Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická

Katedra anglického jazyka

Diplomová práce

ROZVOJ ČTENÁŘSKÝCH STRATEGIÍ VE ČTENÁŘSKÝCH DÍLNÁCH NA 1. STUPNI ZŠ S VYUŽITÍM ANGLICKÉHO TEXTU

Tereza Jaklová

Plzeň 2020

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
Fakulta pedagogická
Akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	Tereza JAKLOVÁ
Osobní číslo:	P17M0012K
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název tématu:	Rozvoj čtenářských strategií ve čtenářských dílnách na 1. stupni ZŠ s využitím anglického textu
Zadávající katedra:	Katedra anglického jazyka

Zásady pro vypracování:

1. Pravidelné konzultace s vedoucí diplomové práce.
2. Shromáždění a prostudování odborné literatury týkající se tématu.
3. Příprava podkladů pro výzkum.
4. Provedení výzkumu.
5. Shromáždění dat a jejich analýza.
6. Vyvození závěrů výzkumu a jejich použití v praxi.

Rozsah grafických prací:

Rozsah kvalifikační práce: **40 - 100 normostran**

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Jazyk zpracování diplomové práce: **Angličtina**

Seznam odborné literatury:

Altmanová, J. (2011). Čtenářská gramotnost ve výuce, metodická příručka. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV).

Bubeníčová, P. (2011). Kontexty čtenářtví a čtenářské gramotnosti. Hradec Králové: Gaudeamus.

Doležalová, J. (2014). Čtenářská gramotnost (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem). Hradec Králové: Gaudeamus.

Havel, J. (2011). Rozvíjení gramotnost ve výuce na 1. stupni. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

Šlapal, M. (2012). Metodika rozvoje čtenářství a čtenářských strategií. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Gabriela Klečková, Ph.D.**
Katedra anglického jazyka

Datum zadání diplomové práce: **7. prosince 2018**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. června 2020**

v z. RNDr. Miroslav Randa, Ph.D.
děkan

Západočeská univerzita v Plzni Fakulta pedagogická

Mgr. Gabriela Klečková, Ph.D.
vedoucí katedry

V Plzni dne 7. prosince 2018

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne 25. dubna 2020 …….

Jméno Příjmení

ABSTRACT

Jaklová, Tereza. University of West Bohemia. April, 2020. Development of reading skills among primary school children: Using English texts. Supervisor: Mgr. Gabriela Klečková, Ph. D.

Diplomová práce se zabývá tématem rozvoje čtenářských strategií na 1. stupni ZŠ s využitím anglického textu. V teoretické části práce jsou vysvětleny základní principy čtenářství a jeho rozvoje, dále pak rozvoj čtenářské gramotnosti, principy výuky čtení v českém a také anglickém jazyce. Tato část se také zabývá zastoupením čtenářství a rozvoje čtenářské gramotnosti v osnovách základní školy. Teoretická část práce se pak zabývá výzkumem, jeho popisem a analýzou. Ten byl realizován pomocí provedených čtenářských lekcí s žáky 5. ročníku základní školy, analýzy těchto lekcí a následně vyhodnocení výsledků výzkumu, na jehož základě bylo zjištěno, že žáci jsou schopni úspěšně přenést čtenářské strategie z českého jazyka při čtení anglického textu. Dále jsou popsána doporučení vycházející z výzkum pro rozvoj čtenářských strategií s využitím anglického textu ve výuce českého i anglického jazyka.

Obsah

I.Úvod ... 1
II. Teoretická část ... 2
Gramotnost ... 2
Čtení a čtenářství ... 3
Výuka počátečního čtení ... 3
Analyticko – syntetická metoda ... 3
Genetická metoda ... 4
Metoda globální ... 4
Čtenářství na 1. stupni ZŠ ... 4
Rozvoj čtenářské gramotnosti ... 7
Čtenářská gramotnost v kurikulu základní školy ... 8
Vymezení pojmů čtenářské strategie a čtenářské dovednosti ... 9
Klasifikace čtenářských strategií ... 10
Vybrané čtenářské strategie a odůvodnění detailnější diskuze těchto vybraných čtenářských strategií ... 11
Usuzování a předvídání ... 11
Shrnování ... 12
Kladení otázek k textu ... 12
Čtenářská odezva ... 13
Čtenářská lekce a čtenářská dílna ... 13
Druhý jazyk – vliv prvního jazyka na osvojování si druhého jazyka ... 14
Čtení v prvním a druhém jazyce ... 15
Extensive reading ... 17
III. Metodologie výzkumu ... 20
Popis výzkumu ... 20
Výzkumné subjekty ... 20
Nástroje výzkumu ... 21
Čtenářské lekce ... 21
Popis jednotlivých lekcí ... 21
IV. Výsledky výzkumu ... 24
Předvídání ... 24

Shrnování 28
Kladení otázek 34
Čtenářská odezva 36
Vyhodnocení rozhovoru 41
V. Vyhodnocení hypotézy 46
Doporučení do práce vyplývající z výzkumu 47
Vyhodnocení zpracování výzkumu 47
Další otázky vyplývající z diplomové práce 48
VI. Závěr 49

I.Úvod

Čtenářství je v posledních letech velkým tématem českého školství. Na čtení už se nenahlíží pouze jako na dovednost určenou pro získávání informací, potažmo vědomostí, ale také jako na nástroj celkové gramotnosti, konkrétně gramotnosti čtenářské. Tímto termínem se čím dál tím více zabývají odborníci a zjišťují dopady čtení na jedince. Nejedná se však pouze čtení právě pro získávání informací, především ale čtení zážitkové, doprovázené emocemi, hlavně ale strategické. Tento problém je tedy velice diskutován, jak už bylo psáno výše. Čtení je nástrojem pro získávání gramotnosti obecně, má velký vliv i na osvojování dalších jazyků a tedy i gramotnosti jazykové. Vznik této práce byl podnícen právě snahou zmapovat úroveň čtenářských strategií a jejich přenosu při čtení anglického textu v 5. ročníku základní školy.

Teoretická část této práce má za úkol vymezit a popsat aspekty čtenářské gramotnosti a nástroje pro její rozvoj, detailněji se bude zabývat čtenářstvím a čtenářskými strategiemi, konkrétně výukou čtení v českém a anglickém jazyce a porovnáním jednotlivých postupů v těchto předmětech. Dále se tato část bude věnovat tomu, jaké místo má čtenářství ve výuce na 1. stupni základní školy, jaké nástroje a postupy jsou využívány k jeho rozvoji a také jak je definována v kurikulu pro 1. stupeň základní školy. Cílem práce je nahlédnout na vliv čtenářství na osvojování si druhého, konkrétně anglického jazyka a zařazení čtenářství do jeho výuky.

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na výzkum, realizovaný pomocí čtenářských lekcí s žáky 5. ročníku základní školy, cíleně plánovaných pro zjištění přenosu využití čtenářských strategií z českého jazyka při čtení anglického textu. Cílem je tedy analyzovat výsledky výzkumu, který bude zaznamenán na video. Vyhodnocení výzkumu je provedeno na základě analýzy žákovských prací, primárně výsledků využití jednotlivých čtenářských strategií u žáků a jejich přenosu napříč jazyky – českým a anglickým.

Výzkum je vyústěn potvrzením, či vyvrácením hypotézy stanovené pro diplomovou práci a na tomto základě jsou stanovena doporučení vycházející z výzkumu, pro další rozvoj čtenářské gramotnosti v českém a anglickém jazyce.

II. Teoretická část

Tato kapitola popisuje teoretickou část diplomové práce. Soustředí se na vymezení pojmu čtenářská gramotnost, popisuje její oblasti. Zabývá se také čtením v českém anglickém jazyce, přibližuje používané postupy a do jisté míry porovnává čtení v obou jazycích.

Gramotnost

Pojem gramotnost byl v naší zemi dlouho vnímán pouze jako alfabetizace tzn. dovednost číst a psát, v opačném případě negramotnost, tedy analfabetizace, nezvládnutí těchto dvou dovedností. Pojem se vysvětlil až v 90. letech 20. století kdy díky mezinárodním výzkumům čtenářské gramotnosti, jako například Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti žáků desetiletých a patnáctiletých (IRS) z roku 1955 nebo výzkumy PISA a PIRLS z roku 2002. Tehdy se pojem gramotnost dostal do podvědomí odborníků a začal se formovat do dnešního pojetí a tak začal být aktivně sledován a zkoumán i u nás (Wildová, 2005, s. 11).

V těchto mezinárodních výzkumech byla gramotnost popsána jako „celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech.“ (Wildová, 2012, s. 5) nebo jako „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a aktivnímu začleňování do života společnosti“ (Wildová, 2012, s. 5). Gramotnost spojenou s textem nazýváme čtenářskou gramotností.

Čtenářská gramotnost je tedy souhrn dovedností a schopností člověka, a to jazykových, psycholingvistických, sociálních a kulturních a je součástí rozvoje dalších gramotností jako gramotnosti matematické, přírodovědné a například dnes velice aktuální gramotnosti počítačové. Pro běžného člověka se jedná o gramotnost v oboru a v neposlední řadě o aktivní používání textů, které se v životě běžně objevují jako jízdní řády, návody, odborné tiskopisy a další (Wildová, 2012, s. 6) (Wildová, 2005, s. 11).

Čtenářská gramotnost je rozvíjena již od narození dítěte, pokud je v podnětném prostředí a navštěvuje doporučená a povinná vzdělávací zařízení. Rozděluje se na:

- pregramotnost – gramotnost žáků předškolního věku,

- čtenářskou gramotnost – gramotnost v období povinné školní docházky,
- aktivní gramotnost – gramotnost dospělých jedinců (Wildová, 2012, s. 6).

Čtení a čtenářství

Čtení je technický proces analýzy a syntézy písmen, slabik, slov, vět, při kterém si jedinec osvojuje napsané informace. Čtenářství je pak proces, při kterém je čtenému přikládán určitý specifický význam, subjektivní pojetí, jako například estetické vnímání prožívání textu, sémantické přijetí, jeho další interpretace, emocionální prožívání, vžití se do textu, ulpívání v textu a následné psychické procesy a chování reagující na obsah čteného. Nejedná se o jednorázově vzniklý stav, ale o dlouhodobou práci a nácvik dovedností čtenářské gramotnosti, využívání aktivních metod učení s důrazem na již výše rozdělenou etapizaci, tj. pregramotnost, čtenářskou gramotnost, aktivní gramotnost. Čtenářství můžeme definovat také jako aktivní a pozitivní vztah ke čtení (Wildová, 2012, s. 16), (Wildová, 2005, s. 103).

Výuka počátečního čtení

Historicky byly naší zemi využívány dva typy metod, a to analytické metody a syntetické metody. Analytické postupující od celku k části, tedy od celých slov přes rozbor na části až k poznání jednotlivých prvků. Metody syntetické se naopak zabývají se písmeny v psané podobě, hláskami v mluvené, postupují přes slabiky, shluky písmen či hlásek až po celky, tedy slova (Fabiánková, Havel & Novotná 1999).

Současně využívané metody čtení jsou převážně:

- metoda analyticko – syntetická
- metoda genetická
- metoda globální

Analyticko – syntetická metoda

Tato metoda vychází z mluveného slova, z fonetické podoby jazyka, kdy písmenu odpovídá hláska, která se píše tak, jak se vyslovuje. Metoda kombinuje postup analytický, tedy rozklad slov na slabiky a hlásky a postup syntetický – spojování písmen do slabik a

slov. Čtení je tedy slabikované (pí – še - me). Písmeno je zde vyvozeno z mluvené řeči, dále je shlukováno s dalšími písmeny do slabik a slov (Satlerová, 1995).

Genetická metoda

Tato metoda je označována jako hláskovací, jelikož spočívá v hláskování slov. Dítě nejprve slovo hláskuje (s-l-o-v-o), následně ho přečte dohromady jako celek. Metoda vychází z velkých tiskacích tvarů písmen a plynule přechází na tvary malé (Satlerová, 1995).

Metoda globální

Jedná se o metodu analytickou, tedy metodu, kdy se potupuje od celku k částem. Čtenář vnímá celky, jimž jsou podřízeny části. Metoda vychází z celku, z věty nebo slova a zachovává ho tak dlouho, dokud žák sám nedojde k analýze. Pamatuje si tedy tištěné obrazy písmen, aniž by písmena znal. Cílem je tedy myšlenkový proces, kdy dítě díky tvarům rozumí obsahu (Příhoda, 1934).

Výuka čtení se realizuje formou hry, názornosti a využití dostupných pomůcek. Výuka čtení je propojena do všech dalších vyučovacích předmětů a žák by měl být v neustále interakci se čtením. Velice efektivní je také možnost spolupráce, kdy je prostor pro nápodobu, získávání zkušeností, což je možné například v projektové výuce, výuce v blocích nebo v různých školních programech. V neposlední řadě je také důležitá spolupráce s rodiči, kvůli nezbytné domácí přípravě. Nejzásadnější je motivace, aby žák chtěl číst, zažíval úspěch a tak zvládnul dovednost čtení na své maximum. K tomu napomáhá i hodnocení, pozitivní, popisné, vypovídající. Zvládnutí techniky čtení musí být propojováno s rozvojem čtenářství, z něhož se postupně vyvíjí schopnost čtenářské gramotnosti.

Čtenářství na 1. stupni ZŠ

Čtenářství na 1. stupni základních škol můžeme rozdělit na tři fáze: 1. fáze – mladší školní věk 6 - 8 let, 2. fáze mladší školní věk 8 - 10 let, 3. fáze starší školní věk 11 - 13 let. V každé fázi žák získává a rozvíjí jiné dovednosti s ohledem na psychický vývoj a tomu je přizpůsoben i školní obsah. Tato podkapitola se zaměřuje právě na obsah a cíl výuky čtenářství v těchto fázích.

1. fáze – mladší školní věk 6 - 8 let: s nástupem do školy je hlavním úkolem především zvládnout techniku čtení, tedy naučit se číst. Metody výuky čtení jsou popsány výše. Vztah ke čtení je spíše zprostředkovaný, žák nevybírá čtené sám, je veden k osvojování si čtení nejprve hlasitým, poté tichým čtením. Z posluchače se stává čtenář. Předčítání je ale stále velice důležité. Dítě se totiž stále učí nápodobou, může slyšet intonaci, tempo čtení, rozvíjí také slovní zásobu a učí se naslouchat (Toman, 1992).

V tomto období vzniká a vyvíjí se čtenářský zájem, který závisí na zkušenostech s četbou (kladných či záporných). Zájem není soustředěn na text, nepřevažuje už ale ani zájem o ilustrace, ty mají spíše pomocnou funkci, pomáhají dekódovat text, vyjasňují situaci v příběhu a odvádí pozornost pouze od čtení. Díky magickému dětskému světu převažuje zájem o pohádky, které odpovídá svou reprezentací koncepci dětského světa. Později se přidává zájem o příběhy se zvířaty, s dětským hrdinou, příběhy ze školního prostředí, komiksy, dětské časopisy. Tento výčet žánrů pak přetrvává i do dalších fází, u některých jedinců až do 3. fáze staršího školního věku. V tomto období začínají být rozdíly mezi dívkami a chlapci vzhledem k výběru četby. Posun od pohádek k literatuře s jiným než pohádkovým hrdinou je četnější právě u chlapců (Smetáček, 1973). Čtenář se také učí rozeznávat naučný text (v učebnicích a encyklopediích) od zážitkové četby, rozlišuje také čtení pro krácení volného času, čtení časopisů, obsahově nenáročných nebo přiměřených knih od četby nabízející kulturní zážitek a vyžadující náročnější čtenářské postupy.

2. fáze – mladší školní věk 8 - 10 let: toto období popisují odborníci jako zásadní v budování celoživotního čtenáře, jelikož v tomto období se rodí základy čtenářské kultury: „Vztah dítěte ke knize je tu vstřícný, relativně snadno ovlivnitelný a nepříliš komplikovaný, dítě je ještě otevřeno všem vnějším podnětům‘‘ (Toman, 1992).

Přibližně kolem devátého roku jsou z výběru odsouvány pohádky a nahrazují je příběhy dobrodružné, lehce detektivní, či ze života dětí, populárně naučná a zájmová literatura. Odráží se zde také probírané učivo, do užšího výběru se dostávají historické či přírodovědné příběhy. Čtenáři také opouštějí klasickou formu a výstavbu textu, jakou mají právě pohádky a volí knihy s netradiční výstavbou textu, jako například deník. V těchto knihách nachází vzorové situace, vzorce chování, ponaučení, sociální vztahy, mužské a ženské vzory a na základě těchto zkušeností profiluje čtenář vlastní postoje a hodnoty. Je tedy zcela jasné, jaký vliv má kniha v tomto období na čtenáře a z toho také vyplývá, jakou kvalitu by kniha měla mít a že by měl být kladen důraz na její výběr (Toman, 1992).

V tomto období je znatelný rozdíl mezi výběrem četby dívek a chlapců. Dívky volí většinou literaturu prožitkovou, s emocionálním zážitkem, dále pak literaturu se zvířecím hrdinou, či ze zvířecího prostředí. Chlapci pak dobrodružnou, s fikcí, nesmí chybět možnost vlastní představivosti a vlastní interpretace textu. Často se pak ztotožňují s hrdiny. Volí také literaturu s vojenskou tématikou. Velice populární jsou aktuálně autobiografie známých osobností. Obecně oblíbené jsou u dívek i u chlapců tituly na motivy filmů a seriálů, také pak lehce detektivní příběhy. Vyhledávaným aspektem četby je hlavní hrdina v blízké věkové kategorii čtenářů. Výběr četby je stále ještě ovlivněn možnostmi a nabídkou třídní knihovny, místní knihovny, či doporučení vrstevníků, pedagoga nebo rodičů. Jedná se ale o období největšího zájmu o četbu plošně u všech žáků v období základní školní docházky (Smetáček, 1973).

Zde je vidět rozdíl mezi 1. a 2. fází čtenářství na 1. stupni. Zatímco v 1. fázi jde spíše o čtení jako takové, zájem o četbu a motivaci k ní, ve 2. fázi už dominuje osobnost čtenáře a literatura na něj velkou mírou působí.

3. fáze – starší školní věk 11-13 let: tato fáze s sebou nese velké změny v osobnostním vývoji, který se promítá i do oblastí čtenářství. Četba má funkci rekreační, potvrzovací a je spojena s prožitkem a identifikací s hrdinou a anticipací dospělosti. Výběr četby je ovlivněn zájmy a koníčky, pedagogové a rodina ztrácí vliv na výběr knih. V tomto období je čtenářství více než jindy ohroženo vlivem multimediálních technologií a vztah ke čtení přetrvává pouze tehdy, byl-li pečlivě budován v předchozích fázích. Pokud ale přetrvá, je znakem čtenářství v tomto období velké množství přečtených knih, nazývané čtenářskou erupcí. V tomto pubescentním období ale může literatura být využita čtenářem k pochopení, ztotožnění se, možnosti překonávání vlastní nedostatečnosti. Je proto čtenáři vyhledávána literatura s hrdiny stejné věkové skupiny jako je čtenář popisující mužské a ženské pohlaví a vztahy mezi nimi. Stoupá také zájem o literaturu s lidskými vzory, tedy životopisy a příběhy sportovců či slavných osobností (Smetáček, 1973).

Tato 3. fáze se prolíná mezi 1. a 2. stupněm základní školy a je velice ovlivněna psychickým vývojem a s ním spojenými změnami jedince. Ale i naopak, četba v tomto období má vliv na psychiku a vyrovnání se s obdobím pubescence. Jak už bylo řečeno výše, je velice ovlivněna také mírou rozvoje čtenářství v předchozích dvou fázích.

Rozvoj čtenářské gramotnosti

V nynější době již není cílem výuky pouze dokonalé dekódování písmen a slov, ale podpora rozvoje čtenářských strategií, které žákovi pomáhají poznat význam čteného. Přední je také efektivita, utváření kladných postojů ke čtení, tedy utváření čtenářství. Je také kladen důraz na vyvážení techniky čtení a porozumění čtenému. Upřednostňuje se individuální hodnocení žákova rozvoje, které probíhá díky aplikaci vhodných metod a je zohledňována typologie žáka. Volba vhodných postupů, materiálů, učebnic, pomůcek a volba prostředí má vést k co největšímu rozvoji jedince.

Jedním z pilířů rozvoje čtenářské gramotnosti je také získání vztahu ke čtení, tedy budování čtenářství. Žák si tedy vybírá knihy a texty, které mu přinášejí zážitek z četby, využívá texty jako zdroj informací a poznání, využívá s chutí prostor a možnosti pro čtení, překonává obtíže, na které při čtení naráží, vyjadřuje názor na text, proč se mu líbí/nelíbí, zajímá se o knihy, dokáže u četby vydržet. Cílem je také doslovné porozumění, při kterém dekóduje slova, znaky, odděluje v textu podstatné od nepodstatného, zapojuje do četby své zkušenosti, postoje, vizualizuje si pasáže textu, hledá a nalézá souvislosti mezi různými texty, filmy, obrazy apod. a porovnává je, sleduje vývoj textu, klade otázky směrem k textu, při neporozumění slovu pátrá po významu. Čtenář formuluje hlavní myšlenku, z textu vysuzuje autorův záměr, posuzuje význam textu pro různé adresáty, dává informace do souvislostí, vyhledává je, odlišuje fakta od názorů. Gramotný čtenář si stanovuje čtenářské cíle, hodnotí dosažení cíle, volí pro cíl vhodné strategie čtení, sděluje své postřehy, dojmy a zážitky z četby, aktivně se zapojuje do diskuse o čteném, po přečtení textu se aktivně zamýšlí, jak text využije, do jaké míry jej text ovlivní, ukládá informace z textu do své paměti a nadále využívá zkušenosti s textem (Šlapal, 2012).

Téma rozvoje čtenářské gramotnosti je právě v průběhu povinné školní docházky velice aktuální a pedagogové i celé školy mohou být zapojeni do čtenářských projektu jako například: Čtení pomáhá, Noc s Andersenem a další. Mohou také získávat podporu a využívat metody a postupy například Kritického myšlení (Čtení a psaní ke kritickému myšlení, 2001), projektu Pomáháme školám k úspěchu (Pomáháme školám k úpěchu, 2019), ve kterém je sestaven tým odborníků zabývající se touto problematikou a nabízející pedagogům rozvoj v tomto směru, například i vytvořením Čtenářského kontinua (Košťálová a kol., 2017). Právě tato publikace uvádí, že: „Čtenářské kontinuum je pomůcka pro systematický rozvoj čtenářské gramotnosti. Obsahuje čtenářské cíle rozdělené - v případě

kontinua z dílny Pomáháme školám k úspěchu (PŠÚ) - pro větší přehlednost do šesti oblastí a šesti navazujících úrovní zvládání‘‘ (Košťálová, 2019). A v neposlední řadě program Čtenářské kluby, ve kterém je cílem zpřístupnit čtení a prožitek z něj znevýhodněným dětem, například ze sociálně slabého prostředí, nebo dětem se specifickými vývojovými poruchami učení. Čtenářské kluby mají rozvíjet čtenářské společenství mezi dětmi, rodiči, ale i učiteli. Zajišťují tak školám a knihovnám podporu pro rozvoj dětí v této vzdělávací oblasti (Čtenářské kluby, Copyright 2019)

Čtenářská gramotnost v kurikulu základní školy

Státním kurikulárním dokumentem pro vzdělávání je Rámcový vzdělávací plán, dále jen RVP. Rozděluje obsah vzdělávání do oblastí předškolní, základní a střední vzdělávání, kde jsou vymezeny závazné rámce obsahu. Konkrétně etapa základního vzdělávání vymezuje principy obsahu takto: navazuje na obsah předškolní etapy vzdělávání, připravuje na program pro střední vzdělávání, vymezuje co je nezbytně nutné v základním vzdělávání žáků v odpovídajících ročnících, vymezuje obsah – očekávané výstupy a učivo, zařazuje jako součást vzdělávání průřezová témata, podporuje přístup k realizaci vzdělávacího obsahu včetně možnosti propojování, volby postupů a metod, umožnuje modifikaci obsahu u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Je to otevřený a veřejný dokument, který podléhá reformám a úpravám školského zákona a je závazný.

Čtenářská gramotnost jako pojem se v RVP nevyskytuje. Čtení a čtení s porozuměním je ale zařazeno do oblasti Jazyk a jazyková komunikace, ta se dále rozděluje na podoblasti: komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. V prvním období, to je 1. až 3. třída 1. stupně, jsou tyto cíle základního vzdělávání ve čtení takové: V podoblasti komunikační a slohová výchova – plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti. V podoblasti literární výchova – čte a přednáší zpaměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku, vyjadřuje své pocity z přečteného textu, rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění, pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností.

Ve druhém období, to je 4. a 5. třída 1. stupně, jsou základní cíle vzdělávání ve čtení takové: V podoblasti komunikační a slohová výchova – čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas, rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném

pro daný věk, podstatné informace zaznamenává, posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení, reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta. V podoblasti literární výchova – vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je, volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma.

Jak je tedy patrné, čtení jako dovednost čtení s porozuměním má ve státním kurikulárním dokumentu Rámcový vzdělávací plán své místo, jsou pro něj stanoveny očekávané výstupy, ty jsou zařazeny do oblasti jazyk a jazyková komunikace. Dokument však nepracuje s pojmem čtenářská gramotnost, která by jistě patřila i do dalších oblastí RVP. Prvky čtenářské gramotnosti jsou patrné i v klíčových kompetencích vymezených v dokumentu, opět ale bez spojení s čtenářskou gramotností (MŠMT, 2017).

Studie revize RVP z roku 2018 uvádí, že ve školách je na pojem čtenářská gramotnost nahlíženo různě. Většina škol však vychází z očekávaných výstupů pro oblast Český jazyk a literatura, dle studie je ale čtenářská gramotnost širší téma a zasahuje i do dalších oblastí. Česká školní inspekce proto podle studie doporučila:„ doplnit v RVP ZV standardy pro hodnocení úrovně čtenářské gramotnosti a podporovat vznik nástrojů, které pedagogickým pracovníkům napomohou průběžně hodnotit úroveň a posun jednotlivých žáků v cestě za dosažením individuální maximální úrovni čtenářské gramotnosti‘‘ (Havlínová, 2018).

Vymezení pojmů čtenářské strategie a čtenářské dovednosti

Strategie jako taková je úmyslná činnost, která vede ke splnění cíle. Čtenářské strategie jsou tedy úmyslné a cílené pokusy o kontrolu a úpravu úsilí čtenáře dekódovat text, porozumět slovům a konstruovat významy textu. Jsou to manuální, psychické a někdy i fyzické činnosti, které může jedinec použít ke zlepšení paměti a dalších kognitivních funkcí a které vedou čtenáře k jeho čtenářskému cíli, ať už je to chápání učebnicové kapitoly, ocenění básně nebo pochopení návodu montáže jízdního kola (Hartlová, 2004).

Čtenářské dovednosti jsou automatické akce, které vedou k dekódování a porozumění s rychlostí, účinností a obvykle se objevují bez kontroly. Záměrná kontrola čtenáře, cílenost a informovanost definují strategickou akci. Historie odkazuje na motorické dovednosti, návyky a činnosti, které jsou automatické, jako například rozpoznávání vět, slov,

značek nebo hygienické návyky jako osvětlení při čtení. Dle Hartlové a Hartla jde o „způsoby, jak jedinec využívá své předchozí vědomosti, dovednosti a zkušenosti v následném učení“ (Hartlová & Hartl, 2004).

Znakem čtenářské gramotnosti je flexibilita a přizpůsobivost jednání při čtení, tedy vyhodnocení vhodné akce pro danou situaci, schopnost přizpůsobovat chování dle potřeb při čtení, volit vhodné postupy pro co nejkvalitnější zpracování textu (Afflerbach, Pearson & Paris 2007).

Strategie a dovednosti jsou využívány v závislosti na náročnosti textu a úkolu s textem. Oba procesy vedou ke zpracování textu a jsou procesem zpracování infromací. Při nižší náročnosti textu je využíváno již dobře nacvičených dovedností, neplní li se žádná výzva či náročný úkol. Při práci s náročným textem je využíváno dovedností, pro hlubší pochopení a práci s textem se však musí využít strategií vhodných pro danou práci. Pokud je ale s čtenářskou strategií dlouhodobě a cíleně pracováno a strategie se rozvíjí, může se stát čtenářskou dovedností (Najvarová, 2008), z čehož vyplývá, že se jedná o dlouhodobý, soustavný a náročný proces.

