíral do temnoty." Pro prostředí je typické šero, les, stíny a vytí. To dodává knížce tu pravou chuť ke čtení. Pro mě osobně bylo už tu slovo „blata" samo o sobě něčím zajímavé, prostě mě zaujalo.

Velmi důležitou úlohu tam určitě prostředí odehrává při vyšetřování případu pomocí psích stop, krve, zvuků a pachů.

Prostředí mi připomnělo moje dětství, kdy jsem s klukama v lese stavěla náš „domeček", který byl celý z mladých stromů (sice jsme za to jednou měli málem pokutu, ale to je jedno) a zčista jasna se tam objevil pes. Byl to jenom jezevčík, ale tradovala se o něm celkem hnusná pověst (ale jenom mezi náma děckama) a jak ho ti kluci zmerčili, tak začali zdrhat a ten nejhubenější kluk mě vzal do náručí a utíkal, až spadl a zlomil si nohu. Tak jsem ho pak nesla já. Mně se naštěstí nic nestalo.

Autor: John Wyndham
Název: Den trifidů
Ilustrace: Jiří Svoboda
Vydavatelství + rok: Máj, Praha 1977
Vydání: druhé
Počet stran: 243
Žánr: sci-fi
Typ zápisu: zkušenostní

Autor chtěl asi touto knihou čtenářům sdělit, že pokud by přišla nějaká katastrofa, která by postupně vyhubila většinu lidí, tak by to ti, kteří přežili, měli těžké. Všechno by museli dělat od začátku. Myslím si, že kniha je pro mě celkem dobrý „návod" na to, co je nejlepší dělat v takové situaci. Kdyby se stalo něco podobného, určitě bych si vzpomněl na tuto knihu.

Podle názvu jsem si myslel, že nejspíš půjde o nějaké roboty. Překvapilo mě, že trifidi nebyli roboti, ale velmi inteligentní rostliny, které uměly chodit a dorozumívat se mezi sebou. Katastrofa, která oslepila většinu lidstva, současně způsobila, že se kolonie trifidů vymkly kontrole a začaly zabíjet lidi. Pravděpodobnost, že nastane nějaká katastrofa, při které toho někdo využije jako v knize trifidi, je mnohem větší, než jsem si myslel. V tom co bych udělal po takové katastrofě jsem se shodl s jednou postavou, která chtěla pomoci, ale pokus o záchranu co nejvíce lidí byl stejně zbytečný. Autor by se asi zachoval neutrálně, protože jestli vyjádřil své názory

prostřednictvím hlavní postavy, tak by mu bylo jedno, jestli má zachránit co nejvíce lidí, nebo odjet s těmi, kterým se nic nestalo

Autor musí mít dobrou fantazii, protože by to asi vypadalo hodně podobně po podobné katastrofě. Nic se mi nezdálo jako úplný nesmysl. Jen ty inteligentní rostliny byly trochu přehnané. Přesto je možné, že taková rostlina existuje, třeba jen o ní nevíme, protože žije na mořském dně někde pod severním pólem. Nebo by za 50 let mohl něco takového stvořit nějaký šílený vědec.

„Povinné" žánry

Žáci si do *dílny čtení* vybírají knihy podle svých zájmů čtenářských i osobních, považuji však za důležité, aby se setkávali s různými žánry a nečetli úzce monotematicky. Proto mají na začátku školního roku stanoveno pět povinných žánrů, které použijí během roku na jeden referát o knize a čtyři zápisy z četby. Žánry si volí v libovolném pořadí (je jedno, jestli začnou humornou nebo pohádkovou knihou). Další knihy už čtou volně podle svého uvážení. Uvedený přehled není dogmaticky a trvale daný. Pro vás může být možnou inspirací.

- *6. třída* - pohádky (náročnější), dobrodružné, příběhy, pověsti (Petiška, E.: *Staré řecké báje a pověsti* [3]), humorné
- *7. třída* - dobrodružné, příběhy, humorné, sci-fi/dívčí, odborná literatura
- *8. třída* - detektivky, komiksy, humorné, sci-fi/dívčí (nebo pro ženy)[4], horory
- *9. třída* **-** detektivka (A. Christie, P. D. Jamesová, Robert van Gulik, D. Francis, A. C. Doyle) sci-fi (dívky)/dívčí nebo pro ženy (chlapci)[5], klasická česká literatura (viz seznam), klasická světová literatura (viz seznam), volný žánr

Seznam přečtených knih

Knihy, které jsem přečetl(a): .....
Jméno: .....
Třída: .....

autor / název knihy	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

Inspirován čtenářským průzkumem PISA, který nepřinesl dobré výsledky (deváťáci jsou v průměru na úrovni 3. třídy, téměř totiž nečtou a nemají načten nutný počet stran), dohodl jsem se s žáky, že je nutné přečíst 3000 stran, poté nemají žáci problém s technickou stránkou čtení a jsou připraveni na skutečný literární rozbor na vyšší úrovni.[6]

Nový průzkum PISA (2006) v rámci zadání OECD přinesl alarmující výsledky. Problémem se zabývala i rada ministrů EU. V rámci unie má potíže se čtením 25 % patnáctiletých. Nejkatastrofálnější situace je v Rumunsku a Bulharsku. Tam přečtenému textu nerozumí více než polovina patnáctiletých. U nás /podobně jako v Rakousku/ neumí číst (což znamená, že text pouze nějak přeslabikují, ale nedokáží text pochopit, protože veškerou jejich pozornost pohltí snaha číst) 20% žáků. Nepříjemné je, že se situace stále zhoršuje. Od roku 2000 se podíl špatně čtoucích zvýšil o plnou polovinu, ze 14 na 21 %.

To je zcela v protikladu s plány EU. Ta si vytyčila snížit faktickou negramotnost pod 15 % v roce 2010 a zvýšit podíl lidí s maturitou na 85 %. Těžce se bude zvyšovat počet maturantů

a vysokoškoláků s negramotnými studenty.

Seznam přečtených knih v žádném případě neslouží soutěžním účelům - kdo přečte víc knih a je lepší čtenář. Žáci si sami vedou přehled, který pro ně s odstupem může mít svou cenu /i my bychom možná měli rádi seznamy svých přečtených knih z dětství/. Ale především si mohou hmatatelně spočítat, kolik přečetli za pololetí či celý rok stránek a uvědomit si, kolik „ukrojili" ze své třítisícovky /nebo kolikrát vyspělí čtenáři překročili 3000 základních nutných stránek/.

Sebehodnocení četby

In: M. Šlapal: *Stala se dílna čtení součástí výuky ČJ?* (*Kritické listy* č. 24, str. 56 - 58.)

Význam četby

Během školního roku s žáky pravidelně přemýšlíme nad smyslem jednotlivých činností, k čemu jsou nám užitečné. Považuji za velmi důležité ujasňovat si význam čtení a čtenářství. Důležitost některých argumentů si uvědomují žáci sami: „ ...*rozšíří se nám slovní zásoba, zlepší se pravopis, bude se nám lépe učit i v jiných předmětech, budeme psát lepší texty*."

Následná argumentace jistě pomůže učitelům, již by čelili námitce: „*Vždyť oni si v té hodině jenom čtou!*"

Význam četby

- ***rozšiřování slovní zásoby***
- ***zlepšování pravopisu*** (když vidím tvar 20x, napíšu jej bez uvažování dobře)
- ***lepší učení v jiných předmětech*** (přečtu lépe zápis, text v učebnici, slovní úlohu)
- ***zlepšování pozornosti*** (prodlužuje se schopnost soustředění)
- ***lepší úroveň vlastních psaných textů*** (nápodoba jazykových postupů spisovatelů a nová slova)
- ***nástroj myšlení*** (materiál pro formulování vlastních myšlenek a komunikaci s ostatními)
- ***snižování četnosti agresivního řešení konfliktů*** (lepší slovní zásoba a obecná kultivace prostřednictvím většinou humanistického obsahu četby)
- ***kultivace učebního prostředí*** (vytváří se čtenářské společenství, v němž je čtení oceňováno - knihy a kulturnost spolu velmi souvisejí, zajímají se o knihy ostatních, půjčují si je mezi sebou; v některých třídách se žáci stydí za to, že hodně čtou - hrdé výroky typu „já nečtu vůbec!" jsou ve třídách s fungující dílnou čtení spíše ostudou)

Ještě jedna okolnost mluví výrazně ve prospěch dílny čtení. **Zásadní rozdíl v četbě celé beletristické knihy a v četbě krátkých ukázek v čítance.** Podobně jako u sledování seriálu, nás krátký úsek nezaujme, neznáme motivace hrdinů, jejich charakteristiku, vzájemné vztahy, minulost. Nedozvíme se, jak bude děj dále pokračovat, nemůžeme sledovat vývoj postav, neoceníme překvapivé zápletky. Z hlediska emočního se nestihneme s postavami spřátelit, neprožíváme s nimi jejich dobrodružství, nebojíme se o ně, jsou nám vcelku lhostejní...

Dílna čtení mně osobně umožňuje setkávat se s množstvím knih, znát jejich obsahy a hrdiny a mít přehled v současné dětské literatuře. Jako dobrý čtenář rád čtu a v dílně čtení mohu číst často spolu s žáky (při zavádění dílny čtení je to téměř nezbytná podmínka). Je zajímavé hovořit

o knihách s dalšími čtenáři, zvláště pokud jsou to zároveň vaši žáci. Když donesu do třídy nové knihy, většinou objednávané přes nabídku levných knih či kupované v antikvariátech za přijatelné ceny, všichni se těšíme na jejich představování a napětí, zda splní naše očekávání.

A jak se v systému dílny čtení cítí žáci?

„...Můj vztah ke čtení se určitě zlepšil. Je to taky tím, že máme hodinu čtení. Myslím si, že je to dobré a docela mě to i baví. Ale kdybychom neměli dělat zápisy a tak, tak bych určitě doma nečet'."
„...Zápisy z četby mi celkem jdou. Já se vždy podívám na ten papírek s postupem a pak už se jen snažím rozepsat. Minulý rok mi to trvalo asi 10 minut, než jsem se rozepsala, a teď to je hned."
„...Nerad čtu, ale zase nechci koktat z nedostatečné slovní zásoby."
„...Moje technická úroveň se oproti loňské třídě o hodně zlepšila. Předtím jsem četl jako prvňák. Koktal jsem, ztrácel jsem se v textu, ale letos je to pravý opak, čtu plynule a vím, kde jsem. Minulý rok jsem doma vůbec nečetl, připadalo mi to nudné, ale když jsem se letos začetl do jedné knížky, tak mě to chytlo a teď čtu skoro pořád."
„...Já jsem se co se týče školy v chování mnohem zhoršila, ale v četbě jsem přečetla asi o dvě knihy víc vloni. Protože mě číst nebaví, tak si musím vybírat nějaké horory, aby mě to začalo bavit a abych se do toho zažrala a nemyslela na to, jak na internetu zakládat blogy, jaký design tam mám dát, kolik anket tam musí být atd."
„...Čtení je dobrá věc hlavně s dobrou knížkou. Dříve mě to nebavilo, ale teď čtu celkem rád. Zatím."
„...Výběr knihy je pro mě vždycky na prvním místě, protože když je kniha na 8 bodů (viz souvislá četba beletristického textu - pozn. aut.) nebo méně, většinou už ji nedočtu. Od minulého roku se můj výběr knih zlepšil, protože jsem zjistila, jaký žánr mi bude sedět."
„...Zápisy z četby se mi píšou o hodně lépe než minulý rok, protože tento rok jsme začali číst svoje vlastní knihy ve škole! Mám k tomu i papírek, podle kterého vím, co mám psát! Je to jednoduché. Čtení moc nemusím, ale baví mě víc než minulý rok."
„...Můj vztah ke čtení je v této době velký, protože to k životu hodně potřebuji, a doufám, že se to nezmění... Čtení mě začalo bavit. Nikdy jindy to tak nebylo."

Pravidelné čtení souvislých beletristických textů vytváří trvalejší vztah k četbě a ke knihám.

Z žáků se stávají skuteční vědomí čtenáři a zároveň rozvíjíme velmi důležitou součást kompetence k celoživotnímu učení.

Použitá literatura a zdroje:

Steelová, J. L., Meredith, K. S. - Temple, Ch.: *Vychováváme přemýšlivé čtenáře*. Příručka č. VIII. Čtením a psaním ke kritickému myšlení (*RWCT*). Praha, 2000.

Šlapal, Miloš: Dílna čtení v praxi. *Kritické listy. Čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách.* 2007. č. 27, s. 13–20, ISSN 1214–5823.

---

[1] Trochu nemotorným slovem „osleplá" jsem chtěl vyjádřit, že ta cesta možná kdysi, ve čtenářské době (bez počítačů atd.), tak úplně slepá nebyla.

[2] Inspirační otázky byly inspirovány texty RWCT. Viz Příručka č. VIII *Inspirace k promýšlení textu*, str. 20. (V různých verzích příruček strana a název nemusí odpovídat - pozn. ed.)

[3] Tento jediný konkrétní titul je zde proto, že vyučuji zároveň dějepis, a pokud si žáci přečtou *Staré řecké báje a pověsti*, otevírá se jim vlastní cesta k mýtům, je to užitečné pro dějepis i pro literární tvořivou hodinu, kdy píšou vlastní mýty.

[4] Mnohé dívky nečtou dívčí příběhy či románky, ale opravdu dospělejší literaturu určenou pro ženy.

