



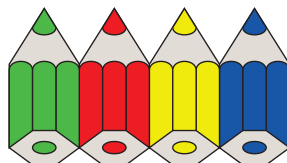
Tato publikace vznikla v rámci projektu financovaného z prostředků ESF, státního rozpočtu a rozpočtu hlavního města Prahy.

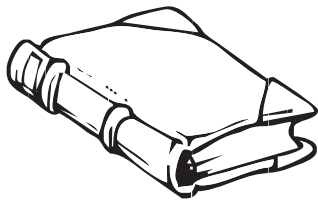
ISBN 978-80-254-0669-4

Irena Věříšová, Květuše Krüger, Eva Bělinová
a kolektiv

Kudy vede cesta ke čtenáři?

Rozvoj dětského čtenářství
na druhém stupni základní školy





Děkujeme PhDr. Haně Košťálové a doc. PhDr. Vladimíře Spilkové CSc.
za povzbudivé oponentury a cenné rady při dopracování této publikace.

Milí čtenáři,

držíte v ruce knížku, která je výsledkem dvouletého snažení skupiny lidí se společným cílem – prakticky podpořit zájem současných dětí o literaturu a čtení a posílit roli základní školy v této oblasti. Strukturální fondy Evropské unie různým subjektům v České republice zpřístupnily finanční prostředky, jež umožňují rozvíjet nápady, na které by se za normálních okolností peníze nenašly. Proto jsme se rozhodli využít je na projekt, který má daleko k budování infrastruktury. Pokusili jsme se dostat výhody z těchto finančních prostředků do sféry základního školství, kde zatím nejsou rozvinuté kapacity na systematickou přípravu podobných grantových projektů.

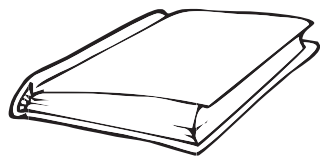
Naší snahou a současně základním společným jmenovatelem této metodiky je předat jejím čtenářům postřehy o možnostech i nástrahách práce s dětským čtenářstvím ve výuce na základní škole. Projekt pochopitelně fungoval v mantinelech systému strukturálních fondů, což některé jeho důležité momenty zásadně ovlivnilo, současně ale právě díky tomu jsme jej mohli uskutečnit a předat vám, čtenářům, zkušenosti, které jsme během práce získali.

Věříme, že vás text naláká, zaujme svou skutečně praktickou využitelností, inspiruje vás k vykročení za hranice běžné vyučovací hodiny českého jazyka a literatury. Věřte, že jsme projektové aktivity záměrně sestavovali tak, aby byly realizovatelné i v té nejobyčejnější české škole, která si nemohla díky penězům z grantu zlepšit své materiální zázemí.

Jak snad vyplyne z této metodiky, odměnou vám všem bude pocit z povedené práce a hlavně nadšení dětí, které ocení jakékoliv zpestření vyučování, což se odrazí i na jejich práci a vztahu ke škole.

Přejeme vám hodně inspirativních chviliek strávených s naší metodikou, a především mnoho povedených vyučovacích hodin, kde bez ohledu na probírané učivo využijete práci s knihami a literaturou.

Eva Bělinová, manažerka projektu



Obsah

1. Kořeny této metodiky	7
1.1 Úvod	7
1.2 Dětské čtenářství – rodina versus škola?	10
1.3 Projekt „Dětské čtenářství“	13
1.4 Výzkumný kontext	18
2. Co se dělo ve výuce? Školní aktivity podporující dětské čtenářství	22
2.1 Příprava zakomponování aktivit do výuky	22
2.1.1 Cíle školních aktivit – definování čtenářství	22
2.1.2 Evaluační archy	24
2.1.3 Používané metody / dílny aktivního učení	25
2.2. Povinné školní aktivity	25
2.2.1 Práce s doporučenými literárními díly	25
2.2.2 Hitparáda knih Top Ten	62
2.2.3 Naše prvotiny na webu	68
2.2.4 Projektový den „Minoria Litera“	78
2.3 Fakultativní aktivity	79
2.3.1 Natočení literárního pořadu	79
2.3.2 Literární plakát.....	88
2.3.3 Třídní knihovnička	94
2.3.4 Milý Ježíšku	97
2.4 Dosažení výukových cílů projektu	100
2.4.1 Základní školy	101
2.4.1.1 Čtenářské dovednosti – zhodnocení dosažení výukových cílů projektu	101
2.4.1.2 Klíčové kompetence – zhodnocení dosažení výukových cílů projektu	105
2.4.2 Základní škola praktická	108
2.4.2.1 Čtenářské dovednosti – zhodnocení dosažení výukových cílů projektu	108
2.4.2.2 Klíčové kompetence – zhodnocení dosažení výukových cílů projektu.....	109
3. Dobrá praxe – ukázky hodin	113
3.1 První jazyková základní škola v Praze 4	113
3.1.1 Mgr. Eva Perglerová.....	113
3.1.1.1 Antoine de Saint-Exupéry – Malý princ	116
3.1.1.2 Dramatizace: Karel Jaromír Erben – Zlatý kolovrat	118

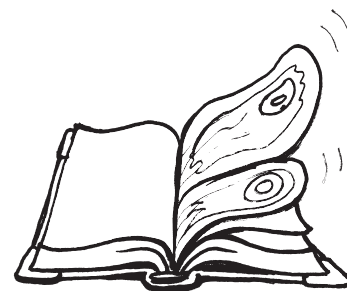
3.1.2 Mgr. Štěpánka Poupětová	121
3.1.2.1 Příběh na principu fraktálu.....	124
3.1.2.2 Literární plakát	129
3.1.3 Mgr. Milena Jakoubková	132
3.1.3.1 Práce s textem „Pohled z druhé strany“	134
3.1.3.2 Dialogy	136
3.2 ZŠ Brána jazyků	139
3.2.1 Mgr. Eva Wolfová.....	139
3.2.1.1 Práce s textem Aloise Mikulky	142
3.2.1.2 Natáčení literárního pořadu o Jiřím Dědečkovi.....	147
3.2.2 Mgr. Vanda Sedláčková	152
3.2.2.1. Ezop – Blahobyť a obojek.....	154
3.2.2.2 Daniela Fischerová – Duhová jiskra.....	159
3.3 ZŠ náměstí Curieových.....	163
3.3.1 Mgr. Tereza Martínková.....	163
3.3.1.1 Práce s textem	165
3.4 ZŠ praktická Karla Herforta	170
3.4.1 Mgr. Iva Krézková.....	170
3.4.1.1 Práce s dílem	173
4. Škola v prostředí projektu.....	177
4.1 Vzkaz ředitelům.....	178
4.2 Práce v projektu – možná cesta k profesnímu rozvoji učitele	183
5. Jak přivést děti ke knize?	191
5.1 Čtenáři	192
5.1.1 Dopad projektu na růst čtenářských dovedností	194
5.1.2 Dopad projektu na růst klíčových kompetencí	196
5.1.3 Zhodnocení výsledků standardizovaného testování	196
5.2 Nečtenáři	199
5.2.1 Dopad projektu na růst čtenářských dovedností	200
5.2.2 Dopad projektu na růst klíčových kompetencí	200
5.3 Několik doporučených strategií závěrem.....	201
6. Autorský tým metodiky a projektu	205
7. Přílohy	210