Klasifikace čtenářských strategií

Téma čtenářství a čtenářských stategií konkrétně není v české literatuře podrobně zpracováno. V anglické literatuře se jím zabývá spousta atorů, v české však komplexní práce chybí. Najvarová se ve své disertační práci tímto tématem zabývala a zpracovala na základě zahraniční literatury klasifikaci čtenářských strategií.

Najvarová uvádí, že nejčastěji zahraniční autoři, například Paris, Wasiková, Turnerová nebo Wolff, rozdělují čtenářské strategie a postupy podle fáze čtení, ve které jsou používány. Jiné strategie čtenář využívá před čtením, provádí přípravu před čtením a využívá vhodných strategií. Během této fáze se především aktivují předchozí zkušenosti čtenáře, autoři sem řadí například utváření představy o čteném či předvídání. Následná fáze je fáze vytváření významů, nebo také fáze zpřístupňovací. Do této fáze autoři zahrnují strategie jako například usuzování hlaví myšlenky, významu slov, předvídání v textu či sledování souvislostí v textu. Právě Wolff do této fáze zahrnuje i usuzování jazykového kontextu a usuzování ze znalostí světa. Třetí fázi popisují autoři jako fázi zpracování, tj. strategie řízení

zpracování textu a další zpracování informací. Tyto strategie jsou využívány po přečtení textu.

Čtenářské strategie bezpochyby vedou ke čtenářské gramotnosti a ta cílí na vlastní učení a míru dopadu učení na jedince. Najvarová uvádí z literatury dva styly učení – povrchový a hloubkový. Povrchový styl učení je především mechanické, pamětné učení bez pochopení smyslu čteného. Hloubkový styl pak spočívá ve snaze porozumění souvislostem, hlubším pochopení textu a hledání a pochopení souvislostí mezi čteným a světovým kontextem. Právě v hloubkovém stylu učení jsou tyto strategie využívány.

Najvarová uvádí výčet strategií podle Vaughna a to: počáteční seznámení s textem, kategorizování informací, porovnávání, propojování a organizování informací, začleňování informací do stávajících znalostních struktur, hodnocení zdrojů a údajů, kritické čtení, sumarizování, vytváření hypotéz a jejich ověřování na základě čtení, předvídání, ověřování informací, kladení otázek k textu, vytváření souhlasných a nesouhlasných stanovisek s textem, poznávání nových konceptů, posuzování důležitosti informací, přeskakování nedůležitého, řešení problémů vzniklých na základě čtení, vytváření neobvyklých souvislostí, reflektování textu, jeho shrnutí a porovnávání, analýzu a syntézu informací, kontrolu porozumění, vyvozování významů z kontextu (Najvarová, 2008).

Vybrané čtenářské strategie a odůvodnění detailnější diskuze těchto vybraných čtenářských strategií

Usuzování a předvídání

Usuzování je běžná každodenní činnost člověka. Podle mimiky se usuzuje, jakou má druhý náladu, dle chování charakter člověka. V textu se na základě usuzování hledá skrytý význam. Tato činnost napomáhá lepšímu zapamatování si. Může být označováno jako „čtení mezi řádky‘‘, kdy je informace propojena s vlastí zkušeností a cílí k závěru, který není přímo vyjádřen. U dětských čtenářů může být tato činnost problematická, jelikož není pro dítě přirozená, musí se soustředit na text, posoudit informace se svými zkušenostmi a následně vyvodit závěr (Withcroft, 2015).

Usuzování úzce souvisí s předvídáním, je tedy možné stavět tyto dvě strategie na stejnou rovinu. Předvídání je také spojeno s běžným denním cyklem. Předvídáme, jaké bude

počasí, jak určitá situace dopadne. Předvídání je však na základě viditelných a měřitelných indicií, kdež to usuzování je subjektivní.

Předvídání u čtenáře začíná v okamžiku, kdy drží v ruce knihu a z titulní strany předvídá, o čem by kniha mohla být a rozhoduje se na základě svých úsudků, zda si ji přečte. Strategie spočívá v dovednosti porovnat grafické prvky knihy (název, ilustraci obálky) s vlastní zkušeností a na tomto základě vyřknout vlastní postoj podložený právě získanými informacemi. Čtenář by měl umět odůvodnit své myšlenky, doložit je důkazy, ale zohlednit i vlastní fantazii. Názor jedince by neměl být hodnocen, může být pouze stimulován například vhodnými otázkami ze strany pedagoga či vrstevníků, to může jedinec zohlednit nebo nikoli, jedná se o vlastní myšlenku. Jedinci by na tuto práci měl být ponechán potřebný čas. Pro aktivizaci je vhodné své myšlenky zapsat. Po zjištění obsahu by měla nastat část porovnání, kdy čtenář porovnává své prekoncepty ohledně obsahu textu s vlastním obsahem knihy, kterou sám aktivně přečetl. Čtenář by měl být veden k tomu, aby zvládnul porovnat obě roviny a kriticky porovnávání vyhodnotit (Whitcroft, 2010; Košťálová, 2019).

Shrnování

Shrnování, nebo také sumarizace je strategie, při které čtenář vybírá podstatné informace a ty shrnuje do značně kratšího celku tak, že vystihuje pouze podstatu věci vlastními slovy a myšlenkami. Čtenář by měl zvládnout odlišit důležité myšlenky a informace od detailů, byť zajímavých, zformulovat výrok kratší, než původní sdělení, shrnutí jako celek souvisle formulovat svými slovy a ve shrnutí zachovat logiku nebo chronologii původního sdělení.

Podstatné je využití původních klíčových slov pro následnou interpretaci jádra textu. Ačkoli by shrnování mělo být vlastními slovy jedince, měl by být také veden k tomu, využívat právě klíčová slova z textu. Shrnování by nemělo být zaměňováno převyprávěním, to znamená interpretovat text vlastními slovy, kdy rozsah textu je pouze minimálně zúžen (Košťálová, 2019).

Kladení otázek k textu

Přirozenou a nedílnou součástí čtenářského procesu je kladení otázek, jako například: jak to asi hlavní hrdina myslel, co znamená nějaké slovo, proč to hlavní hrdina udělal a

v neposlední řadě otázka, jak to asi celé dopadne. Tato strategie učí čtenáře ptát se při čtení sami sebe na věci související s textem a hledat na otázky odpovědi. Otázky rozdělujeme do dvou rovin, na takzvané otázky v textu a otázky za text. Na otázky v textu nalezneme přímo v textu odpověď, jsou tedy kognitivně méně náročné. U otázek tzv. za text je potřeba dalších strategií a myšlenkových operací. Jedinec musí zohlednit vlastní zkušenosti a je potřeba pochopení čteného. Díky tomu jsou otázky za text kognitivně náročnější. Strategii kladení otázek je třeba rozvíjet a náročnost vhodně stupňovat. Používáme například tázací zájmena, grafické organizéry či modelové situace. Třetí kategorií otázek jsou otázky, na které dokáže jedinec najt odpověď pouze s dalším zdrojem, například encyklopedií či internetem. Kladení otázek podporuje porozumění textu a čtenářskou gramotnost.

Čtenářská odezva

Čtenářská odezva je v počátcích intuitivní činnost čtenáře. Předčtenář vyjádří názor na text tím, že si žádá opakované čtení, nebo naopak zájem o text ztrácí. U začínajících čtenářů se odezva projevuje tím, že čtenář spontánně reaguje podle libosti a nelibosti. Zde je potřeba říct, že v období začínajícího čtenáře by odezva z důvodů motivace měla být převážně kladná. Postupně si čtenář chování zvědomuje, umí své postoje pojmenovat. Popisuje, jak na něj četba působí, jaký má z čteného zážitek. Zohledňuje své zkušenosti a širší kontext. Odůvodňuje své chování, názor a postoj.

Zdatný samostatný čtenář pak svou čtenářkou odezvu automaticky registruje, srozumitelně ji pojmenovává a odůvodňuje včetně skrytých příčin. Dokáže odhadnout i reakci jiných čtenářů, zohledňuje sociální kontext. Kriticky přemýšlí o adresátovi, autorově záměru a dokáže posoudit, jak text záměru a adresátovi vyhovuje, zaujímá nad textem objektivní stanovisko. Promítá své reakce z četby do svého života, vytěžuje informace z textu. Hodnotí také prvky výstavby textu, originalitu díla, hodnotí jej v kontextu žánru, doby (Košťálová, 2019).

Čtenářská lekce a čtenářská dílna

Rozvoj čtenářské gramotnosti skrze čtenářské strategie je zařazován do výuky pomocí čtenářských dílen a lekcí. To jsou systematicky plánované výukové jednotky, které cílí právě na rozvoj čtenářské gramotnosti. Čtenářská dílna je tedy libovolně dlouhá

vyučovací jednotka, kdy se žáci učí pracovat s knihou, samostatně si knihu čtou, následně plní k přečtenému úkoly a v neposlední řadě sdělují své zážitky z četby ostatním čtenářům, rozvíjí také své sdělovací návyky. Kniha by měla být dle vlastního výběru čtenáře, ten by již měl mít zkušenosti s čtenářským strategiemi a při čtení knihy je zdokonalovat. Dílna by měla mít vždy podobnou strukturu. V úvodu probíhá takzvaná minilekce, ve které jsou připomenuty strategie, které jsou právě rozvíjeny. Následuje určený čas pro vlastní četbu, většinou v rozmezí 15 až 30 minut. Poté čtenáři buď sdílejí zážitky z četby, nebo plní zadaný úkol. Toto lze provádět v opačném pořadí, či úkol k textu vynechat a pouze sdílet. Dílna také buduje čtenářské návyky, jelikož by v kolektivu měla být dohodnuta a nastavena pravidla dílny, např. při čtení neodcházíme na toaletu, nerušíme ostatní, můžeme sedět pohodlně kdekoliv, nikoho nevyrušujeme a čteme po celou dobu a další. Čtenářská lekce se od čtenářské dílny liší v tom, že u lekce nepracuje žák s vlastní vybranou knihou, ale text je mu poskytnut. Může text číst sám, nebo mu může být předčítán. Čtenářská lekce slouží především k nácviku čtenářských strategií, může být více strukturovaná než dílna, nemá pevně daný program. Je zde větší prostor pro individualitu žáků při učení a tedy lepší osvojení si obsahu. Je vhodná pro čtení v oborech, propojování naučných předmětů se čtením. Zjednodušeně řečeno, čtenářská lekce pracuje s poskytnutým textem, je zaměřena na učení se novému – strategii učivu. Čtenářská dílna pracuje s vlastní vybranou knihou, má danou a dodržovanou strukturu, rozvíjí čtenářovu osobnost, chování a návyky (Šlapal, 2012).

Druhý jazyk – vliv prvního jazyka na osvojování si druhého jazyka

První jazyk, anglicky označovaný jako first language, nebo také L1, je ten, který se jedinec naučil jako první v pořadí, popřípadě jej používá nejvíce ze všech jazyků naučených se ve stejnou dobu. Můžeme tento jazyk označit také jako mateřský. U bilingvních jedinců je specifikem právě nejčetnější užívání jazyka.

Druhý jazyk, anglicky označovaný jako second language, nebo L2, je pak takový jazyk, který je naučen jako další v pořadí za mateřským jazykem. Tímto termínem jsou označeny všechny další jazyky, které se jedinec naučí. Neužívá se termín třetí či čtvrtý jazyk. V České republice je výuka druhého jazyka povinná od 3. třídy základní školy, na některých školách je vyučován již od 1. ročníku. Většinou je jako druhý jazyk volena angličtina nebo němčina.

Osvojování prvního jazyka je spojeno s vývojem jedince. Pokud nejsou patrné změny ve vývoji, prochází jím každý jedinec a je oproti osvojování druhého jazyka snazší, probíhá v domácím a tedy přirozeném prostředí, nebo prostředí podobném. Osvojování druhého jazyka neprobíhá společně s vývojem, je možné v jakémkoliv věku jedince, je nucené a probíhá většinou v uměle vytvořeném prostředí pro učení se, z pravidla ve školním prostředí. Další možností je dlouhodobé vystavení prostředí s odlišnou kulturou a jazykem (Krejčová, 2008).

Náročnost osvojování si druhého jazyka je závislá na mnoha faktorech, například věku, rodinné anamnéze a sociálním prostředí, intelektuální vyspělosti a mnoha dalších. Jeden z mnoha faktorů je pak také příbuznost jazyka v jazykových skupinách, jako například příbuznost češtiny a polštiny. Oba jazyky patří do slovanské skupiny evropských jazyků. Kladným vlivem v osvojování druhého jazyka jsou, bez ohledu na jazykovou skupinu, znalosti praktické a teoretické, jako například struktura jazyka, stavba, syntax, slovní zásoba a podobně, kdy při dokonalém ovládání v prvním jazyce lze těchto zkušeností využít k osvojování jazyka druhého. Například při čtení v druhém jazyce lze odhadovat význam slova dle podobnosti v jazyce mateřském. Tyto výhody jsou ale znatelnější u jazyků stejné jazykové skupiny. U jazyků odlišné skupiny mohou být tyto myšlenkové transfery chybné (Krejčová, 2008).

Čtení v prvním a druhém jazyce

Čtení, jako proces dekódování textu, je vyučováno v interakci s prvním jazykem. Učení se druhému jazyku staví na tom, že je čtení již osvojeno. Jazyk má několik oblastí: oblast poslechu, mluveného projevu, psané podoby a čtení. Všechny tyto jazykové dovednosti spolu úzce souvisejí a jsou na sobě závislé. Čtení je ovlivněno mnoha faktory, kterými jsou např. motivace, zvládnutí techniky čtení, slovní zásoba, inteligence, absence poruch učení. Jak již bylo uvedeno výše, čtenářsky gramotný jedinec volí vhodné čtenářské akce a postupy k co nejpodrobnějšímu dekódování textu a jeho využití. Úkolem čtení v případě vyšší jazykové úrovně v druhém jazyce je dosažení stejné čtenářské gramotnosti jako v jazyce prvním. Na 1. stupni základní školy je cílem dosáhnout dovedností vymezených v RVP a co nejvíce tak rozvíjet čtenářskou gramotnost v jazyce druhém (Galisová, 2012).

Pro rozvoj čtení při výuce ve druhém, konkrétně anglickém jazyce, je aktuálně, podle evropského rámce, využíváno modelu, který rozděluje čtení do čtyř kategorií podle účelu čtení. První kategorií je reading for orientation, v překladu čtení pro orientování se. Toto čtení je zaměřené na rychlé a účelné vyhledání informací, orientaci v textu, získání faktických údajů. V tomto typu čtení jsou využívány strategie skimmnig a scanning. Skimming je strategie, při které nejde o podrobné a doslovné pročítání všech slov v textu, jedná se ale o vyhledání konkrétní informace. Při této strategii se tedy čte ve shlucích, vyhledávají se klíčová slova, slovní spojení či věty a cílem je co nejrychleji nalézt danou informaci. Scanning je naopak čtení podrobné, zaměřující se na detaily, kdy si čtenář při prvním čtení textu detailů ani nevšimne, neklade na ně důraz, otázky a úkoly vztahující se k textu se ale na detaily táží, proto je poté potřeba v dané části textu informace vyhledat.

Další kategorií je reading for information, argument, v překladu čtení pro informovanost a argumentaci, spočívající v podrobném čtení s nalézáním podstaty textu, tvorbě vlastního názoru a získávání podložených informací. Tento typ čtení je vhodný pro texty běžného denního zájmu až po texty odborného zaměření. Slouží k vyhledávání obohacujících informací, ale i faktických a odborných termínů a názorů, vede k porozumění či až k nastudování konkrétní problematiky. Je tedy velice širokospektrý.

Další kategorií, navazující ale na předchozí, je reading instructions, v překladu čtení instrukcí a pokynů při kterém je cílem čtení získat základní pokyny a informace, nebo prostudovat podrobné podmínky a komplexní pokyny plnění v rozsahu od několika slov až po několikastránkové texty.

Čtvrtou kategorií je reading as a leisure aktivity, tedy volnočasové čtení, které zahrnuje jak čtení beletrie všech žánrů, tak neumělecké texty (články v časopisech, různé psané blogy, životopisy a podobně). Široké je také v rozmanitosti délky textu, stylu a náročnosti jazyka, v tématu zaměření textu, doplnění o vizuální i audio podporu, ale i v hloubce porozumění, od pochopení okrajového, pouze informativního, až po hluboké ponoření a pochopení tématu (Council of Europe, 2018).

Toto rozdělení dle evropského rámce je nejaktuálnějším dělením zaměřeným na účel čtení ve výuce angličtiny v českých školách, konkrétně při práci s textem. Kde je ale stále aktivní model rozdělující čtení na tři části, pre-reading aktivity, tedy aktivity před čtením, následná práce s textem a třetí fáze, post reading aktivity, po čtení.

Pre-reading aktivity mají především vzbudit zájem u žáka. Mohou být využity nadpisy, ilustrace, grafy, citace, veškeré aspekty vedoucí k úvaze o možném obsahu textu. Právě predikování stimuluje čtenářovu zvědavost. Zároveň jej vede k zamyšlení se nad důvodem čtení, co chce z textu zjistit, jaký čtenářský cíl si stanoví.

Aktivity během samostatného čtení pak vedou především k tomu číst rychle a zachytit podstatu textu, či číst rychle a najít určitou konkrétní situaci. Rozlišujeme čtení extensivní a intensivní. Čtení extensivní je čtení delších textů pro potěšení. Je plynulé a cílem je především celkové porozumění. Intensivní čtení je pak čtení textů spíše kratších, za účelem najít konkrétní informaci. Toto čtení převažuje v odborných předmětech a při učení se. V obou těchto typech čtení jsou využívány čtecí strategie skimming a scanning.

Poslední fází čtení v anglickém jazyce jsou post-reading aktivity, které reagují na přečtené, mají a úkol využít informací a zkušeností získaných z textů a dávají čtenáři možnost uplatnit je a tím si je také zvědomit. Těmito aktivitami může být například psaní podobného textu, odpověď na text, jeho pokračování, vizualizace textu, diskuze.

Tyto fáze čtení v druhém, konkrétně anglickém jazyce, by se částečně daly přirovnat k využívání čtenářských strategií ve čtení v jazyce českém, jak bylo uvedeno výše (Galisová, 2012).

Extensive reading

Extensive reading je přístup ve čtení anglických textů, který klade důraz na níže uvedené principy, buduje vztah čtenáře ke čtení a prohlubuje dovednost čtení. Do českého jazyka bychom mohli termín přeložit jako rozsáhlé čtení (Watkins, 2018).

Cílem je rozvíjet čtenářkou autonomii, číst kvalitněji, využívat čtení v každodenních situacích a hlavně, vytvářet si představu o čtením, dokázat individuálně ohodnotit informace a dále je přenést a interpretovat (Maley, nedatováno).

Principy extensive reading dle Watkinse pro Cambridge University Press jsou následující:

- čtenář čte hodně a často,
- má na vývěr z několika typů témat,
- text není pouze zajímavý, ale také poutavé a přesvědčivé,
- čtenář si sám vybírá, co bude číst,

- čtení se zaměřuje na zážitek z četby, informace a porozumění,
- čtení je z vlastní iniciativy, ne nucené,
- nejsou zde žádné ověřovací testy, dotazníky,
- texty spadají do jazykové kompetence čtenáře,
- čtení je individuální a tiché,
- rychlost čtení je svižná, ne úmyslně pomalá,
- učitel stanoví cíle a postupy a následně k nim čtenáře vede,
- učitel je vzorem, je čtenář a aktivně se čtení účastní spolu se studenty,

(Watkins, 2018).

Extensive reading, dále jen ER, se může objevovat v předmětech a situacích, kde by za normálních okolností nebyl prostor pro styk s cílovým jazykem. Pokud je čtení vhodně zvoleno, nabízí čtenáři možnosti opakovaného setkání se s tím, s čím už se seznámil a dále obohacení své jazykové dovednosti o nové zkušenosti. Ve vyučovacím procesu není jiná možnost maximálně rozvíjet jazykové schopnosti než opakované a cílené využívání jazyka v kontextu přesně tak, jak ER nabízí. ER ale přesahuje rámec čtení, zkušenosti z četby jsou přenosné a zlepšují další jazykové oblasti jako oblast psaní, mluveného jazyka i syntaxe. Čtení a psaní je přímo propojené a kvalitní čtení se odráží v psaní, jak v kreativitě tak v gramatických a syntaktických vazbách. Mimo jazykové oblasti také obohacuje světový kontext a všeobecné vědění, například i díky volbě tématu nebo čtení v různých oborech.

Oblast, ve které dochází k markantnímu rozvoji, je slovní zásoba. Díky neustálé interakci se slovy, frázemi a nutností vyvozování z kontextu a opakovaným setkáváním se s problematikou, obohacuje čtenář své slovní penzum a je následně schopen slova, fráze a významy aktivně využívat ve výstavbě všech jazykových složek bez neustálého používání slovníku.

Výše uvedené principy ER směřují také k motivaci číst, jelikož je zohledněna osobnost a jedinečnost čtenáře. Čtení není nijak zkoušeno a výsledkem čtení je vlastní potěšení a posun v jazykových oblastech. Je tedy předpokládáno, že čtenář bude z vlastní iniciativy vyhledávat čtenářské příležitosti sám. Ohledně posunu v jazykových oblastech, některé posuny jsou měřitelné pouze testy a odborníky, čtenář je sám neodhalí a tedy ani neocení, například ale vliv na mluvený projev skrze slovní zásobu jedinec může pocítit sám a to ho motivuje k vyhledávání dalších příležitostí číst. Vnitřní motivace je tedy jasně viditelná. ER

má tudíž dopad na rovinu produktivní i receptivní. Dalším viditelným faktorem motivace je pedagog, který může míru zájmu ovlivnit především svým vzorem, aktivním čtením, exhibicí získaných čtenářských zkušeností díky čtení či všeobecnému přehledu.

Dle výzkumů nelze říct, že ER je ale plošně využíván a jazyková výuka je jím ve všech vzdělávacích zařízeních podporována. Oba citované zdroje, Cambridge University i Alan Maley, se zabývají i otázkou, proč pedagogové nezařazují ER do jazykové výuky, když dopad je jasně měřitelný. Oba zdroje uvádí tyto důvody pedagogů: časová náročnost, náročnost obsahové přípravy výuky obsahující ER, nedostatek materiálů, textů a témat k dispozici a také náročnost jejich vyhledávání, nepřímé obsažení ve školních vzdělávacích plánech a jejich výstupech, neporozumění ER, nefunkčnost, tlak na pedagoga přizpůsobit se osnovám ze strany nadřízených, využívání a víra v jiný pedagogický směr (Watkins, 2018; Maley, Copyright 2020).

Časová náročnost a náročnost vyhledávání vhodných zdrojů je bezpochyby. Materiály mohou však být žánrově rozmanité, mohou obsahovat stručný text určený ke čtení, ale také být obohaceny netradičními texty jako komiksy, časopisy, či různými grafickými úpravami textu. Důležitým aspektem vhodnosti je však náročnost textu. Ta by měla být přiměřená věku a úrovni čtenáře, měla by však obsahovat i výzvu pro zvyšování úrovně čtení (Watkins, 2018).

Tato kapitola se zabývá pohledem na čtení a čtenářství na 1. stupni základní školy. Hlavní myšlenkou této kapitoly je vymezení pojmu čtenářství, tedy kladného a aktivního postoje jedince ke čtení a budování čtenářské gramotnosti pomocí výuky prvopočátečního čtení, osvojování si čtenářských strategií, tedy budování gramotného čtenáře, který má zájem o četbu, využívá ke čtení automatických osvojených systémů a postupů a díky čtení si buduje svůj vlastní kritický názor. Tyto postupy využívá nejen při čtení v mateřském jazyce, automaticky ale takto jedná v jakékoliv situaci a v jakémkoliv osvojeném jazyce. Vnímá vliv a přínos četby pro svůj rozvoj a samostatně se rozvíjí. Tento proces je dlouhodobý, možná až celoživotní. Cílem výuky základní školy, konkrétně 1. stupně, by ale mělo být co nejvíce jedince v tomto směru rozvíjet. Tato problematika je hlavním tématem výzkumu, který je popsán a vyhodnocen v následujících dvou kapitolách.

III. Metodologie výzkumu

Tato kapitola popisuje praktickou část této práce, postup výzkumu. V první části popisuje obecné informace o výzkumu, v druhé části pak popis jednotlivých lekcí. Výzkum byl proveden za účelem ověření hypotézy – Děti jsou schopny úspěšně přenést čtenářské strategie z českého jazyka při čtení textu v anglickém jazyce.

Popis výzkumu

Výzkum byl proveden na Základní škole Staňkov, která se nachází v Plzeňském kraji. Proběhly celkem čtyři setkání v období od dubna do května 2019, konkrétně 24. 4., 30. 4., 22. 5., 29. 5. Setkání probíhala ve třídě, určené k trávení volného času žáků. Třída je vybavena koberci a polštáři, je tedy přizpůsobena k relaxaci a například i k četbě. Tato setkání probíhala vždy v odpoledních hodinách po vyučování. Časová dotace byla 45 až 60 minut, dle rychlosti práce. Subjekty výzkumu byli žáci 5. ročníku. Tento počet byl zvolen kvůli organizaci a také kvůli měřitelnosti výsledků. U velkého kolektivu by nemusely výsledky být čitelné. Žáci se dobrovolně přihlásili při zjišťování zájmu o výzkum. Lekcí se vždy zúčastnili všichni žáci, pouze 22. 5. lekci opouštěl o 15 minut dříve jeden z nich. Zákonní zástupci účast stvrdili podpisem.

Výzkumné subjekty

Subjekt A – žák 5. ročníku, v době provádění výzkumu 11 let, učen genetickou metodou čtení, od třetího ročníku bylo pracováno se čtenářskými strategiemi

Subjekt B – žák 5. ročníku, v době provádění výzkumu 12 let, učena genetickou metodou čtení, od třetího ročníku bylo pracováno se čtenářskými strategiemi

Subjekt C – žákyně pátého ročníku, v době provádění výzkumu 11 let, učen genetickou metodou čtení, od třetího ročníku bylo pracováno se čtenářskými strategiemi

Subjekt D – žák 5. ročníku, v době provádění výzkumu 11 let, učen genetickou metodou čtení, od třetího ročníku bylo pracováno se čtenářskými strategiemi

Nástroje výzkumu

Výzkum byl prováděn pomocí čtyř čtenářských lekcí. Ty probíhaly formou setkání, kdy žáci pracovali s knihou, pracovním listem, probíhal rozhovor v rovině žák – žák, učitel – žák. Před zahájením lekcí proběhl rozhovor s žákyněmi, kdy v soukromí sdělovaly svá očekávání. Po druhé lekci a po skončení celého šetření proběhl rozhovor, opět v soukromí, při kterém sdělovali naplnění svých očekávání, hodnocení lekcí a prováděli sebereflexi. Všechna setkání byla zaznamenávána na videokameru.

Čtenářské lekce

Jednotlivé čtenářské lekce byly navrhovány s pomocí čtenářského kontinua (Košťálová, Čtenářské kontinuum, 2017) tak, aby se v lekcích objevily vybrané čtenářské strategie – předvídání, shrnování, kladení otázek a čtenářská odezva. Vybrány byly proto, že žáci již měli se strategiemi zkušenosti a proto mohou vést k ověřování či vyvrácení hypotézy. Všechny lekce měly stejnou strukturu práce.

Využity byly celkem tři knihy a to: *How to Catch a Stars* - Oliver Jeffers, *Den, kdy voskovky řekly dost* – Drew Daywat, *Nejhorší den v životě třeťáka Filipa L.* – Petra Braunová. Knihy byly vybírány podle obsahu tak, aby v nich bylo možné využít vybrané čtenářské strategie. Kniha *How to Catch a Stars* byla použita v anglickém jazyce, vybrána byla pro svou obsahovou zajímavost a vizuální zpracování. Kniha *Den, kdy voskovky řekly dost* byla použita kvůli podobnosti s první knihou ve vizuálním zpracování, pro ověření přenosu strategií byla ale použita v českém jazyce. Třetí kniha *Nejhorší den v životě třeťáka Filipa L.* byla zvolena pro svou obsahovou zajímavost a cílovou věkovou skupinu, také v českém jazyce.