[5] V 9. třídě si prostřídají tradiční role a dívky musí číst méně oblíbenou sci-fi, chlapci zase dívčí četbu či četbu pro ženy. Zápisy bývají velmi zajímavé. Často píšou podrobně, proč se jim ta kniha nelíbila.

[6] Slabé místo textu: Tuto informaci jsem viděl pouze na teletextu ČT převzatou z ČTK, byl zde ovšem uveden nevěrohodný údaj 3 000 knih do 3. třídy. Usoudil jsem, že nepůjde o knihy, ale o stránky. Ač jsem se snažil, nikde jsem se nedostal k zpřesněným informacím a o jaký komentář vlastně šlo. Přesto mi to připadá jako skvělý motivační motor „Akce 3000" - načíst si své strany. Proto jsem to tak ponechal, i když údaj není ověřený...

4.5 Metoda I.N.S.E.R.T.

Hana Košťálová

Metoda insert slouží pro vyhodnocování informací v textu, který žáci čtou. Učí žáky tomu, aby byli ostražití vůči textům, aby je četli vždy přemýšlivě a aby zvažovali, zda mohou informacím v textu důvěřovat, nebo je třeba je dále ověřit a doplnit.

Instrukce pro žáka

Čtěte text. Hned při prvním čtení si dělejte k textu poznámky. Poznámky dělejte pomocí značek takto:

✓	Udělejte fajfku na okraji textu, jestliže určitá informace v textu potvrzuje, co jste věděli nebo si mysleli, že víte.
-	Udělejte minus, jestliže je informace, kterou čtete, v rozporu s tím, co víte nebo co jste slyšeli. Tímto znaménkem můžete označit také nějaký rozpor uvnitř textu.
+	Udělejte plus, jestliže informace, kterou se dozvíte, je pro vás nová a zároveň důvěryhodná.
?	Udělejte otazník, jestliže se objeví informace, které nerozumíte, která vás mate nebo o které byste se chtěli dozvědět více.

Až si budete dělat během čtení znaménka, nemusíte označit každou informaci, kterou text obsahuje. Můžete skončit s jednou nebo dvěma značkami na odstavec, někde více, jinde méně. Volte ty informace, které vám samotným budou připadat důležité nebo zajímavé.

Označujte informace v textu hned při prvním čtení! Nepostupujte tak, že si nejdřív přečtete text a pak se k němu vrátíte.

Diskuse ve dvojicích o označených informacích

Po samostatné četbě vytvoří žáci dvojice. Ve dvojicích se vrátí na začátek textu a pomocí značek ho znovu projdou. Porovnají postupně, které informace si jeden nebo druhý člen dvojice označil a také porovnají, který typ značky použil. Navzájem si vysvětlí, jak si vybrali konkrétní informaci a proč použili právě tu značku, kterou použili. Když žáci znovu procházejí text podle značek, mohou buď postupovat chronologicky textem bez ohledu na typ použité značky, nebo mohou nejprve projít informace, které si označili jako známé, pak informace nové a důvěryhodné, pak informace rozporné a pak informace matoucí (s otazníkem). Nemusejí procházet podrobně všechny značky – učitel může například zadat, že si mají najít od každé značky tři informace v každém textu a porovnat je.

Diskuse v celé třídě o označených informacích

Po práci ve dvojici může učitelka vyzvat žáky v celé třídní skupině, aby uvedli několik příkladů informací podle typu značky, jíž si informaci ve svém textu označili. Například může nechat zaznít po třech informacích od každé značky – každou informaci přednese jiný žák. Ostatní žáci se mohou vyjádřit k tomu, zda si také označili stejnou informaci a zda ji označili stejně, nebo použili jinou značku. Podle času může proběhnout diskuse v celé třídě o informacích nejasných apod.

Tabulka INSERTu

Pro fázi „po četbě" mohou žáci vyplnit tabulku INSERTu. Zanesou do ní podle své vlastní úvahy nejdůležitější informace z textu rozčleněné podle značek INSERTu. Vhodné je, aby žáci zapsali cca 3 informace k fajfce a plusu, jednu otázku do sloupce s otazníkem a jeden rozpor.

Je možné vyzvat žáky na závěr hodiny, aby přečetli zápisy ve svých tabulkách nebo aby tabulky, jsou-li na volných papírech, vyvěsili na místo k tomu ve třídě určené.

Příklad tabulky vyplněné k textu o mozku

✓	+	-	?
1. Nervová buňka se jmenuje neuron. *2. Neurony vznikají v průběhu děložního vývoje.* *3. Mozkové buňky jsou propojeny synapsemi.*	*1. Synapse vznikají víc učením než vrozeně.* *2. Přenos informací mezi synapsemi je elektrochemický.* *3. Nové mozkové buňky putují v mozku tam, kde mozek pracuje.*	*Neexistuje jiné místo pro krátkodobou a jiné místo pro dlouhodobou paměť v mozku, ale dlouhodobé zapamatování vzniká dlouhodobým nebo opakovaným zpracováním téže informace na jednom místě v mozku.*	*Jak nová kmenová buňka pozná, na kterém místě v mozku jí bude třeba – kam má doputovat?*

Jak metoda INSERT podporuje kritické čtení a myšlení žáků

Metoda pomáhá žákům, aby si uvědomili, že v souhrnných zdrojích informací, jakými jsou texty, mohou najít něco, co znali dřív, než text začali číst. Metoda je učí vycházet při četbě nových textů nejen z toho, co autor textu sděluje, ale i ze svých dřívějších životních a čtenářských zkušeností. Učí je porovnávat to, co říká text (autor), s tím, co už dříve znali, a zaujmout k tomu stanovisko (například rozpor mezi tím, co jsem znal, a tím, co tvrdí autor). V případě nových informací se žáci učí obezřetnosti – takovou informaci mohou přijmout (znaménko plus), ale učí se, že ji mohou zpochybnit (znaménko otazník = chci vědět víc, musím se přesvědčit ještě v jiném zdroji) nebo považovat za rozpornou (znaménko mínus). Žáci si používáním této značkovací metody zvyknou na to, že texty nemají „polykat" tak, jak jim byly předloženy, ale že mají neustále promýšlet sdělení textu.

Jak metoda INSERT podporuje u žáků postoje respektu k druhým

Při porovnávání vybraných informací a použitých značek žáci zažijí, jak různě čtou různí lidé tentýž text. Při vhodně vedené reflexi a diskusi mají žáci šanci zjistit, čím to je – ne tím, že druhý je například hloupější, ale tím, že každý z nás má o probíraném tématu jiné znalosti, pro každého jsou zajímavé a důležité jiné informace. Žáci se tak učí tomu, že není dáno, co je psáno, ale důležité je, s jakým východiskem čtenář k textu přistupuje a za jakým účelem chce text číst.

Jak metoda INSERT učí žáky rozumět významu informací

Žáci se při práci metodou INSERT naučí velmi důležitou věc, že žádná informace není důležitá sama o sobě. **Význam informaci dodává až účel, k němuž má být použita.** Žáci to snadno pochopí na příkladu informací důležitých při průmyslové špionáži – informace, za které je ochotná nějaká firma draze zaplatit, jsou zcela bezcenné pro laika, který je nemůže k ničemu využít. Neexistují tedy „objektivně" důležité informace.

Jak metoda INSERT podporuje čtenářské dovednosti žáků

Používání značek udržuje žákovu pozornost při četbě textu, pomáhá mu zvládnout s porozuměním i delší text. Značky se mají dělat v textu při prvním čtení – to pomáhá žákům v tom, aby se naučili rychle zpracovávat informace přicházející z textových zdrojů.

Literatura:
Vaughan, J., and T. Estes. Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades. Boston, MA: Allyn and Bacon, 1986

4.6 Učíme se navzájem

Hana Košťálová

Text je převzat z Kritických listů č. 24/2006, str. 32 – 37, autorsky krácen a upraven.

Učíme se navzájem je technika *„podporované diskuse*" *(diskuse s oporou*), která rozvíjí vícečetné strategie porozumění textu. Jedná se o tyto strategie:

- *shrnutí* přečtené části textu;
- *kladení otázek k textu;*
- *vyjasňování* nejasných slov nebo myšlenek;
- *předvídání* - odhadování, co bude v textu následovat.

Kromě těchto čtyř strategií si žáci procvičují také schopnost odhadnout, jak dlouhou část konkrétního textu jsou schopni zpracovat naráz. Text totiž čtou po částech, o jejichž rozsahu sami ve své skupině rozhodují.

Autorkami metody jsou americké pedagožky a badatelky Annemarie Sullivan Palinscarová a Ann L. Brownová, které metodu vyvinuly a ověřily a v roce 1984 publikovaly výsledky svého výzkumu.

K čemu je metoda „učíme se navzájem" dobrá

a) Zlepšuje u žáků čtení s porozuměním tím, že se díky této metodě naučí využívat čtyř základních porozumívacích strategií, a to: předvídání, kladení otázek, vyjasňování, shrnutí.

Podporuje zvládání těchto čtyř strategií tím, že je:

- učitel a žáci modelují (předvádějí);
- žákům je poskytováno vedení (podpora);
- strategie jsou aplikovány v průběhu čtení autentického textu, tedy textu, který může žáky doopravdy zaujmout a může znamenat skutečnou výzvu pro jejich porozumění.

b) Vede žáky k tomu, aby si uvědomovali během četby, které strategie a jak používají, aby reflektovali zpětně, jak strategie použili.

c) Pomáhá žákům v tom, aby s pomocí těchto čtyř strategií monitorovali, jak rozumí četbě.

d) Používá sociální podstatu učení k tomu, aby pomáhala rozvíjet čtenářské dovednosti a podporovala žáky v jejich zvládání.

e) Zefektivňuje výuku v různých organizačních uspořádáních – při práci s celou třídou, práci ve čtenářských skupinkách vedených učitelem, v literárních kroužcích apod.

f) Učíme se navzájem je součástí širšího repertoáru strategií, které pomáhají při porozumění textu: předvídání, kladení otázek sám sobě, hledání a nalézání souvislostí mezi textem a dalšími texty, uvnitř textu, textem a životem čtenáře, textem a autorem; vizualizace; povědomí o tom, jak fungují slova; monitorování; shrnutí; hodnocení (McLaughlinová & Allenová, 2002; Pearson, Roehler, Dole & Duffy, 1992).

Vztah mezi dovednostním a znalostním cílem při použití metody „učíme se navzájem"

Ve škole po kurikulární reformě jde o to, aby cíle v oblasti vědomostí a cíle v oblasti dovedností byly v rovnováze. V různých hodinách může být důraz položen jednou více na dovednosti, jindy více na porozumění obsahu. Z déledobého hlediska je ale potřeba vyvažovat, tedy nedělat z dětí ani „komunikativní blbce" (slova ředitele Ústavu pro českou literaturu), ani nečtenáře vybavené sumou nepoužitelných teoretických poznatků o literatuře.

Metoda „učíme se navzájem" patří k těm, které míří na rozvíjení čtenářských strategií nebo dovedností.[5] Pomáhá v tom, aby si žáci dobře procvičili a zažili čtyři základní porozumívací čtenářské strategie a aby si uměli poradit i s textem, který je pro ně náročný a mohl by je odradit. Žáci si v tom navzájem pomáhají. Tak je třeba chápat název „učíme se navzájem" - učíme se s pomocí druhých zvládat strategie porozumění textu tím, že střídavě *modelujeme, hlasitě přemýšlíme, pozorujeme se při tom, diskutujeme, reflektujeme.*

Zvládání porozumívacích strategií není samoúčelné – není důležité pro strategie samotné, ale pro efektivnější práci s textem. Konečným cílem je naučit žáky zpracovávat účinněji text, získávat z něj snáze informace, spojovat informace z textu s tím, co si sami mysleli již před četbou, odhalovat a pojmenovávat obtíže, které s textem mají, odhalovat nesrovnalosti v textu atd. Metoda „učíme se navzájem" je jen nástrojem k rozvíjení a procvičení potřebných strategií. Při aplikaci této metody si cíl učení žáků formulujeme jako cíl v oblasti dovedností.

Nabídneme-li tedy žákům k četbě touto metodou například text o orlovi mořském, budeme jako učitelé sledovat práci se strategiemi a tu budeme se žáky také reflektovat. Z hlediska okamžitého zpracování obsahu (tedy orla) se tento postup může jevit jako časově zbytečně náročný. Časová investice se ale vyplatí v budoucnu – žáci budou zdatněji pracovat se složitějšími texty, a tím se urychlí jejich samostatné učení ve všech předmětech. Když se nám ve škole podaří zařadit trénink v těchto strategií do nižších ročníků, kde ještě látka sama není tak obtížná, snáze spojíme první cíl (naučit se strategiím) s druhým cílem (naučit se poznatkům, které text přináší). Ve vyšších ročnících pak můžeme procvičovat náročnější strategie s náročnějšími texty.

Neznamená to ovšem, že na textu nezáleží. Naopak, zvolené texty by měly mít potenciál vyvolat zájem žáků, měly by být „obtížné tak akorát" – tedy ne příliš snadné, ale ne nad síly žáků. Při práci s nimi dává učitelka žákům najevo, že text bere vážně.