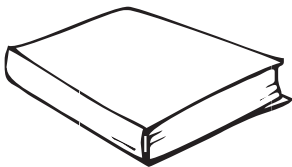


Na co upřít pozornost aneb hlavní zjištění

- Při realizaci představených školních aktivit výrazně pomůže, když máme my učitelé, zkušenosti s programem systematicky rozvíjejícím **aktivní metody učení**.
- S cíleným rozvojem **dětského čtenářství** je nutné **začít co nejdříve**. Konkrétní postupy, které zvolíme, musí vycházet ze **zhodnocení aktuální situace ve třídě**.
- Kdo sám nehoří, nemůže zapalovat – **pokud něco neumíme, nemůžeme to naučit žáky**. Nové vzdělávací cíle jsou náročné i pro učitele. Je nutné se soustředit na další vzdělávání učitelů. Ukázalo se, že **důraz na cíl** výuky patří k předpokladům úspěšné pedagogické praxe. Věnujme proto **v rámci pedagogického sboru** dostatek prostoru k formulování cílů a následné diskuzi o cestách, jak jich dosáhnout.
- Nebojme se **zkoušet nové metody**, mohou mít na žáky překvapivý vliv. Zůstávat stále v zajetých kolejích vlastní práce je sice bezpečné, ale neobjevné. Možná tím sebe i žáky připravujeme o nové poznatky.
- Dříve než začleníme do hodin aktivity rozvíjející dětské čtenářství, je **nutné určit si priority**. **Zjistěme si**, zda je nutné nejprve **většinu žáků přivést ke knize** jako takové, či je **možné rozvíjet již vyšší čtenářské dovednosti**. Pro žáky, kteří méně čtou, je obtížný už samotný výběr knihy. Protože jde o jednu z klíčových dovedností, pomáhejme žákům specifikovat jejich představy cestou rozhovorů, písemného zpracování apod.
- V případě, že pracujeme s dětmi na školách, kde je **průměrná a podprůměrná úroveň** dětského **čtenářství**, vyhradíme školní **čas samostatnému čtení žáků**. Čtenářské dílny v rámci běžných vyučovacích hodin považujeme za stěžejní aktivitu, která napomáhá zatraktivnit čtení.

- Pokud zařadíme do výuky některé **nové prvky**, měli bychom být **přesvědčeni o jejich významu**. Samotné zařazení do výuky většinou nemá žádný efekt.
- Nejprve si **definujeme, které čtenářské dovednosti** chceme přednostně **rozvíjet**. Těm pak **podřídíme metody a formy práce**. Pamatujeme, že stejné dovednosti mohou být rozvíjeny různými metodami.
- **Žádná z metod** by neměla být použita **nahodile**, aniž bychom věděli, co jí chceme dosáhnout. **Růst určité dovednosti** přímo **souvisí s četností zařazování** atraktivních aktivit do výuky.
- Snažme se vytvořit **ve třídě čtenářské kolegium**, v jehož rámci si žáci sdělují (např. formou mluvního cvičení) své čtenářské zážitky a doporučují si knihy. Platí totiž, že **doporučení vrstevníka je jedním z nejčastějších impulzů pro četbu** konkrétního díla.
- Nepodceňujeme vlastní **výběr žáků**. Při sestavování seznamu doporučené literatury jim dejme co největší prostor. Budou jej pak vnímat jako skutečně lákavou nabídku.
- Srozumitelně formulovaná **kritéria dobře odvedené práce** nám z dlouhodobého hlediska **usnadní práci a našim žákům pomohou v učení**. Nebojme se tvořit kritéria společně. Na počátku je důkladně s žáky prodiskutujeme, protože jen tak jim dobře porozumí a pomohou jim získat společný jazyk, kterým mohou hovořit o kvalitách konkrétní práce.
- Žákům pomůžeme, pokud jim **my učitelé nejprve modelujeme činnost**, kterou po nich vyžadujeme (např. u mluvního cvičení, sebehodnocení,...)
- V době, kdy hodláme začít klást důraz na růst čtenářských dovedností, **nedefinujeme pouze kritéria, ale i indikátory, které popisují různé úrovně splnění**





kritéria. Umožní nám to pak lépe diferencovat vývoj jednotlivých žáků, současně to napomáhá sebehodnocení žáků.

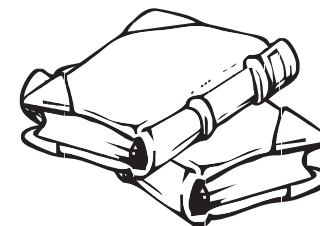
- Vést žáky k **sebehodnocení** bude patřit mezi nejnáročnější činnosti, s nimiž se budeme muset vyrovnat. Důraz kladený na hodnocení podle kritérií a sebehodnocení pouze vyučujícím jednoho předmětu není dostatečný. Má-li dojít k výraznějšímu posunu, je nutné **klást důraz na rozvoj této dovednosti napříč celou výukou.** Jako inspirace může posloužit „sebehodnotící arch“ v příloze.
- **Vyкроčit za rámec tradičních známek** je pro nás pedagogy složité; výsledky tohoto projektu však ukázaly, že to **není nemožné.** Nabízíme Vám **návrh systému kritérií,** které lze v modifikované podobě použít v různých předmětech.
- Nic se nezdaří hned – je třeba začít postupně a **cíleně pracovat na jednotlivých dovednostech.** V tom, pro co se rozhodneme, musíme být důslední. **Zakomponujme** do výuky raději **méně aktivit, ale dotáhněme je do konce,** a to včetně hodnocení a autoevaluace vlastní práce.
- Učitelé by se měli **zajímat o to, co žáci čtou,** a podle toho jim zadávat případnou domácí četbu a práci s textem. **Je chyba, pokud děti vnímají četbu jako povinnost,** ne jako zábavný způsob trávení volného času.
- Pokud nedojde k úpravě systému **odměňování,** tak aby **podstatně více záleželo na výkonu pedagoga,** nelze očekávat ani zvýšení snahy vyučujících o zlepšení své práce.
- Je nutné dát nám **pedagogům dostatečný prostor** (časový, finanční) **pro další vzdělávání v manažerských dovednostech** včetně posílení schopnosti **týmové práce.** Výuka podle ŠVP bude na vyučující klást dosud nezvyklé nároky – sestavením ŠVP práce nekončí, právě naopak – úspěch bude v jeho naplňování.

1. Kořeny této metodiky

1.1 Úvod

Metodiku jsme rozdělili do pěti základních kapitol. V **úvodní kapitole**, jejíž řádky právě čtete, shrnujeme klíčové výzkumné poznatky, na které metodika do jisté míry reaguje. Dozvíte se základní informace o projektu, jehož výstupem je tato publikace, a seznámíte se s jejím autorským kolektivem. Ve **druhé kapitole** se věnujeme popisu jednotlivých školních aktivit, přičemž podrobně rozepisujeme rozvíjené dovednosti a kritéria hodnocení, shrnujeme přínosy a problémové momenty jednotlivých činností. Konečné závěry opíráme o výsledky pozorování pedagogů i o souhrnné výsledky vyplývající z analytické části projektu. **Třetí kapitola** rozvíjí zmíněné školní aktivity – učitelky vám v ní zprostředkují příklady dobré praxe nebo, chcete-li, povedené vyučovací hodiny. Pro své žáky připravily podrobné popisy hodin tak, aby byly využitelné ve výuce kterékoliv základní školy. **Čtvrtá kapitola** upozorňuje na některá specifika, s nimiž se běžný pedagog české základní školy musí vyrovnat, pokud se poprvé setká s projektovým typem práce. Může být inspirací pro ředitelky nebo ředitele škol, aby si, pokud chtějí připravit projekt, včas uvědomili, na které nástrahy mohou (pro mnohé možná nečekaně) narazit. Upozorňuje však současně na slabá místa v systému českého školství, která právě v projektovém typu aktivit vyplnou na povrch. V **páté kapitole** shrnujeme naplnění cílů našeho projektu, a dokreslujeme tak efektivitu představených školních aktivit a využitých metod práce. Přílohy představují vybrané evaluační archy opatřené vysvětlivkami a dále i autorový a projektový tým.