Popis jednotlivých lekcí

Úvodní lekce pracovala s knihou *How to Catch a Star* v anglickém jazyce. Nejprve žáci využili strategii předvídání, zapisovali a sdělovali své myšlenky, o čem kniha asi bude, rozhovor i zápis probíhaly v českém jazyce. Následně samostatně četli část knihy. Po přečtení částí využili strategii shrnování, kdy opět zapisovali a sdělovali, o čem právě četli (viz příloha č.1). Poslední částí lekce byla čtenářská odezva, kdy probíhal rozhovor nad

otázkami: Co se ti na knize líbilo a proč? Co se ti na knize nelíbilo a proč? Čím tě kniha zaujala?

V druhé lekci bylo opět pracováno s knihou *How to catch a star*. Lekce byla zahájena využitím strategie shrnování, kdy se žáci zamýšleli, co si o knize pamatují z předchozí lekce, k tomu využili grafického organizéru: myšlenkové mapy (viz příloha č. 2). Následovalo opět samostatné čtení zbylé části knihy, při kterém byla využita strategie kladní otázek. Účastnice si zapisovaly otázky, které je během četní nebo po čtení napadaly, tyto otázky následně sdíleli a proběl rozhovor nad otázkami, hledání odpovědí. Závěrem lekce byla opět tázána čtenářská odezva, nyní s otázkami: Co by o knize řekl/a ostatním? Komu bys knihu doporučil/a a proč? Čím tě dnes kniha zaujala a proč? Bylo v knize něco nového, čeho sis v předchozí lekci nevšiml/a? Co myslíš, že byla hlavní myšlenka textu? Podíval/a ses nejdříve na obrázky a pak četl/a text nebo naopak?

Následující lekce již probíhaly s knihou v české jazyce. Třetí lekce v pořadí pracovala s knihou *Den, kdy voskovky řekly dost*. Tato lekce měla podobnou strukturu jako lekce první. Nejprve pomocí strategie předvídání žáci odhadovali, o čem by kniha mohla být, následně samostatně četli celou knihu. Po přečtení zapsali do organizéru a ústně sdílely pomocí strategie shrnování, o čem kniha byla (viz příloha č. 3). Následně se zamysleli nad otázkami, které je v průběhu čtení napadaly, nebo nad otázkami, které si kladli po přečtení knihy, nad těmito otázkami probíhala diskuse.

V poslední, čtvrté lekci, bylo pracováno s knihou v českém jazyce, *Nejhorší den v životě třeťáka Filipa L*. Lekce byla opět zahájena strategií předvídání. Žáci z obalu knihy usuzovali, o čem kniha je. Následovalo samostatné čtení, při které si zapisovali otázky, které si při četbě pokládali (viz příloha č. 4). Po přečtení určené části knihy došlo pomocí strategie shrnování ústně ke shrnutí části. Následně byl veden rozhovor nad otázkami, které si žáci během čtení zapisovali, popřípadě, které je ke knize napadaly. Poslední strategií při práci s touto knihou bylo předvídání, jak kniha dopadne. Nad těmito myšlenkami byl veden společný rozhovor.

Poslední částí šetření byl již zmiňovaný reflektivní soukromý rozhovor s jednotlivými zúčastněnými, při kterém byli tázáni na otázky: Co se na předchozích dílnách stalo, co jsme dělali? Jak hodnotíš svou práci na lekcích, co se ti dařilo a nedařilo, co se ti na práci líbilo a nelíbilo, bavilo a nebavilo? Naplnila se tvá očekávání od lekcí,

předpokládal/a jsi, že takto budou lekce vypadat? V čem se tvá očekávání shodovala, v čem se lišila?

Vyhodnocení výzkumu proběhlo pomocí nashromážděných pracovních listů, ve kterých jsou zaznamenány záznamy a odpovědi na jednotlivé otázky, úkoly (viz přílohy č. 1–17). Dále pak analýzou videa, při kterém bylo zkoumáno chování žáků během četby, rozhovorů, práce na úkolech, dále pak rozhovory samotné. Naplnění cílů jednotlivých čtenářských strategií proběhlo podle vytvořené tabulky cílů strategií dle Čtenářského kontinua (Košťálová, 2017), (viz příloha č. 18).

Následující kapitola prezentuje dané zjištění.

IV. Výsledky výzkumu

Tato část popisuje a vyhodnocuje výzkum, kterému je věnována kapitola metodologie, kde jsou uvedeny faktické informace o výzkumu. V této kapitole je výzkum rozdělen podle čtenářských strategií, se kterými se v lekcích pracuje a výsledky subjektů jsou posuzovány podle přiložených cílů jednotlivých strategií a podle kritérií hodnocení (viz příloha č. 18). Vyhodnocení výzkumu vede k potvrzení či vyvrácení stanovené hypotézy.

Předvídání

Kniha How to Catch a Star, lekce 1, úkol 1

Popis úkolu: žáci dostávají do ruky knihu *How to Catch a Star,* do pracovního listu (viz příloha č. 1) mají zapsat, o čem kniha pravděpodobně bude, předvídají pouze z obalu knihy. Následovat bude sdílení a obhajoba zapsaných myšlenek.

Popis plnění úkolů subjekty: subjekty A, B, C, dále jen A, B, C, se ihned pouštějí do psaní, knihu neberou do ruky, pouze pohledem prohlížejí titulní stránku. Subjekt D si bere knihu do ruky, prohlíží si i zadní stranu knihy, po chvíli prohlížení začne zapisovat. C ještě na knihu v průběhu záznamu několikrát kouká. Ostatní píší plynule bez kontaktu s knihou. Po dokončení záznamu si subjekt B bere knihu do ruky, prohlíží si ji, nic už ale nezapisuje. Všichni žáci mají záznam vyhotovený během dvou minut času. Následuje sdílení záznamů, (viz příloha č. 5). V záznamech subjektů se objevovala slova jako: vesmír, hvězdy, chlapec, astronaut, raketa, dobrodružství.

Komentář: všechny subjekty sdělují, o čem text bude, konkrétně sdělují, že bude o chlapci, který má rád hvězdy a poletí k nim do vesmíru raketou. Na základě zjištěných informací z obalu knihy, berou v potaz grafickou stránku i název knihy, vkládají vlastní zkušenost. Dle komentářů a chování žáků byl cíl dle přiložené tabulky cílů naplněn.

Kniha How to Catch a Star, lekce 1, úkol 4

Popis úkolu: žáci přečetli určenou část knihy a splnili úkoly k dané části. Nyní dostávají úkol sdělit, jak bude podle nich kniha pokračovat, své myšlenky tentokrát sdílejí ústně, nad myšlenkami je vedena diskuse.

Popis plnění úkolu: žáci sdělují své myšlenky, následuje přepis odpovědí jednotlivých subjektů

A: „Že bude zkoušet různé možnosti, jak se ke hvězdě dostat a když nic nevyjde, tak postaví raketu.‘‘

B: „Že sestaví raketu a poletí do vesmíru, aby tam dosáhl, protože má hvězdy rád a ta raketa byla na začátku na obrázku.‘‘

C: „Já myslím, že jo, že se mu to povede tou raketou.‘‘

D: „ Já si myslím, že když může letět raketou, tak může letět ke hvězdám.‘‘

A: „Já si taky myslím, že ji chytí kvůli tý raketě, že bude blíž, tak se mu to povede.‘‘

B: „Souhlasím.‘‘

Komentář: všechny subjekty sdělují, že příběh bude mít dobrý konec, tedy, že chlapec chytí hvězdu, což opravdu dle textu je jeho cílem, získat hvězdu jako přítele. Také všechny subjekty ale uvádějí, že se mu to povede díky raketě, tu viděly na obalu knihy. V textu ale o raketě prozatím nebyla žádná zmínka. Znamená to tedy, že žáci berou v potaz prvotní předvídání, nerespektují ale informace z textu, které jsou přímo doloženy v knize. Viditelně velkou roli v jejich práci měla grafická stránka knihy, která v předvídání dominovala před stránkou obsahovou. Cíl byl dle stanovených a přiložených cílů předvídání částečně naplněn.

Kniha Den, kdy voskovky řekly dost, lekce 3, úkol 0

Popis úkolu: Žáci dostávají na úplném začátku třetí lekce otázku, co si myslí, že dnes přijde, co budou dělat. Nejedná se tedy předvídání přímo k četbě, ale o předvídání situace.

Popis plnění úkolu: žáci se shodují, že budou v další lekci opět číst, jelikož ale dočetli knihu *How to Catch a Star*, budou číst knihu na jiné téma a také se shodují, že může přijít kniha v českém jazyce.

Komentář: žáci správně vyhodnocující informace získané z předešlých lekcí a z rozhovorů o lekcích. Cíl byl naplněn, žáci berou v potaz indicie a zohledňují je ve svém předvídání.

Kniha Den, kdy voskovky řekly dost, lekce 3, úkol 1

Popis úkolu: žáci dostávají novou knihu – *Den, kdy voskovky řekly dost*, a mají za úkol z obalu knihy předvídat, o čem by kniha mohla být. Své myšlenky zaznamenávají do pracovního listu (viz příloha č. 3), následuje diskuze a obhajoba myšlenek.

Popis plnění úkolu: žáci vyplňují svůj záznam (viz příloha č. 11). Následně čtou své záznamy, pouze subjekt B sděluje svůj názor ústně:„ Že udělají protest, může jim ubližovat nějaká holčička, třeba je zlámala, nebo nepoužívala všechny barvy.‘‘. Dále sděluje, že postava holčičky byl první nápad postavy figurující v příběhu, nijak nepodložený. Subjekt A poté dodává, že voskovky mají děti, proto dívka nebo kluk. Své písemné záznamy pak doplňují tím, že vycházely především z názvu knihy, ve kterém zjevně cítí nějakou negaci.

Komentář: subjekty sdělují své myšlenky na základě zjištěných informací a propojují své myšlenky s vlastními zkušenostmi. Cíl byl naplněn.

Kniha Nejhorší den v životě třeťáka Filipa L., lekce 4, úkol 1

Popis úkolu: žáci dostávají v pořadí třetí novou knihu. Mají za úkol ústně sdělit, o čem pravděpodobně kniha bude na základě prvního setkání s knihou.

Popis plnění úkolu: přepis odpovědí subjektů

D: „O třeťákovi, kterej bude mít nejhorší den.‘‘ – doplňuje, že tak míní dle nadpisu

B: „Jo, protože sedí smutně.‘‘

D: „A jmenuje se Filip.‘

A: „O nějakým třeťákovi, že se mu něco stane.‘‘

Následně žáci diskutují ještě o tom, že obal knihy má smutné barvy.

Komentář: subjekty vycházely z nadpisu knihy, ten nijak nerozvedly, spíše než předvídaly děj knihy, řekly nadpis vlastními slovy. Cíl byl spíše nenaplněn.

Kniha Nejhorší den v životě třeťáka Filipa L., lekce 4, úkol 2

Popis úkolu: po předvídání z obalu knihy mají žáci z úkol přečíst první, úvodní stranu knihy. Po jejím přečtení do pracovního listu (viz příloha č. 4) zapsat své myšlenky, o čem pravděpodobně kniha bude. Následuje diskuze nad zápisy.

Popis plnění úkolu: své záznamy žáci přečetli (viz příloha č. 15), v záznamech se objevovalo slovo zločinec, nad tím se žáci následně pozastavili, kdo to vůbec zločinec je. V prvotních myšlenkách subjektů byl zločinec zloděj, diskuzí tedy rozvedli slovo zločinec. Podle nich je to někdo, kdo nerespektuje zákony, může něco ukrást, ale také někoho zabít, něco zničit.

Komentář: subjekty vycházely ze své zkušenosti a významu slova zločinec, zohlednily tak své zkušenosti v předvídání příběhu. Cíl byl naplněn.

Kniha Nejhorší den v životě třeťáka Filipa L., lekce 4, úkol 4

Popis úkolu: žáci po přečtení části knihy na základě informací sdělí, jak bude dle nich kniha pokračovat, jak dopadne. Své myšlenky zapisují do pracovního listu (viz příloha č. 16), následovat bude diskuze nad záznamy.

Popis řešení úkolu: všichni žáci odpovídají kladně, tedy věří hlavním hrdinům a berou je jako kladné postavy i před jejich počiny v knize, zohledňují také dětský aspekt hrdinů, a věří tedy v dobrý konec. Vyjadřují také pochopení pro jednání hlavních hrdinů, i to záporné, navrhují ale jak by šla situace řešit jinak. Subjekty C a D připouštějí negativní chování hrdiny, věří ale, že je následně napraví a také předvídají dobrý konec příběhu.

Komentář: žáci zohledňují své zkušenosti, v této situaci zřejmě zkreslené dětským pohledem a nepředpokládají tedy, že by příběh mohl dopadnout špatně. Subjekty C a D předvídají nějakou zápletku před kladným vyvrcholením děje, konkrétní situaci ale nedokáží určit. Subjekty C a D správně předpovídají negaci v příběhu, všechny subjekty zohledňují vlastní zkušenost. Žádný subjekt ale nerespektuje negativní vývoj děje. Cíl byl částečně naplněn.

Shrnutí a vyhodnocení strategie

Subjekty při strategii předvídání vycházely z názvu, ilustrací a grafické stránky knihy. Tyto aspekty měly v jejich sděleních hlavní roli. Ve sděleních se objevoval aspekt

dětského čtenáře, vlastní zkušenosti s ohledem na věkovou kategorii čtenáře a jistá míra fantazie. Při plnění úkolu byly pohotový, úkoly plnily aktivně. Vždy vyjádřily svůj názor. Při předvídání dávaly přednost spíše prvotním myšlenkám, než hlubším úvahám. Ne vždy braly v potaz všechny aspekty, z kterých bylo možné předvídat. Naopak v jednom z úkolů zohlednily aspekt, který hrál roli v předchozí lekci. Pro jeho přítomnost ale nebyly žádné důkazy a byl tedy zavádějící.

Ve vztahu k cílům této čtenářské strategie, viz přiložená tabulka cílů, lze vyhodnotit, že subjekty strategii předvídání ovládají částečně. Nebyl ale spatřen rozdíl v předvídání textu v českém nebo anglickém jazyce, jazyk textu neovlivňoval sdělení subjektů.

Shrnování

Kniha How to Catch a Star, lekce 1, úkol 2

Popis úkolu: po samostatném čtení dostávají žáci úkol, do pracovního listu (viz příloha č.1) zapsat shrnutí toho, o čem četli. Následuje společné sílení odpovědí.

Popis řešení úkolu: všechny subjekty ihned zapisují, subjekt C chvíli přemýšlí a prohlíží si knihu, následně také nahlíží k ostatním do záznamu, poté začíná sám psát. Evidentně neví, jak myšlenky zformulovat, nebo o čem četl. V poslední minutě záznamu velice intenzivně píše. Při sdílení odpovědí D čte svůj záznam z pracovního listu, nijak jej nedoplňuje, stejně tak subjekt A. Subjekt C sděluje svůj záznam a doplňuje jej o informace, které sdělili předchozí žáci. Subjekt B souhlasí a sděluje, že už nemá co doplnit. Ve všech sděleních zaznělo, že chlapec má rád hvězdy, večer na ně čekal, až vyjdou a snažil se jednu chytit, viz příloha. Mylně ale ve shrnutí zaznělo, že chlapec s hvězdou hrál na schovávanou. Zde došlo k neporozumění textu, kdy v obsahu textu si to chlapec pouze přál. Tomu byla věnována diskuse po přečtení celé knihy, kdy byla snaha navést žáky zpět k informaci a znova ji vyhodnotit. Bylo ale patrné, že žáci nerozuměli anglickému sdělení této informace a vycházeli především z obrázku připojenému k textu, kde chlapec schovávanou s hvězdou hraje.

Komentář: subjekty velice výstižně našly hlavní myšlenky textu, sdělovaly pouze ty hlavní, formulovaly sdělení stručně a srozumitelně. Chybně ale porozuměly textu a do sdílení

zahrnuly i mylné informace. Vzhledem k výstižnému sdělení hlavní myšlenky ale neúplném pochopení obsahu byl cíl částečně naplněn.

Kniha How to Catch a Star, lekce 2, úkol 4

Popis úkolu: žáci dostávají za úkol stručně ústně sdělit, jednou větou, o čem kniha dle čtení a předchozí diskuse je.

Popis plnění úkolu: přepis sdělení subjektů

A: „O klukovi, který chce být blíž hvězdám.‘‘

D: „Kluk chtěl skočit ke hvězdám.‘‘

C: pouze souhlasí

B: nevyjádřil názor

Tato diskuse byla následně rozvinuta další otázkou: „Jak jste přišli na tuto hlavní myšlenku knihy?‘‘

Následuje přepis odpovědí subjektů:

C: „Protože pozoroval hvězdy a skákal k nim, chtěl je.‘‘

A, B, D: bez vyjádření

Komentář: Při plnění tohoto úkolu byly subjekty spíše pasivní, na otázku vždy odpověděl jeden nebo dva ze subjektů, ostatní buď souhlasily pokyvováním, nebo nevyjádřily názor. Sdělení bylo ale správné. Cíl shrnování byl sice naplněn, díky pasivitě ale nejde hodnotit práci všech jako splněnou, celkově byl cíl úkolu naplněn částečně.

Kniha How to Catch a Star, lekce 2, úkol 1

Popis úkolu: žáci mají za úkol zapsat do pracovního listu (viz příloha č. 2), co si o knize pamatují z minulé lekce. K dispozici měli organizér v podobě myšlenkové mapy. Následuje sdílení záznamů.

Popis plnění úkolu: opět všichni začínají ihned psát, subjekt C ale vyčkává, nahlíží k ostatním, poté také začíná psát. Subjekt B píše velice rychle, záznam vyhotovil za méně

jak minutu. Následuje sdílení záznamů (viz příloha č. 8). Žáci zaznamenávali své myšlenky do myšlenkové mapy spíše jako jednotlivé nápady, vzpomínky, netvořili tedy souvislí text, sdělení poté prezentovali ústně, následuje přepis sdělení.

A: „Měl hrozně rád hvězdy a každý večer je pozoroval, jeden večer se pro ni snažil vyskočit, ale nedošáhl tam.‘‘

D: „Kluk, který má rád hvězdy, každý de si prohlížel jednu z okna, chtěl ji pro sebe.‘‘

B: „Jeden kluk chtěl dosáhnout na hvězdy, bojoval pro to – vyskočil.‘‘

C: „Kluk, který chtěl hvězdu, každý večer se díval na hvězdy.‘‘

Po sdělení záznamu byla položena otázka: Co dalšího ještě v knize bylo, jaké detaily?

Přepis odpovědí:

C: „Hrál na schovávanou.‘‘

D: „Čekal do večera na západ slunce, aby hvězdu viděl.‘‘

Komentář: Všechny subjekty si z předchozí čtenářské lekce pamatují obsah knihy, vybavují si i některé detaily, stručně obsah sdělují. Sdělují také mylné informace, které se objevovaly v předchozím úkolu, na splnění nynějšího úkolu tento detail ale nemá vliv. Subjekty si vybavují obsah knihy a stručně jej sdělují, cíl byl tedy naplněn.

Kniha Den, kdy voskovky řekly dost, lekce 3, úkol 2

Popis úkolu: žáci mají za úkol shrnout a zapsat do pracovního listu (viz příloha č. 3), o čem četli, o čem kniha byla. Následuje sdílení odpovědí a diskuse.

Popis plnění úkolu: žáci ihned začínají psát, píší plynuje bez přestávky, dokud neodloží psací potřeby. Při sdílení odpovědí subjekt B čte svůj záznam a poté doplňuje o informaci, že se s nimi chtěl usmířit. Subjekt D čte své shrnutí, které je vyčerpávající a velice povedené, konkrétně: „ Jeden kluk jménem Tonda měl voskovky. Jednou ve škole si je chtěl vyndat z aktovky, ale našel tam dopisy s menšími stížnostmi, tak si je přečetl. Byly tam stížnosti, proč Tonda s nimi nekreslí. Aby se odvděčil voskovkám, tak nakreslil obrázek, který obsahoval všech 12 barviček. Paní učitelka mu dala jedničku s hvězdičkou.‘‘ Stejně tak subjekt A čte svůj zápis a shrnutí. Subjekt C pak čte svůj záznam a ústně doplňuje o to, co

již bylo řečeno v předchozích sděleních. Následuje ještě diskuze nad sdílením, reakce na sdílení a jeho doplnění. (viz příloha č. 12)

Komentář: subjekty velice vhodně, stručně a srozumitelně shrnuly obsah knihy. Ve shrnování se sice objevovalo několik detailů, jako jméno chlapce, počet voskovek, shrnutí bylo ale i přesto stručné a výstižné. Cíl byl proto naplněn.

Kniha Den, kdy voskovky řekly dost, lekce 3, úkol 3

Popis úkolu: po přečtení knihy mají žáci za úkol odpovědět do pracovního listu (viz příloha č. 3), na dvě položené otázky, konkrétně: Co bys o knize řekla ostatním, komu bys ji doporučil/a? Další otázka pak je: Co myslíš, že byla hlavní myšlenka textu? Tyto otázky je možné zařadit jak do strategie shrnování, tak do strategie čtenářská odezva. Po zodpovězení otázek následuje sdílení a diskuze.

Popis plnění úkolu: při odpovědi na první otázku všechny subjekty přečetly svůj záznam (viz příloha č. 13). Subjekt C jej doplnil o komentář:„ Že je to o voskovkách a jak se k nim chovat.‘‘, subjekt B doplnil záznam o komentář: „Jak se chovat k voskovkám i ostatním věcem.‘‘. Na otázku, co by žáci o knize řekli ostatním, odpovídali, že je to naučná kniha o voskovkách, že se u knihy zasmějeme i zapřemýšlíme. Na otázku, komu by žáci knihu doporučili, byly odpovědi, že dětem, které rády kreslí s voskovkami, dětem ve věku 9-10 let.

Komentář k 1. otázce: žáci vhodně volili cílovou skupinu knihy, žáky ve věku okolo 10 let, dívky i chlapce, není ale primárně určena pro děti, které rády kreslí, ale pro děti obecně, i díky přesahu morálnímu a to kvůli motivu péče o věci, demonstrované na voskovkách. Na otázku tedy odpovídali pouze částečně správně.

Na otázku číslo 2, tedy jaká je hlavní myšlenka textu odpovídali, jak se chovat k voskovkám, abychom se k voskovkám chovali, jak chtějí a používali všechny stejně, že voskovky si budou stěžovat i nestěžovat Tondovi.

Komentář k 2. otázce: žáci neobjevili a nevystihli podstatu a hlavní myšlenku knihy a to celkové chování se a starání se o své věci, nejen o voskovky. Nahlíží na knihu dětským naivním aspektem a odpovídají, že si voskovky opravdu stěžují. Neobjevili tedy, že voskovky jsou zde pouze nástrojem pro pochopení a poučení.

Komentář: žáci odpověděli na otázky, vhodně zvolili cílovou skupinu čtenářů, pro které je příběh vhodný. Nepochopili ale podstatu a hlavní myšlenku knihy a proto jejich sdělení není správné. Cíl převážně nebyl nenaplněn.

Kniha Den, kdy voskovky řekly dost, lekce 3, úkol 4

Popis úkol: poledním úkolem po přečtení knihy je srovnání knih *How to Catch a Star* a knihy *Den, kdy voskovky řekly dost*, pomocí grafického organizéru Vennovy diagramy (viz příloha č. 14). Žáci mají za úkol porovnat tyto dvě knihy, co mají společného, co odlišného a vystihnout hlavní prvky knih. Následuje sdílení záznamu.

Popis plnění úkolu: pro shrnutí odpovědí je přiložena tabulka s přepisem odpovědí

Subjekt	*How to Catch a Star*	Společné	*Den, kdy voskovky řekly dost*
A nezúčastnil se	-	-	-
B	- čtení v anglickém jazyce - horší porozumění textu	- stejný ilustrátor	- čtení v českém jazyce
C	- hvězda - horší porozumění - více využití a podpora ilustrací	- hrdina kluk - stejný tvar knihy	- více textu
D	- hvězda, vesmír - čtení v anglické jazyce	- stejný ilustrátor	- voskovky, dopisy - čtení v českém jazyce

Komentář: žáci porovnali knihy velice stručně, pouze subjekt D porovnával hlavní motivy knihy. Žádný ze subjektů pak neporovnával obsah knihy, pouze subjekt C sdělil, že obě knihy mají stejného hlavního hrdinu. Naopak všechny subjekty porovnávaly jazyk knihy. Dva ze tří subjektů si všimly stejného jména na obálce knihy, ne ale zcela správně, jelikož u jedné knihy je osoba autorem i ilustrátorem u druhé pouze ilustrátorem a ne u obou shodně ilustrátorem, jak uvedly. Subjekty tedy porovnávaly knihy, zdaleka ale nezohlednily všechny aspekty, které bylo možno porovnávat, nevyhodnotily hlavní důležité subjekty k porovnání jako děj, vizuální stránku, motivy, obsah ve vypovídajícím rozsahu hodnocení, proto cíl spíše nebyl naplněn.

Kniha Nejhorší den v životě třeťáka Filipa L., lekce 4, úkol 1.1

Popis úkolu: žáci po přečtení vybrané části knihy sdělují ústně shrnutí, o čem četli, následuje sdílení odpovědí.

Popis plnění úkolu: žáci ihned po zadání úkolu sdílí své odpovědi, následuje přepis odpovědí jednotlivých subjektů:

D: „Že maminka si našla partnera a Filip s tím nesouhlasil, chtěl svého tátu. Ten táta (nový) má dceru, který je 13 let a moc spolu nevychází (s Filipem).‘‘ – bez obtíží sdílí, převypravuje příběh

A: souhlasí se subjektem D a doplňuje pouze několik málo detailů

B: „Monika poslala Filipovi dopis a Filip už ale připravoval pomstu.‘‘

Následovala diskuze o shrnutí subjektů, doplnění detailů, sdělení názoru subjektů na postoje a řešení problémů hlavních postav.

Komentář: subjekty velice aktivně převyprávěly text, volily do svého sdělení podstatné informace a detaily knihy, vhodně navzájem doplňovaly svá sdělení a ukázaly, že vědí, co četly. To je důkazem, že byl cíl naplněn.

Shrnutí a vyhodnocení strategie

Subjekty jsou seznámeny se základními pravidly shrnování, dodržují strukturu sdělení, a to, že shrnutí je krátké, obsahuje hlavní myšlenky textu, obsahuje pouze nezbytné

detaily, sdělení je podáno vlastními slovy. Tato pravidla všechny subjekty dodržovaly. Důležitým aspektem při shrnování je předchozí pochopení obsahu textu, kde nastal problém u anglicky psané knihy, kdy některé informace nebyly správně pochopeny a to se pak promítlo do shrnování, stejně tak při čtení českého textu došlo k nepochopení náročnějšího obsahu.

Vzhledem ke stanoveným cílům strategie, viz přiložená tabulka cílů, lze vyhodnotit, že subjekty zvládají pravidla shrnování a strategii jako takovou ovládají, dokáží třídit informace, samostatně sdělit své shrnutí textu a vystihnout hlavní myšlenku, pokud je z textu čitelná vzhledem k věkové skupině čtenářů. Problémem je ale pochopení obsahu v anglicky psaném textu a jeho správná interpretace. Tato strategie je tedy v jazykových rovinách přenosná do jisté míry a je závislá na jazykové úrovni čtenáře a s ním spojené míry porozumění textu.

Kladení otázek

Kniha How to Catch a Star, lekce 2, úkol 2

Popis úkolu: žáci čtou samostatně text, při čtení si zapisují, co je napadá, na co by se potřebovali zeptat, čemu nerozumí, tedy tvoří otázky týkající se knihy. Zápis provádí do pracovního listu (viz příloha č. 2), následuje sdílení a diskuze nad otázkami.

Popis plnění úkolu: žáci pokračují ve čtení tam, kde v předešlé lekci skončili, nikdo nelistuje knihou zpět a nepřipomíná si obsah. Při čtení do pracovního listu nezapisují, zápis provádí až po dočtení knihy. Žáci sdílí své otázky, jejich výčet je vypsán níže.