Práce s metodou

Technika „učíme se navzájem" byla vyvinuta jako diskuse nad textem, kdy se ve skupině diskutuje postupně o částech textu. Učitel *modeluje* každou ze čtyř strategií tak, že *přemýšlí nahlas* – předvádí použití strategií tím, že nahlas říká, o čem a jak přemýšlí, když čte a shrnuje, vyjasňuje, klade otázku a předvídá. Pak se žáci střídají v tom, kdo opakuje po učiteli jeho roli a modeluje

[5] Čtenářská **dovednost** je zautomatizovaný postup čtenáře, který bez problémů čte přiměřeně náročný text. O čtenářské **strategii** hovoříme naopak tehdy, když čtenář narazí na potíže v četbě, které překonává vědomou volbou určitých postupů (strategií): např. se zastaví a vyjasňuje si pro sebe význam nejasné myšlenky nebo slova, vrací se za tím účelem zpět v textu, hledá v další části textu to, co by potvrdilo nebo vyvrátilo jeho domněnku apod. Rozdíl mezi čtenářskou dovedností a čtenářskou strategií se ukazuje s oblibou na řízení automobilu: běžně zkušený řidič řadí, dává blinkr, brzdí... aniž by na to myslel. Dokud nemá tyto činnosti dostatečně zautomatizované, opakuje si krok po kroku postup od otočením klíčku v zapalování...

pro druhé použití strategií tak, že přemýšlí nahlas.

Od doby, kdy autorky vyvinuly tuto podobu metody „učíme se navzájem", vznikla řada dalších verzí, které byly otestovány v terénu (Cooper, Boschken, McWiliams & Pistochini, 2001). Ať už je konkrétní způsob provedení jakýkoli, vždy zůstává zachován původní účel a smysl metody: rozvinout a podpořit u žáků čtení s porozuměním. Tento model výuky umožňuje učiteli a žákům hledat v rámci skupiny (v sociálním prostředí) smysl textu s využitím *modelování, přemýšlení nahlas a diskuse*.

Každá ze strategií „učíme se navzájem" má důležitou roli v procesu porozumívání čtenému textu. Pořadí, v němž jsou jednotlivé strategie zapojeny, není rozhodující. Záleží na textu a na čtenáři.

Postup práce s metodou u malých dětí (od 2. třídy)

1. Učitelka připraví text k promítání tak, aby všechny děti mohly číst společně a přitom snadno sledovat učitelku.

2. Učitelka vysvětlí dětem, že se postupně budou cvičit v tom, aby snadno dokázaly shrnout, co přečetly, vyjasnit nesnadná místa, odhalit místa, k nimž je dobré se doptat na další údaje nebo souvislosti, a odhadnout, jak se bude text dále vyvíjet. V tuto chvíli učitelka nezabředá do detailů, ale má připraven plakát nebo obrázek s vypsanými strategiemi.

3. Učitelka předvede žákům postupně všechny strategie a využije k tomu text promítaný ve třídě. Učitelka dbá na to, aby modelovala procesy myšlení, které probíhají v její mysli, když shrnuje, vyjasňuje, klade otázku a předvídá. Může při tom využít pomůcek uvedených u jednotlivých strategií v textu níže.

4. Pak učitelka oznámí dětem, jaký má plán pro postupné zvládání všech čtyř strategií (kterou začnou, jak dlouho jim to asi bude trvat, jak budou při tom postupovat).

5. Učitelka se třídou začne pracovat na první strategii. Opět bude promítat text pro všechny, bude modelovat, jak ona sama přemýšlí při využívání dané strategie (např. shrnutí). Vyzve pak několik dětí ve třídě, aby se pokusily s další pasáží textu o totéž – žáci modelují, jak sami shrnují, ostatním spolužákům. Učitelka i spolužáci poskytují zpětnou vazbu.

6. Když děti ve třídě porozuměly strategii, rozejdou se do malých skupin. Učitelka pracuje postupně se všemi skupinami a znovu modeluje strategii na textu, který skupina zpracovává. Potom přebírají její roli jednotliví žáci – členové skupiny. Jeden modeluje, hlasitě přemýšlí, ostatní pozorně naslouchají a poskytují mu zpětnou vazbu.

7. V poslední fázi práce pracují žáci ve skupině zcela samostatně.

8. Následuje návrat k práci celé třídy a učitelka modeluje další strategii.

Pozor! Uvedený postup práce neznamená, že strategie zvládneme se třídou během jedné hodiny. Klidně se můžeme jediné ze strategií věnovat několik týdnů, než přistoupíme k nácviku další.

Pro malé děti je možné používat různá označení pro čtyři základní strategie: „pohádkový čtyř-lístek"; „buď učitelem" apod. Když se dětem řekne, že budeme používat „pohádkový čtyřlístek", automaticky se jim vybaví čtyři strategie, které používají dobří čtenáři, když čtou. Vědí, že se budou střídat v tom, kdo bude modelovat využití těchto strategií tak, jak to dělává učitelka.

Lori Oczkusová používá při výuce malých dětí i veselé a návodné názvy pro každou ze strategií: Peter the Powerful Predictor, Clara the Careful Clarifier, Sammy the Super Summarizer, Quincy the Quizzical Questioner.

Co říkají výzkumy o metodě „učíme se navzájem"

A. S. Palinscarová a A. L. Brownová (1986) zjistily, že se při použití techniky „učíme se navzájem" zlepšilo porozumění textu u žáků již po 15 – 20 dnech. Podle další studie Palinscarové a Klenkové (1991) nejen že se porozumění textu u žáků zlepšilo takřka okamžitě, ale zlepšení mělo trvalý charakter. Obzvlášť velký užitek přináší tato technika žákům s poruchami čtení, pokud se používá při nápravných hodinách (Cooper et. al., 2000) a také když se využívá při výuce žáků ze sociálně vyloučených komunit a se špatným sociokulturním zázemím (Carter, 1997). I když metoda „učíme se navzájem" byla původně určena pro druhostupňové žáky s potížemi ve čtení, prokázalo se, že velmi úspěšně pomáhá žákům i na prvním stupni – i u nich se dosahuje dobrých a trvalých výsledků v porozumění čtenému textu. A to jak u žáků, kteří se učí ve velkých skupinách, tak při práci v malých skupinách vedených učitelem a i při práci ve skupinách vedených samotnými žáky (Cooper et. al., 2000, Palinscarová & Brownová, 1984, 1986, Palinscarová & Klenková, 1991, 1992). Rosendhine a Meister (1994) prozkoumali výsledky šestnácti studií zaměřených na „učení se navzájem" a dospěli k závěru, že „učíme se navzájem" je technika, která spolehlivě rozvíjí čtení s porozuměním.

Blíže k jednotlivým strategiím

1. Předvídání

Při předvídání čtenáři odhadují a předjímají, co se asi stane v textu dál. Čtenáři mohou využít informace z textu a svou předchozí zkušenost a znalosti k tomu, aby vytvářeli logické předpovědi před četbou a pak během četby. Když například se žáky čtete krátká fabulovaná vypravování, veďte studenty k tomu, aby si všímali, jakou strukturu má text takových příběhů. Udělejte společně se studenty přehled o tom, které prvky lze v povídkách obvykle nalézt: postavy, prostředí, zápletka, řešení, téma a ponaučení. Než se dáte do čtení, veďte studenty k tomu, aby si prohlédli obálku knihy, kterou budou číst, titul, ilustrace. Nechte je hledat nápovědi na to, kde se asi bude příběh odehrávat, jaké postavy v něm budou vystupovat, jaké klíčové události se asi přihodí v příběhu. Když čtete se třídou naučnou literaturu nebo literaturu faktu, diskutujte o titulcích v textu, ilustracích a jiných typech zobrazení – mapách, grafech, tabulkách. Nechte studenty předvídat, co se asi dozvědí z této četby. Ať už čtete jakýkoli typ textu, přerušujte četbu pravidelně a vyzývejte studenty k tomu, aby předvídali na základě dosud získaných vodítek, co bude dál, jak se bude příběh nebo obsah textu vyvíjet. Jako doplněk k předvídání můžete využít různé grafické organizátory a záznamové listy vhodné pro čtený text, jako je třeba mapa povídky. Grafické organizátory pomáhají studentům předvídat, co bude dál.

Slovník, který studenti mohou využít při předvídání, by měl zahrnovat obraty jako (Mowery, 1995):

Myslím, že …
Vsadil bych se, že …
Jsem zvědav, zda …
Představuju si, že …
Očekávám, že …
Řekl bych, že …
Předvídám, že …

Předvídání je strategie, která pomáhá žákům v tom, aby si stanovili účel a smysl četby a pomáhá jim dále při průběžném monitorování toho, jak rozumějí. Umožňuje studentům více vzájemných kontaktů mezi nimi a textem – četba se stává více interaktivní. Předvídání také způsobuje, že zájem studentů o text, který mají číst, vzroste a že zároveň vzroste i to, nakolik textu rozumí. Žáci mají obyčejně předvídání rádi a tak ho provozují se zájmem.

Problémy s předvídáním, které se mohou vyskytnout u vašich žáků

Žáci vytvářejí fantazijní předpovědi, které se nijak neopírají o vodítka v textu.

Co s tím?

Modelujte hlasitým přemýšlením, jak předvídáte a jak při tom využíváte to, co již z textu znáte a jak to spojujete se svými dalšími zkušenostmi a nápady. Modelujte také úplně volné hádání bez opory v textu a objasněte (nebo požádejte žáka o objasnění), proč to není předvídání.

Žáci se nevracejí k předpovědi po přečtení příslušné části textu a nevyhodnocují, nakolik byla jejich předpověď výstižná.

Co s tím?

Můžete pro práci ve skupinách určit roli toho, kdo bude po přečtení předtím předvídané části textu vracet skupinu k předpovědi a povede ji k vyhodnocování trefnosti předpovědi.

Žáci obtížně předvídají v případě naučného textu.

Co s tím?

Vyzvěte žáky, aby si před četbou textu prohlédli obrázky a zamysleli se nad tím, co se asi z textu dozvědí. Celková předpověď jim pak bude pomáhat i s předvídáním jednotlivých částí.

2. Kladení otázek

Porozumění čtenému textu se automaticky zvyšuje, jakmile žáci při četbě hledají smysl textu, usuzují a spojují čtené se svými dosavadními znalostmi a zkušenostmi, no a konečně když kladou otázky (Lubliner, 2001). Dobří čtenáři kladou otázky po celou dobu, kdy čtou text (Cooper, 1993; Palinscarová & Brownová, 1986), ale zformulovat otázku je těžký a komplexní úkol. Pokud žáci vědí ještě dřív, než se pustí do četby, že se od nich očekává, že položí k textu nějakou otázku, obvykle čtou s větší pozorností a více si uvědomují, co čtou – snáze pak identifikují nejdůležitější sdělení, která text obsahuje.

Žáci se učí pokládat různé typy otázek. Začínat lze od těch nejjednodušších – od otázek k tomu, co je v textu řečeno (tzv. kontrolní otázky) a postupně se dopracovat k otázkám vycházejícím z důležitých prvků v textu a propojujícím text s ostatní zkušeností žáků. Hodně žáků začíná s otázkami na nedůležité detaily. Ale když učitelka dostatečně modeluje žádoucí typ otázek a když mají žáci dost možností zkoušet si další a další otázky a navíc o nich se spolužáky diskutovat, kvalita otázek se zlepšuje a otázky se stávají „hlubšími". Se zkušenějšími žáky je dobré modelovat otázky vycházející z úvah nad textem, otázky zaměřené na souvislosti, na vyhodnocení apod.

Žáci se učí používat při formulaci otázek slůvka: *kdo, co, kdy, kde, proč, jak a co kdyby*.

Problémy s kladením otázek, které se mohou vyskytovat u vašich žáků

Žáci kladou jen povrchní nebo doslovné otázky. - Žáci nepokládají žádné deduktivní otázky (otázky, které by vyžadovaly nějaké vysuzování na základě textu).

Co s tím?

Modelujte soustavně otázky mířící na myšlení vyššího řádu, které vyžadují využití vodítek v textu a zapojení předchozích znalostí a zkušeností. Nebo požádejte žáky, aby se zamysleli a připravili si a zapsali nějaké otázky k textu ještě před setkáním pracovní skupinky. Poskytněte žákům startéry – úvodní slůvka k otázkám. Nechte žáky pracovat ve dvojicích pouze na této strategii – žáci přečtou

kus textu a střídají se v kladení otázek nad textem. Otázky si mohou zapisovat pro pozdější rozbor.

3. Vyjasňování

Žáci se snáze naučí pracovat s neznámými slovy než s obtížnými větami, pasážemi nebo kapitolami. Často se stává, že i když žáci rozumí každému slovu v úryvku, nerozumí úryvku jako celku, uniká jim hlavní sdělení, hlavní myšlenka. Vyjasňování pomáhá žákům při sledování (monitorování) toho, jak rozumí textu – hledají a identifikují problémy, na které narazili v porozumění textu nebo jeho částí. Při „učíme se navzájem" využívají žáci naučené strategie k tomu, aby si utvářeli smysl textu.

Co žákům pomáhá, aby si uvědomili, kde je problém:
Nerozumím té části, kde …
Toto (věta, odstavec, stránka, kapitola) mi není jasné.
Tohle (…. doplnit, co přesně...) nedává smysl.
Nemůžu přijít na to, co znamená ….
Tohle slovo je pro mě obtížné, protože …

Co žákům pomáhá, aby problém vyjasnili – vyjasnění myšlenky:
Přečtu si znovu pasáž, které nerozumím.
Budu číst dál, a třeba najdu nějaká vodítka, která mi pomohou porozumět.
Přemýšlím o tom, co už vím. Zkouším si navrhnout různá objasnění myšlenky – stavím hypotézy o tom, co by myšlenka mohla znamenat.
Zeptám se kamaráda nebo s ním diskutuju problém.