V textu využíváme odlišení/zvýraznění pomocí specifických grafických prvků: text hodný zvláštní pozornosti je uveden ve dvojitěm tučném rámečku, v jednoduchém tučném rámečku uvádíme informace vyplývající z výzkumu, do dvojitěho rámečku umísťujeme drobné zajímavosti, které dokreslují okolní text. Zpětnovazební otázky uvádíme v rámečku v postranním sloupci, kritéria a indikátory označujeme na počátku i na konci linkou a uvádíme je na šedě podbarvené ploše.



V publikaci používáme následující pojmy:

Školní aktivity – specifická aktivita zařazená do projektu s cílem rozvíjet dětské čtenářství. V rámci projektu jsme realizovali dva typy školních aktivit – a) povinné, které se uskutečnily ve všech školách zapojených do projektu, b) fakultativní, z nichž si zapojené školy vybraly podle svého zájmu.

Metody – rozumíme jimi běžně používané způsoby pedagogické práce, obvykle se zaběhnutým názvem, tj. v našem případě jsme nejčastěji používali metody programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT).

Kritéria – v oblasti hodnocení žákovské práce, případně hodnocení práce učitele. Pojmem rozumíme vybranou složku pozorované a hodnocené věci. Tato složka je důležitá pro fungování posuzované věci/výkonu, je tedy naším hlediskem pro pozorování a zkoumání hodnocené věci.¹ Kritéria dobře odvedené práce uvádíme u většiny školních aktivit.²

Indikátory – ukazatele kvality používáme u většiny námi uvedených kritérií – tj. popisujeme jimi, jak má vypadat žáková činnost, aby splňovala dané kritérium. Indikátory chápeme jako pedagogův nástroj hodnocení a současně jako nástroj sebehodnocení a učení žáka – u většiny kritérií proto uvádíme obvykle tři indikátory odstupňované podle úrovně – úroveň A popisuje co, obsahuje práce/výkon, který splňuje kritérium, úroveň B označuje některé nedostatky ve splnění kritéria, úroveň C popisuje, jak vypadá práce, která dané kritérium nesplňuje vůbec či neuspokojivě.³

- 1 Obecně se domníváme, a u všech školních aktivit to opětovně uvádíme, že kritéria by měl učitel vytvářet spolu s žáky. V našem projektu, který zkoumal úspěšnost aktivit, jsme se kvůli porovnatelnosti rozhodli pro společná kritéria pro všechny zúčastněné školy s výjimkou základní školy praktické. Žáci se tudíž na jejich tvorbě podíleli minimálně, ale byli s nimi před realizací školních aktivit nebo dílčích metod seznámeni.
- 2 Je třeba mít na paměti, že námi uvedená kritéria jsou formulována pro učitele. Rozhodne-li se je použít ve třídě, je nutné je upravit do podoby srozumitelné žákům.
- 3 I zde je třeba pamatovat na to, že indikátory jsou formulovány pro učitele a vycházejí z cílů projektu a výchozí úrovně zúčastněných žáků.

Cíle a cílové skupiny metodiky, její návaznost na RVP ZŠ⁴

Předpokládáme, že po této metodice sáhnou především **učitelé a ředitelé základních škol** (bez ohledu na zaměření jejich školního vzdělávacího programu), a dále **studenti pedagogických oborů**, kteří mají hned od počátku své praxe zájem okořenit výuku špetkou méně tradičních postupů. Ředitelé a členové vedení základních škol mohou metodiku využít např. jako zdroj inspirace a poznatků vyplývajících z účasti školy ve větším grantovém projektu. Uvítají jistě i zkušenosti se zaváděním hodnotících kritérií do výuky.

Aktivity jsme primárně připravovali i testovali s cílem aplikovat je v hodinách českého jazyka a literatury. Neznamená to však, že nejsou využitelné v jiných předmětech, což dokreslí i některé postřehy v jednotlivých kapitolách⁵.

Za další potenciální cílovou skupinu považujeme **odbornou veřejnost**, respektive **zástupce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a školských odborů obecních úřadů**, kteří se v různé míře podílejí na uskutečňování reformy základního školství v ČR, k níž touto „malou troškou do mlýna“, jak doufáme, přispíváme.

Metodika si klade následující **cíle**:

- ❖ zprostředkovat pedagogické veřejnosti konkrétní ověřené metody, jejichž cílem bylo posílit roli školy v rozvíjení dětského čtenářství,
- ❖ předat poznatky v oblasti profesního rozvoje pedagogů zprostředkovaného projektem,
- ❖ podpořit studenty pedagogiky a začínající pedagogy se zaváděním metod podporujících čtenářství ve výuce.

- 4 Rámcový vzdělávací program - RVP ZŠ, Praha, VÚP 2005 (se změnami k 1. 7. 2007), navazujeme především na kapitolu 4 Klíčové kompetence, dále na kapitolu 5 Vzdělávací oblasti, konkrétně na podkapitolu 5.1 Jazyk a jazyková komunikace.
- 5 Především problematika hodnocení, tvorba kritérií a práce s nimi a některé obecné postřehy z projektu jsou velice dobře přenesitelné např. do některých výchov, výuky cizích jazyků, dějepisu, zeměpisu apod,...

Ke zpracování textu jsme se pokusili přistoupit tak, abychom poskytli základním školám inspiraci, jak prakticky realizovat vybrané cíle základního vzdělávání, jak je definuje

Rámcový vzdělávací program:

- ❖ umožnit žákům, aby si osvojili strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení,
- ❖ podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,
- ❖ vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci.

Školní aktivity, které zde představujeme, přispívají u dětí k **rozvíjení některých klíčových kompetencí⁶**, především:

Kompetence k učení

Kompetence komunikativní

Kompetence sociální a personální

1.2 Dětské čtenářství – rodina versus škola?

Čtenářské návyky a zralost rodičů do velké míry určují vzdělanostní potenciál jejich dětí. Rodina má v určování čtenářských návyků dítěte dvojnásobně až trojnásobně vyšší význam než škola. Význam rodiny umocňuje i její schopnost cílevědomě s dětmi číst a bavit se o jejich četbě. Tvorbou kvalitního čtenářského zázemí rodiny jednoznačně předurčuje a stimuluje čtenářské zájmy dítěte.

Protipólem rodin, které věnují podstatný díl času čtení, respektive dětem a jejich čtení i zábavě, je svět rodin, jejichž čas ovládá televize. Znevýhodňujícím faktorem pro rozvoj dětského čtenářství není jen deficit vyššího vzdělání a z toho plynoucí neuspokojivá profese a nižší příjmy na straně rodičů, ale málo strukturovaný, pasivní životní styl televizních diváků nebo zajatců počítačových her.

6 RVP ZŠ, s. 6 – 8, více o rozvoji klíčových kompetencí v druhé kapitole.

Škola tvoří samostatný prvek, který silně a pozitivně ovlivňuje rozvoj dětského čtenářství. Je prokazatelné, že pokud rodina nezvládne úlohu v oblasti motivace dítěte ke čtení, pak jí škola může, i když s menší intenzitou, částečně nahradit.

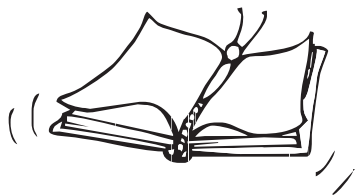
Platí, že vliv školy na vznik a rozvoj dětského čtenářství je ve srovnání s rodinou téměř třetinový, tedy podstatně slabší. Pokud by měl školský systém překonávat deficit vzdělání dospělé populace a urychlovat potřebný růst vzdělanosti u mladší generace, musely by školy, alespoň z hlediska čtenářství dětí, vyvíjet podstatně větší aktivitu než doposud. Škola má v současnosti samostatný podíl na čtenářství dětí. V rozhodující míře však spíše reprodukuje nerovnosti v sociálním, vzdělanostním a kulturním původu. Je doplňkem, a nikoli hlavním hybatelem dětského čtenářství.