A: „Je ta hvězda, kterou ten chlapec našel, ta hvězda, která spadla do té řeky? Proč ten chlapec nestáhl tu hvězdu už, když ji lovil tím kruhem?‘‘

B: „Proč chce tak moc tu hvězdu? Proč neustále byl venku? Proč pořád za ní skákal?‘‘

C: „Jak ten kluk dostal tu hvězdu? Jak se ta hvězda objevila na pláži? Hvězda, kterou chlapec má, je ta, kterou chtěl?‘‘

D: „Při čtení mě napadá, jestli je ta hvězda v té vodě ta, co chce.‘‘

Po sdílení otázek následovala dlouhá diskuze nad otázkami. Žáci v ní řešili, zda hvězda vyobrazená v knize, je hvězda z oblohy či mořská, zda chlapec vyzkoušel všechny možnosti jak hvězdu dostat a důvod, proč hvězdu vlastně chtěl. Vzniklými situacemi v diskuzi se vracejí do knihy, dokazují některé situace v textu či na obrázku a formují tak své názory. Ty po diskuzi sdělují, také ale podotýkají, že některými odpověďmi si nejsou zcela jisti. Tato diskuze byla z velké části řízena učitelem, žáci se do ní ale aktivně zapojovali.

Komentář: všechny subjekty zapisovaly své myšlenky až po čtení, tedy neuvědomovaly si je v průběhu čtení, ale vyhodnocovaly text a svůj postoj k textu až po čtení. Subjekty A, C a D reagovaly na text, jejich otázky rozvíjely pochopení textu, pokládali takzvané otázky za text. Otázky subjektu B nebyly rozvíjející k pochopení textu, jelikož informace byly v textu obsaženy. Je zde patrné menší pochopení obsahu či jazyková bariéra, i tak ale subjekt pokládá otázky textu se týkající. Následně subjekty reagovaly aktivně v diskuzi, vyhledávaly odpovědi na otázky, tato diskuze byla ale z větší části řízená. Vzhledem k nižší náročnosti otázek kladených subjektem B a nutnosti řízení diskuze byl cíl částečně naplněn.

Kniha Nejhorší den v životě třeťáka Filipa L, lekce 4, úkol 3

Popis úkolu: žáci v průběhu čtení zapisují do pracovního listu (viz příloha č. 4) otázky, které je napadají při čtení, následuje sdílení otázek a diskuze.

Popis plnění úkolu: žáci čtou vybranou část knihy, čtou nepřetržitě po celou určenou dobu, do pracovního listu opět zapisují až po dočtení. Pouze jeden ze subjektů během čtení jedenkrát odkládá knihu a zapisuje do pracovního listu. Po přečtení a vyhotovení zápisu probíhá sdílení otázek, jejich záznam (viz příloha č. 17) je vypsán níže:

A: neúčastnil se

B: „Jak to dopadne, jestli rodiče budou spolu a jestli se Monika s Filipem skamarádí? Proč se Moniky rodiče rozvedli?‘‘

C: „Jaký měla Monika důvod být na Filipa zlá?‘‘

D: „Proč si Monika myslela, že Filip mohl za to že se Moniky rodiče rozvedli?‘‘

Následovala diskuze nad otázkami. Jelikož je kniha beletristická, žáci nedohledávali informace v textu, ale snažili se odpovídat vlastními slovy, dle pochopení a také z velké části

zohledňovali vlastní zkušenosti, ty se do odpovědí silně promítly. Z této diskuze vyplynuly odpovědi na otázky. Po skončení diskuze žáci uvedli, že z větší části si utvořily názor a dokáží si na otázky nyní odpovědět.

Komentář: všechny subjekty reagovaly na text, pokládaly otázky vedoucí k porozumění obsahu textu, otázky vyšší náročnosti, za text. Subjekty vedly diskuzi, ve které zohledňovaly vlastní zkušenosti a díky tomu hledaly a nalézaly odpovědi na položené otázky, cíl byl naplněn.

Shrnutí a vyhodnocení strategie

Pro tuto strategii nebylo ve výzkumu připraveno takové množství sledovaných úkolů, jako u ostatních strategií, subjekty ale prokázaly, že strategii ovládají. Ptaly se na informace související s textem, jak vyšší, tak nižší kognitivní náročnosti. Otázky vyšší náročnosti, takzvaně za text ale převažovaly. Diskuzí a rozborem knihy pak byly schopny nalézat odpovědi na otázky a na závěr byly schopny sdělit, že si buď částečně, nebo úplně utvořily názor na tázanou situaci a kriticky tak formulovaly svou odpověď. Vzhledem ke stanoveným cílům strategie, viz přiložená tabulka cílů, je tedy možné říct, že subjekty strategii ovládají a při práci se neobjevila jazyková bariéra, v obou lekcích, jak při práci s anglickou tak českou knihou se objevovaly otázky vztahující se k textu. Pokud by se ale otázky, které vycházejí z nepochopení textu, díky jazykové bariéře objevily, nebylo by to při této strategii na škodu, jelikož diskuzí a dohledáváním odpovědí by čtenář měl dojít k správnému pochopení.

Čtenářská odezva

Kniha How To Catch a Star, lekce 1, úkol 3

Popis úkolu: žáci po přečtení části knihy a shrnutí obsahu zapisují do pracovního listu (viz příloha č. 1) odpovědi na dvě otázky, a to: Co se ti na knize líbilo a proč? Co tě na knize zaujalo a proč? Následuje sdílení odpovědí a diskuze.

Popis plnění úkolu: žáci čtou své záznamy v pracovních listech (viz příloha č. 7), první odpovídá subjekt B, reaguje tak na první otázku a podotýká, že kniha se mu líbila, protože má hodně obrázků. Ač to ostatní subjekty v záznamech zapsáno nemají, při sdílení svých

záznamů tento fakt doplňují. Všechny subjekty odpovídají, že se jim na knize líbilo, že chlapec chtěl hvězdu a bojoval o ni, že boj nevzdával. Tato sdělení podkládají konkrétními příklady z textu, např. bojoval tak, že lezl na žebřík, hledal hvězdu na pláži a dokládají i další důkazy z knihy. V diskuzi také zmiňují, že grafická stránka knihy subjekty zaujala a všichni uvádí, že jim pomohla v pochopení knihy. Na příkladech obrázků také dokládají zážitky z četby. Na otázku, zda bylo něco, co se jim nelíbilo, odpověděly všechny subjekty, že nic takového nenašly. Na druhou otázku žáci odpovídali podobně. Uvádí své zaujetí díky chlapcově zájmu o hvězdy, hlavně pak jeho vytrvalost ve snaze hvězdu chytit. Subjekt C dokonce srovnává chování hlavního hrdiny s vlastní osobou a uvádí, že jej by čekání a tak silná snaha nebavila.

Komentář: Subjekty samostatně vyjadřují své pocity, prožitky a mínění z četby. Své postoje dokazují konkrétními informacemi, myšlenkami a ilustracemi z knihy. Po společné diskuzi všechny subjekty doplňují, že je velmi zaujala grafická stránka knihy a výrazně jim v četbě pomohla, cíl byl naplněn.

Kniha How to Catch a Star, lekce 2, úkol 2.1

Popis úkolu: žáci při sdílení svého shrnování knihy uvádí, že velkou oporou v pochopení obsahu jim byl obrázek, byla jim tedy položena otázka: Kde konkrétně v knize vám obrázek pomohl?

Popis plnění úkolu: žáci na otázku odpovídají ústně, ihned po položení otázky listují v knize a dohledávají konkrétní situace a části knihy. Následuje přepis odpovědí:

A: „Když drží hvězdu, že ji chce pro sebe.“

B: „Ten budík, že v tom textu to bylo a pak i na obrázku.“

C: „U té schovky.“

D: „Nebo tady, že ji vidí z okna a ona tu je pak na obloze.“

Žáci při svých odpovědích ukazujovali konkrétní ilustrace, dále jim byla položena otázka, v čem konkrétně jim obrázek pomohl, čemu předtím nerozuměli. Na tyto otázky většinou svými slovy aktivně reagujovali. Byli také dotazování, zda některou ilustraci ignorovali, nebo jí nevěnovali tak velkou pozornost. Na tuto otázku odpovídají, že ano, ale většinou se

k ilustraci poté museli vrátit pro lepší pochopení. Sdělili, že tam, kde si byli jisti obsahem čteného, věnovali ilustraci menší pozornost.

Komentář: subjekty reagovaly na otázku, dokládají důkazy z textu a kriticky hodnotí své čtenářské chování. Oceňují význam ilustrací v textu, cíl byl naplněn.

Kniha How to Catch a Star, lekce 2, úkol 3

Popis úkolu: po přečtení celé knihy dostávají žáci za úkol zapsat do pracovního listu (viz příloha 2), odpovědi na otázky. Konkrétně: Co bys o knize řekla ostatním? Komu bys ji doporučil/a? Proč? Čím tě dnes kniha zaujala? Bylo v knize něco nového, čeho sis nevšimla? Co myslíš, že byla hlavní myšlenka textu. Následovalo sdílení jednotlivých odpovědí a diskuze.

Popis plnění úkolu: pro přehlednější vyhodnocení jsou níže rozepsány komentáře subjektů a jednotlivé otázky (viz příloha č. 10).

Otázka č. 1 – Co bys o knize řekla ostatním? Komu bys ji doporučil/a? Proč?

Subjekty ve svých záznamech uvádí, že kniha je o klukovi a hvězdě, popřípadě o klukovi, co má rád hvězdy. Doporučily by knihu těm, co mají rádi hvězdy, zajímají se o astronomii, všechny subjekty pak uvádí, že by ji doporučily těm, kteří umí anglicky. Jako důvod uvádí hlavně téma knihy a poté jazyk textu, tedy angličtinu.

Otázka č. 2 – Čím tě kniha dnes zaujala?

Subjekty zde uvádí, že kniha je při druhém čtení a dočtení zaujala tím, jak příběh skončil, tedy že chlapec hvězdu získal. Subjekt A ale uvádí, že získal nějakou hvězdu. Vyjadřuje se tak k tomu, že není zcela přesvědčen o původu hvězdy, jak už bylo patrné z předchozí diskuze, zda se v závěru knihy jedná o hvězdu mořskou či z oblohy. Subjekt B odpověděl, že ho zaujala tím, že je dobrá a zajímavá, neuvedl tak konkrétní příklad svého zaujetí, ale pouze obecné vyjádření a neodpověděl tak na otázku.

Otázka č. 3 – Bylo v knize něco nového, čeho sis minule nevšiml/a?

Na tuto otázku odpověděly pouze dva subjekty, a to A a B. Subjekt A sděluje, že si v předchozím čtení nevšiml, že by chlapec pro získání hvězdy udělal cokoliv. Subjekt B pak,

že chlapec chce hvězdu strašně moc. Subjekty C a D nevyjádřily svůj názor a po dotázání uvedly, že nebylo nic, čeho by si v přechozím čtení nevšimly a nyní si to uvědomovaly.

Otázka č. 4 – Co myslíš, že byla hlavní myšlenka textu?

A: „Že kluk má rád hvězdy a jednu chce pro sebe.‘‘

B: „Ten kluk chce získat hvězdu.‘‘

C: bez odpovědi

D: „O klukovi, který má rád hvězdy.‘‘

Subjekty vidí jako hlavní myšlenku téma knihy, je nutné říct, že pro věkovou skupinu subjektů je nalézání skrytých významů v textu velice obtížné.

Komentář: subjekty odpověděly na otázky většinou se zohledněním obsahu knihy, získaných prožitků a vlastního postoje ke knize. Subjekt C odpověděl pouze částečně, a to na dvě otázky ze čtyř položených. Z výzkumu je jasné, že k záznamu odpovědí byl subjektům poskytnut nedostatek času, proto úkol zvládly pouze částečně. Subjekt B v otázce č. 2 neodpověděl konkrétně, z odpovědi je tedy patrné částečné nepochopení. Většina subjektů odpovídala aktivně, poukazovala na informace z textu a samostatně formulovala své odpovědi, subjekty B a C tento úkol splnily pouze částečně, proto i cíl práce byl naplněn částečně.

Kniha Den, kdy voskovky řekly dost, lekce 3, úkol 2.1

Popis úkolu: po shrnování knihy a jejím rozboru byla žákům položena otázka, zda si dopisy od voskovek vztahovali na sebe, brali je osobně. Dále pak otázka, zda v knize byl nějaký okamžik, kdy se žáci opravdu zasmáli, kde se zastavili, byl to pro ně zážitek.

Popis plnění úkolu: Na první otázku, tedy zda si žáci dopisy brali osobně, všichni odpověděli, že ne. Komentovali odpověď tím, že s voskovkami moc nekreslí. Zohlednili tak osobní postoj a zkušenost, nezohlednili ale reálnou stránku věci. Na otázku druhou, zda v knize našli místo, kde se zasmáli, nebo co pro ně byl při čtení zážitek, odpověděli takto:

B: „Že nějaká barva si stěžuje, že jí vysvlíkl, a kdyby on byl bez kalhot, tak by si taky připadal divně.‘‘

C: „Já jsem se u béžové zamyslela, co s ní udělá, jak jí napraví, když je nahá a vymyslela jsem, že by ji mohl obalit do papíru.‘‘

A: bez odpovědi

D: bez odpovědi

Při následné diskuzi subjekty uvedly další příklady z knihy, u kterých se zasmály, či zamyslely. Do diskuze se zapojily i subjekty A a D.

Komentář: subjekty vyjadřují svůj názor na knihu, sdělují své zážitky a samostatně vyjadřují své pocity, konkrétně, kde se obsahu zasmály. Cíl byl tedy naplněn.

Kniha Nejhorší den v životě třeťáka Filipa L, lekce 4, úkol 3.1

Popis úkolu: žáci mají a úkol po přečtení části knihy a splnění předchozích úkolů ústně odpovědět na otázku, zda by si takovou knihu vybrali dobrovolně pro svou četbu a proč. Odpovědi sdílejí ústně, ke sdílení odpovědí proběhne diskuze.

Popis plnění úkolu: následuje přepis odpovědí subjektů:

A: nezúčastnil se

B: „Asi ne, protože je smutná.‘‘

C: „ Asi jo, protože mě zajímá, jak to skončí.‘‘

D: „Nevím, jestli bych si ji vybrala podle názvu, ale chtěla bych ji teď dočíst.‘‘

Následovala diskuze nad sdělenými odpověďmi, při které žáci dovysvětlili svá stanoviska. Většinou sdělují, že podle obalu knihy a názvu by je výběr knihy příliš nelákal. Jelikož ale knihu už částečně přečetli a znají tedy obsah, řekli, že je zajímá, jak kniha dopadne. Jako hlavní důvody uvádí podobnou věkovou skupinu subjektů s hlavním hrdinou, téma rodina, které všichni uvedl jako velice důležité, dokonce pro ně v životě nejdůležitější. Jeden ze subjektů uvádí jako negativní absenci ilustrací v knize. Ostatní subjekty ale reagovaly, že jim v knize nechybí, naopak, že mohou si více představovat a některé části knihy jim přijdou děsivé, proto by ilustrace neuvítaly. Diskuze pokračovala nad motivy hlavních hrdinů k jejich činům, zde uvádí subjekty pochopení pro oba hlavní hrdiny, sdělil také vlastní nápady na řešení vzniklých problémů.

Komentář: subjekty samostatně vyjadřují své pocity a názory na knihu, dokládají je svými pohledy na danou problematiku, zohledňují svou osobnost v návrzích řešení problémů v knize, tím tedy vyjadřují svůj názor. Cíl byl naplněn.

Shrnutí a vyhodnocení strategie

Subjekty velice aktivně hovoří o četbě, zapojují se do diskuze, vyjadřují své názory, ty dokládají informacemi z textu. V odpovědích zohledňují vlastní zkušenosti a dětský aspekt, ten v některých situacích nedovoluje subjektům reagovat objektivně a jejich názor zkresluje. Je ale nutno říct, že to není chyba čtenáře ale omezení věkové skupiny. Nebyl zde spatřen problém jazykové bariéry, subjekty vyjadřovaly názor komplexní, na celou knihu. Nepochopení detailů či jednotlivých informací tedy při práci s touto strategií nehrálo roli. Omezující pro subjekty byl rozsah vyjadřovacích schopností a schopnost formulovat a sdělit svůj názor.

Vyhodnocení rozhovoru

Popis úkolu: žáci před samotným zahájením lekcí, po 2. lekci a po skončení výzkumu, tedy po 4. lekci dostali několik otázek týkajících se výzkumu. Konkrétní otázky a jednotlivé odpovědi subjektů jsou uvedeny níže. Otázky byly předem plánovány a uvedeny v plánu lekcí. V průběhu výzkumu byly ale pozměněny tak, aby vyhovovaly potřebám zjištění výzkumu.

Popis plnění úkolu: žáci odpovídali na jednotlivé otázky, ty ale nebyly pokládány v přesném sledu, ale spíše jako reakce, podle odpovědí žáků. Záznam odpovědí je shrnutý.

Otázky před zahájením lekcí:

1) Proč ses na tuto lekci přihlásil/a?
2) Co čekáš, že se dnes bude na čtenářské lekci dít/odehrávat a proč?
3) Na co se těšíš? A proč?
4) Máš z něčeho strach? A proč?
5) V čem pro tebe může být výhoda, že se této lekce zúčastníš? A proč?
6) Je něco, co bys mi chtěl/a před lekcí říct?

Subjekt A: očekává čtení českých a anglických knížek a textů, těší se na všechno, zajímá ho to, obává se čtení anglických textů, anglického jazyka

Subjekt B: očekává, že bude číst, shrnovat, těší se, že bude spolupracovat, nemá z ničeho obavy

Subjekt C: neví, co se bude dít, nedokáže vyjádřit názor, ví, že bude číst, těší se na práci s anglickým i českým textem, sděluje, že nemá obavy, z chování ale jsou patrné

Subjekt D: ví, že bude číst v anglickém jazyce, že se naučí nová slovíčka, obává se, jestli zvládne čtení v anglickém jazyce

Komentář: Subjekty patrně mají informace o tom, že se bude pracovat s anglickým textem, na práci se těší, nevyjadřují žádné obavy, pouze subjekt C vykazuje známky nervozity. Pouze subjekt B uvádí, že bude shrnovat, tedy předpokládá náročnější práci s textem, zařazuje čtenářkou strategii jako nástroj čtení, ostatní sdělují, že budou pouze číst.

Otázky po 2. lekci:

1) Co se na předchozích dvou dílnách stalo, co jsme dělali? Shrnutí dílen.
2) Co jsi dělal/a jako čtenář? Co jsi četl/a – obrázky/ text, nebo spíše text/obrázky?
3) Když by obrázky v knize nebyly, pochopil/a bys ji stejně?
4) Když jsi četl/a text a nevěděl/a jsi, jak sis poradil/a?
5) Jak hodnotíš svou práci na lekcích? Co se ti dařilo, nedařilo?
6) Co tě bavilo/ nebavilo?
7) Jak tě zaujalo čtení v anglickém jazyce, jaký je rozdíl ve čtení v českém jazyce?
8) Četl/a bys další anglickou knížku?
9) Jakou by sis vzal/a raději, českou nebo anglickou?

Následuje shrnutí odpovědí všech subjektů:

1) Subjekty sdělují, že četly knížku v anglickém jazyce a pracovaly s ní, shrnovaly, mluvily o ní, pokládaly si otázky a odpovídali na ně. Jeden subjekt uvádí, že knážka byla o klukovi.
2) Subjekty uvádí, že četly text, pokud mu ale neporozuměly, doplňovaly jej obrázkem, ten jim pomáhal v porozumění textu. Subjekt B uvádí konkrétní situaci, kdy chlapec a hvězda hráli na schovávanou.

3) Subjekty A a B odpovídají, že ano, knihu by pochopily i bez obrázků, subjekty C a D na tuto otázku neodpověděly, subjekt C pouze neverbálně a to krčení rameny.
4) Subjekty souhlasně uvádějí, že pokud došlo k neporozumění textu, vždy hledaly vysvětlení v obrázku.
5) Subjekty A, B a D uvádějí, že se jim práce spíše dařila, kladně hodnotí čtení a následnou práci s knihou. Subjekt C uvádí, že nepracoval sám, tedy hodnotí svou práci spíše jako nezvládnutou.
6) Kladně subjekty hodnotí společnou práci s knihou, rozhovory nad knihou a společné plnění úkolů – kladení otázek, doplňování se. Negativní hodnocení nezaznělo.
7) Subjekty uvádí, že se jim čtení v anglickém jazyce líbilo ale připouští, že nad obsahem musely více přemýšlet.
8) Subjekty se shodují, všechny by si klidně pro další četbu anglickou knihu zvolily. Subjekt D uvádí, že již anglickou knihu dříve četl.
9) Zde se subjekty jednoznačně neshodují ve výběru jazyka knihy. Všechny ale uvádí, že nyní by se anglického textu nebály. Subjekt C uvádí také důležitost obrázků, to by rozhodovalo více, než jazyk knihy. Také sdělují, že čtení v anglické jazyce by pro zdokonalení jazyka mohlo být přínosné, proto by se anglické knížce po této zkušenosti nebránily.

Komentář: Dle výše shrnutých odpovědí subjektů je patrné, že lekce hodnotí spíše jako zdařilé, stejně tak svou práci na lekcích. Uvědomují si činnosti při práci s knihou, nijak negativně nehodnotí čtení v anglickém jazyce, naopak jej oceňují jako kladnou zkušenost pro další četbu. Uvádějí důležitost obrázků v anglické knize, z důvodu lepšího pochopení obsahu. Uvědomují si možnost zdokonalení jazykových schopností díky četbě. Všechny subjekty uvádějí, že by si klidně pro další četbu zvolily anglickou knihu, nebo by měly minimálně menší obavy. To lze hodnotit velice kladně.

Otázky po skončení výzkumu:

1) Co jsme v průběhu všech čtyř lekcí dělali?
2) Co se ti dařilo, nedařilo?
3) Co tě bavilo, nebavilo?
4) Vidíš v této práci nějaký osobní přínos?
5) Kdybys měl/a anglickou knihu doporučit kamarádovi, co bys mu řekl/a, podle čeho by měl/a knihu vybírat?

Následuje shrnutí odpovědí všech subjektů, neúčastnil se subjekt A:

1) Subjekty odpovídají, že četly, shrnovaly, vyplňovaly pracovní listy a mluvily o knihách. Uvádí, že četli jednu anglickou a dvě české knihy.
2) Subjekty B a C uvádějí, že se jim dařila práce jak s anglickou tak s českou knihou, subjekt D uvádí, že práce s anglickou knihou se mu moc nedařila, což je zajímavé, jelikož v rozhovoru po 2. lekci uváděl, že se mu práce dařila, zhodnotil a porovnal tedy práci s oběma různojazyčnými knihami. Na rozdíl do ostatních subjektů, které braly práci jako celek. Subjekt B pak ještě uvádí, že by potřeboval rychleji číst, tedy hodnotí tempo jako nedostatek.
3) Subjekty B a D kladně hodnotí možnost spolupráce a společný rozbor knih. Subjekt C pak kladně hodnotí rozmanitost knih v tématu i žánru. Negativní hodnocení nezaznělo.
4) Jako přínos hodnotí subjekt B zlepšení se ve čtení díky společnému rozboru knih a také zvýšený zájem o čtení. Subjekt C je rád, že poznal nové knihy, ve čtení nedokáže jmenovat žádný konkrétní přínos. Subjekt D pak kvituje to, že se naučil psát stručněji, ve čtení také nedokáže jmenovat žádný přínos.
5) Subjekty by při doporučování knihy kamarádovi doporučovaly zaměřit se především na žánr a téma knihy, to by mělo čtenáře zaujmout a být mu blízké. Jako důležité uvádějí také obrázky, ty by podle nich v knize měly být, pro lepší pochopení obsahu knihy v cizím jazyce.

Komentář: Subjekty popisují stručně svou práci na lekcích, svou práci hodnotí jako zdařilou. Zajímavé je, že subjekt D mění své hodnocení práce s anglickou knihou, které poskytl po 2. lekci, kde uváděl, že se mu práce s anglickou knihou dařila. Po čtení knihy v českém jazyce ale práci s anglickou již nehodnotí tak kladně, došlo tedy k porovnání. Neobjevuje se negativní hodnocení lekcí, subjekty vyjadřují spíše zájem. Zajímavé je, že při hodnocení vlastního přínosu lekcí ke čtenářství žádný subjekt neuvádí zkušenost s anglickou knihou. Mohlo se tedy stát, že tato otázka nebyla položena správně, nebo subjekty nevnímají tuto zkušenost jako důležitou. Dále subjekty při doporučení pro výběr anglické knihy ani jednou neuvádí důležitost náročnosti textu, ale jak hlavní faktor uvádí žánr a téma. Dalo by se tedy vyhodnotit, že žáci jazyk jako takový nevidí jako bariéru a při výběru by postupovaly stejně jako u knihy v mateřském jazyce.

Shrnutí a vyhodnocení rozhovoru

Při rozhovoru subjekty popsaly svou práci, vyhodnotily ji a zvážily přínosy lekcí pro jejich čtenářství. Kladně hodnotily zkušenost s anglickou knihou, z rozhovoru po skončení výzkumu vyplývá, že čtení anglické a české knihy staví na podobnou rovinu.

Otázky byly, pokládány na základě vyplynulé diskuse a situace, nebyly pokládány přesně tak, jak bylo v plánu lekcí. Otázky v plánu byly návodné, neodpovídaly pak ale požadavkům a potřebám výstupů rozhovoru, proto byly v průběhu upraveny. Nedošlo k vyhodnocení očekávání z rozhovoru před lekcí po skočení celého výzkumu.

V. Vyhodnocení hypotézy

V metodologii výzkumu byla stanovena výzkumná hypotéza, a to: Děti jsou schopny úspěšně přenést čtenářské strategie z českého jazyka při čtení textu v anglickém jazyce. Touto hypotézou se zabýval celý výzkum a k jejímu vyhodnocení slouží výše provedený rozbor výzkumu, stanovené cíle jednotlivých čtenářských strategií a vyhodnocení žákovských výkonů vzhledem k těmto cílům.

Ve shrnutí jednotlivých strategií je tedy patrné, že strategii předvídání a její nástroje využívají žáci jak při čtení českého, tak anglického textu a jazyk zde, ve zkoumané úrovni, nehraje roli. Předvídání více ovlivňuje zkušenost, slovní zásoba, míra vyspělosti a fantazie, než jazyk samotný. Problémy při přenosu strategie mezi jazyky došlo při shrnování, kde bylo bariérou porozumění textu, tedy nepochopení obsahu v anglické knize vedlo k shrnování sice podle pravidel strategie, ale s nesprávným obsahem sdělení. Dalo by se tedy říct, že žáci strategii mezi jazyky dokáží přenést, jazyk a porozumění hraje ale velkou roli v obsahové správnosti. Při strategii kladení otázek se ukázalo, že žáci si intuitivně pokládají otázky k textu ve srovnatelné míře v obou jazycích, jazyk zde nehrál roli. Ve výzkumu bylo zjištěno, že ani nesprávné pochopení obsahu by při této strategii nebylo na škodu, jelikož tato strategie vyloženě cílí na dovysvětlení a vede tak k porozumění i cizojazyčného textu. Strategie kladení otázek je tedy dle výzkumu klíčová při čtení v anglickém, potažmo druhém jazyce. Poslední zkoumanou strategií byla čtenářská odezva. Zde se opět ukázalo, že bariérou pro čtenáře není jazyk. Své dojmy a pocity z četby dokázali žáci vyjádřit při knihách jak v českém, tak anglickém jazyce. Větší překážkou pak pro žáky jsou vyjadřovací schopnosti, zkušenosti vztahující se k věkové skupině a schopnost vyhodnocení, zpětné vazby.

Celkově dle shrnutí hodnocení práce žáků v jednotlivých strategiích z výzkumu vyplývá, že žáci v dané věkové kategorii jsou schopni úspěšně přenést čtenářské strategie z českého jazyka při čtení textu v anglickém jazyce. Stanovená hypotéza výzkumu byla tedy potvrzena. Co tuto hypotézu ovlivňuje, není tedy jazyk, ale spíše věková skupina, zkušenosti, vyjadřovací schopnosti a schopnost poskytnout kritickou zpětnou vazbu.