Co žákům pomáhá, aby problém vyjasnili - vyjasnění slova:
Čtu znovu.
Hledám, zda mi něco ve slovu nepomůže mu porozumět.
Přemýšlím, která slova mi toto slovo připomínají.
Čtu dál a třeba narazím na nějaké vodítko, které mi pomůže slovu porozumět.
Zkusím nahradit nesrozumitelné slovo jiným, které ve větě dává smysl.

V technice „učíme se navzájem" se díky vyjasňování žáci učí, jak řešit problémy s neporozuměním v textu. Když se tomu naučí, stávají se z nich lepší čtenáři.

Problémy s vyjasňováním, které se mohou vyskytovat u vašich žáků

Žáci úplně přeskočí vyjasňování, protože se domnívají, že není co vyjasňovat.

Co s tím?

Modelujte vyjasňování slov i myšlenek. Ukažte žákům, jak přemýšlet nad tím, co by mohlo být nejasné druhému, a jak bych mu to mohl vyjasnit. Přinášejte žákům takové texty, kde bude co vyjasňovat (ale pozor, aby toho nebylo zas tolik, aby to vaše žáky odradilo!)

Žáci vyjasňují jen jednotlivá slova, ne myšlenky.

Co s tím?

Modelujte rozdíl mezi pochopením slov a myšlenek. Ukažte žákům, že i při pochopení jednotlivých slov nemusí být čtenáři idea úplně jasná. Ukažte, jak se člověk dobírá pochopení myšlenky (viz výše).

4. Shrnutí

Shrnutí představuje komplexní proces, který vyžaduje souhru celé řady dovedností. Aby shrnutí mělo hlavu a patu, musejí si studenti vybavit nejdůležitější složky textu a seřadit je v logickém pořadí. Způsob shrnutí záleží na typu textu, který žáci četli. U narativního textu se žáci musejí obírat prostředím, postavami, zápletkou, událostmi a řešením zápletky. U naučného textu musejí určit nejdůležitější body a sestavit je do smysluplného pořádku.

Jaké pomůcky mohou žáci využívat při shrnování
Nejdůležitější myšlenky textu jsou ….
Tato část pojednává o …..
Tato kniha byla o …..
Nejdřív….
Pak….
Nakonec ….
Povídka se odehrává (místo) …… (čas) ……..
Nejdůležitějšími postavami jsou ……
Problém se objevil, když…

Shrnutí (vlastními slovy žáka!) je velmi důležitá strategie, protože existují důkazy z výzkumů, že shrnutí rozvíjí porozumění textu u žáků, a to jak textů vyprávěcích, tak naučných. Shrnutí pomáhá žákům budovat celkové porozumění textu, povídce, kapitole, článku. Při „učíme se navzájem" žáci jednak sami mají hodně příležitostí ke shrnování, jednak mohou pozorovat své spolužáky nebo učitelku a učit se z toho.

Problémy se shrnutím, které se mohou vyskytovat u vašich žáků

Žáci shrnují tak, že opakují text slovo od slova. - Shrnují tak, že se jim ztratí hlavní myšlenka. - Jen zřídka zahrnou do shrnutí všechna hlavní témata. - Nemají shrnutí rádi, protože je pro ně obtížné.

Co s tím?

Nechte žáky pracovat ve skupinách jen na ostatních třech strategiích a shrnutí provádějte s celou třídou tak, abyste měli přehled o tom, jak to vašim žákům jde a abyste mohli se svou pomocí zasáhnout včas. Později nechte skupiny, aby svá shrnutí sepsaly na papír, aby je třída mohla komentovat. Nechte pak skupiny vylepšit shrnutí podle komentářů třídy. Nebo nechte skupiny sepsat shrnutí a pak společně vyberte nejvýstižnější práci. Nechte žáky, aby zdůvodnili svou volbu. Pomozte jim, pokud jim unikne důležitý aspekt procesu. Nechte žáky napsat dopisy sobě nebo spolužákům, v nichž žáci sdělí, co důležitého se dozvěděli z textu. Zahrajte si se studenty hru na reportéra, který musí ve velmi omezeném čase sdělit posluchačům to nejdůležitější o nějaké události.

Literatura:

Palinscar, A. S., Brown, A. L.: Interactive teaching to promote independent learning from text. The Reading Teacher, Vol. 38, No 8, April 1986, pp. 771 - 777.
Oczkus, L. D.: Reciprocal Teaching at Work. Strategies for Improving Reading Comprehension. Newark, DE: International Reading Association 2003.
McLaughlin, M., Allen, M. B.: Giuded comprehension: A teaching model for grades 3 – 8. Newark, DE: International Reading Association 2002.
Harvey, S., Goudvis, A.: Strategies that Work. Teaching Comprehension to Enhance Understanding. Stenhouse Publishers, York, Maine 2000.

5. Čtení s porozuměním a aktivizace žáka: Činnosti před četbou - při četbě - po četbě literárních textů

Ondřej Hausenblas

Skutečné čtení nezačíná až ve chvíli, kdy se žákovy oči upřou do textu a luští slova a věty. A nekončí s posledním slovem a tečkou textu. Dokonce ani doslovné porozumění slovům a větám (technika čtení a znalost slov a stavby vět) tak nezačíná ani nekončí. Na příkladu čtení beletrie si ukážeme, jak důležité je to, co se děje před čtením i po čtení. U textů věcných, naučných, novinových atp. mohou být aktivity jiné, ale principy jsou tytéž.

Dávno před čtením dítě zná většinu slov, na která pak v textu narazí, zná jejich význam a má ho spojený s nějakou vlastní představou. A pokud jde o slovo řídké či cizí, bývá v paměti žáka připraveno i se situací, ve které se s ním žák setkal. I o větách a souvětích žák ví mnohé, například že „takhle se to říká", nebo naopak že „takto se ale nemluví, to není běžné vyjádření". Navíc má každé dítě nějaké životní zkušenosti – třeba sebeprostší – na kterých staví své porozumění tomu, o čem čte. Kdyby je k danému tématu a problému vůbec nemělo (kdyby školák v primární škole měl číst článek z Chemických listů), asi by číst nemohlo, přerušilo by čtení se slovy „tomu vůbec nerozumím".

Ještě dlouho poté, co žák dočte poslední slovo, v jeho mysli se přerovnávají a nově usazují informace i prožitky, mysl (a mnohdy i oko) se vrací k tomu, co bylo v četbě příjemné, i k tomu, co znepokojovalo, a také k tomu, čemu stále neporozuměl. Žák k tomu, co dočetl, opět přiřazuje své přecházející představy a zkušenosti, porovnává to, co mu podle jeho mínění text řekl o životě a světě, s tím, jak on sám svět dosud chápal. Všímá si i toho, zda a jak se jeho názor nebo jeho informovanost změnily četbou, a jak je s tím spokojen. Kdyby se to vše v žákově mysli nedělo, a on – podobně jako při dívání na televizi – by hned přepnul do jiného programu a na ten předchozí docela zapomněl, pak by byla četba k ničemu. Vlastně bychom později v rozhovoru o přečteném textu asi žákovi řekli „tys to asi vůbec nečetl!".

Ale dokonce i **v průběhu čtení** se neděje jenom to, že si žák ze své paměti vybavuje, jakou věc či pojem které slovo znamená, a nenachází ani pouze to, čím navazuje věta na větu. Žákova mysl i u prostého příběhu rozhodně pracuje složitěji: přiřazuje to, jak šly za sebou věty, k tomu, jak se asi odehrával děj nebo jak jsou k sobě v realitě poskládány věci, které vypravěč líčí. Ale čtenář také kontroluje, jak **navazuje** nová událost na to, co bylo uvedeno hned předtím nebo i o větší kus dříve před tím (mohlo se to takto vyvinout? jdou tak události obvykle za sebou? mohou tak vůbec následovat?). A navíc žák také předvídá, **odhaduje**, jak se to asi vyvine, nebo s čím na nás teď vyrukuje autor. (Zřetelné to bývá, když čteme nějaký horor, ale předvídání je činnost, kterou provádí každý čtoucí mozek i u textů docela bez napětí – zajišťuje tak, že pochopíme návaznost dějů, souvislosti mezi věcmi, osobami, událostmi.) A čtenář dělá ještě mnoho dalších věcí během četby, například si vybavuje, že a kde už něco takového četl, a zkoumá, zda na to autor navazuje vědomě a záměrně, nebo zda to je spíše jen náhoda, atd.

Tak probíhá čtení u aspoň mírně zkušených čtenářů, ať už si to uvědomují, nebo to činí spíše podvědomě. Velmi zřetelné a potřebné je takové čtení při četbě umělecké literatury. Chceme-li, aby děti jednou dokázaly číst i delší texty o záležitostech složitých (umělecké i věcné), nestačí je učit jenom vyhledávat informace v krátkém encyklopedickém hesle s doprovodnými obrázky. Výuka musí dávat příležitost a pomoc k tomu, aby do čtení vstupovala žákova osobnost jako celek, nikoli jako strojek na předčítání.

I když čteme se žáky mladšími, málo zkušenými, nebo třeba s maturanty, musíme pamatovat, že hlavním smyslem literatury je **estetický zážitek a poznávání i utváření lidských hodnot**. Učitel by neměl se žáky zůstat jenom na poznání spisovatelských nástrojů, jako jsou metafory, perso-

nifikace, rým a verš, žánrové rysy kompoziční atp. Pro důkladné pochopení uměleckého textu je ovšem třeba se vyznat v pojmech (a aspoň některých termínech) poetologie. Avšak školské rozbory, které se omezují právě jen na „určování" metafor nebo na sdělování a odříkávání ho- tových interpretací díla, samy o sobě čtení s porozuměním nenavodí a čtenáře ze žáků nevycho- vají. I znalost některých literárně-historických okolností je užitečná, ale jen natolik, aby nepřehlušila skutečný žákův estetický zážitek a neodpudila ho od četby a od práce s knihou.

Pamatujeme však i na to, že žáci čtou i texty neumělecké, věcné, v nichž se zážitky nehledají. K tomu čtení věcné, soustředěné na získávání informací a na vytvoření informovaného vhledu do nějaké situace, problému, procesu atp. patří docela přirozeně. I takové věcné čtení však má přinést porozumění, a proto bude mnoho výukových postupů sloužit obojímu typu čtení: estetickému i věcnému. I čtení textů věcných začíná před vlastním nahlédnutím do textu a mělo by končit dlouho po dočtení a po zapsání získané informace – pokud ovšem žák informaci hledal kvůli nějakému rozumnému, ucelenému důvodu, a ne například jen proto, aby ji odříkal při zkoušení zpaměti.

Žáci ovšem mohou přečíst i umělecký text „věcně". Záleží to na záměru četby: mohou například číst Robinsona Crusoe proto, aby zjistili, jaká je příroda na ostrovech v Karibiku. (Číst opačně – hledat estetický prožitek v četbě věcného textu není běžné, ani když četba přináší radost z poznání, protože věcné texty nejsou zaměřeny k přetváření čtenářem vyznávaných hodnot.)

Co dělat před čtením?

Nespoléhejme na to, že děti zaujme, když jim rovnou dáme text přečíst, ba ani když jim ho začneme bez přípravy předčítat sami. To je jako volejbalový zápas bez rozcvičení. Dokonce ani učitelovo vyprávění o něčem, co je podobné příběhu z textu, žáky nemotivuje. Může je to naladit, zklidnit – ale není to postup, ve kterém se jejich mysl připravuje na porozumění tomu, co budou číst. Čtenář si potřebuje téma nebo problém, o kterém text pojednává, předem trochu promyslet, vzpomenout na své zážitky a domněnky.

Můžeme si všimnout, co děláváme my sami, když se chystáme si číst, nebo jak s knihou zacházejí děti, než se rozhodnou.

Čtenář

- bere knihu do ruky, potěžkává ji, otáčí sem tam;
- zalistuje, zkoumá, jak je kniha silná, jak bude četba dlouhá;
- dívá se na titul, na první věty, obrázky a různé nápisky a hádá, o co v textu půjde;
- uvažuje, jestli ho téma knihy zajímá, zda se pustí do čtení;
- zapřemýšlí si, těší se chvíli představou, než se začte (to dělají spíše čtenáři zkušení).

Pokud nečteme celou knížku, ale máme text v časopise, nebo jen namnožený text na volných listech papíru, přece jenom se podíváme na začátek a hledáme, jak daleko je konec, kolik listů či stránek to bude, podíváme se také na ilustrace a nadpisy a poznámky po straně atp. Ve škole často s dětmi čteme právě jen jednotlivé texty, nikoli celé knihy (ale máme pečovat právě i o to, aby děti mířily ke čtení celých knih a neskončily jen u úryvků v čítance nebo u sloupků v maga- zínu.)