Dnešní základní škola má široký prostor pro práci se školní (doporučenou/povinnou) četbou a nemusí spoléhat jen na vlastní četbu dětí. Zároveň však vlastní četbu dětí nemůže ignorovat. Naopak, děti se při četbě i ústním nebo písemném sdělování čtenářských postřehů také musí bavit. Ohrožením individuálních zájmů dětí není pracnost domácí četby nebo jejího písemného zpracování, ale nedostatečný zájem školy vůči vlastnímu prožitku dětí ve škole. Čtenářský zážitek získává na síle teprve v okamžiku, kdy o něm dítě komunikuje s druhými, a dává tím najevo, že jej čtení baví.

Jednou z hlavních oblastí, kde patrně čtenářsky i vzdělanostně vybavená rodina českou základní školu zcela převyšuje, je právě schopnost dialogu s dětmi, pokud jde o jejich vlastní prožívání a vidění světa zprostředkované četbou, lhostejno zda doporučenou nebo vlastní. Potíž je v tom, že toho není každá rodina schopna. Pokud by nastala hypotetická situace, kdy bude každá rodina doma s dětmi o přečtených knihách hovořit, význam základní školy v četbě knížek by z hlediska dětí ještě dále poklesl.

Část škol, pokud jde o čtení, dnes víceméně reprodukuje to, co dítě získá v rodině. Tyto školy nevyužívají možností, které mají k dispozici, aby nahradily chybějící čtenářské zázemí dětem, v jejichž rodinách chybí. Různé výzkumy však ukazují, že pokud škola





vytěží z dostupných prostředků maximum, může rodinné nedostatky alespoň z části suplovat.

Škola má velký potenciál při utváření čtenářských návyků. U dětí, které nemají kvalitní rodinné čtenářské zázemí, je škola dokonce hlavním aktérem. Pokud se věnuje vytváření čtenářských návyků – povídáním či psaním o čtených knihách – pak se to jednoznačně pozitivně odráží na míře čtení u těchto dětí. (Motivace dětí doporučenou četbou pozitivně formuje čtenářské zájmy dětí.) V ČR je však nemalé procento škol a učitelů, jež takto s četbou nepracují a nevyužívají dostatečně svého potenciálu. Neuvědomují si pravděpodobně význam čtenářských návyků pro další vzdělávání dítěte a potenciál, který doporučená četba může ve sledované oblasti mít⁷. Čtenářství dětí, jeho rozvoj i zhodnocení ve škole, je jednou z oblastí, kde by se výuka měla otevřít obousměrné komunikaci mezi dětmi a učiteli, při níž děti do školy také vnášejí své poznatky, zkušenosti a prožitky.

Tradiční česká základní škola, resp. výuka v ní, je založena na jednosměrném vztahu „učitel - žák“. Ve výuce chybí dialog. Čtenářství však kýžený dialog umožňuje do vyučování vnést. Literatura (více, či méně hodnotná) může být potřebným tématem atraktivním pro obě strany (školu i žáka), knížky jsou vhodnou inspirací pro debaty učitele a žáků. Rozvíjení čtenářských návyků napomůže otevřít brány tradiční školy názorům, postřehům a informacím žáků, což se v současnosti jeví jako klíčové.

Posilováním práce s četbou a knížkami (cílenou a hodnotnou prací s četbou, přítomností dostatečného množství poutavých knih, zajímavými aktivitami) mají základní školy šanci výrazným způsobem zvýšit svůj význam pro utváření dětské vzdělanosti. Takové snahy budou přínosem i pro zlepšení klimatu ve vztazích dětí ke škole a vzdělání obecně.

7 Nemalou roli v tom jistě mohou hrát i zkušenosti pedagogů se zprofanovanou povinnou četbou z období socialismu.

1.3 Projekt „Dětské čtenářství“⁸

Na výše uvedená výzkumná zjištění jsme navázali v projektu „*Cílené rozvíjení čtenářské gramotnosti ve výuce na 2. st. ZŠ*“. Metodika je jeho hlavním odborným výstupem. Projekt byl financován z prostředků Evropského sociálního fondu, konkrétně z programu JPD 3, rozpočtu hlavního města Prahy a státního rozpočtu ČR. Uskutečňovali jsme jej od srpna 2006 do prosince 2007⁹.

Cílem projektu bylo **posílení role školy v ovlivňování čtenářských návyků a dovedností dítěte**, a to prostřednictvím zavedení některých aktivit a výukových metod, které byly zacíleny na prohlubování čtenářských návyků dětí. Projekt zároveň umožnil poskytnout zúčastněným pedagožkám a školám metodickou i materiální podporu.

Naši snahou bylo nejen pilotně otestovat méně tradiční způsoby výuky, ale i ověřit jejich skutečný dopad na chování a výsledky dětí.

Jedna ze vstupních hypotéz projektu se opírala o představu, že prostřednictvím zlepšování vztahu dětí ke knihám a čtenářství se také zlepšuje vztah ke škole, jak to ukázal citovaný výzkum GAC. Důležitou je proto otázka, **zda děti baví chodit do školy**. Zatímco na počátku projektu 59 % konstatovalo, že je docela baví chodit do školy, na konci projektu to bylo o 10% více. Část dětí zařazených do projektu přecházela ve sledovaném školním roce na 2. stupeň základní školy a jejich hodnocení „zábavnosti“ školy mohlo být ovlivněno i tím. Jakkoli se však u šestých ročníků projevuje změna výrazněji, rovněž u sedmých ročníků je zřetelná. Postoj ke škole se u obou populací, tedy u šestých i sedmých ročníků, mírně zlepšil. Nemůžeme opominout zároveň jiný faktor – zatímco na začátku školního roku jsou většinou děti relativně natěšené na to, co je čeká, na konci roku jsou již obvykle unavené a těší se spíše na prázdniny než na cokoli jiného. Lze se tedy jen dohadovat, zda by byl rozdíl patrnější v případě, že by byla tato otázka pokládána až na začátku příštího školního roku. Platí však, že **práce s dětmi v oblasti čtenářství se pozitivně projevila na mírném zlepšení jejich vztahu ke škole jako takové**.

- 8 Podrobnosti o celém projektu můžete nalézt na jeho oficiálních webových stránkách: www.horackova.cz/projctenari/ctenari.htm
- 9 Maximální doba trvání projektu byla pravidly pro čerpání prostředků z JPD 3 stanovena na maximálně 24 měsíců. Faktor času se v průběhu projektu ukázal jako velmi limitující – učitelky byly při realizaci aktivit pod velkým tlakem, efekt aktivit by se po delším a opakovanějším využívání ve výuce projevily pravděpodobně silněji. Harmonogram projektu však nemohli jeho předkladatelé ovlivnit.