Doporučení do práce vyplývající z výzkumu

Jelikož byla hypotéza potvrzena, ukázalo se, že žáci jsou schopni přenášet čtenářské strategie napříč jazyky. Je tedy nasnadě doporučit především zabývání se čtenářskými strategiemi a čtenářstvím napříč výukou všech jazyků i školních předmětů vůbec, budování čtenářské gramotnosti a poskytování příležitostí žákům k jejímu rozvoji opět ve všech předmětech. Dále seznámit se se čtenářskými nejprve v mateřském jazyce, rozvíjet je v něm, budovat čtenářské dovednosti a ty pak využívat i ve výuce anglického jazyka. V té nabízet žákům takové čtenářské příležitosti, kde si nejprve mohou dané strategie vyzkoušet, následně zařazovat do výuky anglického jazyka, stejně jako ve výuce českého jazyka, čtenářské lekce, či dílny a komplexně tak rozvíjet čtenářskou gramotnost žáků a v neposlední řadě osvojování si druhého jazyka, ke kterému čtení nepochybně cílí.

Vyhodnocení zpracování výzkumu

Výzkum vedl ke sběru materiálů a vyhodnocení, konkrétně potvrzení výzkumné hypotézy. Zdál se být tedy úspěšný. Nedostatky byly ale spatřeny v plánech jednotlivých lekcí, které konkrétně při plánování reflektivních rozhovorů. Pro ty byly předem stanoveny otázky, ty se ale v průběhu výzkumu jevily jako nevhodné a musely být změněny v závislosti na vývoji událostí při plnění jednotlivých lekcí. Řešením tohoto problému při dalším plánování by bylo otázky uvést jako návodné, s možností změny, či tyto otázky stanovit až v průběhu lekcí, těsně před rozhovorem a reagovat tak na danou situaci. Dalším úskalím byl nedostatek úkolů pro strategii kladení otázek, nebyla tedy vyhodnocena ze stejného či srovnatelného množství dat jako ostatní strategie.

Při realizaci lekcí vznikl problém také s knihami, které neměli žáci ve všech lekcích k dispozici, musely být tedy kopírovány. Problémem byl také čas. Některé diskuse nad knihou trvaly déle, žáci pak například nemohli setrvat do konce lekce, či se díky tomu vyskytly další komplikace. Nutno ale říct, že tyto nedostatky byly spíše organizační, neměly dopad na výsledek výzkumu.

Další otázky vyplývající z diplomové práce

Vzhledem k tématu práce a provedenému výzkumu jsou k zamyšlení další otázky, jako například: V jaké míře se v českém školství využívá čtenářských strategií při výuce anglického jazyka? V jaké míře jsou do výuky anglického jazyka realizovány čtenářské lekce a dílny čtení? Jak velký dopad má čtenářství na osvojování anglického jazyka? A ne jen v kontextu výuky anglického jazyka, ale i mateřského, tedy českého jazyka: Na kolik se procentuálně čtenářstvím a rozvojem čtenářské gramotnosti zabývají české školy ve zkoumaném období?

VI. Závěr

Diplomová práce je zaměřena na rozvoj čtenářských strategií a jejich využívání při práci s anglickým textem. Jejím cílem bylo realizovat výukové lekce čtení s českým a anglickým textem a na jejich základě vyhodnotit, zda jsou žáci schopni přenést čtenářské strategie napříč čtením v těchto jazycích.

Čtení jako dovednost je odjakživa zařazováno do základního trivia školních dovedností – čtení, psaní, počítání. Jeho vyučování bylo tedy vždy jedním z hlavních cílů ve výuce. V posledních letech se ale na čtení nahlíží i z jiného úhlu pohledu, a to pro jeho význam. Čtení slouží prvotně k získávání informací, přináší ale také zážitek. Tomuto úhlu pohledu na čtení říkáme čtenářství, dopadu čtení na vzdělanost jedince pak čtenářská gramotnost. Oba pojmy jsou v posledních letech velice diskutovány a získávají si své místo v českém školství. Rozvojem čtenářství a čtenářskou gramotností se zabývají odborníci, získává si své postavení i ve výuce na českých školách, hlavně tedy v mateřském jazyce. I proto bylo toto téma zvoleno pro výzkum v této práci se zaměřením na výuku anglického, potažmo druhého jazyka.

Hlavní myšlenkou práce bylo tedy prvotně vymezit čtenářství a jeho segmenty, zjistit v jaké míře je čtenářství a rozvoj čtenářské gramotnosti zařazen do osnov základní školy a do jisté míry popsat a porovnat výuku čtení, jako jedné části trivia základních školních dovedností, ve výuce českého a ve výuce anglického jazyka. Dále pak právě naplánovat a provést výzkum ověřující hypotézu této práce.

Z tohoto výzkumu vyplynulo, že žáci jsou schopni přenést čtenářské strategie napříč jazyky a čtením v nich. Při vyhodnocování se ukázalo, že úskalím ve využívání čtenářských strategií při čtení anglického textu může být porozumění textu jak jazykové, tak obsahové, vyjadřovací schopnosti či vlastní zkušenost. Neukázalo se ale, že by problémem byla dovednost využívat dané strategie. Proto je vhodné, aby čtenářství, čtenářské strategie a celkový rozvoj čtenářské gramotnosti byl cíleně zařazován do výuky českého jazyka již od prvních ročníků základní školy, aby žáci pracovali a cíleně si osvojovali čtenářské strategie a na tomto základě pak budou schopni přenést je do čtení anglického textu, které nepochybně má vliv na rozvoj a učení se druhého jazyka. Je ale také důležité do hodin výuky angličtiny zařazovat čtenářské lekce a poskytovat tím žákům příležitosti pro čtení v cizím jazyce.

Použitá literatura:

Bohumíra Fabiánková, J. H. (1999). *Výuka čtení a psaní na 1. stupni.* Brno: Paido.

Braunová, P. (2011). *Nejhorší den v životě třeťáka Filipa L.* Praha: Albatros.

Čtenářské kluby. (Copyright 2019). *Čtenářské strategie.* Načteno z www.čtenářskékluby.cz: https://new.ctenarskekluby.cz/kontakt

Čtení a psaní ke kritickému myšlení. (2001). *Čtenářské strategie*. Načteno z www.kritickemysleni.cz: http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php

Drew Daywat, O. J. (2019). *Den, kdy voskovky řekly dost.* Praha: Pikola.

Europe, E. D. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment, Companion volume with new descriptors*. Načteno z Council of Europe: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages

Galisová, V. (2012). *Čtení s porozuměním z pohledu učitele cizího jazyka*. Načteno z https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm0#inbox/FMfcgxwGCbGrTKNFjRvgmMHVnLFBMwQd?projector=1&messagePartId=0.1

globalni-cteni.cz. (Copyright 2019). *Globální metoda čtení.* Načteno z Globální čtení: http://www.globalni-cteni.cz/clanek/globalni-metoda-cteni/

Gošová, V. (2011). *Genetická metoda čtení*. Načteno z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/G/Genetick%C3%A1_metoda_%C4%8Dten%C3%AD

Hartlová H. (2004). *Psychologický slovník.* Praha: Portál.

Havlínová H. (2018). *Podkladová stude, revize RVP 1. stupeň ZŠ.* Načteno z https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm0#inbox?projector=1

Jeffers, O. (2004). *How to catch a star.* Londýn: HarperCollins.

Karásková, M. (2016). *Výuka prvopočátečního čtení a psaní v České republice a Belgii.* (Diplomová práce), Načteno z Theses.cz: https://theses.cz/id/1deusu/STAG84270.pdf

Klett.cz. (Copyright 2019) *Analyticko – syntetická metoda čtení.* Načteno z Klett.cz: http://klett.cz/index.php?page=27&menu=kontakty

Košťálová, H. (2017). *Čtenářské kontinuum.* Praha: Pomáháme školám k úspěchu o.p.s.

Košťálová, H. (2019). *Čtenářské kontinuum*. Načteno z www.ctenarskekontinuum.cz: https://www.ctenarskekontinuum.cz/cz/ctenarske-kontinuum/zakladni-informace/ctenarske-kontinuum.html

Krejčová, E. (2008). Problematika osvojování druhého jazyka - teorie a praxe, Brno: Masarykova univerzita

Maley, A. (Copyright 2019). *Extensive reading: why it is good for our students… and for us.* Načteno z BRITISH COUNCIL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/extensive-reading-why-it-good-our-students%E2%80%A6-us

MŠMT. (2017). *RVP ZV*. Načteno z www.msmt.cz: http://www.msmt.cz/file/41216/

Najvarová, V. (2008). *Čenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Brno, Česká republika. (Disertační práce), Dostupné z: https://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/VN_disertace.pdf

Šlapal M. (2012). *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti.* Nový Jičín: KVIC.

Peter Afflerbach, P. D. (2007). *Reading Strategies of First and Second Language Learners: See How They Read.* Norwood: Christopher-Gordon Publishers.

Pomáháme školám k úpěchu. (2019). *Čtenářské strategie.* Načteno z www.kellnerfoundation.cz: https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu

Satlerová, K. (1995). *Metody ve výuce čtení a psaní.* Brno: Paido.

Smetáček, V. (1973). *Vybrané kapitoly z pychologie čtení a čtenáře.* Praha: Krajský pedagogický ústav.

Toman, J. (1992). *Vybrané kapitoly z dětské literatury.* České Budějovice: Pedagogická fakulta v Českých Budějovicích.

Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramtnosti.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Wildová, R. (2012). *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Watkins, P. (2018). *Extensive reading in ELT: Why and how? Part of the Cambridge Paper in ELT series.* Načteno z Cambridge University Press: https://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CambridgePapers/CambridgePapersinELT_ExtensiveReading_2017_ONLINE.pdf

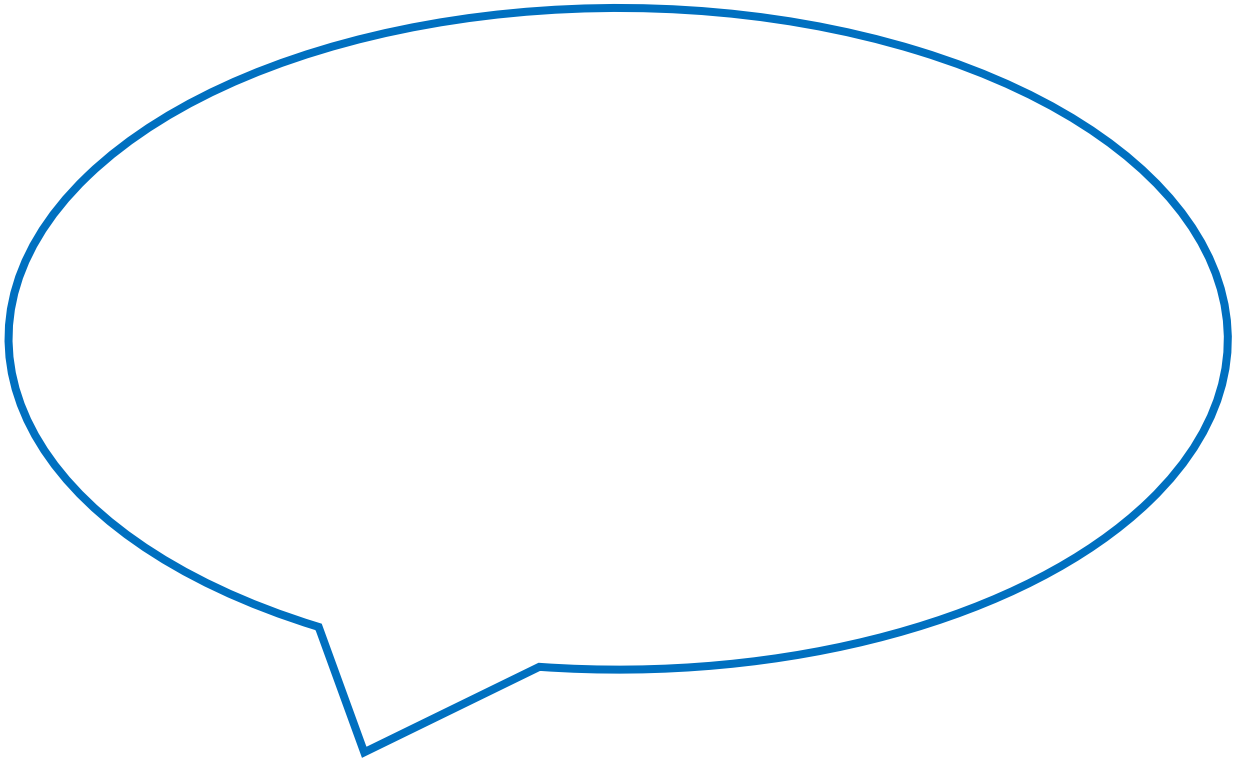
Whitcroft, L. (2010). *Čtenářská gramotnost a projektové vyučovní*. Načteno z www.ctenarska-gramotnost.cz: http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1

Withcroft, L. (2015). *Výuka čtenářských strategií v zahraničí − teorie, trendy, programy a metody.* Načteno z: https://karolinum.cz/data/clanek/2604/OS_3_2015_04_Whitcroft.pdf

Přílohy

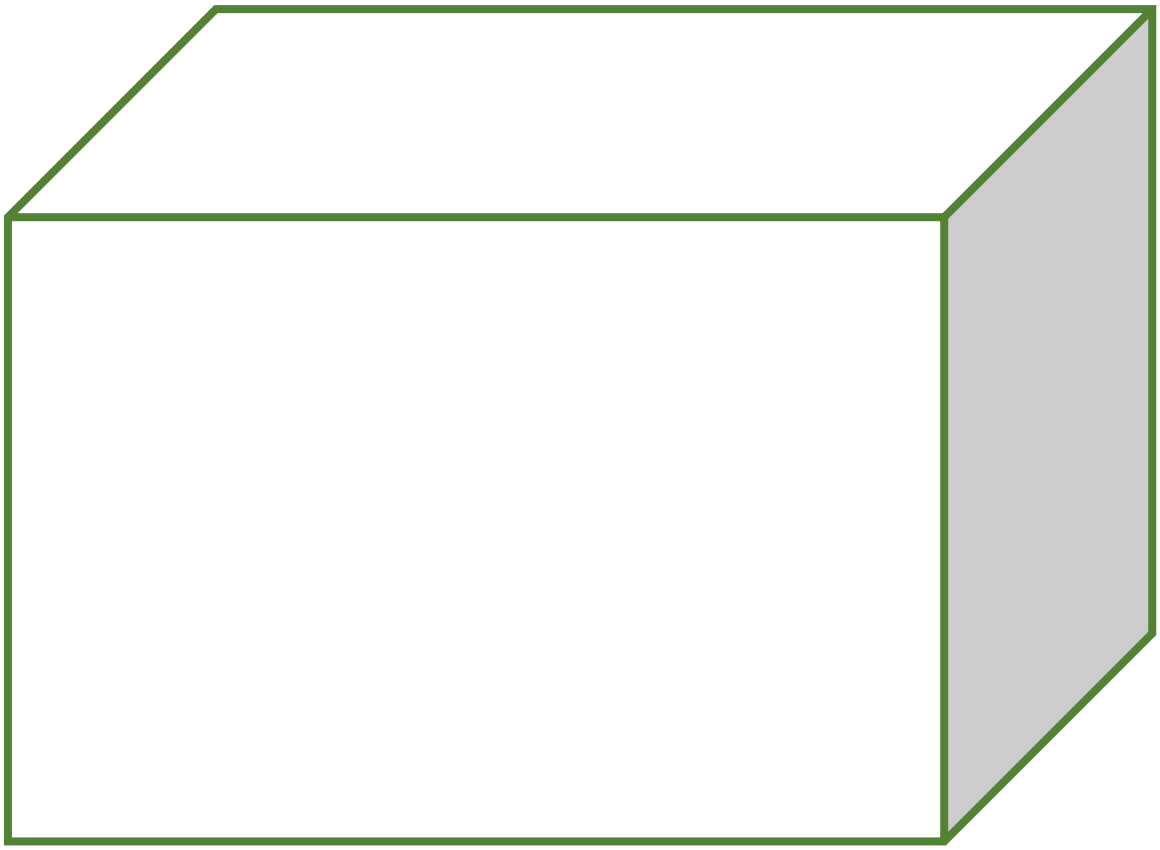
Příloha č. 1 – pracovní list lekce 1

Jméno čtenáře_____



O ČEM MYSLÍŠ, ŽE KNIHA BUDE? A PROČ?

O ČEM JSI ČETLA?



CO SE TI NA KNIZE LÍBILO A PROČ?

_____

_____

_____

_____

CO TĚ NA KNIZE ZAUJALO A PROČ?

_____

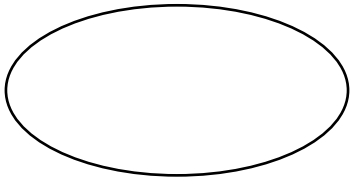
_____

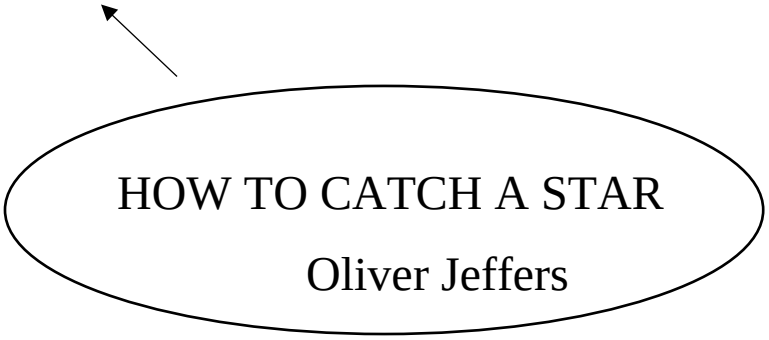
_____

_____

Příloha č. 2 – pracovní list, lekce 2

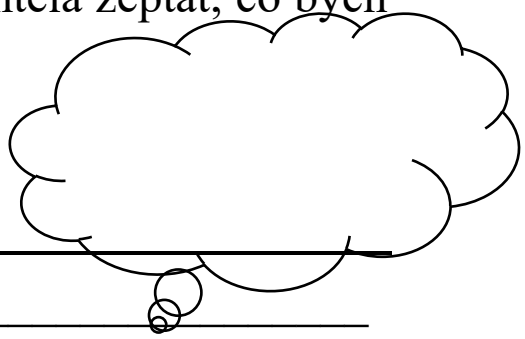
Jméno: _____





O čem je kniha, co si pamatuji z minulého čtení?

Co mě při čtení napadá, na co bych se chtěla zeptat, co bych potřebovala ještě vědět?



_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ZAMYŠLENÍ NAD KNIHOU …

Co bys o knize řekla ostatním? Komu bys ji doporučila? Proč?

_____
_____
_____
_____
_____

Čím tě dnes kniha zaujala?

_____
_____
_____
_____
_____

Bylo v knize něco nového, čeho sis minule nevšimla?

_____
_____
_____
_____
_____

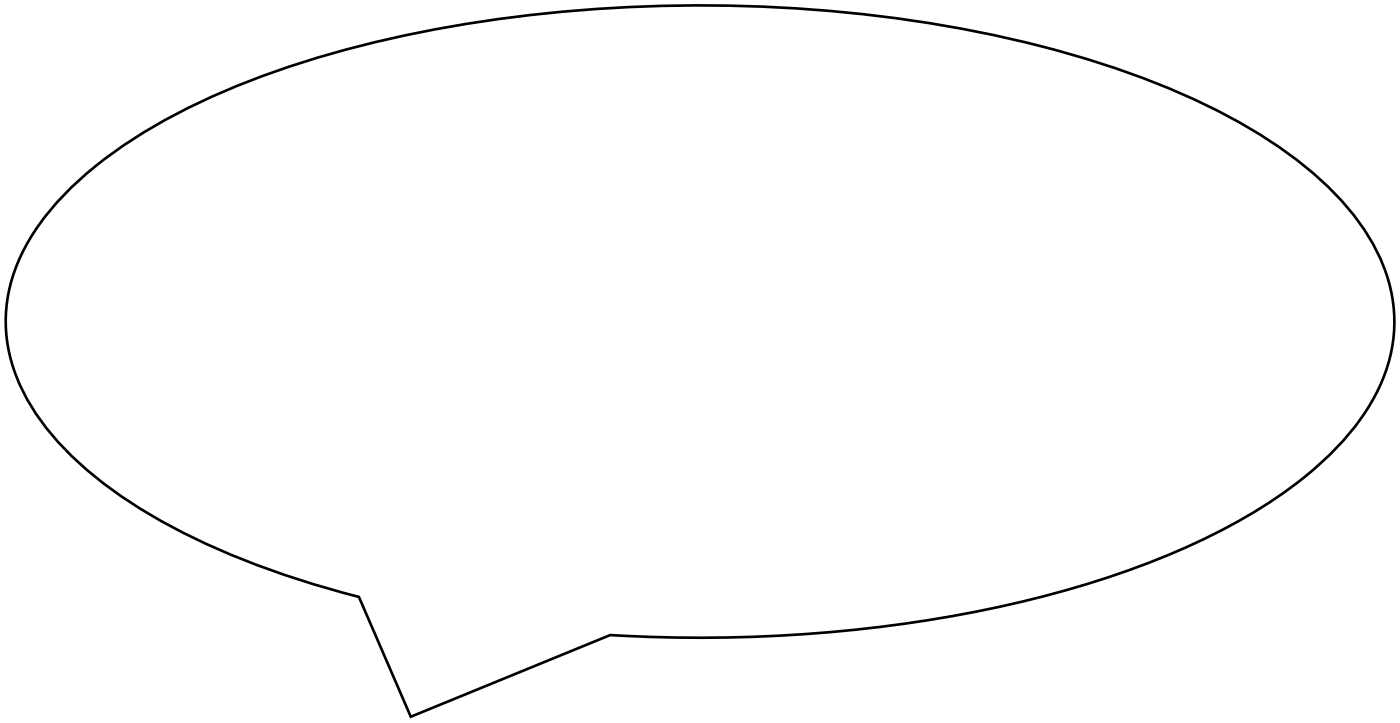
Co myslíš, že byla hlavní myšlenka textu, knihy?

_____
_____
_____
_____
_____

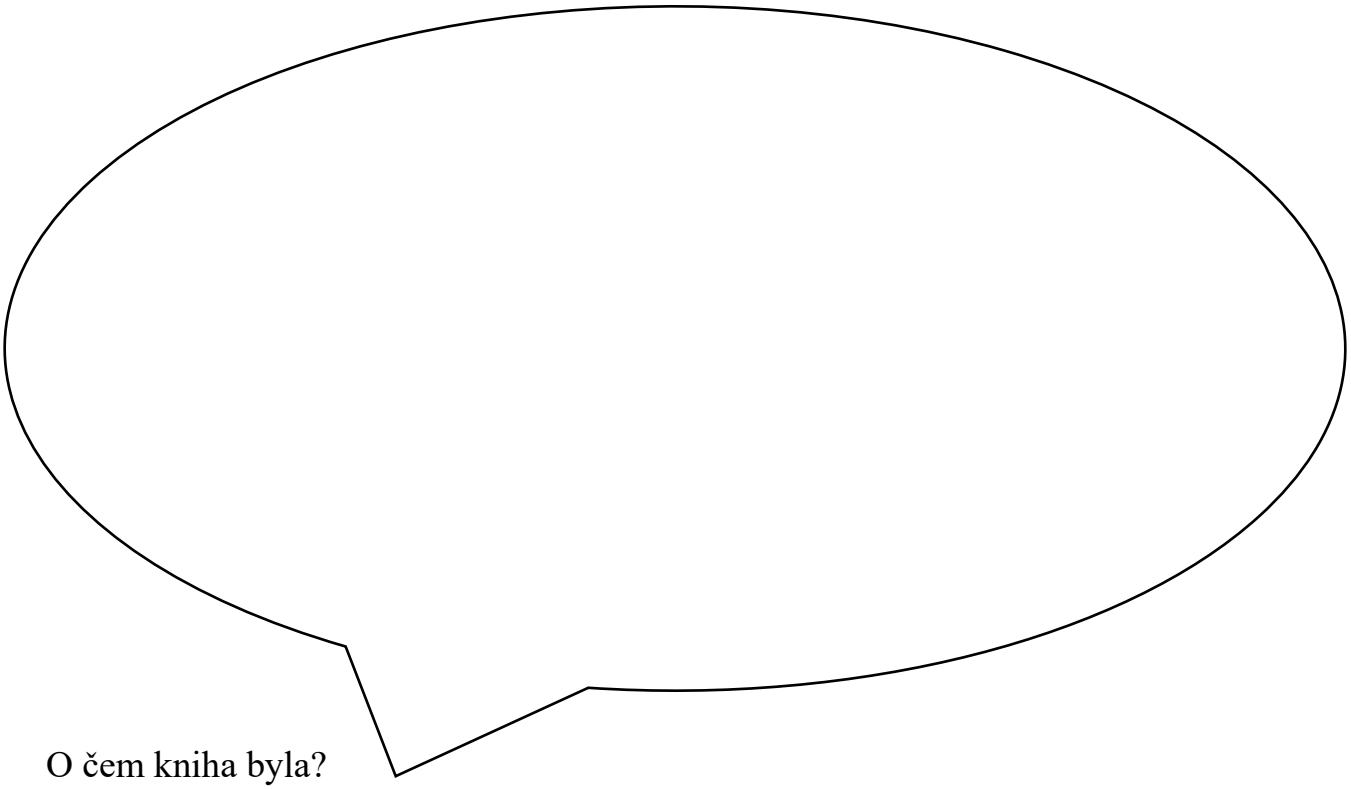
Příloha č. 3 – pracovní list, lekce 3

Den, kdy voskovky řekly dost

Drew Daywalt



O čem myslíš, že kniha bude?



O čem kniha byla?

ZAMYŠLENÍ NAD KNIHOU …

Co bys o knize řekla ostatním? Komu bys ji doporučila? Proč?

_____
_____
_____
_____
_____

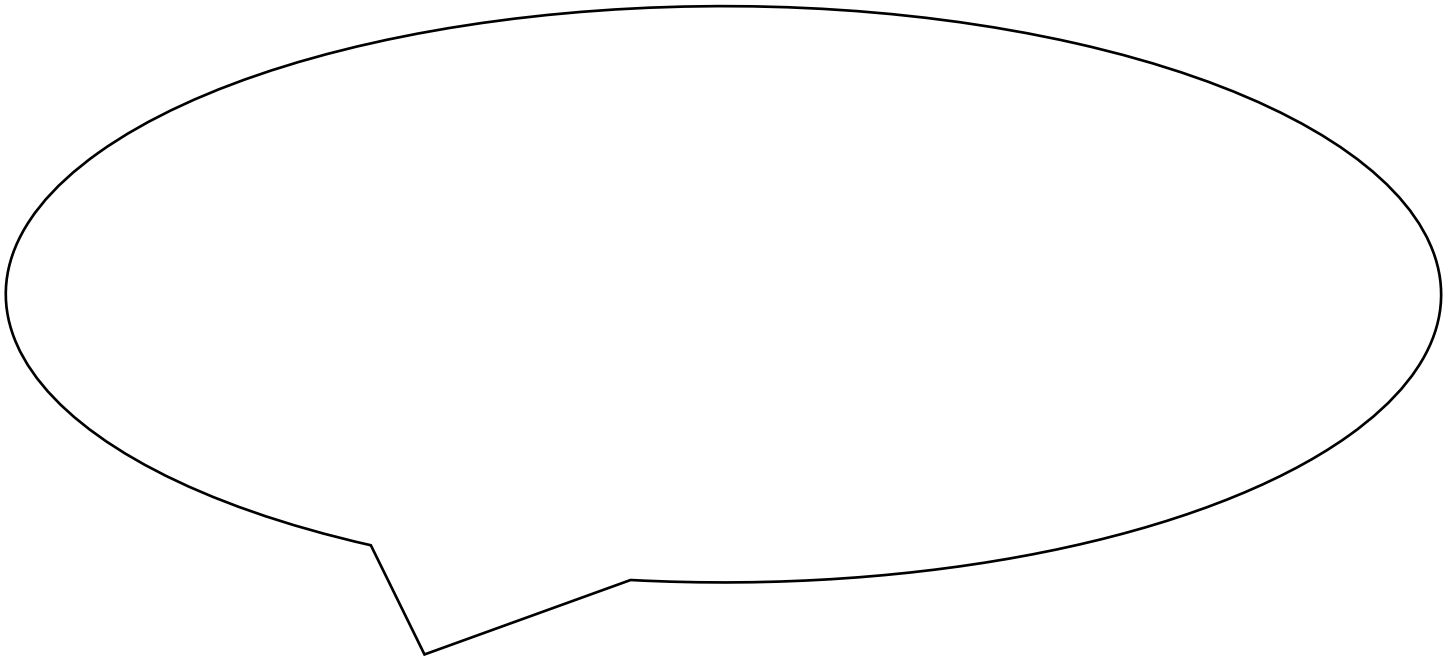
Co myslíš, že byla hlavní myšlenka textu, knihy?