Proto si učitel plánuje část hodiny na začátku tak, aby pomohl žákům vybavit si zkušenosti a vědomosti v té oblasti, ke které míří i smysl nachystaného textu. Chce, aby si žáci navzájem (třeba jen ve dvojici) než dostanou text, několik minut povídali o zážitku nebo poznatku či situaci, která se bude podobat tomu, o co půjde v hloubi textu, který potom začnou číst. Proto učitel chystá vstupní otázku, situaci nebo dilema. Ovšem neptá se na cokoli, co ho napadlo prvního, když si sám text v přípravě hodiny přečetl. Naopak, znovu hledá v textu, který snad četl už dávno

a mnohokrát, co důležitého nebo krásného text posílá ke čtenářům v jeho třídě. Nespokojí se s povšechným tématem, ale ví, že chce žáky dovést k podstatě. Půjde-li o text o tom, jak si pejsek s kočičkou vařili dort, nebude se učitel ptát „Kdo máte pejska?", protože tím by v žácích vyvolal přílišnou šíři vzpomínek. Až budou po vstupní diskusi žáci pohádku číst, měli by se dobrat toho, že sobecký žrout se sám vytrestal tím, že snědl nepoživatelný dort, jenž pro něj nebyl určený. Takové může být mravní naučení té moderní pohádky. Proto se učitel před četbou zeptá: „Stalo se ti někdy, že ses sám vytrestal, když ses v něčem neudržel a přisvojil si něco, co pro tebe nebylo? Nebo znáš někoho takového ve svém okolí? A jak ti potom bylo, a co si o tom myslíš dneska?" Učitel učí děti hlavně tomu, aby dokázaly na smysl příběhu přijít samy – proto jim ho nemůže předem vyzradit. Proto se ještě neptá, zda je správné vzít druhým, co je jejich – takovou diskusí by vypotřeboval ještě před četbou poslání Čapkovy pohádky. Ale děti si při té vzpomínce a při sdílení se sousedem (třeba během čtyř minut) samy vybaví svůj názor. Někteří učitelé (ti hravější, u menších dětí) se snaží sehrát před třídou maličkou scénku, podle které mají žáci uhádnout, o čem se bude číst. Ale ani tak se v žákově mysli nevyprovokují informace a domněnky či postoje, které bude potřebovat k pochopení textu. Je to dobré k naladění třídy, ale není to postup rozvíjející čtenářskou gramotnost. Stejně tak nejsou skutečnou aktivitou před čtením různé hádanky a křížovky na určení „tématu" četby. Samo téma totiž není tak důležité: jestli se děti budou učit, že sobecké jednání se nevyplácí, je jedno, zda to bude na tématu „dort" (O pejskovi a kočičce) nebo třebas „vysloužilý voják" (k pohádce Tři veteráni).

Učitel by si měl při plánování hodiny uvědomit, zda zvolil cíle i učivo tak, aby žáci měli před četbou vždy čas na vybuzení svých zkušeností, prožitků i vědomostí. Možná bude nutné se z tohoto hlediska podívat na celou stavbu ŠVP. Zařazujete "aktivity před četbou" jako jednu ze svých výchovných a vzdělávacích strategií školy?

Aktivity čtenáře během četby

V mnoha třídách se čte tak, že si žáci tiše čtou nebo jeden po druhém předčítají nahlas. Někde předčítají výborní čtenáři mezi žáky. Ale **procesy porozumění u čtoucího člověka** probíhají jinak!

Čtenář:

- čte si a před vnitřním zrakem se mu nad slovy textu vybavují představy a pojmy, které dobře zná, i ty, které si teprve utváří díky líčení nebo díky napětí v textu;
- žák občas luští některá neobvyklá slova a překonává své neporozumění;
- dobírá se toho, co znamená která věta a jak ji asi autor myslel, opravuje své předchozí porozumění větě;
- předvídá, jak bude text a příběh pokračovat dál, ale vrací se také v mysli k tomu, co mu před chvílí ještě nebyl jasné a nyní se vyjasnilo;
- porovnává pocity a myšlenky, které vypravěč říká o postavě nebo o sobě samém, s pocity a myšlenkami žáka samého;
- diví se, nebo je spokojen, jak se text vyvíjí podle jeho předchozího odhadu, a posuzuje, která verze je lepší, zajímavější;
- vzpomíná si, zda zažil nebo poznal něco podobného, zda o tom někdy četl či to viděl ve filmu;
- když odhalí rozpor nebo i omyl ve svém porozumění, hledá, kde v předchozím textu se problém vzal;
- po dočtení ještě text prohlíží, listuje, a dotváří své porozumění jeho smyslu;
- někdy se žák vrací k místům, která kvůli napětí děje napoprvé přeskočil, a nyní si je v klidu pročítá (líčení, rozhovory, vnitřní monology).

Literární výchovu a rozvoj čtenářství bychom měli plánovat právě tak, aby těmto procesům čtení vycházela vstříc a aby je posilovala. Během četby textu mohou žáci dostávat různé typy podpory:

- klademe průběžné otázky po určitých částech textu (*Jak asi se bude pokračovat? Proč asi tohle hrdina udělal, co tím připravuje? Jak byste v takové situaci mluvili nebo jednali vy sami? Považujeme to, co se stalo, za spravedlivé?*);
- podáváme žákům nápovědu (*Mohl se drak vzdát chuti na princeznu? Co měl kuchař za úkol?*);
- někdy žádáme žáky, aby zapojili své smysly a aby si „pustili zvukový film" k té pasáži, kterou právě pročítají – představa hlasu, kterým promlouvá vypravěč nebo postavy, pomáhá dát dohromady smysl věty, vyloučit omyly v nepřesném čtení, ale modulace hlasu také dává slovům a větám význam;
- někdy rozdáme připravený pracovní list, do něhož si během čtení zaznamenávají informace, které považují za významné – to jim může pomoci udržet si přehled o příběhu, v němž je mnoho postav nebo skoky v místě děje, či časové skoky vzad či vpřed;
- žáci si mohou vypisovat citace podle svého výběru a k nim své komentáře v podvojném zápisníku – tím je vedeme k tomu, aby svým dojmům i myšlenkám během četby přiznali náležité místo, aby je považovali za něco, co k smyslu čtení i textu samého patří;
- modelujeme a pak i žákům umožňujeme, aby si se sousedem popovídali nad tím, co jim četba přivádí na mysl – porovnají tak různé své výklady i dojmy a poznávají, že text toho dává často více, než si oni sami v něm našli.

Učitel ovšem ani nápovědami, ani otázkami nemá žáky rušit v četbě. Učitelé kladou často otázky, na které žák považuje za zbytečné odpovídat. Bývají to ty otázky, kterými učitel pouze kontroluje, zda žáci „dávají pozor", nečtou dopředu nebo pozadu, a také otázky, které jenom zjišťují, zda si všiml toho nebo onoho – názvů kouzelných předmětů, magického počtu opakování atp. Detaily z textu budou zmiňovány až teprve v hovoru o textu, při aktivitách s textem, v nichž budou žáci činit závěry o příběhu, návrhy k jeho přepracování atp.

Učitel by si měl při plánování hodiny uvědomit, zda dá dost času na autentické čtenářské postupy, anebo zda počítá s tím, že četba trvá právě jen ten čas, po který žáci text přeslabikují.

Aktivity po četbě

Aby se u čtenáře utvářel estetický zážitek, potřebuje po dočtení **ticho a chvíli klidu**, dojde k tzv. estetickému doznívání. I tomu však musíme své žáky teprve učit, pokud jsou z domova zvyklí, že po televizním pořadu se rodina hned dívá na pořad další. Žáci by se měli naučit vydržet alespoň po závěrečné titulky, a to jak doma, tak v kině. U dětských pořadů je můžeme učit, aby vypnuli přístroj dřív, než naskočí reklamy.

Po četbě je dobré udržet třídu v tichém přemítání. Tehdy nebudeme od žáků nic žádat (ani „převyprávěj mi příběh vlastními slovy"), nenapomínáme hlasitě nezdoby. Žáci si po chvíli mají ještě představovat to, co se jim zvlášť zapsalo do paměti nebo do srdce. Uvažují pro sebe o příčinách a důvodech činů hrdiny i o jeho pocitech.

Mnohem lépe než ptát se *"Tak jak se vám to líbilo?"* je požádat žáky, aby o tom pověděli jeden druhému. Tak dostane příležitost svůj prožitek vyříknout zároveň každý z žáků, což je důležitější, než aby se o pocitu několika dětí ze třídy dozvídal učitel.

Sdílení s druhými patří k společenské podstatě literatury, ale stejně důležité jsou osobní prožitky a úvahy nad dílem. Proto by měli být žáci soustavně vedeni k tomu, aby si vedli už během četby, ale zejména po ní osobní záznamy z četby. Nikoli „čtenářské deníky", kam z bezradnosti a neuměle

převyprávějí děj, ani jen zápisy o přečtených autorech, knihách a počtech stran, aby měl učitel kontrolu nad pilností žáka v četbě. Děti se potřebují dozvědět a naučit, že to, co nad četbou táhne jejich hlavou a srdcem, co je napadá v souvislosti s jejich osobním životem, je to pravé, to, proč je četba na světě. Většinou potřebují, aby jim učitel modelově ukázal na svých vlastních záznamech o četbě a svém prožitku i myšlenkách nad ní, jak takový zápis může vypadat, jak je užitečné si poznamenat přesně, co jsme to vlastně četli (abychom mohli druhým knížku doporučit, nebo se k ní jednou za mnoho let vrátit). Také potřebují ujištění, že osobní záznamy jsou jen osobní, a že je nebudou nuceni nikomu ukazovat, pokud nebudou chtít – ani učiteli. Ten však smí kvůli práci ve třídě žádat, aby k některému předem určenému textu žáci pořídili zápis zveřejnitelný – upřímný, ale takový, který bude učitel smět vidět, a který bude žák ochoten dát číst třeba spolužákovi. Když žáci získají důvěru v užitečnost osobních záznamů z četby, vyvstane i jejich jiný přínos – přehled o tom, co všecko žák přečetl, jak se jeho čtenářství rozvíjí o nová témata, žánry a k vyšší náročnosti.

Ke čtení s porozuměním a ke čtenářství vedeme v hodinách výuky žáky zejména otázkami, které jim pomáhají ocenit docela určité části a složky textu. Jak hrdina vyřešil situaci? Souhlasíme s tím, co se stalo? A proč? Pokud rozdáme dětem i pracovní list, aby si do něj zapisovali během četby, dáváme jim podklad, o který se opřou v následujícím přemýšlení a ve vážném hovoru. Ježto porozumění textu spočívá mimo jiné také v tom, že žák spojí sovu osobní zkušenost s tím, o čem se dočetl, ptáme se např. *"Jak byste se zachovali vy?" "Co byste poradili starému králi?"* apod. Metod, které dávají žákům příležitost urovnat si v hlavě předchozí a nové názory a zážitky, je celá řada. Můžeme děti naučit a pak zařazovat krátké (například osminutové) psaní o některé myšlence, která z textu plyne, či o nějakém dilematu, které se otevřelo. Kvůli rozvoji vyjadřování můžeme navázat na četbu i psaním krátké básničky, v níž žák vyjádří své pochopení myšlenky z textu, nebo kreslením obrázku, v němž žák vyjádří.

Aktivity při četbě informují učitele i samotného žáka dostatečně o tom, zda dával pozor a zda chápal, co čte. Čtení textu a psaní žákovských záznamů nemá skončit se zvoněním. V hodině by měl vyjít čas na to, že si žáci popovídají o něčem, co si vypsali či zapsali během četby, nebo že přetvoří text a navzájem si ho přečtou, že svá očekávání porovnají s tím, jak text dopadl.

Učitelova příprava na výuku

Učitel potřebuje předem dobře porozumět textu, který pro žáky chystá, aby jim umožnil do textu vstoupit a zapojit pozornost, cítění a myšlenky. Přestože děti mívají potíže s pročítáním a předčítáním, učitel má vědět, co v textu bude povzbuzovat, vytvářet a udržovat jejich zájem o téma a o četbu a podporovat i jejich uspokojení z četby.

Nebývá vždy snadné, ani u klasické školní četby, mít předem v textu nalezeno, čím své čtenáře oslovuje. Učitel by si měl napsat do přípravy některou nosnou myšlenku, kterou nám text nabízí – ale nikoliv proto, aby ji žákům nadiktoval, nýbrž aby věděl, k čemu je aktivitami v hodině vede. Cenné bude to, na co budou přicházet žáci sami, když si učitel naplánuje aktivity pro fázi při četbě, jimiž jim pomůže opřít myšlenky o to, v textu stojí psáno. Učitel má být připraven, že žáci vždy znovu a nově přinesou své pochopení i u textů, ke kterým nám generace předchůdců zanechaly své interpretace literárních děl (například Sněhurky, Čapkových pohádek, a později třeba Švejka nebo Zbabělců). Výuka má dávat žákům příležitost, aby se pokusili dílu porozumět ze svého hlediska a s co největší oporou v textu. Takové porozumění pak mají porovnávat navzájem, ale i s interpretací, kterou jim nabízí tradice. Proto je velmi potřebné, aby učitel vybíral pro společnou četbu díla, která k dětem živě promlouvají. Teprve se sebedůvěrou, kterou žák získal četbou působivých knih pro děti, se může učit, jak s potěšením a jistou dávkou tolerance číst i díla „klasiků" naší literatury. Bude se učit překonávat nezvyklost starobylého jazyka, reálií nebo způsobů prožívání postav. Učitel plánuje výuku, ve které má žák dojít k pochopení smyslu textu, ale zároveň se naučit procesu hledání významu, jeho ověřování, porovnávání mezi čtenáři. Nikoli jenom proto, aby se naučil číst literaturu, ale aby se učil rozumět sobě i světu. Učitelova příprava tedy zahrnuje i

to, jak bude žáky vést, aby o četbě vedli vážný hovor a hledali, které výklady jsou spíše opřené o text, které jsou zajímavé spíše tím, v jaké době si je lidé utvářeli (například vzdorné chápání za různých okupací nebo útlaků), nebo které výklady vycházejí z věčných lidských hodnot nebo problémů.

6. Čtení s předvídáním

Kateřina Šafránková

Text je převzat z Kritických listů č. 37/2010, str. 16 – 23.