-
- 10 Hlavním cílem byla podpora pedagogů při aplikaci metod aktivního učení zaměřeného na rozvoj čtenářské gramotnosti. Zde vnímáme základní odlišnost projektových činností od běžných kurzů věnovaných aktivním metodám výuky – v rámci projektu měly učitelky povinnost aktivity realizovat, průběh výuky podléhal kontrole a evaluaci, učitelky současně mohly případná úskalí a problémy průběžně konzultovat.
- 11 Obecné studijní předpoklady.
- 12 Podrobnosti o metodologii sociologického šetření a statistické analýze dat naleznete v příloze.
- 13 V případě dětí ze Základní školy praktické Karla Herforta se jednalo o klíčovou složku hodnocení. Vzhledem k specifickým vzdělávacím potřebám jsme u těchto žáků nevyužili výše uvedené dva způsoby testování.
- 14 Právě dovybavení školních knihoven novými knihami, příručkami i encyklopediemi bylo jedním z významných hmotných přínosů pro školy zapojené v projektu. Ve třech školách dokonce umožnilo větší „otevření“ knihoven dětem – do té doby si v „knihovnách“ staré knížky vypůjčovali pouze pedagogové a do hodin je nosili, po dovybavení však knihovny nabývaly pravého smyslu slova a staly

Z klíčových složek projektu vybíráme:

A) **Rozvíjení metod aktivního učení** – aktivita tvořená:

1. úvodním víkendovým seminářem pro učitele věnovaným hodnocení zamýšlených aktivit a tvorbě evaluačních kritérií k jednotlivým činnostem
2. průběžnými pracovními dílnami (cca jednou za 1–2 měsíce), kdy měly pedagogové možnost seznámit se s vybranými aktivizačními metodami výuky a dostalo se jim pravidelné metodické podpory pro práci v projektu ze strany odborných metodiček. Při některých tematicky zaměřených dílnách jsme využili i služeb externích lektorek¹⁰

B) **Práce ve výuce** je z hlediska podstaty projektu klíčovou aktivitou; měla dvě složky: povinné školní aktivity, které do výuky zakomponovaly všechny školy, a fakultativní školní aktivity, z kterých si každá základní škola vybrala tři různé. Podrobnému popisu aktivit a jejich výsledkům se věnujeme v následujících kapitolách.

C) **Měření dopadů aplikovaných metod**, které je z hlediska ověření naplnění celkových cílů projektu nepostradatelné. Provedli jsme jej třemi různými způsoby:

1. **Testování znalostí a dovedností dětí standardizovaným testem ČJ a OSP**¹¹ (říjen 2006, červen 2007, následné srovnání výsledků obou vln testování)
2. **Sociologické šetření**¹² (listopad 2006, červen 2007, následné srovnání obou vln i srovnání s daty ze šetření „Jak čtou české děti?“)
3. **Hodnocení výsledků dětí zúčastněnými učitelkami**¹³

Realizaci aktivit jsme mohli školám umožnit i díky materiální podpoře. V rámci projektu jsme nakoupili především velké množství dětských knížek na vybavení školních knihoven¹⁴ i odborných publikací pro učitelky, což představuje jeden z nesporných přínosů projektu pro školy. Významnou položku v rozpočtu tvořila i technika (např. počítače vč. softwaru, diktafony, videokamery, fotoaparáty) a kancelářské a výtvarné potřeby.

29 % dětí zařazených do projektu se na jeho konci domnívalo, že má ve své škole téměř stále otevřenou školní knihovnu. 51 % dětí uvedlo, že má školní knihovnu otevřenou ve vyhrazených hodinách, kdy ji mohou navštěvovat samy bez doprovodu učitele. Na začátku školního roku toto uvedlo jen 39 % dětí. Počet dětí, které odpověděly, že do školní knihovny mohou jen s paní učitelkou nebo o školní knihovně ani neví, se tak zmenšil o 16 %. Každé dítě ve sledovaných školách ví, že má ve škole knihovnu, a pouze 20% odpovědělo, že do ní může pouze s paní učitelkou.

Významný dopad mělo z hlediska života sledovaných dětí ve škole také nakoupení výpočetní techniky. Zatímco na začátku školního roku používalo počítač ve škole 67 % dětí zapojených v projektu, na konci školního roku to bylo již 94 %! K nárůstu došlo jak u šestých, tak sedmých ročníků. U šestých ročníků se užívání zvýšilo z 58 % dětí na 89 %. U sedmých ročníků ze 77 % na 97 %. U šestých ročníků je tedy nárůst větší a může zčásti souviset s přechodem na druhý stupeň, a tudíž se zavedením předmětu zaměřeného na ICT dovednosti, nicméně u obou skupin je nárůst vysoký.

Děti měly možnost pracovat se zfilmovanými adaptacemi literárních děl či namluvenými literárními díly. Alespoň dvakrát v roce vyrazily do divadla. Ty školy, které realizovaly literární exkurzi, mohly svým žákům prostřednictvím projektu uhradit dopravu nebo vstup do muzea či historického objektu. Výuku ve všech školách zajímavým způsobem zpestřily opakované návštěvy knihoven a několik besed se současnými českými autory a autorkami.

Celkem 78 % dětí zařazených do projektu konstatovalo, že se jejich hodiny českého jazyka literatury v letošním školním roce změnily. Celkem 68 % dětí prohlásilo, že je hodiny literatury bavily. Na počátku projektu to bylo o 7 % méně. U hodiny českého jazyka došlo k nárůstu o devět procent. Celková obliba hodin českého jazyka však byla na počátku nižší než u hodin literatury, takže výsledný rozdíl je zde markantnější.

se atraktivnějšími a pedagogové do nich začali děti vodit (pouze v jedné ze škol měla knihovna i před začátkem projektu volné otevírací hodiny pro děti, které si mohly půjčovat knížky bez dozoru učitele).

Pouze 11 % dětí konstatuje, že si o projektu nepovídalo s nikým v rodině či mezi kamarády. Naopak více než polovina konstatuje, že se **o projektu s někým bavila** vícekrát během školního roku, nebo dokonce velice často.

Kdo projekt pomáhal realizovat?

Projekt i tato metodika vycházejí ze spolupráce subjektů, jež tvořily projektový tým. Celkem šlo o 14 osob, a to zástupce analytické a konzultační společnosti GAC spol. s r. o.¹⁵ a čtyři pražské základní školy¹⁶: První jazykovou základní školu v Praze 4 (příjemce dotace) a školy ZŠ Brána jazyků, ZŠ náměstí Curieových a ZŠ praktická Karla Herforta (partnery). Významnou roli hrály metodičky projektu Mgr. Irena Věříšová a Mgr. Květa Krüger.

- 15 Jednatel společnosti PhDr. Ivan Gabal vedl realizaci výzkumu „Jak čtou české děti?“. GAC již v roce 2005 oslovila PJZŠ Horáčkova s projektovým záměrem, následně zajistila zpracování žádosti o prostředky z JPD 3, manažerské aktivity projektu a jeho výzkumnou a evaluační složku.
- 16 Ve snaze umožnit porovnání dopadů projektových aktivit na různé typy žáků a škol jsme pro projekt záměrně zvolili různé základní školy od výběrové jazykové na sídlišti, přes jazykovou školu v centru města, školu praktickou až po školu s malými třídami, kde do běžného školního kolektivu integrují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.



Společnost GAC se snažila zpřístupnit projekt co nejširšímu spektru pražských základních škol¹⁷. Původním cílem bylo umožnit sledování dopadů na žáky a žákyně rozdílných základních škol. Tento cíl se však nepodařilo zcela realizovat. Oslovené typické sídlištní školy (které byly pro pestrost vzorku klíčové) se obávaly zodpovědnosti spojené s účastí v projektu a nárůstu práce, nebyly schopné přistoupit flexibilně k přípravě žádosti, a proto se do přípravy projektu nakonec nezapojily. Z tohoto důvodu se v projektu sešly školy, které lze ve srovnání s českým standardem označit za aktivnější, a tudíž i s větším nadšením ke spolupráci a výměně zkušeností.

Projektový tým tvořily zástupkyně velké výběrové sídlištní školy s dlouhou tradicí výuky cizích jazyků, dále výběrová jazyková škola z centra Prahy. Odlišnou perspektivu do projektu vnesly menší školy z centra, z nichž jedna je školou praktickou, druhá běžnou základní školou, která však integruje ve svých třídách žáky a žákyně s různým typem postižení.

Pokud by děti zapojené do projektu měly na konci školního roku oznámkovat své vyučující českého jazyka a literatury, kteří pracovali v rámci projektu, jejich hodnocení je příznivé. 29 % dětí by svým vyučujícím udělilo jedničku, 42 % dvojku, 14 % trojku a pouze zbývajících 14 % známku horší.