_____
_____
_____
_____
_____

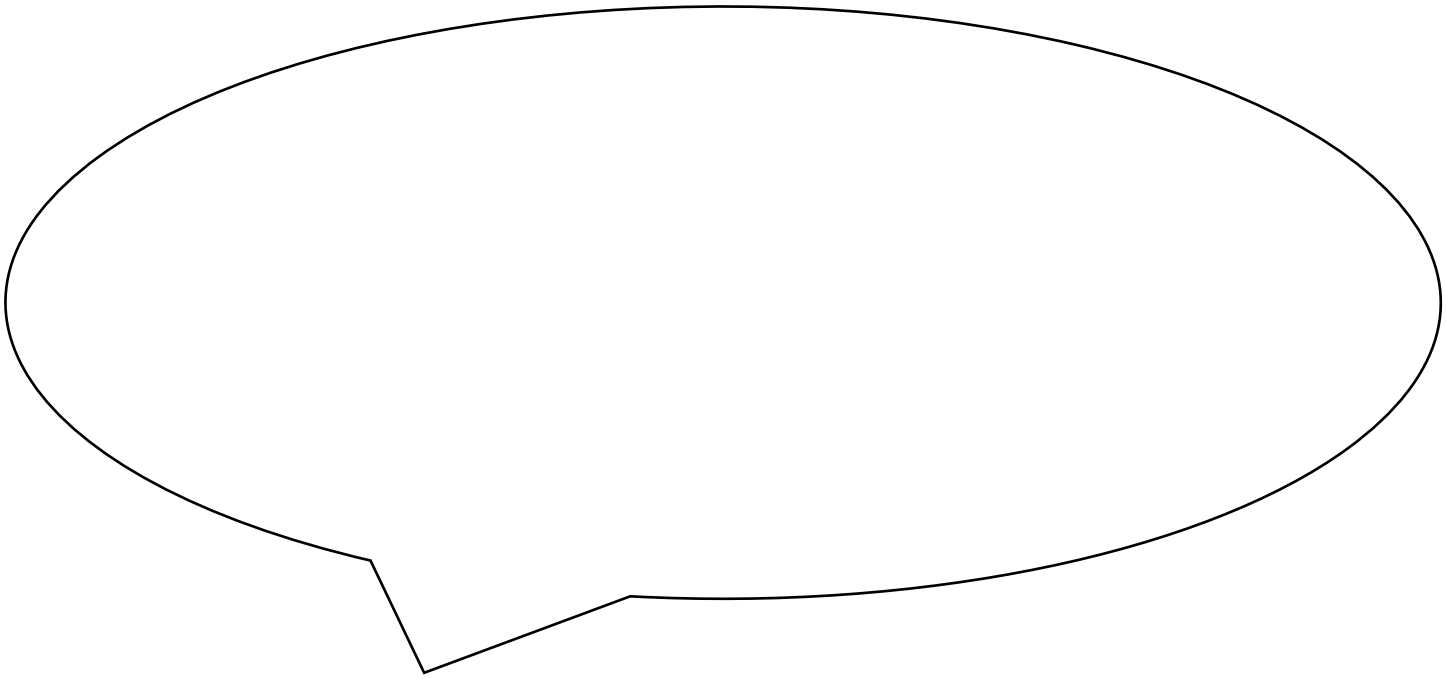
Příloha č. 4 – pracovní list, lekce 4

Nejhorší den v životě třeťáka Filipa L. **Jméno:____**

Petra Branova



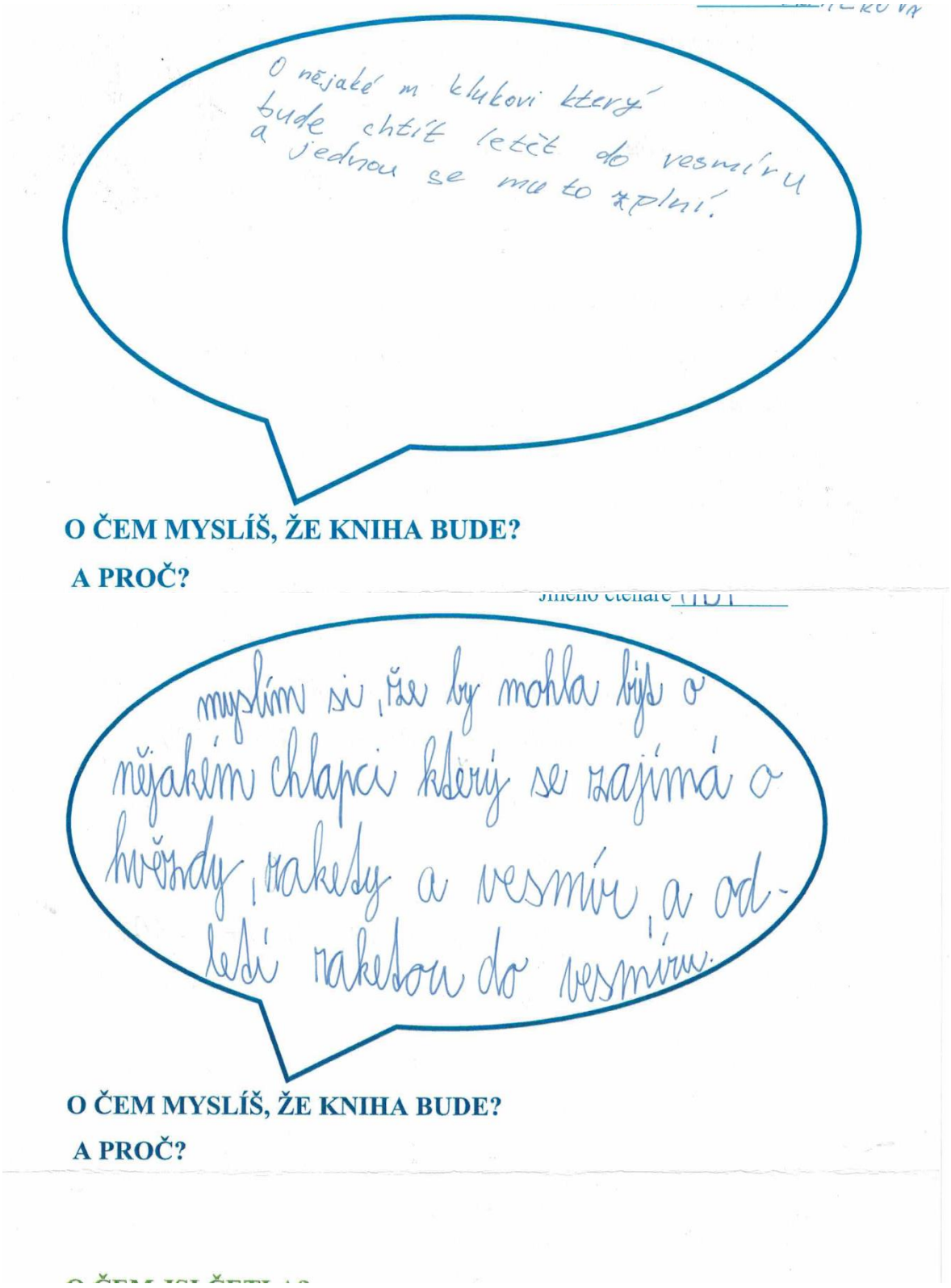
Proč je Filip zločincem, co se mohlo stát a proč si to myslíš?

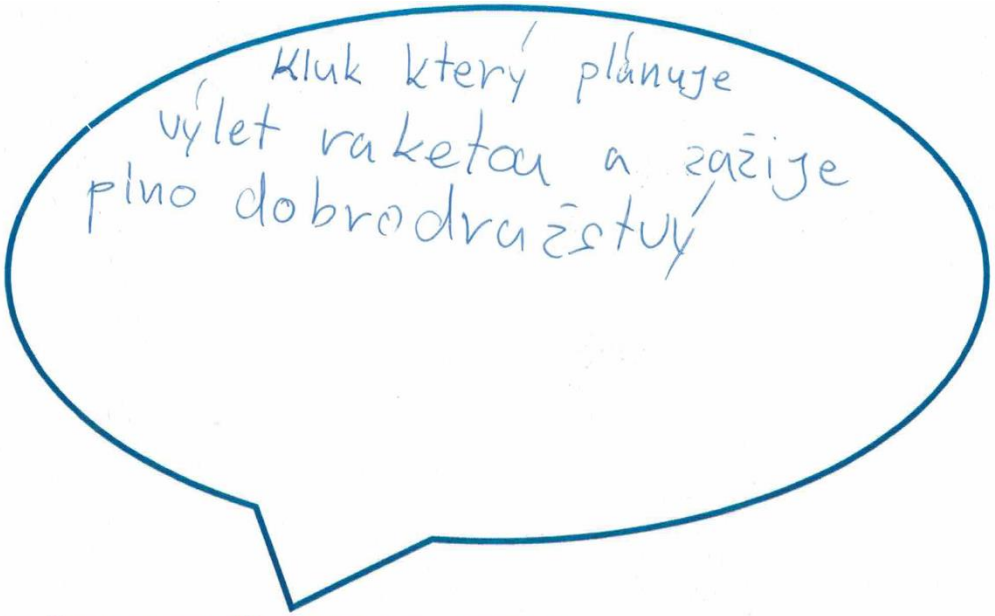


Jak bude podle tebe příběh pokračovat a proč si to myslíš?

Parkoviště otázek – co tě při čtení napadá, na co by ses chtěla zeptat?

Příloha č. 5 – záznamy subjektů lekce 1, úkol 1

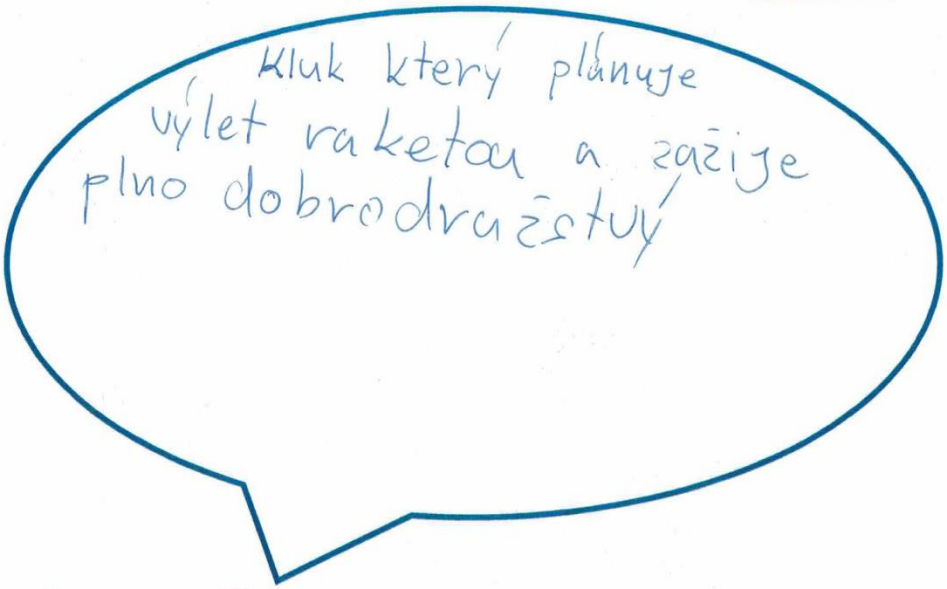




O ČEM MYSLÍŠ, ŽE KNIHA BUDE?

A PROČ?

Jméno čtenáře PETRA

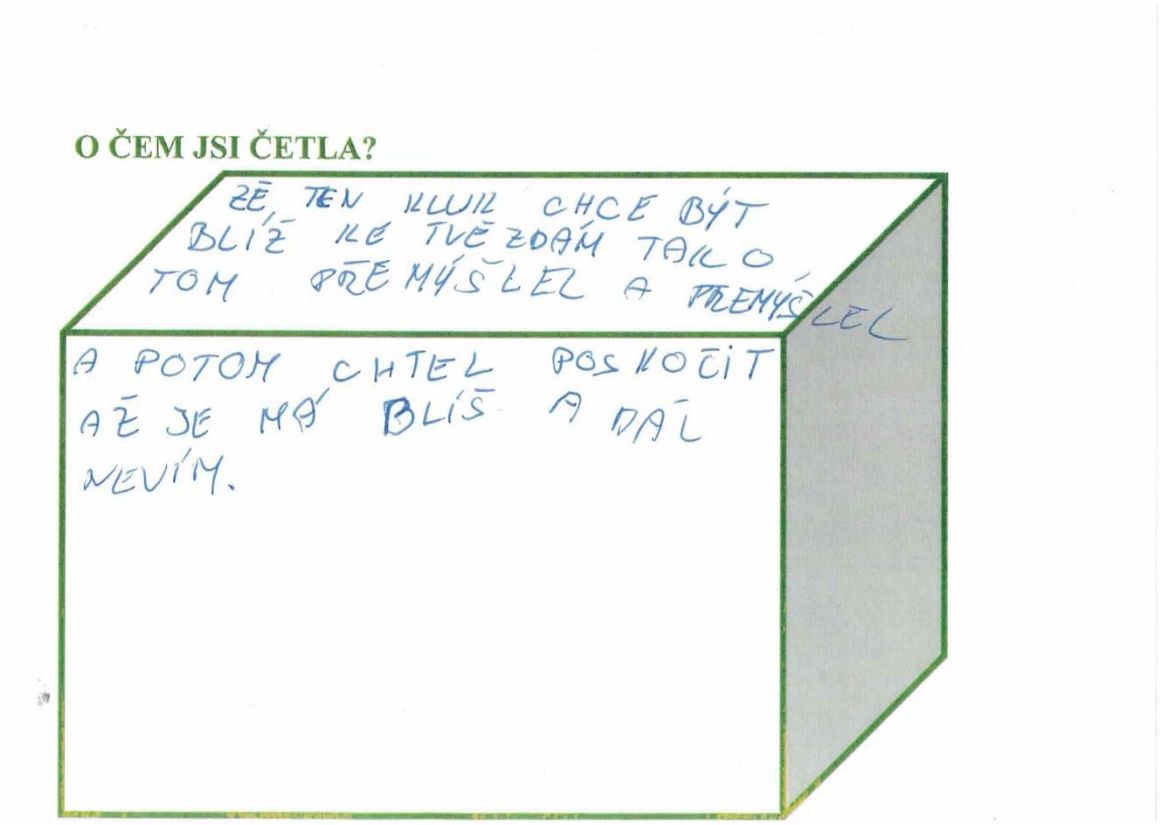


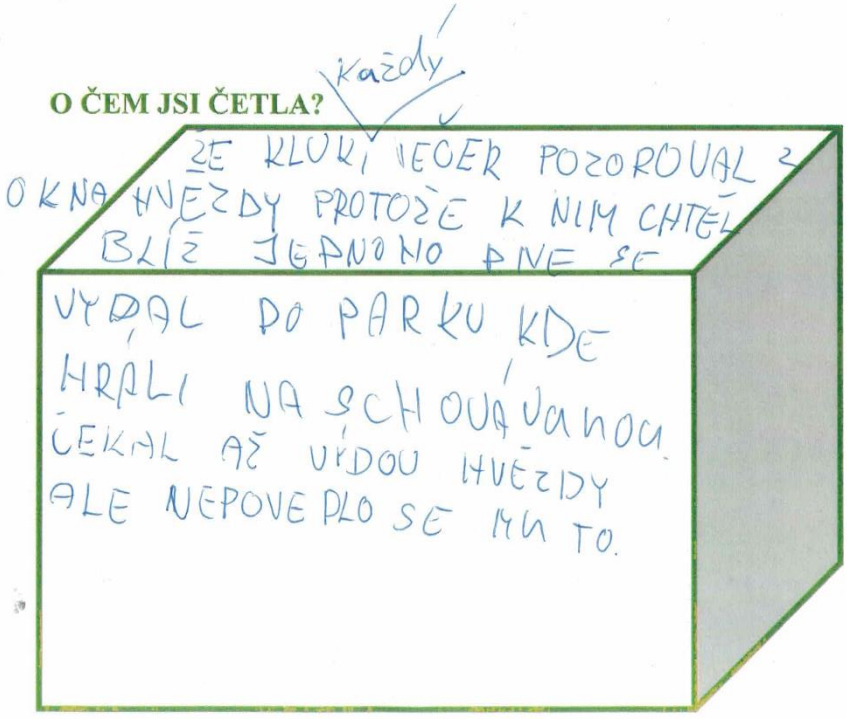
O ČEM MYSLÍŠ, ŽE KNIHA BUDE?

A PROČ?

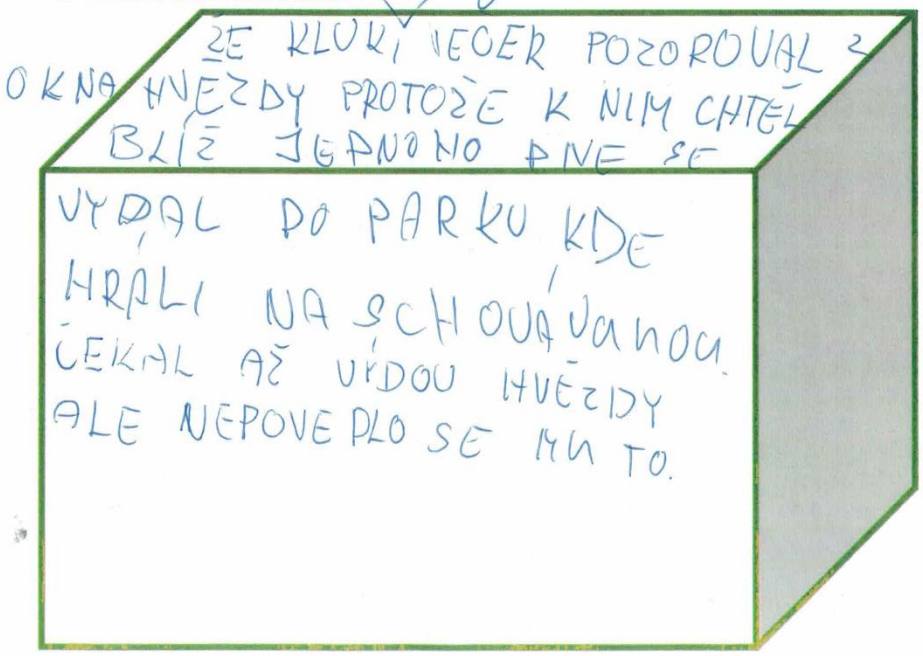
/

Příloha č. 6 – záznamy subjektů lekce 1, úkol 2

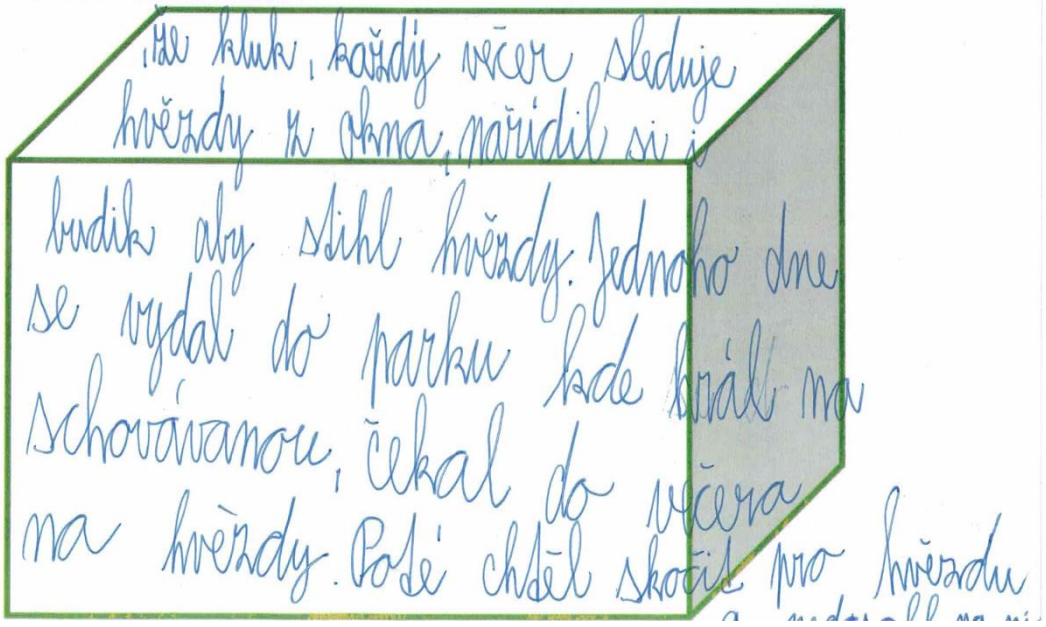




O ČEM JSI ČETLA?



O ČEM JSI ČETLA?



Příloha č. 7 – záznamy subjektů lekce 1, úkol 3

CO SE TI NA KNIZE LÍBILO A PROČ?

Líbilo se mi že tam bylo hodně obrázků ze kterých se dalo číst. Líbí se mi to že ten kluk má snahu ji získat.

CO TĚ NA KNIZE ZAUJALO A PROČ?

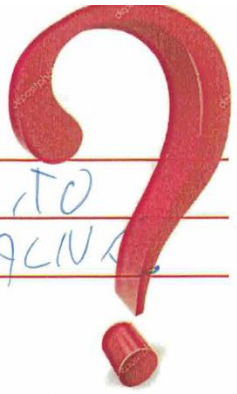
Že ten kluk chce tu hvězdu a že se proto aby ji získal zkouší různé věci. Ještě mě zaujalo že si kůli tomu dá i budíka.

CO SE TI NA KNIZE LÍBILO A PROČ?

LÍBYLO SE MI ŽE TEN KLUK NEPŘESTÁVÁ BOJOVAT A ŽE MÁ RÁD HVĚZDY

CO TĚ NA KNIZE ZAUJALO A PROČ?

ŽE NEPŘESTÁVÁ BOJOVAT A ŽE MÁ SPOUSTA OBRÁZKŮ.

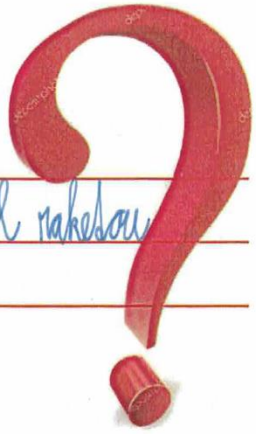


CO SE TI NA KNIZE LÍBILO A PROČ?

NA KNIZE SE MI LÍBILO, TO ŽE KNÍŽKA NENÍ MOC REALNÁ. PROTOŽE FANTAZIE JE HEZKÁ

CO TĚ NA KNIZE ZAUJALO A PROČ?

ZAUJALO MĚ, TO ŽE TEN KLUK ČEKÁ KAŽDÝ VEČER NA HVĚZDY. A NAKRESLUJE SI I BUDÍKA KVŮLI, TOMU, PROTOŽE MĚ BY TO ČEKÁNÍ MOC NEBAVILO



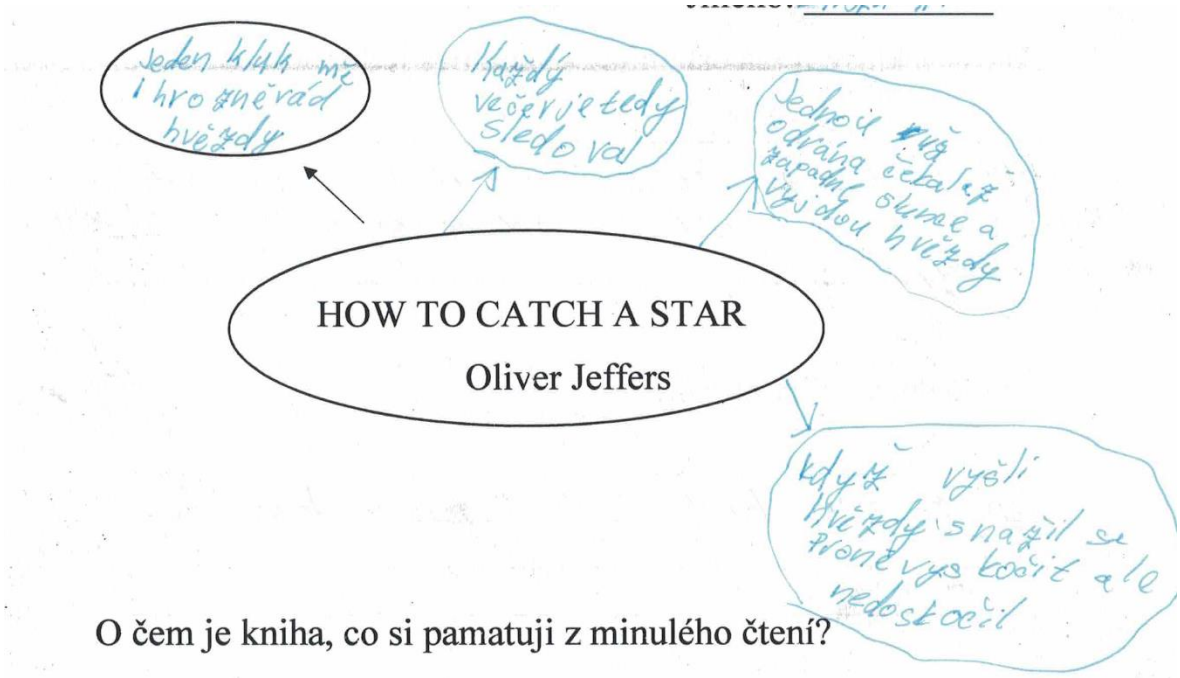
CO SE TI NA KNIZE LÍBILO A PROČ?

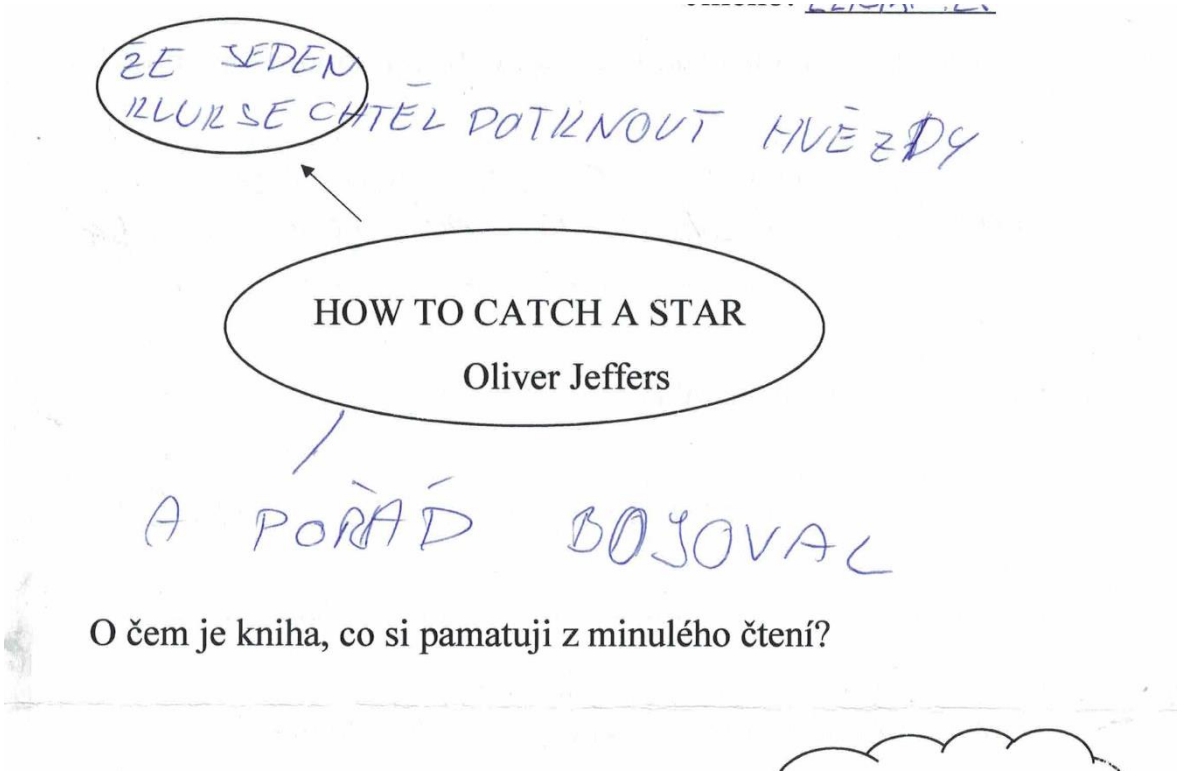
mě se na knize líbilo, že ten kluk chtěl pro sebe hvězdu a nevzdal to letěl raketou pro hvězdu.