Při pedagogické praxi (na šestiletém gymnáziu) i při lektorování kurzů pro učitele jsem se často setkávala – a stále setkávám – s názorem, že žáci neumějí číst (např. zadání úloh z fyziky či matematiky, naučné texty v učebnici, beletristické texty). Dokážou rozpoznat jednotlivá písmena a pochopit význam slov, ale chybí jim znalosti, dovednosti a strategie[1] potřebné k hlubšímu porozumění textu. Jednou ze základních čtenářských strategií je také předvídání. Předvídání je vytváření poučeného odhadu na základě dostupných informací. Tato strategie má své opodstatnění i v jiných oblastech lidského života, jistě už v pravěku bylo pro přežití lidského rodu klíčové, zda naši předkové dokázali správně vyhodnocovat situaci a předvídat, co se může stát (odhadovali změny počasí, hledali chráněná a bezpečná místa, vhodná loviště, jedlé plody). Mnohokrát se mýlili a následky byly fatální. Přesto se dokázali poučit a „číst" situace vždy o něco lépe.

Dovednost předvídat, jak bude text pokračovat či jaké další informace čtenáři poskytne, nemají všechny děti zautomatizovanou, proto je důležité ji u žáků a studentů rozvíjet. Konkrétní příklady z praxe mi poskytli učitelé českého jazyka a literatury, kteří se zajímají o metody aktivního učení. K nim jsem přidala i své vlastní příklady z „domácí výuky".

Čtenářské strategie rozvíjející porozumění textu

V odborné literatuře je popsáno mnoho čtenářských strategií, které rozvíjejí porozumění čteným textům. Strategie předvídání se objevuje v přehledu A. S. Palinscarové a A. L. Brownové (1986), jakož i D. Fishera, N. Freyové a D. Lappové (2008). Nechybí ani mezi strategiemi, které popsaly Maureen McLaughlinová a Mary Beth Allenová (2002). V tomto souboru je předvídání zahrnuto pod strategii „náhled". Kromě něj tam patří také „první pohled na text", oživení dosavadních znalostí a určení cílů četby.

Spojení předvídání s oživením dosavadních znalostí není náhodné. Dosavadní znalosti čtenářům slouží k lepšímu předvídání. Při předvídání musí čtenář tyto znalosti vyvolat ve své mysli, aby měl svou předpověď o co opřít.

Také v české odborné literatuře o porozumění textu se již dovednost předvídat objevuje, jak dokládá soupis čtenářských dovedností sestavený H. Košťálovou a kolektivem (2007).

Co je předvídání

Při předvídání čtenáři odhadují a předjímají, co se asi stane v textu dál. Mohou k tomu využít jednak informace z textu, jednak svoje předchozí zkušenosti, čtenářské i obecně lidské, a znalosti. Předpovědi by měly být logické a vznikat jak před četbou, tak i během četby.

Předvídání se skládá z mnoha dílčích dovedností a strategií. Když čtenář předvídá, prochází většinou tímto procesem:

a) aktivuje svoji předchozí znalost o tématu
b) přemýšlí o zjevných i skrytých významech (vyvozuje)
c) doplňuje či upravuje svou sumu znalostí
d) spojuje eferentní[2] a emocionální procesy myšlení
e) vytváří souvislosti
f) doplňuje si prázdná místa v textu (Block, Rodgers & Johnson, 2004)

Děti chápou, že předvídání je důležité. Například McNayová a Melvillová (1993) dokázaly, že děti ze základních škol v USA chápou předvídání jako „vnitřní proces, při němž používáme svoje znalosti k odhadování budoucích událostí" (s. 561).

Výzva pro učitele

Pro učitele je výzvou ukázat studentům, že předvídání není pouze jakýsi divoký tip, ale spíše hypotéza, kterou zformulujeme na základě dostupných informací.

Když učitel se žáky čte krátké beletristické texty, může je vést k tomu, aby si všímali, jakou strukturu má příběh a jaké všechny aspekty zde hrají roli (prostředí, postavy, konflikt, zápletka atd.). Nabádá studenty k tomu, aby před čtením věnovali pozornost obálce knihy, kterou budou číst, titulu a ilustracím. Nechá je hledat nápovědu ohledně toho, kde se asi bude příběh odehrávat, jaké postavy v něm budou vystupovat, jaké klíčové události se asi přihodí v příběhu.

Otázky, které může učitel žákům položit:

- *Podívejte se na obálku knihy. O čem si myslíte, že by mohl příběh být?*
- *Kde se bude příběh odehrávat? Proč?*
- *Kdo bude asi hlavním hrdinou příběhu?*
- *Připomíná vám obrázek něco?*

Když čte učitel se třídou naučnou literaturu nebo literaturu faktu, mohou spolu diskutovat o znacích textu (titulcích, ilustracích, mapách, grafech, tabulkách). Učitel nechá žáky předvídat, co se asi dozvědí z této četby, co nového se naučí.

Otázky, které může učitel žákům položit:

- *Jaký je titul článku? O čem bude asi pojednávat?*
- *Podívejte se na mezititulky, kolik částí bude mít text a co se v nich pravděpodobně dozvíme?*
- *Co vidíte na obrázku (fotografii, grafu, mapě…)? Jakou souvislost by mohl mít s obsahem textu?*

Jak uvádí Lori D. Oczkusová (2005), „předvídání je strategie, která pomáhá žákům v tom, aby si stanovili

účel a smysl četby, a napomáhá jim dále při průběžném monitorování toho, jak rozumějí. Umožňuje studentům více vzájemných kontaktů mezi nimi a textem – četba se stává více interaktivní. Předvídání také způsobuje, že zájem studentů o text, který mají číst, vzroste a že zároveň vzroste i to, nakolik textu rozumí. Žáci obyčejně předvídání mají rádi, a tak ho provozují se zájmem…“ (s. 15) Více informací o strategii předvídání najdete v *KL* 24 na s. 34.

Předvídání zdatného čtenáře

Zdatný čtenář používá čtenářské strategie, pokud jsou potřeba. Využije strategie pouze ve chvíli, kdy ho k tomu jeho vlastní úroveň ne/pochopení textu nebo text sám vybízí. Zdatný čtenář nepředvídá, o čem bude každý text, který čte. Vytváří předpověď, když k tomu najde v textu nějaký signál. Když čte strhující detektivku, neustále předpovídá, kdo bude vrah, a podle nových vodítek v textu svoji předpověď mění. Obdivovatel Agathy Christie však nepřemýšlí nad názvem desáté knihy, kterou od této autorky čte, o čem by text asi mohl být.

Mnohokrát předvídá automaticky a spojuje své domněnky se svými dosavadními znalostmi i s jinými dovednostmi (současně si také např. vizualizuje přečtené či ho napadají otázky).

Rozvíjení strategie předvídání a dovednosti předvídat při domácí výuce a ve škole

Jak pomoci slabému čtenáři či nečtenáři

Ve škole se učitel nesetkává jen se zdatnými čtenáři. Někteří jeho žáci nemají osvojeny základní čtenářské strategie, čtení s porozuměním jim činí potíže. Učitel může žákům poskytnout oporu, pomoci jim, aby si čtenářské dovednosti osvojili.

V angličtině se používá termín *scaffolding* neboli „využití lešení“, opory pro učení žáka (Wood, Bruner & Ross, 1976). Myslí se jím takový proces učení, který umožňuje žákovi vyřešit problém nebo dosáhnout cíle, na nějž by bez pomoci druhého zatím neměl dost sil. Jasnější představu nám poskytne konkrétní příklad: malé dítě, které se učí chodit, potřebuje u rodičů vidět, jak vypadá chůze. Nejdříve samo vstává na nohy, ale přidržuje se nábytku, postupně kolem něj i chodí. Když rodiče vidí, že dítě už tuto fázi zvládá, začnou chodit za ním a drží ho za obě ruce. Po určité době se dítě samo začne chytat jen za jednu ruku a rodič mu přirozeně vyhoví. Ve chvíli, kdy už dítě vstává bez opory, mu rodiče vytvoří bezpečný prostor pro další vývoj – kleknou si na zem čelem k sobě a natáhnou ruce. Dítě je motivované, aby přešlo pár kroků od jednoho dospělého k druhému. Případnému pádu zabrání rodiče. Dítě tak získává jistotu a za několik dní či týdnů již chodí zcela samo (oporu potřebuje při chůzi po nerovném terénu, při zdolávání překážek apod.). Dítěti se tedy dostává právě takové pomoci, která na jedné straně využije dosavadní úroveň jeho dovedností a na druhé straně přesně míří tam, kde si dítě ještě neporadí. Dítěti se podaří s pomocí rodičů zvládnout další fázi učení, protože pomoc navazuje na jeho momentální úroveň zvládání. Tím si dítě osahává a postupně osvojuje nové dovednosti a po čase je již aplikuje samostatně. Vše probíhá obdobně v případě rozvoje mentálních dovedností a myšlenkových operací. I při rozvoji strategie předvídání můžeme stanovit podobné fáze. U malých dětí nejméně tři:

1. Učitel (rodič) předvídá, žáci (děti) naslouchají.
2. Žák (dítě) předvídá, učitel (rodič) mu poskytuje oporu.
3. Žák (dítě) předvídá samostatně, bez opory.

Součástí scaffoldingu je i modelování, při kterém učitel ukazuje žákům, jak on sám užívá danou strategii či prokazuje danou čtenářskou dovednost. Více o modelování se dočtete v *KL* 36 na s. 28.

V následující části si ukážeme, jak využít scaffolding a modelování u mladších i starších žáků a dětí.

Předškolní věk a mladší školní věk

Používat strategii předvídání mohou už děti, které ještě neumějí číst nebo mají se čtením potíže. Pro práci s malými dětmi (předškolní a mladší školní věk) jsou vhodné knihy s obrázky. Dítě naslouchá hlasité četbě dospělého a propojuje si sluchové a zrakové vjemy. Učitel či rodič mohou při četbě na obrázku ukazovat popisované osoby, prostředí či události, aby dítěti ukázali, že text a obrázek spolu korespondují. Postupně si dítě samo začne obrázků více všímat a vysuzovat z nich mnoho informací. Pokud ještě neumí číst, je to pro ně jedinečný zdroj informací. Naučí se z obrázků předvídat, o čem by mohl text být (beletristický i naučný).

Jak uvádí L. Jamisonová-Rogová (2005), učitel v mateřské škole by měl knihu dětem představit; sdělit jim název knihy, jejího autora i ilustrátora a také jim říci všechny informace, které jsou nezbytné pro porozumění textu. V případě beletristické knihy by tedy neměl zapomenout na hlavní postavu, prostředí, žánr či téma. Může knihu před dětmi prolistovat a společně s nimi předvídat děj z obrázků nebo může použít výrok začínající „jsem zvědavý/á…“, např. „jsem zvědavá, co chce vlk udělat s těmi prasátky“. Těmito výroky podpoří učitel zájem žáků o poslech a při vytváření předpovědí žáci zapojují vyšší hladiny myšlení a rozvíjejí svoje čtenářské strategie.

Učitelé, případně rodiče by měli začít výuku této strategie modelováním a neustále poskytovat dítěti oporu.

Učitel (rodič) předvídá, žáci (děti) naslouchají

Ukázku, ve které rodič modeluje svému čtyřletému dítěti předvídání z názvu textu, obrázku a kontextu knihy, najdete v *KL* 34 na s. 61.

Učitel nebo rodič při modelování říkají nahlas, co je napadá, když se dívají na obrázek, když si dávají obrázek do souvislosti s názvem povídky i s obsahem celé knihy.

Modelování může být připravené, ale musí být přirozené. Učitel při něm žákům popisuje, co ho skutečně napadá nad textem. Nechce svoje myšlenkové procesy cenzurovat. Učitel je zdatný čtenář, proto se může na své

úsudky spolehnout, může je zveřejnit v úplnosti. Žáci se dozvědí nejen to, jestli se učitel ve své předpovědi zmýlil, ale také to, jak na chybu reagoval, jak ji zdůvodnil.

Žák (dítě) předvídá, učitel (rodič) mu poskytuje oporu

Následující ukázka je příkladem toho, že čtyřleté dítě po nějaké době, během které mu rodič modeluje, jak předvídá, dokáže samo rozpoznat signál v textu, který nutí čtenáře k předvídání. Hned v první větě textu a pak i v několika dalších hlavní hrdinové mluví o vlajkách, vysvětlují si, k čemu slouží. Je tedy logické, že i následující zápletka bude mít s vlajkou nějakou souvislost. Dítě v tomto případě zcela spontánně předvídá, rodič ho k tomu nevybízí. Důležité je, že si dítě nemohlo pomáhat obrázkem, protože rodič jej zakryl, knihu četli společně poprvé. Rodič se snaží jeho kusé předpovědi rozvést, vztáhnout k textu, zdůvodnit.

---

1. ukázka – Mannelová, B.: *Příběhy ledních medvědů.* Thovt, Praha 2008.

Vlajka Země ledních medvědů

„Podívej se na tu barevnou látku, jak se třepetá ve větru," řekl lední medvěd Eda svému kamarádovi Bedřichovi, polární lišce. Ukazoval přitom na velkou loď, která plula kolem ledovce.

„To je vlajka, Edo," povzdychl si Bedřich. „A jaká má ta věc smysl, pane Vševědoucí Liško?" zeptal se jízlivě Eda.