Děti byly vyzvány, aby svou paní učitelku ohodnotily také konkrétními výrazy. Většina jich byla pozitivních (60 % z nich). Objevovaly se zde výrazy jako *hodná*, *chytrá*, *sympatická*, *nápaditá*, *zábavná*. Pouze 19 % hodnotících označení bylo negativních: např. *náladová*, *nudná*, *uřvaná*, *s malou autoritou*.

Nelze opomenout ani **děti**, které se projektu účastnily v rámci zapojených škol. Šlo o zhruba 280 chlapců a děvčat ze 6. a 7. ročníků¹⁸, z nichž 15 bylo cizinců a 20 mělo různý typ tělesného, mentálního nebo kombinovaného postižení¹⁹, řada dětí z praktické základní školy narážela na výrazné sociální znevýhodnění²⁰. Celkový průběh projektu a především jeho dopady výraznou měrou ovlivnila skutečnost, že zhruba 230 dětí bylo ze škol výběrových, kam převážná většina z nich musela složit přijímací zkoušky, a mají tudíž ve srovnání s běžnou dětskou populací lepší studijní výsledky²¹.

- 17 Projektu se nemohly zúčastnit mimopražské školy, protože finanční podpora pro projekt vzešla z pražského programu JPD 3.
- 18 Uvědomujeme si, a průběh některých školních aktivit, resp. jejich výsledky i potvrdily, že projekt by byl vhodnější pro žáky 1. stupně. Systém nastavení podpory ze strukturálních fondů však neidentifikuje tuto věkovou kategorii žáků jako možnou cílovou skupinu pro podporu. Byli jsme tedy nuceni se přizpůsobit a pracovat se staršími dětmi.
- 19 Pouze jedno děvče mělo k dispozici asistentku pedagoga.
- 20 Výrazný, avšak neměřitelný byl efekt projektu právě u těchto dětí – řada z nich nemá doma žádné knížky a s nadšením se „vrhla“ na ty nové ze školní knihovny. Děti nemají v rodinách příležitost jít do divadla, užily si i pro jiné děti možná méně atraktivní akci v podobě vánočního autorského čtení, kam bohužel nepřišli jejich rodiče. Nicméně ji navštívila projektová manažerka a zástupkyně Magistrátu hlavního města Prahy. Děti ocenily nové výtvarné pomůcky apod.
- 21 Dané skutečnosti se budeme dotýkat na různých místech této metodiky, protože ve výrazné míře ovlivnila výsledky projektu.

Porovnání závěrečných odpovědí a odpovědí dětí ze začátku projektu nevychází vždy jako výrazně odlišné. Jedním z důvodů je jednoznačně kvalita žákovské populace, se kterou bylo v projektu pracováno²². Uvedme několik příkladů – zatímco u dětí sledovaných v projektu na otázku, zda je baví čtení, odpovědělo 44 % „moc mě to baví“, u reprezentativního vzorku za žákovskou populaci v roce 2003 to bylo pouze 15 %. Lze tedy říci, že děti ve školách, které se zapojily do projektu, byly už na vstupu výjimečně pozitivně nakloněny čtení proti běžné dětské populaci jejich věku. 91 % z nich četlo na začátku projektu knihy pro zábavu, u běžné dětské populace to bylo 69 %, tedy téměř o třetinu méně²³. U takové populace lze jen obtížně dokazovat zlepšení ve čtenářské oblasti „pouhými“ čísly. Nelze o mnoho zlepšit situaci, kdy děti z 90 % čtou knihy pro zábavu. Lze však za pomoci dalších indikátorů hledat důkazy o změně postojů dětí k četbě a zkvalitnění jejich přístupu ke škole prostřednictvím působení projektu, což představíme na dalších stránkách publikace.

1.4 Výzkumný kontext

V úvodu je nezbytné objasnit kontext, z něž vychází výzkumná část projektu. Čtenářství je aktivitou sledovanou více výzkumy. Některé jsou zaměřené na dospělou populaci, jiné více na děti a jejich čtenářské aktivity. Šetření věnující se dětskému čtenářství jsou většinou primárně zaměřena na funkční gramotnost a realizují se v mezinárodním kontextu. Máme však k dispozici rovněž výzkum, který sleduje výhradně čtenářské návyky a postoje dětí. Dále je budeme specifikovat.

Odborníci, kteří se zabývají problematikou gramotnosti, se dlouhodobě shodovali v tom, že jednoduchá definice gramotnosti v podobě schopnosti číst a psát není dostačující. V důsledku toho vznikla řada definic²⁴, které postupně směřují ke zdůraznění dovednosti pracovat s přečteným textem, rozumět mu a využít ho. V současné době je proto používán pojem **funkční gramotnost**, který odkazuje právě k funkčnímu využití psané informace. Nejpodrobněji se s tímto termínem pracuje v rámci mezinárodního výzkumného šetření, které se zabývá měřením a porovnáváním funkční gramotnosti v jednotlivých zemích, především OECD, tedy výzkum *International Adult Literacy Survey (IALS)*.

- 22 To ukazuje porovnání odpovědí těchto dětí s odpověďmi žákovské populace ve věku 10 - 14 let z roku 2003, kdy byl realizován výzkum „*Jak čtou české děti?*“ společnosti GAC.
- 23 Viz komentář k výběru základních škol, které se projektu účastnily v této podkapitole výše.
- 24 Jejich přehled podává v extenzivní podobě Rabušicová M., *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*, Brno a Georgetown, FF MU 2002.

Tento program pracuje s pojmem funkční gramotnosti ve třech základních kategoriích. První je tzv. **literární gramotnost**, která spočívá právě v dovednosti přečíst vázaný text a použít z něj základní informace. Druhou rovinou je tzv. **dokumentová gramotnost**, která indikuje, jak umí čtenář porozumět informacím z dokumentu obsahujícího zhuštěnou informaci, např. různé formuláře, jízdní řády apod. Poslední je tzv. **numerická gramotnost**, která se projevuje způsobilostí konat základní propočty a numerické úvahy, jež vyplnou z textu.

Podobně pracuje s představou potřebných znalostí mezinárodní výzkum *Program for International Student Assessment* - PISA. Explicitně je zaměřen na dovednosti žáků ve věku 15 let a měří je v oblasti čtenářské, matematické a přírodovědné. Tyto dovednosti se komplexně dají rovněž vnímat jako projevy funkční gramotnosti, byť se jedná o jinou koncepci než v případě výzkumu IALS. Autoři projektu PISA nehovoří explicitně o funkční gramotnosti, nicméně zmiňované měřené složky lze takto interpretovat. Tento výzkumný projekt byl naplánován na tři fáze – první šetření v roce 2000 bylo zaměřeno více na práci s textem, kterou autoři označují za čtenářskou gramotnost²⁵, druhé šetření v roce 2003 bylo věnováno více matematickým dovednostem a v roce 2006 proběhla realizace posledního kola šetření, které je více zaměřené na přírodovědní disciplíny (více viz Learning 2004²⁶). V roce 2000 se data dominantně orientovala na téma čtenářských vědomostí a dovedností. Základní výzkumný vzorek v daném roce sestával z 5365 dětí narozených v roce 1984²⁷. Reprezentuje všechny typy škol či studia, v nichž se děti v tomto věku v roce 2000 nacházely. Pro výběr vzorku byl použit náhodný výběr škol, v nich pak bylo vybráno maximálně 35 dětí z různých tříd a různých ročníků²⁸.