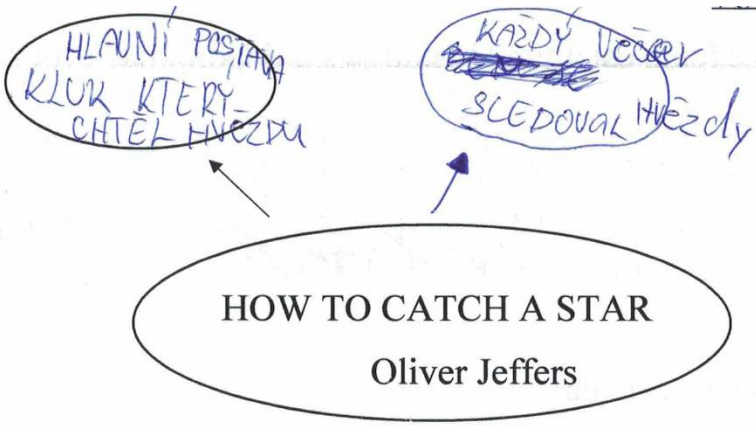
CO TĚ NA KNIZE ZAUJALO A PROČ?

zaujalo mne že, i malý kluk se může zajímat o hvězdy

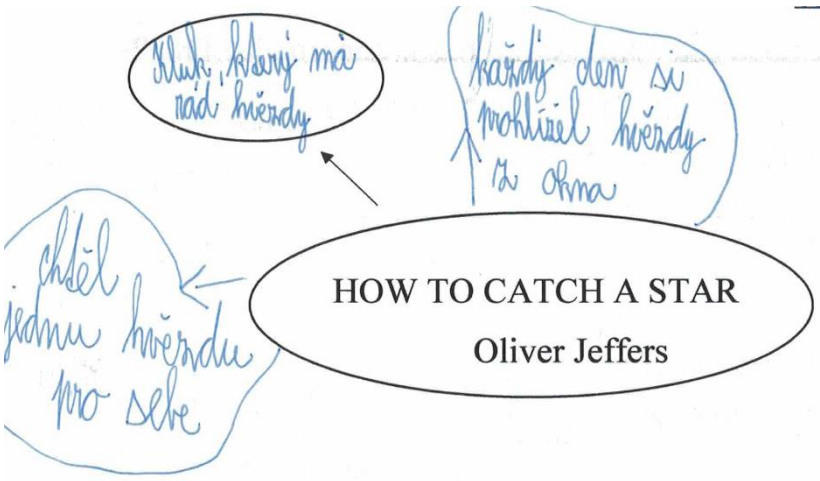
Příloha č. 8 – záznamy subjektů lekce 2, úkol 1





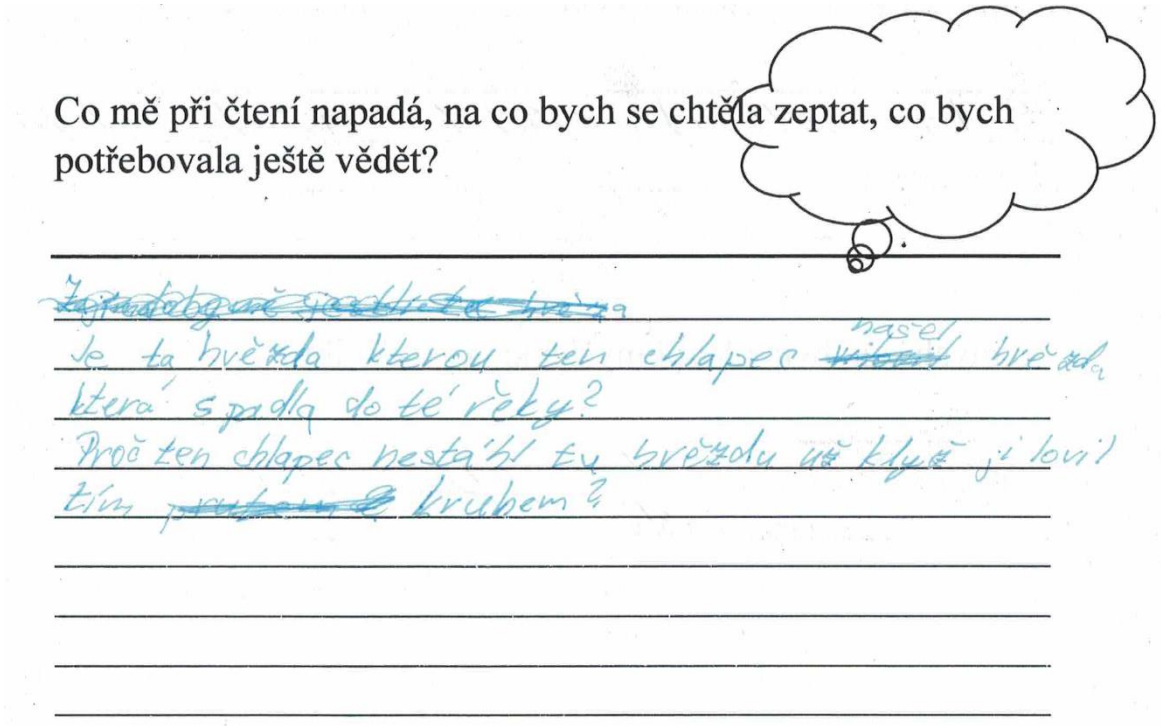


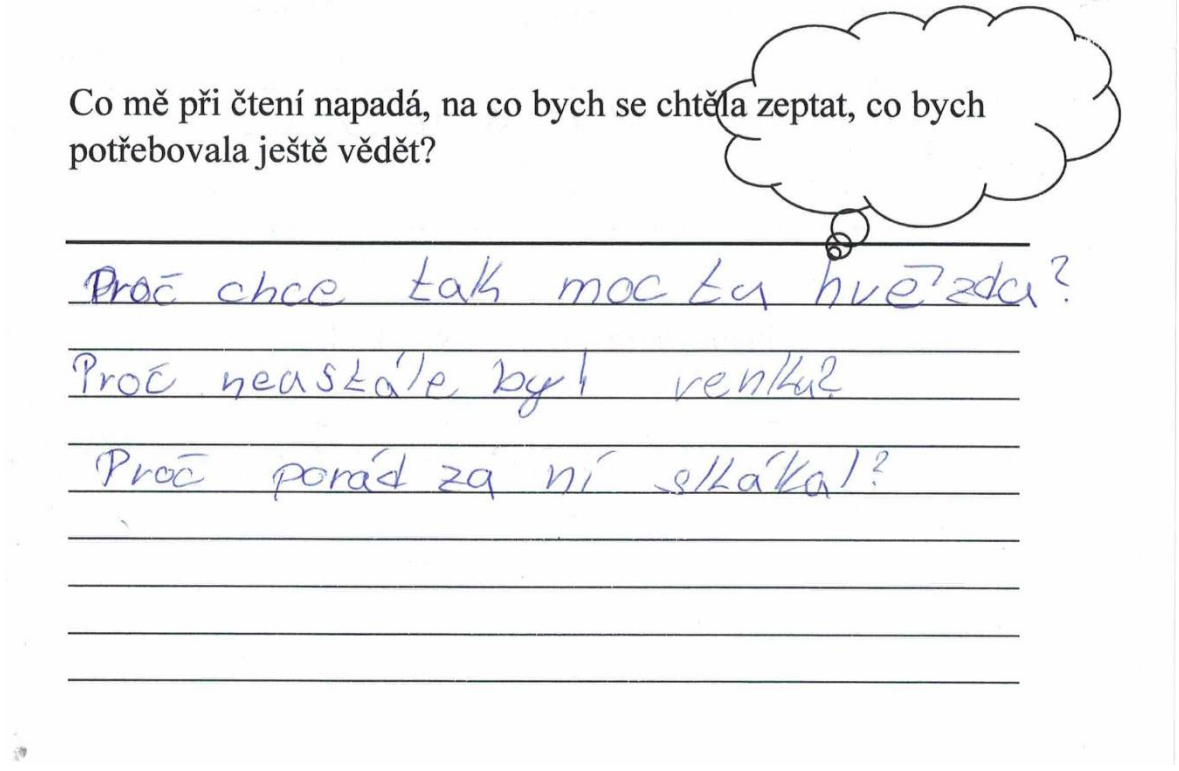
O čem je kniha, co si pamatuji z minulého čtení?



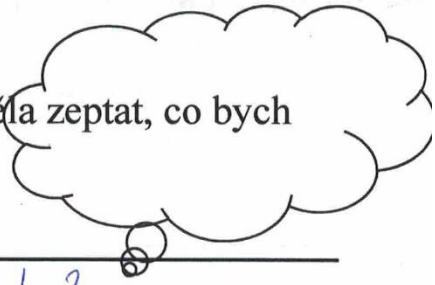
O čem je kniha, co si pamatuji z minulého čtení?

Příloha č. 9 záznamy subjektů lekce 2, úkol 2



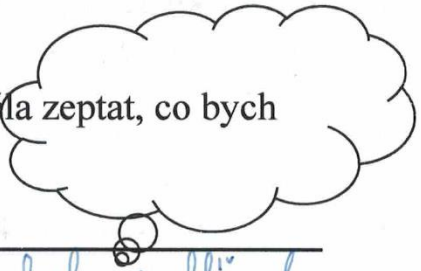


Co mě při čtení napadá, na co bych se chtěla zeptat, co bych potřebovala ještě vědět?



Jak ten kluk dostal tu hvězdu?
Jak se ta hvěza oběvila na pláži?
Hvězda kterou chlapec má je ta kterou chtěl?

Co mě při čtení napadá, na co bych se chtěla zeptat, co bych potřebovala ještě vědět?



při čtení mi napadá, že jak na obalu knihy je blíž ke hvězdám tak proč ten kluk. Jestli ta hvězda v té vodě je ta co chce.

Příloha č. 10 – záznamy subjektů lekce 2, úkol 3

ZAMYŠLENÍ NAD KNIHOU …

Co bys o knize řekla ostatním? Komu bys ji doporučila? Proč?

Řekla bych o ní že je to o klukovi a hvězdě i doporučila bych jí lidem co mají rádi hvězdy

Čím tě dnes kniha zaujala?

Tím že ten kluk má nějakou hvězdu

Bylo v knize něco nového, čeho sis minule nevšimla?

Že by proto aby získal hvězdu udělal všechno

Co myslíš, že byla hlavní myšlenka textu, knihy?

Že kluk má rád hvězdy a jednu lhce za kamaráda

ZAMYŠLENÍ NAD KNIHOU …

Co bys o knize řekla ostatním? Komu bys ji doporučila? Proč?

Že je super a je pro ty co umí anglicky a má rád hvězdy

Čím tě dnes kniha zaujala?

Že je dobrá a zajímavá.

Bylo v knize něco nového, čeho sis minule nevšimla?

Že chce strašně moc hvězdu

Co myslíš, že byla hlavní myšlenka textu, knihy?

ten kluk jak ~~ten~~ chce získat hvězdu

ZAMYŠLENÍ NAD KNIHOU …

Co bys o knize řekla ostatním? Komu bys ji doporučila? Proč?

Knihu bych doporučila lidem co umí anglicky co mají bujnou fantazii a baví je u toho trošku přemýšlet.

Čím tě dnes kniha zaujala?

že ten kluk nakonec získal tu hvězdu.

Bylo v knize něco nového, čeho sis minule nevšimla?

Co myslíš, že byla hlavní myšlenka textu, knihy?

ZAMYŠLENÍ NAD KNIHOU …

Co bys o knize řekla ostatním? Komu bys ji doporučila? Proč?

je o klukovi, který má rád hvězdy. DOPORUČILA BYCH JE DĚTEM KTERÍ ROZUMÝ AJ. PROTOŽE JE AJ

Čím tě dnes kniha zaujala?

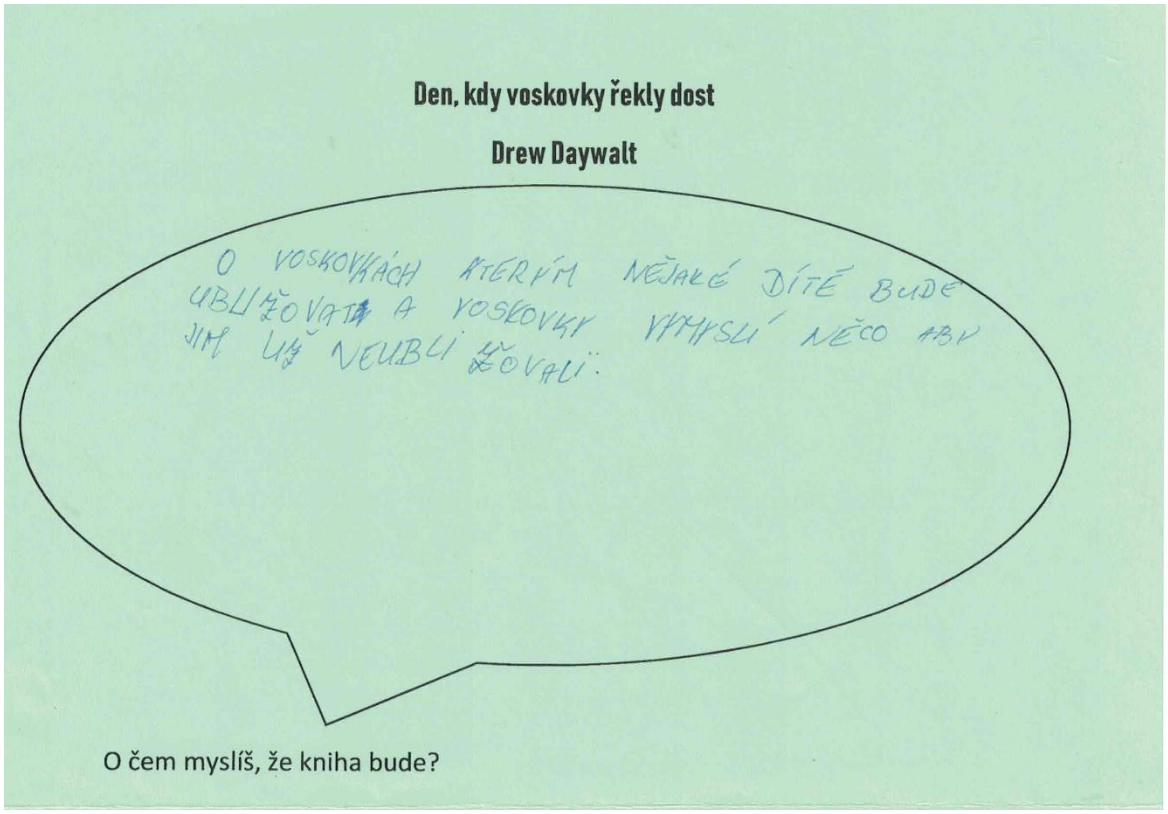
už jsme se dozvěděli jak to skončilo ŽE ZÍSLA HVĚZDU

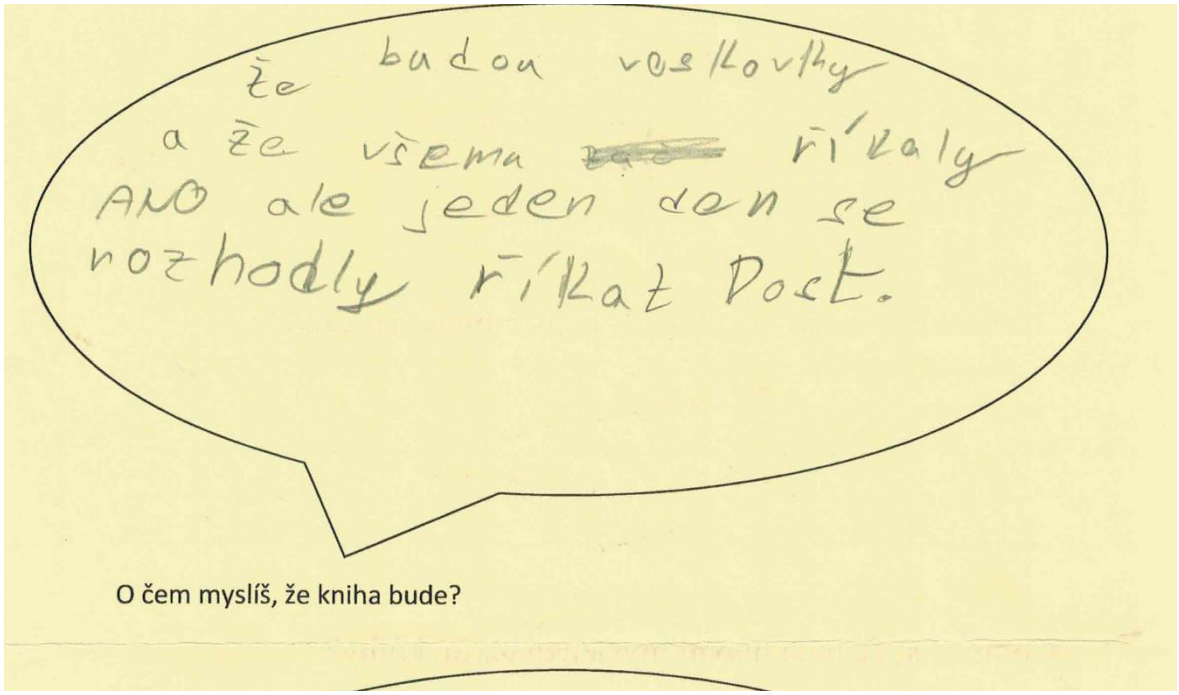
Bylo v knize něco nového, čeho sis minule nevšimla?

Co myslíš, že byla hlavní myšlenka textu, knihy?

o klukovi, který má rád hvězdy

Příloha č. 11 – záznamy subjektů lekce 3, úkol 1





Drew Daywalt

myslím si, že knížka bude o voskovkách s kterýma někdo kreslil a ony se zmenšovali a zmenšovali až zmizeli a jim se to nelíbilo.

O čem myslíš, že kniha bude?

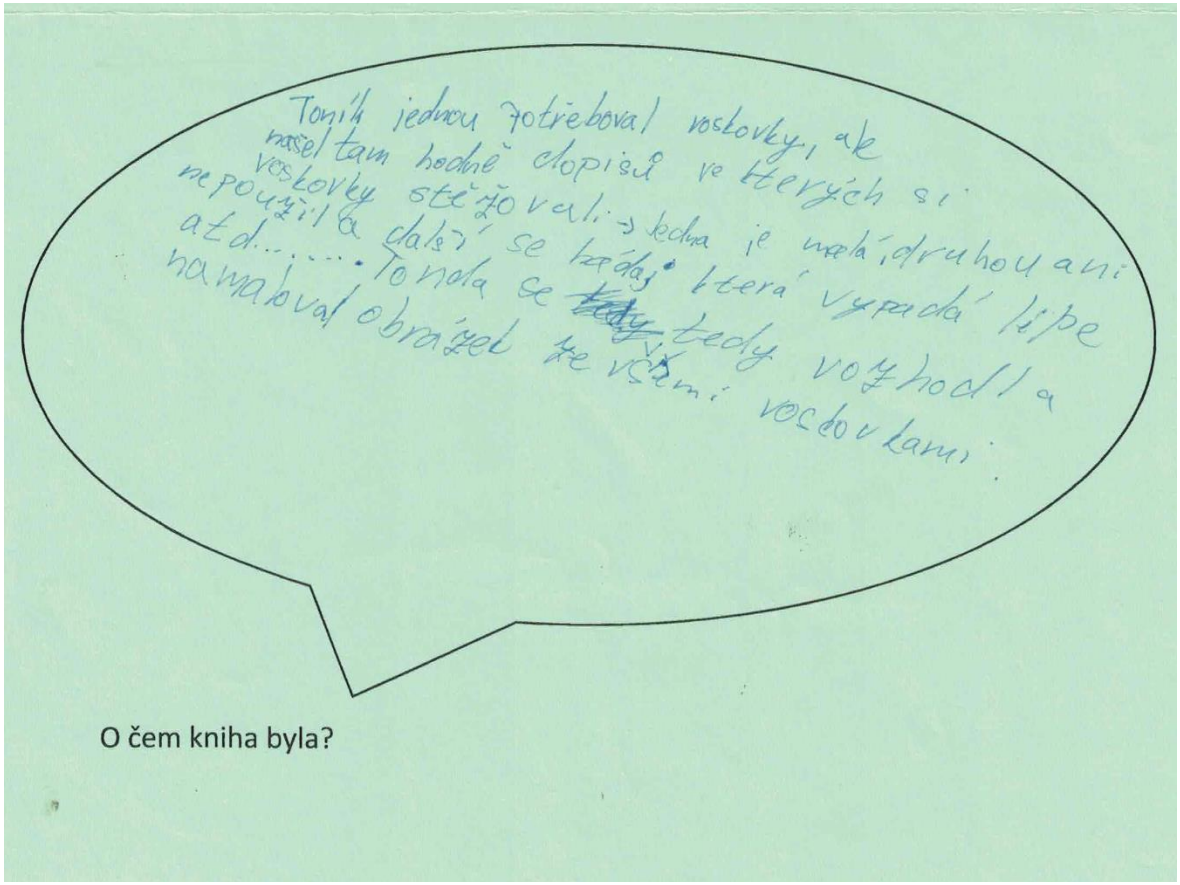
Den, kdy voskovky řekly dost

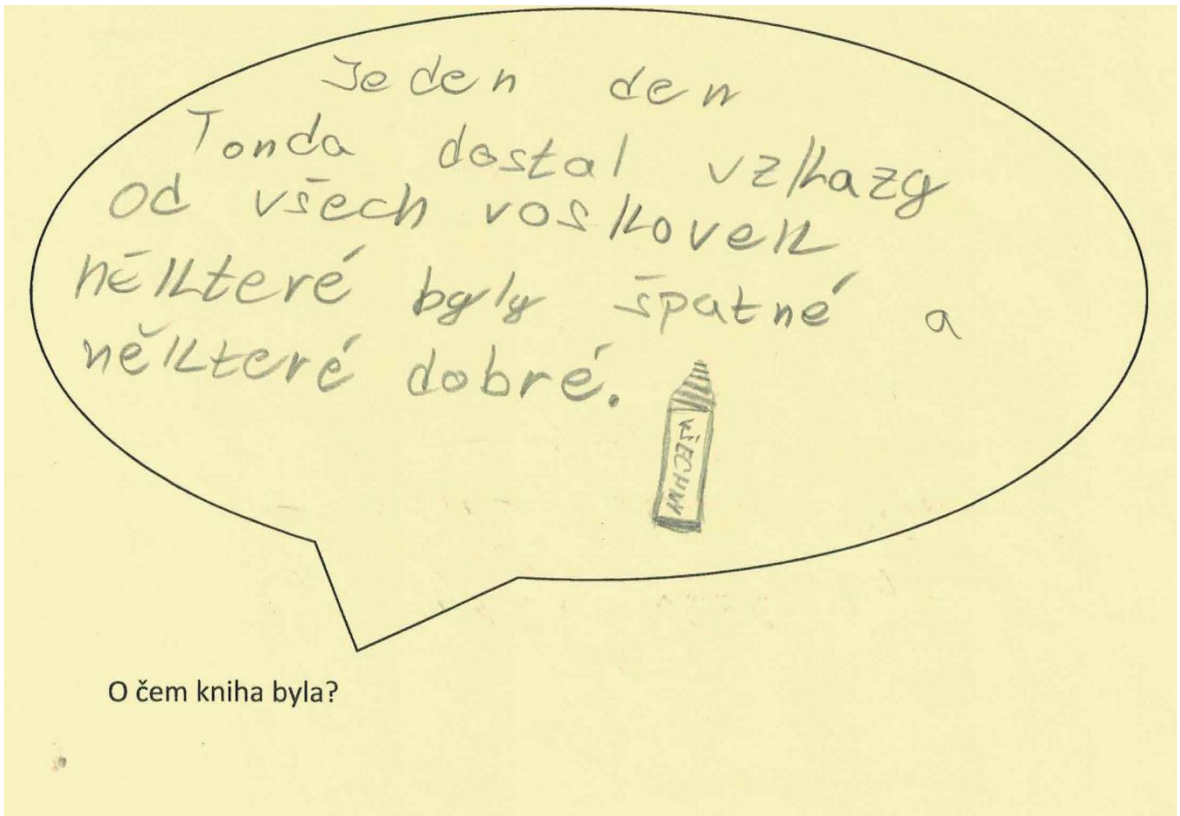
Drew Daywalt

Třeba nějaký ~~kluk~~ dítě dostane voskovky a budou mu pořád padat a voskovky toho budou mít dost.

O čem myslíš, že kniha bude?

Příloha č. 12 – záznamy subjektů lekce 3, úkol 2





Knížka byla o tom
že voskovky napsali dopisi co se jim
líbí a co ne aby se [redacted] Tonda
polepšil.

O čem kniha byla?

O čem myslíš, že kniha bude?

jménem

Jeden Kluk Tonda měl voskovky.
Jednou ve škole si je chtěl vyndat z aktovky
ale našel tam dopisi s menšími stížnostmi tak si
to přečetl. Aby se odvděčil voskovkam tak
nakreslil obrázek, který obsahoval všech 12
barviček. Pani učitelka mu dala [redacted]
1 s hvězdičkou.

Byly tam
stížnosti typu
Proč tonda s nimi
nekreslí

O čem kniha byla?

Příloha č. 13 – záznamy subjektů lekce 3, úkol 3

ZAMYŠLENÍ NAD KNIHOU …

Co bys o knize řekla ostatním? Komu bys ji doporučila? Proč?

Že je to pěkně naučná kniha. A doporučila bych jí tomu kdo hodně voskovkami kreslí, aby věděl jak s nimi zacházet.

Bylo v knize něco nového, čeho sis minule nevšimla?

Co myslíš, že byla hlavní myšlenka textu, knihy?

Abychom jsme věděli jak se máme k voskovkám chovat a máme je používat stejně.

ZAMYŠLENÍ NAD KNIHOU …

Co bys o knize řekla ostatním? Komu bys ji doporučila? Proč?

Že se i zasmějete i zapře-
mýšlíte. A doporačka by se m
ji klukum i holkám 9-10 let

Bylo v knize něco nového, čeho sis minule nevšimla?

Co myslíš, že byla hlavní myšlenka textu, knihy?

Že vosklovlky si budou stěžovat
i nestěžovat Tondovy.

ZAMYŠLENÍ NAD KNIHOU …

Co bys o knize řekla ostatním? Komu bys ji doporučila? Proč?

Kniha bych doporučila dětem co rádi kreslí s voskovkama.

Bylo v knize něco nového, čeho sis minule nevšimla?

Co myslíš, že byla hlavní myšlenka textu, knihy?

Aby jsme se k voskovkám chovali tak jak chtějí

ZAMYŠLENÍ NAD KNIHOU …

Co bys o knize řekla ostatním? Komu bys ji doporučila? Proč?