„Každá země má svoji vlastní vlajku. Z dálky je možné poznat, odkud loď přijíždí," odpověděl Bedřich. (s. 41–42)

Dítě: Asi si musej taky vyrobit vlajku.
Rodič: Myslíš, že budou vyrábět vlajku své země? Odkud pocházejí?
Dítě: Ano.
Rodič: Co by na té vlajce mohlo být? Myslíš, že bys ji dokázal nakreslit? Vlajku pro lišáka a pro medvěda, co by tam mohlo být?
Dítě: Medvěd.
Rodič: Na vlajce by byl medvěd, jo? Aby všichni poznali, že je ze země, kde žijou medvědi?
Dítě: Hmm.
Rodič: Chceš si tu vlajku nakreslit teď hned?
Dítě: Ano.
(kreslí vlajku s medvědem, pak čte rodič dál)

„Tak vymyslíme vlajku Země ledních medvědů," jásal Eda. „Super nápad," řekl Bedřich. „Namalujeme na ni bílého ledního medvěda, co ty na to?" zeptal se Eda. (s. 44–45)

Dítě (rovněž čtyři roky) v další ukázce nejen samo z obrázku předvídá, že bude jedna z postav pirát (vychází při tom pravděpodobně i z faktu, že s rodičem čte už třetí příběh z knihy, ve které vystupují piráti), ale také při čtení srovnává svůj odhad s textem (to, že postavy z příběhu byly na sebe hodné a na lodi byl „pokojíček", se neslučuje s jeho představou piráta) – viz zvýrazněné části textu. Rodič pomáhá dítěti vyrovnat se s tím, že v textu je popsán jiný druh pirátů (korzáři). Předpověď, kterou dítě vytvořilo na základě obrázku, byla správná, ale během čtení si dítě korigovalo svoje dosavadní znalosti o tématu.

---

2. ukázka – Crummenerl, R.: *Pirátská nauka.* Thovt, Praha 2006.

Dítě ukazuje na obrázek: To bude asi pirát. Vidíš, má pirátský klobouk.
Rodič: Ty myslíš, že to bude pirát, tak uvidíme.

„Děkuji, pane Morgane, že…"

„Poděkujte Benovi, je to přece dárek k jeho narozeninám," usmál se. (s. 40)

Dítě: **Maminko, piráti na sebe byli hodní.**
Rodič: To se mě ptáš, nebo co?
Dítě: Hmm.
Rodič: No, většinou moc ne, Toníku, víš. To byli zlí lidé, kteří kradli jiným lidem zboží z lodi, při tom třeba i vraždili, tak na sebe asi nemohli být hodní. Ty pořád přemýšlíš, jestli ten pán v klobouku je pirát, viď. Tak uvidíme, to se dozvíme.

O něco později už obě děti seděly v kajutě pana Morgana. (s. 43)

Rodič: Kajuta je takový pokojíček na lodi.
Dítě: **Jako že si na lodi hrajou?**
Rodič: No, tam si nehrajou, ale bydlí tam třeba kapitán. Ta je vidět tady (ukazuje na obrázek).
Dítě: **A oni si na lodi i vařili?**
Rodič: Ano, byli na cestě třeba několik týdnů, museli si vařit, jinak by umřeli hlady.
Dítě: **Ale piráti přece nemůžou vařit?**

Rodič: Jeden z nich je kuchař a vaří pro ostatní.
„Takže já jsem také něco jako pirát. Ale já to nedělám pro sebe, pro své vlastní bohatství, ale pro svou zemi a krále." (s. 46)

Dítě: Aha, je to pirát.

Rodič má při čtení doma velkou výhodu, protože pracuje jen s jedním dítětem, které dobře zná. Při pravidelném a častém čtení nahlas a rozhovoru o čteném a přečteném rodič zjišťuje, jaká je úroveň čtenářských dovedností dítěte, a každou aktivitu plánuje tak, aby této úrovni odpovídala. Může rychle zareagovat, pokud zjistí, že je úkol pro dítě příliš těžký, změnit ho či přeformulovat, aby na něj dítě mohlo reagovat.

Starší školní věk – implementace metody do výuky
Učitel v základní či střední škole, který chce své žáky naučit strategii předvídání, může do výuky zařadit metodu *čtení s předvídáním*.

Učitel text rozdělí na několik částí a před čtením každé z nich mají žáci za úkol předvídat, jak bude příběh pokračovat. Svoje odhady musejí mít podloženy nějakým důkazem. Důkaz může být trojího typu:

a) přímo z textu
b) ze čtenářské zkušenosti
c) ze života

Před začátkem čtení mají žáci k dispozici jen málo vodítek pro předvídání. Proto je vhodné poskytnout jich žákům více. Jednou z možností je prozradit žákům *klíčová slova* a nechat je napsat podle nich krátký příběh. Ten pak mohou sdílet ve dvojicích či s celou skupinou. Důležité je sdělit žákům také kontext, pozadí příběhu (jedná se o pověst, pohádku apod.). Žáci by se ve svých předpovědích neměli příliš odchýlit od skutečného tématu příběhu. Naprosto scestné předpovědi (místo pohádkového příběhu sci-fi) mohou porozumění textu ztížit a žáci také rychle ztrácejí motivaci (jejich příběh se jim může jevit jako mnohem zajímavější). Naopak některé shodné znaky mezi žákovým a skutečným příběhem motivaci zvyšují (žák je zvědavý, zda a jak hodně se oba příběhy podobají). Žáci jsou při četbě aktivní a mohou lépe proniknout k podstatě příběhu.

Předpovědi v průběhu četby a jejich zdůvodnění si žáci mohou zapisovat do 1. a 2. sloupce *tabulky předpovědí*:

1. část		
Co si myslíte, že se stane?	Jaké důkazy pro to máte?	Co se stalo?
2. část		
Co si myslíte, že se stane?	Jaké důkazy pro to máte?	Co se stalo?
3. část		
Co si myslíte, že se stane?	Jaké důkazy pro to máte?	Co se stalo?

Do třetího sloupce si zapisují, jak se v daném textu příběh skutečně odvíjel.

Po zapsání mohou žáci vzájemně (ve dvojicích, ve skupině) sdílet své předpovědi a jejich zdůvodnění.

Stanovení cílů
Ještě před tím, než začne učitel metodu *čtení s předvídáním* do výuky zavádět, měl by si stanovit, jakých cílů chce u žáků dosáhnout. Například učitelka českého jazyka Petra Jirmanová si pro studenty primy osmiletého gymnázia určila tyto dlouhodobé cíle (2009):

– žák dokáže domyslet, jak bude text pokračovat, aby dodržel logiku, soudržnost, popř. žánr, styl textu
– žák nedomyslí příběh až do konce (pokud to nebude jeho úkolem), bude se zabývat jen dějem, který bezprostředně následuje
– žák porovná svou verzi příběhu se skutečným pokračováním, najde shody a rozdíly
– žák najde pro pokračování příběhu argumenty – proč bude příběh pokračovat právě takhle; dokáže své pokračování obhájit, odůvodnit, předvídaný text nebude jen dílem náhody
– žák odliší, zda argumenty, které použil k pokračování příběhu, vyplývají z jeho vlastní zkušenosti, ze situací, které zná, nebo zda čerpal z předchozího textu
– pokud žák použil v pokračování informace z předchozího textu, dokáže je v textu najít a zdůvodnit, jakým způsobem je využil k předvídání děje

A dalším cílem bylo samozřejmě motivovat žáky k četbě za pomoci textů, které žáky zaujmou.

Výběr vhodných textů
Při zavádění této metody do výuky je důležité volit vhodné texty. Jak uvádí učitelka základní školy E. Henychová (2009), „vhodný výběr textu je pro mě rovněž jedna z nejobtížnějších věcí. Zvláště při hledání příběhu se mi vyplatilo dodržovat tato pravidla:

1. Příběh nesmí být příliš dlouhý, nejlepší je, pokud se práce s ním zvládne během jedné vyučovací hodiny. Když se mi stalo, že jsme museli skončit práci uprostřed příběhu, bylo obtížnější navázat na činnost třeba o týden později. Žáci si počátek příběhu hůře vybavovali, práce je také méně bavila, zájem o pointu se jako by vytrácel. Pokud jsem měla možnost mít k dispozici během jednoho dne dvě hodiny, vždy jsem ji využila (přehození hodin, suplování atd.).
2. Příběh by měl mít jasnou strukturu (uvedení do děje, zápletku, vyvrcholení konfliktu, případně další dějový zvrat, rozuzlení a závěr). Text lze potom přirozeně rozdělit na přiměřené části, po kterých dochází k předělu v ději, k dějovému zlomu.
3. Příběh by neměl být dětem předem známý, pointa by měla být překvapivá, zároveň ale odhadnutelná, mělo by zde být více možností řešení zápletky.
4. Příběh musí odrážet skutečnosti, které jsou dětem blízké a pro ně pochopitelné."

Postup implementace krok za krokem
Učitel by si měl naplánovat, jaké kroky učiní, aby žákům poskytl oporu k zvládnutí dovednosti předvídat.

Jeho počáteční kroky mohou být následující:

1. krok = modelování – učitel předvádí žákům, jak to vypadá, když někdo předvídá, jak bude text pokračovat, myslí nahlas
2. krok = částečná opora – učitel se ptá jednotlivých žáků, jak bude text pokračovat, žáci odpovídají, učitel jejich úvahy doplňuje, upozorňuje na to, že musí své tvrzení podepřít důkazem z textu nebo opřít o svou životní či čtenářskou zkušenost
3. krok = práce ve dvojicích, učitel rozdá text, který je rozdělen na dvě poloviny, po přečtení první části textu si žáci zapíšou, jak se bude děj dále vyvíjet a proč si to myslí, konzultují se sousedem, shodnou se na jedné verzi – prezentují ostatním
4. krok = samostatná práce – žáci pracují samostatně s tabulkou předpovědí, učitel si tabulky pročte, podívá se, odkud žáci čerpali své důkazy – zda z textu, ze své čtenářské či životní zkušenosti

Příklad modelování

Jakým způsobem ve výuce probíhá úvodní modelování strategie předvídání si můžeme představit díky příkladu z knihy *In a reading state of mind* (2008):

Učitel Jessop se při modelování, jak předvídat, zaměřuje na literární prostředky použité v krátké povídce E. A. Poea *Zánik domu Usherů*. Říká studentům: „Abych poznal, co se bude dít, vždy hledám, co mi autor naznačuje. O naznačování toho vím dost – je to skvělá technika, díky které autor udrží čtenářovu pozornost. Je to jako když se díváte na horor a víte dřív než postava z příběhu, že se stane něco hrůzostrašného. A Poeovy příběhy jsou pěkně strašidelné! Přečtu vám úryvek ze strany 41, ve kterém je popsán dům Rodericka Ushera: ‚Zahleděl jsem se na scenérii před sebou – na vlastní dům a prosté rysy krajiny kolem, na holé zdi – na prázdná, očím podobná okna – na pár trsů bujné ostřice – na několik bílých kmenů zetlelých stromů.' Už mám ten děsivý pocit. Jeho oči se míhají z jedné věci na druhou. Proto používá tolik pomlček mezi promluvami, jsem z toho nervózní. Vím, že nepopisuje jenom dům. Varuje mě, že dům a lidé v něm jsou stejní. Ta slova: *holé*, *prázdné*, *zetlelé* – popisují zoufalou rodinu."

Pan Jessop své modelování nezužuje jen na předvídání, řídí se textem, proto modeluje i vizualizaci. Zkušený čtenář používá čtenářské strategie zcela automaticky, nepřemýšlí nad tím, kterou použije dříve a kterou později. Při čtení průběžně a paralelně předvídá, vizualizuje si čtený text, vyvozuje, napadají ho souvislosti s jeho životem, se světem i s jinými texty. Občas si bezděčně položí otázku. Každá další věta, kterou si přečte, okamžitě změní něco z jeho prekonceptů, z jeho dosavadního náhledu na text a představ, které v něm text vyvolává. Proto není vhodné jednotlivé strategie při modelování zcela oddělovat.

Příklady implementace z praxe

Konkrétní příklad postupného zavádění metody na 2. stupni ZŠ nám poskytla učitelka českého jazyka na ZŠ J. Hladíková (2009):

1.	**Společné domýšlení příběhu (ústně nebo písemně)…**
	Na textech *Svět slz* (Antoine de Saint-Exupéry), *Patnáctiletý kapitán* (Jules Verne) jsme se nejprve ústně, potom písemně ve dvojicích snažili příběh dovyprávět, dopsat. Třetí pokus o dokončení příběhu *O čtenáři a vose* (Zdeněk K. Slabý), byl pro žáky o to zajímavější, že autor v knize zveřejňuje různá zakončení příběhu od dětí, ale také svoji verzi.
2.	**Vyhledávání krátkých textů vhodných k dovyprávění…**
	V hodině literatury žáci pracovali ve skupinách a vyhledávali v různých čítankách texty, které by se daly dokončit, kterým chybí závěr.
3.	**Učitel předvádí žákům, jak to vypadá, když někdo předvídá, jak bude text pokračovat, myslí nahlas…**
	K této aktivitě jsem využila text z učebnice českého jazyka pro 8. třídu (SPN), s. 77, *Rytířský turnaj*, Jarmily Loukotkové.
4.	**Učitel se ptá žáků, jak bude text pokračovat, žáci odpovídají, učitel jejich úvahy doplňuje, upozorňuje na to, že musí své tvrzení podepřít důkazem z textu, nebo se opřít o svou životní nebo čtenářskou dovednost…**
	Tuto činnost jsme vyzkoušeli na textu z učebnice českého jazyka pro 7. třídu (SPN), s. 92, *Dům U Tří kaprů*.
5.	**Práce ve dvojicích, učitel rozdá text, který je rozdělen na dvě poloviny, po přečtení první části si zapíšou, jak se bude děj dále vyvíjet a proč si to myslí, konzultují se sousedem, shodnou se na jedné verzi, kterou prezentují ostatním…**
	Na textu *V zajetí Vikingů* od Torilla Thorstada Haugera jsme vyzkoušeli práci s tabulkou předpovědí.