V rámci mezinárodního výzkumu *Reading Literacy Study* (RLS), organizovaného International Association for the Evaluation of Educational Achievement (dále jen IEA) v letech 1990–1991, zaměřeného na devítileté a čtrnáctileté děti byla rozpracována definice **čtenářské gramotnosti**. Čtenářskou gramotností zde byla myšlena „*schopnost rozumět psaným jazykovým formám požadovaným společností a ceněným jedincem a používat je*“²⁹. Autoři hledali dostatečně obecnou definici, aby byla použitelná v rámci všech

- 25 Testování čtenářské gramotnosti zde znamená testování četby různých typů textů včetně dokumentů, tabulek, ale i literárních pasáží. Nelze ji tedy ztotožnit s literární gramotností, jak je pojata např. ve výzkumu IALS. PISA klade důraz na analýzu dovedností, proto jsou také dílčí škály čtenářské gramotnosti vypracovány pro tři základní typy dovedností (vyhledávání informací, vytváření interpretace a posuzování obsahové a formální stránky textu). Koncepce předpokládá, že tyto dovednosti se uplatňují při čtení všech typů textů.
- 26 *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003* [online]. 2004. OECD. Dostupný z [www: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf>](http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216.pdf).
- 27 Česká republika v rámci vlastní iniciativy pak vytvořila ještě další vzorky dětí narozených v roce 1982 a žáků navštěvujících tzv. inovativní školy.
- 28 Děti narozené v daném roce navštěvovaly různé typy škol i různé ročníky. Určující pro výběr však byl rok narození. In: Straková, J. et al.: *Vědomosti a dovednosti pro život: Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*, Praha, ÚIV 2002.
- 29 Elley, W. B. : *How in the World Do Students Read?*, Hague, IEA Headquarters 1992.

-
- 30 Viz Elley, 1992.
- 31 V rámci ní výzkum rozlišuje čtení pro literární účely (čtení příběhů) a čtení pro informační účely (čtení kapitol z dětských encyklopedií nebo článků z populárně vzdělávacích časopisů – o zvířatech, technice, zajímavých místech apod.).
- 32 V České republice, stejně jako v mnoha dalších zemích, se jedná o 4. ročník základních škol. Více viz Mullis, I. V., S. et al.: *PIRLS 2001 International report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries*, Chestnut Hill: International Association for the Evaluation of Educational Achievement 2003.
- 33 Více viz Straková, J., Tomášek, V.: *Mezinárodní studie čtenářské gramotnosti a její realizace v České republice*, Praha, VÚP 1995.
- 34 Jakkoli dílčí složky různých výzkumů jsou si v některých charakteristikách podobné, například měření literární gramotnosti a porozumění příběhové próze či dokumentové gramotnosti spolu s rozuměním dokumentů.

32 zemí, které se výzkumu účastnily. Česká republika nebyla zahrnuta. Elley konstatuje, že ve výzkumu nakonec převážila složka *rozumění*, nikoli *použití* textu. Do testování byly zahrnuty tři různé typy materiálů na čtení: 1) příběhová próza, 2) výkladová próza a 3) dokumenty (grafy, tabulky, seznamy, atp.)³⁰.

Novější výzkum PIRLS (*Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti – Progress in International Reading Literacy Study*, dále jen PIRLS), uspořádaný stejnou mezinárodní asociací, pak v rámci koncepce čtenářské gramotnosti rozlišuje čtení pro literární účely a čtení pro informační účely. Tento výzkum je zaměřen na testování dětí ve věku 10 let v oblasti čtenářské gramotnosti³¹. V rámci něj bylo realizováno i dotazníkové šetření, které obsahovalo frekvenční i postojové otázky. Zjišťovalo také rodinné zázemí dítěte. V rámci výzkumu jsou dotazováni i učitelé. Výzkumu se v roce 2001 účastnilo 35 zemí včetně ČR. Výsledný vzorek žáků náhodně vybraných tříd základních škol tvořilo v České republice 3022 dětí.³²

V souvislosti s výzkumem PIRLS je nutné ještě upozornit na *Studii čtenářské gramotnosti*, která byla v České republice realizována Výzkumným ústavem pedagogickým a Českou školní inspekcí ve školním roce 1994/1995. Tato studie reprodukovala postup mezinárodního šetření *Reading Literacy Study* (RLS), organizovaného rovněž IEA v letech 1990–1991, kdy se ještě Česká republika nezapojila do tohoto mezinárodního projektu³³ (více viz Straková a Tomášek 1995). Šetření PIRLS v roce 2001 na tento výzkum v mnohém navázalo. Česká republika však již byla součástí realizačního týmu.

Koncepty použité ve výzkumech IALS a PISA tedy pracují více či méně explicitně s celkovým pojetím funkční gramotnosti a sledují, jak jsou jedinci schopni pracovat s různými typem informací obsažených v textu. Byť dílčím úkolem výzkumu PISA jsou explicitně čtenářské dovednosti. Výzkumy RLS a PIRLS se více soustředí na čtenářskou gramotnost jako takovou.³⁴

Podstatnou část literární (respektive čtenářské) gramotnosti si osvojujeme ve škole. Aby se dítě stalo čtenářem schopným plynulého čtení, musí ve škole získat přiměřené návody

a cvičení. Mimo ni to může být obzvláště pro děti z některých sociálních skupin nemožné či velmi obtížné. Důležité je také využívání čtení spojené s dalšími stupni vzdělávání. Jestliže dítě setrvává ve vzdělávacím procesu déle, je pravděpodobně déle motivováno k četbě literatury, alespoň literatury vztahující se k výuce. Délka a určitá kvalita vzdělávání jedince tak ovlivňuje jeho literární gramotnost. Proto jsou např. rozdíly v dosaženém stupni literární gramotnosti mezi jednotlivými zeměmi závislé na míře vzdělanosti společnosti v daných zemích.

Hlavním datovým zdrojem a základem pro datovou analýzu výsledků našeho projektu je sociologický výzkum „*Jak čtou české děti?*“ realizovaný v letech 2002–2003 společností Gabal, Analysis & Consulting.³⁵ Cílovou populací tohoto výzkumu byly děti ve věku 10–14 let. Výzkum byl zaměřen na zmapování a analýzu některých základních prvků dětského čtenářství podstatných pro jeho formování. Hlavními tematickými okruhy, které výzkum sledoval, byly 1) čtenářské zájmy a návyky dětí; 2) volnočasové aktivity, tvořící kontext dětského čtení; 3) pozice školy a rodiny ve vytváření čtenářských zájmů a návyků; 4) kniha v multimediálním dětském světě (televize, počítače, internet); 5) role knihoven v podpoře dětského čtenářství.

35 Výzkum vznikl na objednávku společnosti Investorsko inženýrská, a.s., která jej sponzorovala pro Veletrh dětské knihy v Liberci, a závěrečná výzkumná zpráva je k dispozici např. na <http://www.gac.cz/documents/CTENARIKomplet.pdf>.

2. Co se dělo ve výuce?

Školní aktivity podporující dětské čtenářství

V této kapitole se zabýváme těmi činnostmi, které pedagožky cíleně zařadily do výuky, aby ukázaly svým žákům četbu jako atraktivní zdroj zábavy a poučení (dále používáme označení školní aktivity). Na následujících řádcích je popisujeme, na základě roční praxe formulujeme jejich přínosy a zároveň upozorňujeme na problémové situace, které mohou při realizaci nastat. Konečné závěry opíráme o výsledky pozorování realizovaného zúčastněnými učitelkami i o souhrnné výsledky vyplývající z výzkumné části projektu.

Text prokládáme autentickými citacemi učitelek zapojených do projektu či krátkými úryvky z pera dětí (v textu je obojí uvedeno kurzívou).