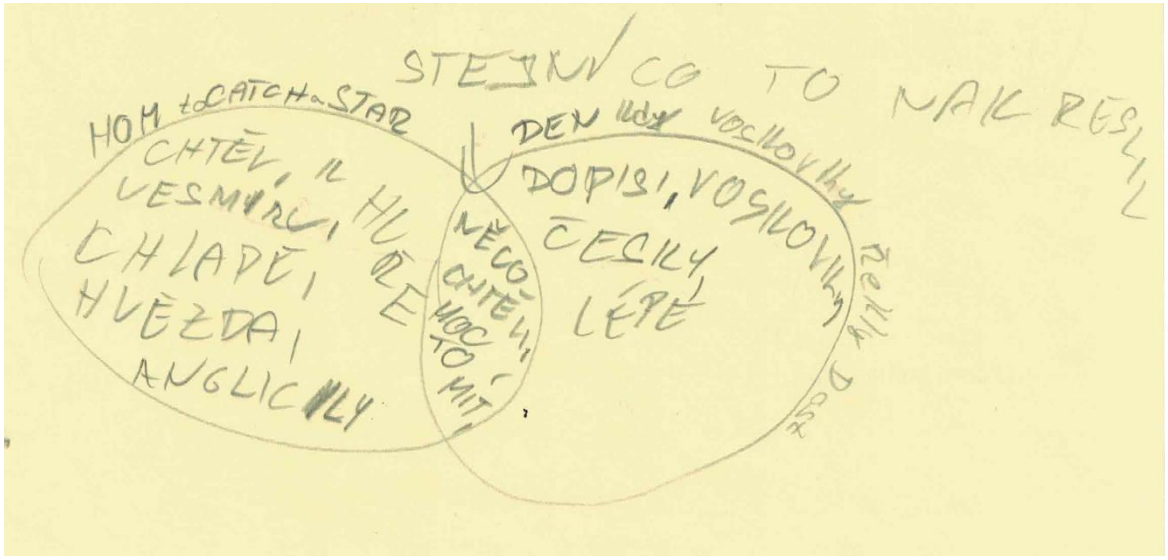
řekla bych, že, voskovky se cítili, že je nikdo nepoužívá. Doporučila bych ji dětem ~~od~~ od 8 do 9 a dětem co kresli s voskovkami.

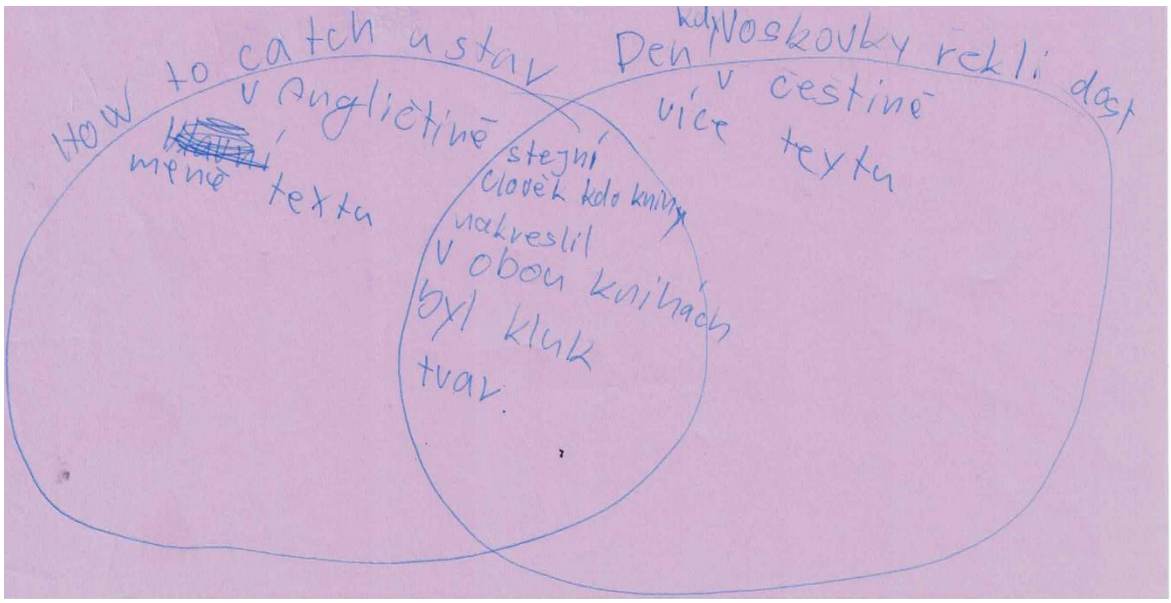
Bylo v knize něco nového, čeho sis minule nevšimla?

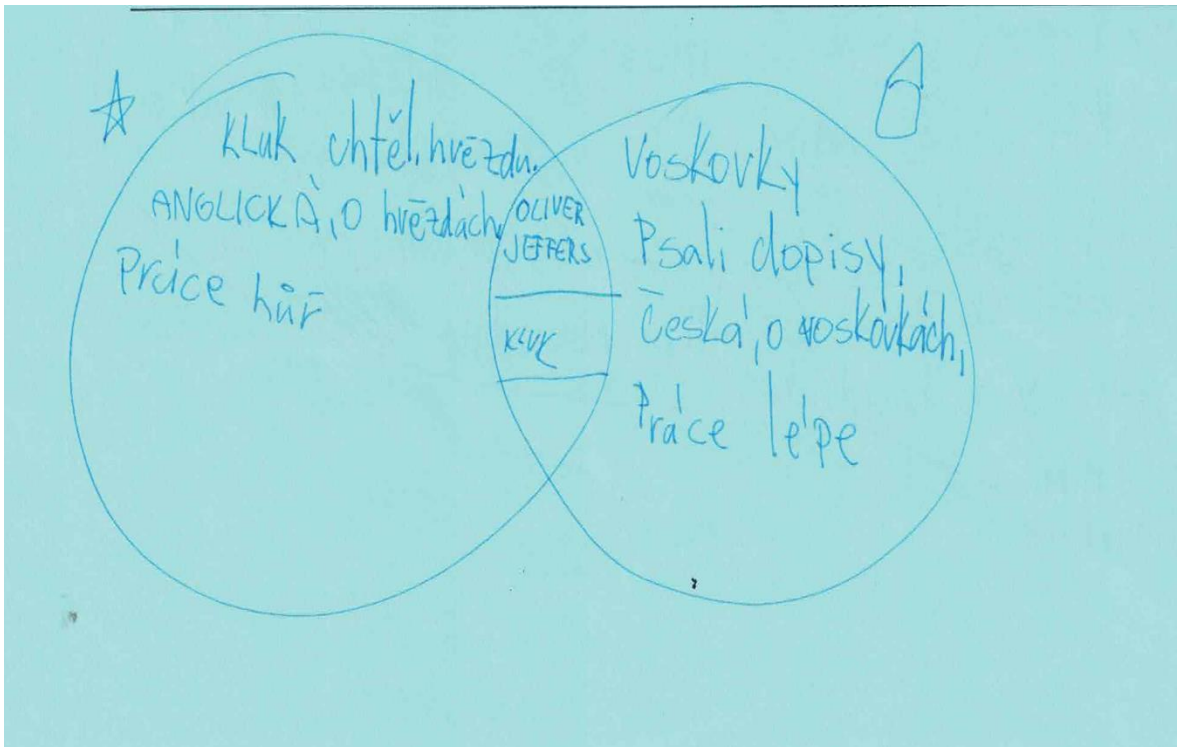
Co myslíš, že byla hlavní myšlenka textu, knihy?

~~O voskovkách~~ jak se chovat k voskovkám

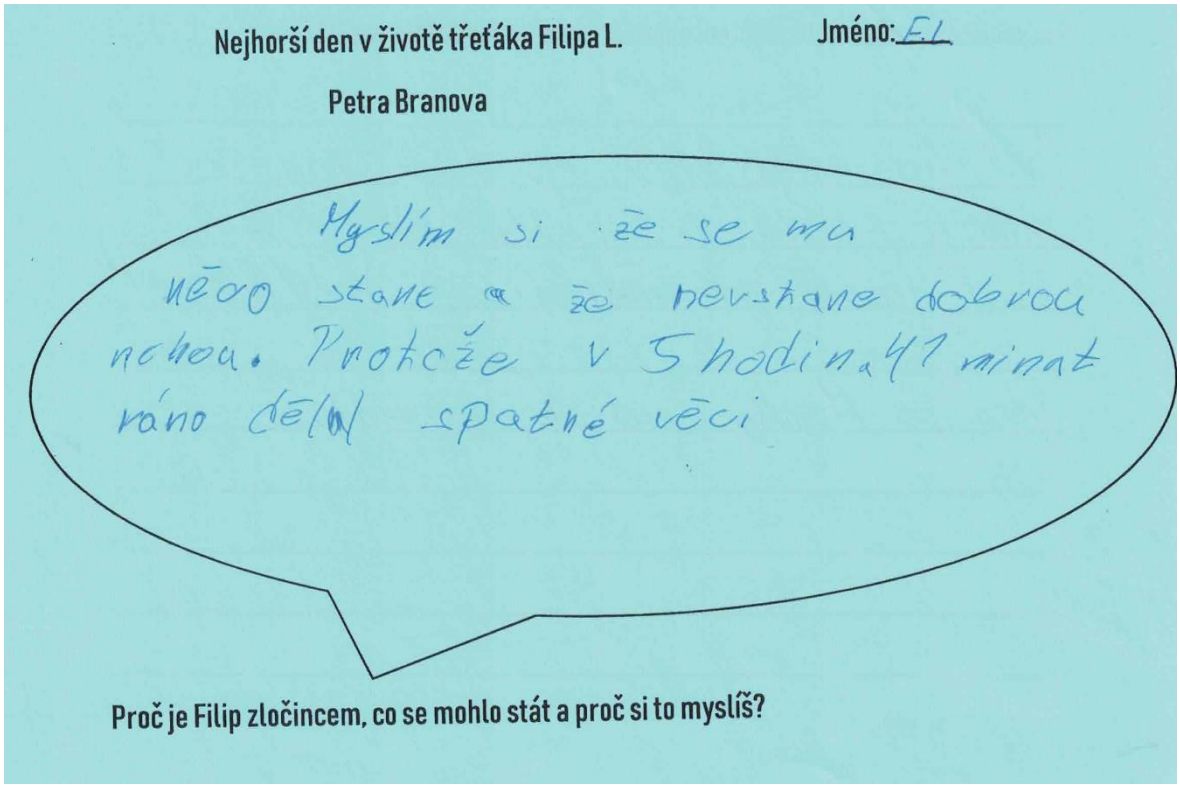
Příloha č. 14 – záznamy subjektů lekce 3, úkol 4

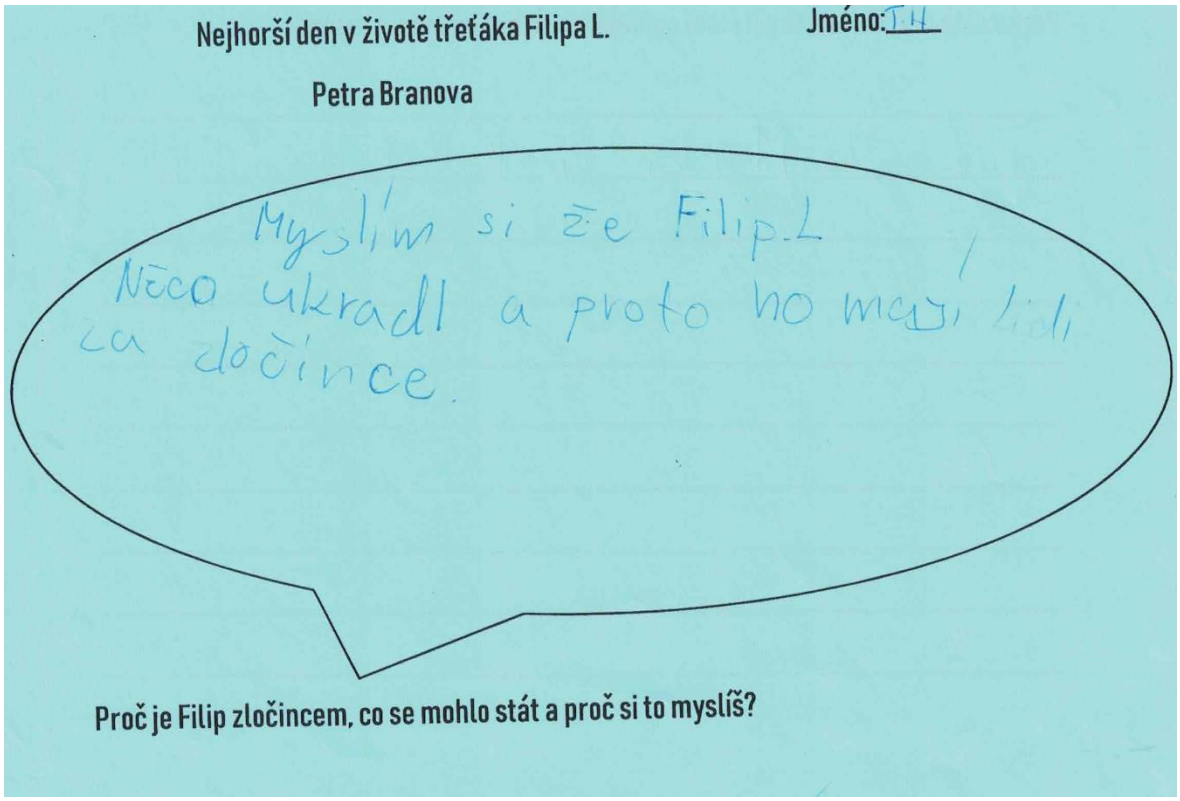





Kluk chtěl hvězdu.
ANGLICKÁ, O hvězdách
Práce hůř
OLIVER JEFFERS
KLUK
Voskovky
Psali dopisy,
Česká, o voskovkách,
Práce lépe

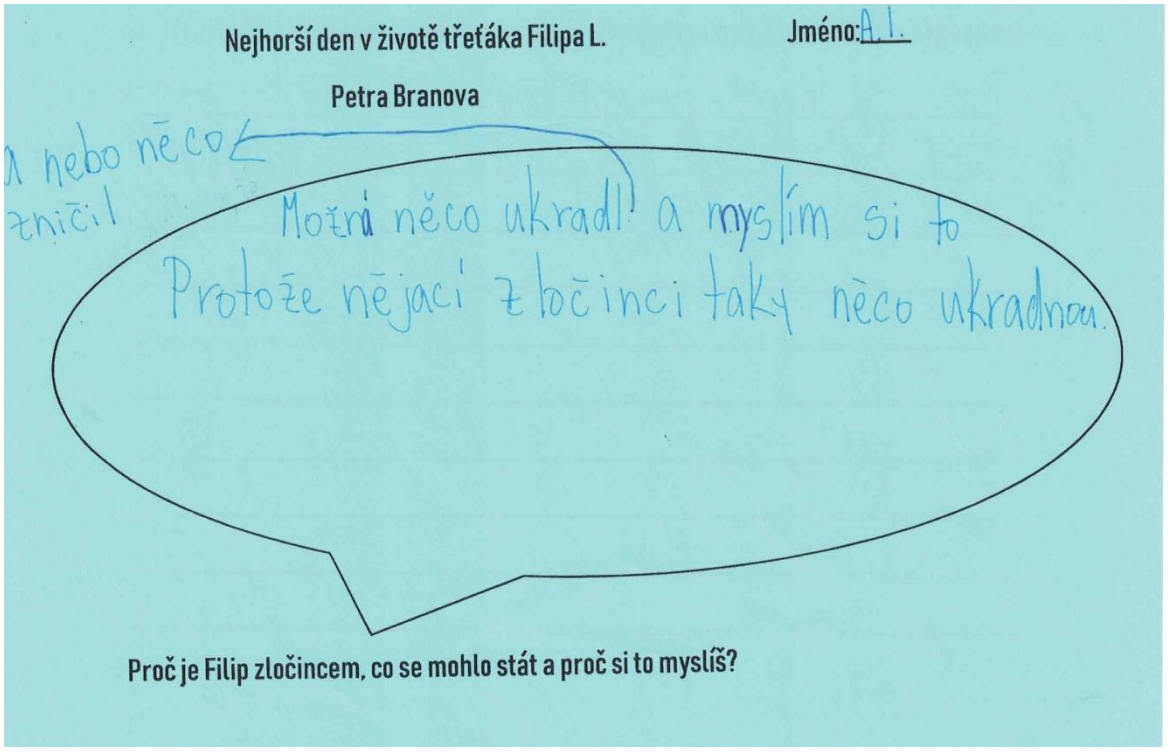
Příloha č. 15 – záznamy subjektů lekce 4, úkol 1





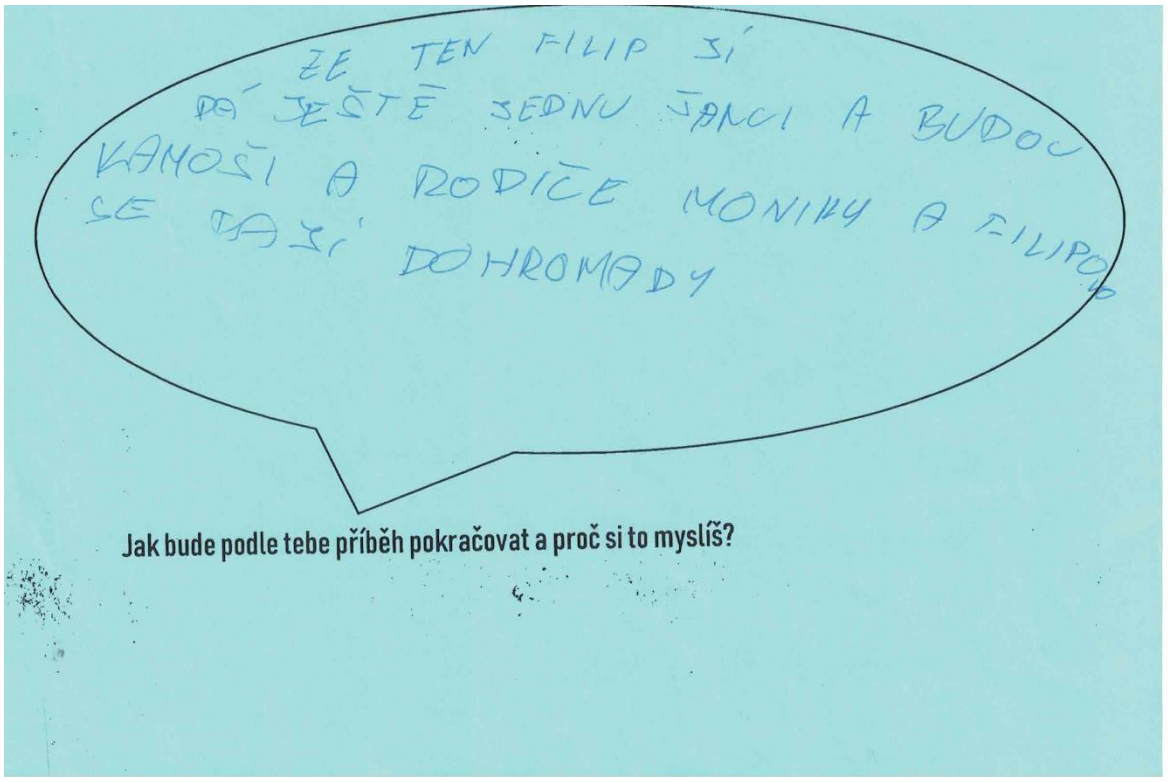
Nejhorší den v životě třeťáka Filipa L. Jméno: A. I.

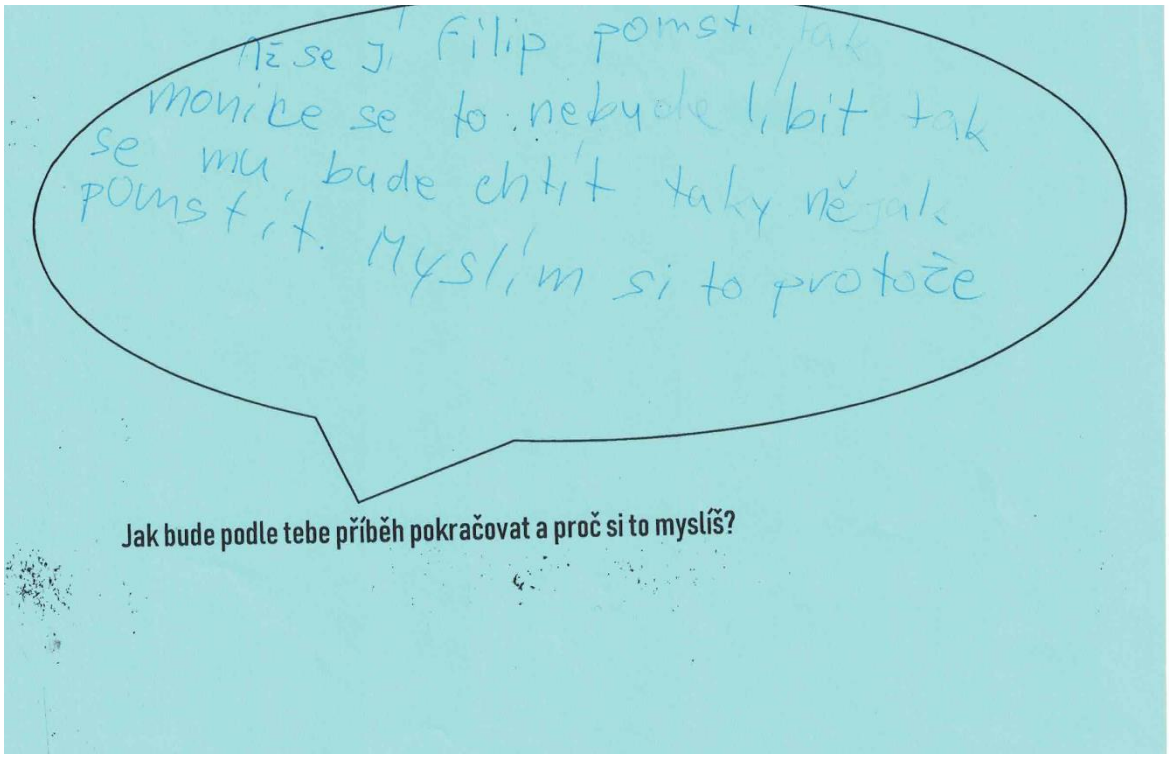
Petra Branova

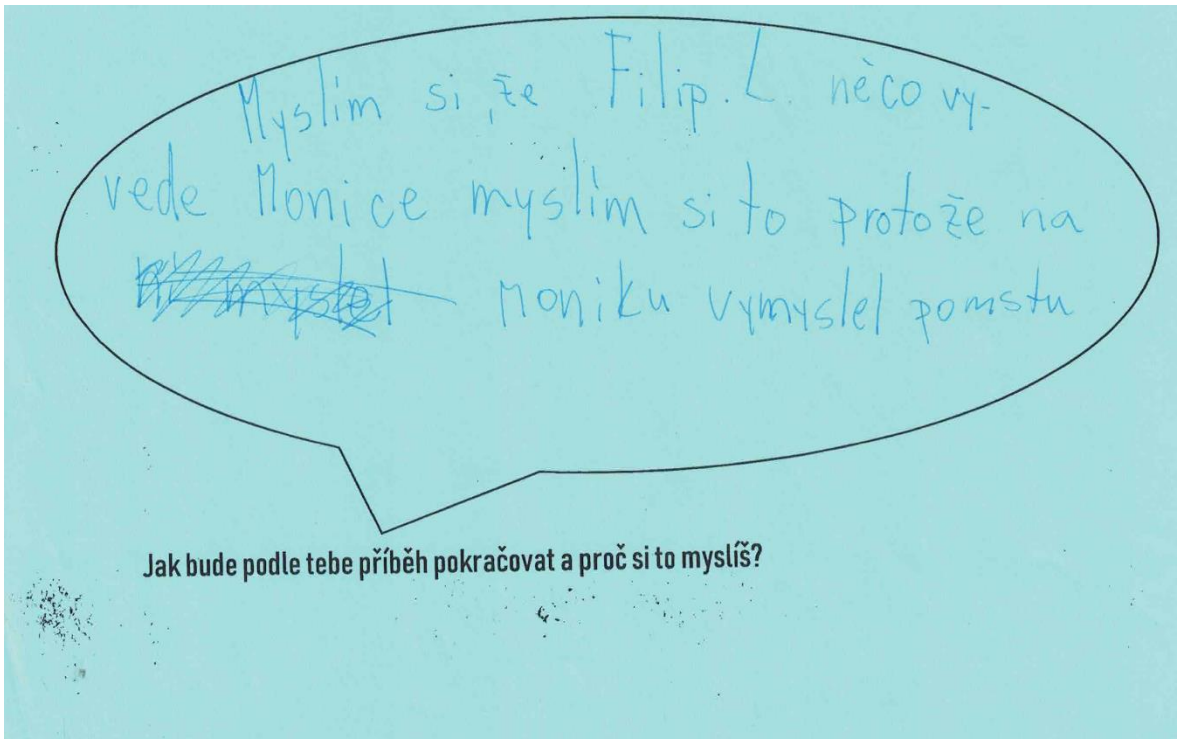


Proč je Filip zločincem, co se mohlo stát a proč si to myslíš?

Příloha č. 16 – záznamy subjektů lekce 4, úkol 2







Jak bude podle tebe příběh pokračovat a proč si to myslíš?

Příloha č. 17 – záznamy subjektů lekce 4, úkol 3

Parkoviště otázek – co tě při čtení napadá, na co by ses chtěla zeptat?

Jak to dopadne jestli rodiče budou spolu a jestli se Monika s Filipem zkamarádí. JO/NE

Proč se Moniky rodiče rozvedly?

Parkoviště otázek – co tě při čtení napadá, na co by ses chtěla zeptat?

Jaký měla Monka důvod být na Filipa zlá?

Parkoviště otázek – co tě při čtení napadá, na co by ses chtěla zeptat?

Proč si Monika myslela, že Filip mohl za to že se Moniky rodiče rozvedly

Příloha č. 18 – cíle čtenářských strategií

Cíle vybraných čtenářských strategií dostupné z Čtenářského kontinua v linii postupující a webové platformy www.ctenarskekontinuum.cz

1. **Předvídání**

   Žák:

- Propojuje to, co ví o textu s vlastními zkušenostmi.
- Sděluje, o čem text bude nebo jak se bude dále vyvíjet na základě zjištěných informací, které má k dispozici.
- Zapojuje svou fantazii, bere však v potaz informace, které má k dispozici.

2. **Shrnování**

   Žák:

- Najde a zformuluje bez většího zkreslení některé důležité myšlenky textu a podpoří je důkazy z textu
- S dopomocí porovnává nalezené myšlenky s myšlenkami a zkušenostmi vlastními
- S dopomocí se dobere toho, kterou myšlenku lze považovat za hlavní
- Samostatně shrne, o čem text je

3. **Kladení otázek**

   Žák:

- Ptá se na informace související s textem a hledá na ně odpovědi.
- Kriticky se zamýšlí nad textem a vyslovuje otázky, které ho při čtení napadají.
- Vyhledává odpověď v textu a snaží se ji doložit důkazem.
- Diskutuje s ostatními čtenáři a kriticky tak formuluje svou odpověď.

4. **Čtenářská odezva**

   Žák:

- Samostatně vyjadřuje pocity, prožitky a osobní mínění týkající se toho, co čte, co ho v textu zaujalo.
- Poukazuje na informace, myšlenky, motivy, slova, ilustrace, o které své prožitky a mínění opírá.
- Hodnotí, jak by text či kniha mohla působit na ostatní čtenáře.

Summary

The thesis deals with the issue of development of reading skills among primary school children using English texts. In the theoretical part, the basic principles of reading, the reading skills development, development of reading literacy, principles of teaching reading in both Czech and English are explained. This part also focuses on representation of reading and development of reading literacy in primary curriculum. Practical part of the thesis covers research, its description and analysis of its results. The research was based on realization of reading lessons led with pupils of the fifth grade of primary school, analysis of the lessons and, in addition, evaluation of the results. Among the most important findings of the research is that the reading skills are transferable from one language to another. Therefore, the pupils were able to use their reading skills and strategies developed with Czech texts also with English texts. In conclusion, based on the results of the research, the suggestions for development of reading strategies using English texts in teaching Czech and English are described in the thesis.