Učitelé však mohou zvolit i jiné způsoby práce. Petra Jirmanová popisuje aktivitu, která má žáky upozornit na možnou souvislost informací v textu s jejich předpověďmi (2009):

„Žáci se nejprve zamysleli nad přečteným textem a podtrhli v něm informace, které by mohli využít v dalším pokračování. Pak si návrh pokračování zapsali a prezentovali (nejprve partnerovi ve dvojici, posléze jsme vyslechli některé návrhy společně). Poté se žáci vrátili k podtrženým úsekům a podruhé podtrhli ty části, které ve svém pokračování doopravdy využili. Zdůraznila jsem hned před prvním předvídáním, že není nutné využít všechny poprvé podtržené části, domluvili jsme se ale, že se každý pokusí ve svém pokračování využít alespoň dvě podtržené věci, což se docela dařilo – u prvního pokračování se nepodařilo dodržet tuto podmínku jen dvěma žákům (nechali se unést k příběhu ve stylu sci-fi), u další části to bylo trochu těžší, nepodařilo se to šesti žákům, v posledním předvídání využil něco z textu každý ze žáků.

Při práci s textem *Ivan a tulení kůže* se žákům opravdu dařilo hledat indikátory dalšího vývoje děje v textu. Návrhy pokračování příběhu po první pauze se ubíraly pohádkovým směrem, korespondovaly s atmosférou začátku příběhu. Informace z první části textu, které žáci použili pro předvídání:

- **zvláštní nápěv** – *Ivan se setká s vílami, jezinkami; pohádkové bytosti lákají Ivana, aby šel s nimi*
- **skalní jeskyně** – *žijí v ní trpaslíci, kteří tam uchovávají poklad; příbytek lesních víl*
- **kouř, který se linul ze skalní jeskyně** – *lidožrouti se připravují na své hody; kouřové signály, které jsou vidět za moře*
- **Ivan je šestiletý chlapec** – *věří na pohádkové postavy, a proto se mu zjeví*
- **příběh se stal za nejkrásnější noci roku** – *proto se stane něco magického...*“

Hodnocení žáků

Pro hodnocení žáků i jejich sebehodnocení může učitel využít několika nástrojů. Jedním z nich je i sada kritérií, kterou může sestavit sám nebo ve spolupráci s žáky. P. Jirmanová (2009) si zvolila **pro práci s touto metodou na osmiletém gymnáziu** tři kritéria (dějová návaznost, zdůvodnění předpovědi a porovnání pokračování, které vymyslel žák, se skutečným textem) a k nim indikátory na třech úrovních (ty jsou označeny grafickými symboly):

	:-)	:-|	:-(
dějová návaznost	Předvídání dalšího děje navazuje logicky na předchozí. Neobjevují se nejasná místa, která odporují předchozímu ději.	V textu se objeví jedno nebo dvě nejasná místa, která se neslučují s předchozím dějem. Celkové vyznění textu je ale srozumitelné.	Obsahuje víc než dvě nenavazující místa. Obsahuje místa, která na předchozí děj logicky nenavazují, popírají ho, brání srozumitelnosti celého textu.
zdůvodnění předpovědi	Žák zdůvodní pokračování, které navrhuje, uvede alespoň tři argumenty (použije předchozí text nebo vlastní zkušenost). Argumenty formuluje srozumitelně, jasně.	Žák zdůvodní pokračování, které navrhuje, uvede alespoň dva argumenty (použije předchozí text nebo vlastní zkušenost). I v tomto případě jsou jeho argumenty jasné a srozumitelné.	Žák najde jeden nebo nenajde žádný argument. Argumenty formuluje nejasně, použije sporné argumenty.
porovnání pokračování, které vymyslel žák, se skutečným textem	Žák při porovnání uvede všechny výrazné shody a rozdíly, všímá si i drobností.	Žák uvede všechny klíčové shody a rozdíly, nezabývá se drobnými odchylkami.	Žák neuvede jeden či více podstatných rozdílů.

Jana Hladíková (2009) využívá sebehodnotící dotazník, který žáci vyplňují vždy, když skončí práce s textem, během které předvídali:

Sebehodnotící dotazník

Černochová

1.	Vyhledal jsi v textu podstatné informace?	Ano.
2.	Bavilo tě vymýšlet pokračování příběhu?	Celkem ano, bylo to zajímavé.
3.	Bylo pro tebe těžké nebo lehké hledat důkazy pro svá tvrzení?	Lehké, šlo si pořádně
4.	Těšilo tě poslouchat nápady druhých?	Neposlouchali jsme.
	Zapojoval ses do výměny nápadů?	Ano, se sousedkou jsme se dohadovali na

přečíst text odpovědi ch

Učitel poskytuje žákům korektivní zpětnou vazbu, ze které mohou poznat, na jaké úrovni zvládání dovednosti se právě nacházejí a co mohou udělat pro to, aby se ještě zlepšili.

Důkaz o učení

V následujícím příkladu vyplněné tabulky předpovědí (od žáků paní učitelky Jirmanové) se objevují zdůvodnění, se kterými může být učitel spokojen – žáci už dokážou hledat důkazy pro svá tvrzení. Žáci četli text *Bílá jeskyně* od T. Heřmana z knihy *Tisíc jizev*.

Co se podle vás stane? Jak bude příběh pokračovat?	**Proč si to myslíte? – Pokuste se najít místo v textu, kterým svůj názor podpoříte, využijte i vlastní zkušenosti a zážitky.**	**Jak příběh doopravdy pokračoval dál?**
Oba vplují do skryté chodby, ale protože nemají svítilnu, zabloudí a pomalu jim bude docházet kyslík. Oni si to ale neuvědomují, protože jsou překvapení, že vpluli do jeskyně plné koster.	*„Ale když se znovu rozmáchne, vyrazí mi baterku z ruky... Když tu se přede mnou objeví další chodba. Na několik okamžiků na ni překvapeně zíráme.“*	*Vpluli do jeskyně a uviděli kostry delfínů, pod nimi se hemžili krabi s ostrými klepety. Najednou uviděli slepého žraloka. Jeden krab natrhne Alovi paži. Slepý žralok ucítí krev a po Alovi se vrhne.*
Vydají se do chodby přímo na úrovni dna. Nemyslí na to, že jim zbývá jen dvacet minut, jsou ale velmi zvědaví. A objeví další ostatky nových živočichů.	*Zbývá jim jen dvacet minut. Je to zvláštní, do takových míst delfíni nechodí, přesto jsou tam jejich ostatky. Proto se rozhodnou jeskyni prozkoumat.*	*Šli do chodby, kde narazili na další delfíní kosti. Zjistili, že všude kolem jsou krabi. Najednou se vynořil slepý žralok. Alana štípl krab. Žralok ucítil krev a zaútočil na Alana.*
Jeho plíce ten tlak přežijí a doplave v pořádku na loď. Nikdo tam není. Čeká a čeká a všichni za chvíli připlavou s Alanem. Ten je celý roztrhaný, ale žije. Nakonec na lodi umře na vykrvácení.	*Potápěč už nebyl tak nízko, tlak už nemohl být tak vysoký. Vydal se rychle nahoru, jelikož mu zbývaly minuty do smrti.*	*Potápěč Martin se probudil v nemocnici. Zdravotně je skoro v pořádku, ale psychicky ne. Al je mrtvý.*

Na závěr

V České republice zatím nebyly realizovány výzkumy, které by zkoumaly, zda má výuka strategie předvídání či jiné dílčí strategie vliv na čtenářskou gramotnost žáků. Zda žákům pomáhá lépe pochopit text. Proto vycházím zejména ze zahraničních materiálů, které na podobné výzkumy odkazují. Příklady rozvíjení strategie předvídání a využívání metody *čtení s předvídáním*, které mi laskavě poskytli učitelé z praxe, jsou nesmělým pokusem převést zahraniční zkušenosti do české školy. Výsledky tohoto pokusu jsou zatím nejisté, přesto se domnívám, že zkušenosti učitelů z praxe ukazují, jak můžeme postupovat.

Autorka je učitelka českého jazyka a lektorka KM.

Poznámky:

[1] Pojmy *čtenářská dovednost* a *čtenářská strategie* v odborné literatuře často splývají – nejsou dostatečně odlišovány. O vyjasnění vztahu mezi nimi se pokusili Afflerbach, Pearson a Paris (2008):

„Čtenářská strategie je vědomý a cílený pokus kontrolovat a modifikovat čtenářovo dekódování textu, porozumění jednotlivým slovům a celému textu; zatímco čtenářská dovednost je automatická činnost, která vede k tomu, že text dekódujeme a pochopíme rychle, efektivně a plynule, většinou bez povědomí o jednotlivých složkách této činnosti a bez nutnosti jejího řízení." (s. 368)

Slabý čtenář si potřebuje osvojit čtenářské dovednosti za pomoci strategií. Například při čtení příběhu může žák využít strategii předvídání – formulovat, jak se bude děj dále vyvíjet, a zdůvodnit, proč si to myslí, jaký pro to má důkaz. Důkaz hledá v textu, čerpá i ze své předchozí čtenářské zkušenosti nebo obecně ze života. Pokud ho později na určitém místě v textu automaticky napadne, jak se bude děj odvíjet, je evidentní, že je schopen předvídat čili zvládl dovednost předvídat.

[2] Termín L. Rosenblattové, která rozlišuje dva přístupy k četbě (v souvislosti se školou) – estetický/prožitkový a eferentní = odvádějící od toho, co je podstatné; pozitivněji, ale méně, přesně řečeno, by se to dalo vyjádřit jako „užitkový" (většinou jde o pouhé vyhledávání informací na úkor estetického prožitku z textu); L. Rosenblattová o tom hovoří v souvislosti s výukou – škola často chce po dětech jen odpovědi na věcné otázky, tím diskredituje ostatní cíle četby včetně prožitku, odvádí děti od prožitkového cíle.

Literatura:

Afflerbach, P. – Pearson, P. D. – Paris, S. G.: Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 2008, č. 5, s. 364–373.

Block, C. C. – Rodgers, L. L. – Johnson, R. B.: *Comprehension process instruction: Creating reading success in grades K-3.* Guilford, New York 2004.

Čáp, J.: *Psychologie výchovy a vyučování.* Univerzita Karlova – Karolinum, Praha 1997.

Fisher, D. – Frey, N. – Lapp, D.: *In a reading state of mind. Brain research, teacher modeling and comprehension instruction.* International Reading Association, Newark 2008.

Jamison Rog, L.: *Early literacy instruction in kindergarten.* International Reading Association, Newark 2005.

Košťálová, H.: Učíme se navzájem. *Kritické listy*, 2006, č. 24, s. 32–36.

Košťálová, H. – Miková, Š. – Stang, J.: *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení.* Portál, Praha 2008.

McLaughlin, M. – Allen, M. B.: *Guided comprehension: A teaching model for grades 3-8.* International Reading Association, Newark 2002.

McNay, M. – Melville, K. W.: Children's skill in making predictions and their understanding of what predicting means: A developmental study. *Journal of Research in Science Teaching*, 1993, č. 6, s. 561–577.

Mowery, S.: *Reading and writing comprehension strategies.* Instructional Support Team Publications, Harrisburg 1995.

Oczkus, L. D.: *Reciprocal teaching at work.* International Reading Association, Newark 2005.

Palinscar, A. S. – Brown, A. L.: Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Teaching Reader*, 1986, č. 8, s. 771–777.

Palinscar, A. S. – Klenk, L.: *Learning dialogues to promote text comprehension.* National Institute of Health and Human Development, Bethesda 1991.

Steelová, J. L. – Meredith, K. S. – Temple, Ch. – Walter, S.: *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech. Příručka IV.* Kritické myšlení, Praha 2007.

Steelová, J. L. – Meredith, K. S. – Temple, Ch. – Walter, S.: *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení. Příručka III.* Kritické myšlení, Praha 2007.

Šafránková, K.: Modelování. *Kritické listy*, *2009*, č. 34, s. 64.

Vygotsky, L. S.: *Mind in society.* Harvard University Press, Cambridge 1978.

Wood, D. – Bruner, J. S. – Ross, G.: The role of tutoring in problem solving. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 1976, č. 17.

Citovaná literatura:

Crummenerl, R.: *Pirátská nauka.* Thovt, Praha 2006.

Mannelová, B.: *Příběhy ledních medvědů.* Thovt, Praha 2008.

Poe, E. A.: *Jáma a kyvadlo a jiné povídky.* Odeon, Praha 1987.

Nepublikované texty a materiály od učitelů z praxe:

Henychová, E.: *Čtení s předvídáním*, 2009.

Hladíková, J.: *Implementace metody: Čtení s předvídáním*, 2009.

Jirmanová, P.: *Čtení s předvídáním*, 2009.

+ nahrávky domácí výuky Antonína Miškovského (narozen 2. června 2005) pořízené autorkou

Vážení čtenáři,

spolu s autory uvítáme jakékoliv náměty a připomínky k této příručce, která je jako pracovní materiál prozatím šířena pouze umístěním na webovém portálu České školní inspekce.

Chcete-li se o čtenářské gramotnosti dozvědět více, doporučujeme **www.kritickemysleni.cz** nebo **www.reading.org** (International Reading Association je asociací odborníků vyučujících čtenářským dovednostem).

samostatné oddělení vnějších vztahů ČŠI
(vaclav.flegl@csicr.cz)

Česká školní inspekce, březen 2010
www.csicr.cz