2.1 Příprava pro zakomponování aktivit do výuky

2.1.1 Cíle školních aktivit – definování čtenářství

V průběhu prvních setkání realizačního týmu vyvstala potřeba definovat si, co vlastně rozumíme pod pojmem čtenářství. Bylo zřejmé, že naším cílem není pouze zvýšit množství knih, které děti přečtou, ale i růst tzv. čtenářských dovedností dětí. Na závěr úvodního dvoudenního semináře jsme se shodli na následujících dovednostech, jejichž rozvíjení u žáků se stalo cílem systematické školní práce:

- A. Čtenář–žák si dokáže vybrat knihu (text) k četbě a svůj výběr zdůvodní.
Čte se zájmem.
- B. Je schopen o četbě hovořit, napsat vlastní text.
Ve svém výstupu by měl předvést, že porozumí textu, který čte:

- a) Srovná ho s vlastními zkušenostmi.
- b) Zhodnotí (ocení) text, svůj názor podloží argumenty. Všimá si dějové (žánrové a jazykové složky) textu.³⁶

36 V případě žánrového a jazykového zhodnocení je na pečlivé úvaze učitele, aby zvažil žánry úměrné věku žáků.

- c) Předvídá vývoj textu.
- d) Klade si otázky v souvislosti s textem – odpovědi nachází v textu i ve vlastní zkušenosti.
- e) Přetváří text, využívá ho k dalším aktivitám (např. dramatizace).

Sledované čtenářské dovednosti jsme si již v úvodu celého projektu formulovali jako výukový cíl projektu.

Jako cesty k dosažení cílových dovedností jsme využili specifické školní aktivity.³⁷ Čtyři z nich jsme realizovali ve všech zúčastněných třídách, šlo o tzv. povinné aktivity:

Práce s doporučenými literárními díly	Naše prvotiny na webu
Hitparáda knih Top ten	Závěrečný Projektový den „Minoria Litera“

Kromě toho si jednotlivé školy vybraly tři fakultativní aktivity³⁸:

Natočení literárního pořadu	Třídní knihovnička
Tvorba literárního plakátu	„Milý Ježíšku“
Dramatizace textu	Literární exkurze

Každá z aktivit byla formulována tak, aby též podpořila rozvíjení klíčových kompetencí, jak je formuluje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZŠ), a pokud to bylo možné, naplnila i některý z očekávaných výstupů pro obor český jazyk a literatura. Více se o cílech aktivit ve vztahu k RVP ZŠ zmiňujeme na konci kapitoly.

37 Již při zpracování projektové žádosti o finanční podporu z programu JPD 3 jsme museli mít poměrně jasnou představu o tom, jaké aktivity chceme ve výuce realizovat, protože to samozřejmě ovlivnilo rozpočet projektu. Návrhy školních aktivit, jež byly přílohou projektové žádosti, představovaly však pouze základní pracovní koncept. Naše první setkání jasně ukázala, že každý rozumíme dílčím částem aktivit různě. Aktivity si učitelky musely přizpůsobit schopnostem a potřebám svých žáků a žákyň a v neposlední řadě i sobě samým s cílem, aby hodiny byly přínosné a zajímavé pro všechny zúčastněné.

38 V této kapitole se především z důvodu nedostatečného prostoru budeme věnovat pouze některým fakultativním aktivitám. Více se o dalších z nich čtenář dozví ve 3. kapitole.

- 39 S evaluačními archy se můžete seznámit v příloze.
- 40 Motivovali jsme paní učitelky, aby se s archy „sžily“, nosily je do hodiny a hodnocení do nich zaznamenávaly průběžně, což by jim umožnilo sledovat, zda se žák či žákyně v dané dovednosti zlepšuje či nikoliv.
- 41 V důsledku diskuze o smyslu práce s evaluačními archy jsme však společně dospěli k názoru, že některé fakultativní aktivity (např. dramatizaci literárního díla nebo natočení literárního pořadu) není v silách učitele hodnotit do evaluačních archů, v kterém by byly jednotlivé dovednosti rozepsány u každého žáka. Učitelky se proto rozhodly zpracovat souhrnné zprávy, v nichž hodnotily míru naplnění kritérií a průběh dané školní aktivity.
- 42 Osvědčilo se uvádět indikátory úspěšnosti určené žákovi v 2. osobě – např. napíšeš svůj názor na knihu a zdůvodníš ho...

Celkem čtyři pětiny dětí konstatovaly na začátku i na konci projektu, že je čtení baví.

(U běžné žákovské populace odpovídala tímto způsobem na stejnou otázku pouze polovina z nich.) Původně byl tento indikátor zamýšlen jako jeden z hlavních k měření změny v postoji žáků k četbě. Nicméně již při prvním měření se ukázal u této skupiny dětí zcela nadprůměrný vztah k četbě. Zlepšování tedy sice mohlo začít, ale znamenalo nutnost jít více do hloubky v práci s žáky a žačkami. Relativně těžko si lze představit, že by se počet dětí, které baví čtení, mohl nějak výrazněji v tomto případě navyšovat. Šlo tedy spíše o to zlepšovat míru porozumění literatuře, kvalitu práce s literaturou, její vhodný výběr apod.

2.1.2 Evaluační archy

Sledování rozvoje čtenářských dovedností u dětí bylo jedním z klíčových způsobů ověření dopadu projektu na žáky a žákyně. Abychom byli tento rozvoj schopni podchytit a zaznamenat, vytvořili jsme si hned v počátku tzv. „evaluační archy“, jež nám měly především umožnit systematický a strukturovaný záznam sledovaných ukazatelů.

Bylo zřejmé, že běžná klasifikační stupnice od jedničky do pětky je v tomto případě nedostačující, a proto jsme k stěžejním aktivitám vytvořili kritéria, jejichž prostřednictvím si žák i učitel udělal představu dobře splněného úkolu.³⁹ K většině kritérií byly přiřazeny indikátory umožňující zhodnotit úroveň práce žáka a zjistit, v čem se ještě může zdokonalit.

Obecným smyslem evaluačních archů bylo umožnit paní učitelce zaznamenat, zda žák nebo žákyně splnili zadaná kritéria, a pokud ano, na jaké úrovni.⁴⁰

V souladu se dvěma typy školních aktivit (viz výše uvedený výčet) jsme společně připravili i dvě série evaluačních archů – archy k povinným aktivitám, které byly závazné pro všechny školy, a dále archy k fakultativním aktivitám, které si jednotlivé školy připravily individuálně dle svých potřeb⁴¹. Cílem nebylo porovnávat žáky jednotlivých tříd a škol mezi sebou, ale sledovat individuální pokrok u jednotlivců a posléze vyvodit závěr o účinnosti použitých forem práce.

Před začleněním školních aktivit do výuky učitelky žáky s kritérii podrobně seznámily – obvykle jim je daly sepsané srozumitelnou formou a společně je prodiskutovali. Žáci se tak dozvěděli, co přesně se od nich očekává. Protože mnohá kritéria obsahovala i indikátory úspěšnosti plnění⁴², mohli žáci sledovat i svá zlepšení ve zvládnání dílčích úkolů.

Shodli jsme se na následujících principech hodnocení:

Hodnotíme výkon vzhledem k popisu dobře odvedené práce, tj. vzhledem ke kritériím a indikátorům, které předem zná.

Hodnocení je průběžné a autentické.

Hodnocení hledá silné stránky žákova výkonu.

Hodnocení žáka informuje o úrovni, na níž se nachází.

Hodnocení je nástrojem k učení – pomáhá žákovi dosáhnout nejbližší zóny vlastního vývoje.⁴³

Konečným cílem hodnocení je dovednost sebehodnocení žáka.

2.1.3. Používané metody / dílny aktivního učení

V průběhu roční realizace školních aktivit jsme se se zapojenými pedagožkami pravidelně jednou za jeden až dva měsíce scházeli během dílen metod aktivního učení. Zvláště přínosné bylo seznámení se s těmi metodami⁴⁴, které napomáhaly realizaci školních aktivit. Použitím jednodušších metod a forem práce při práci s textem připravovaly pedagožky žáky na zvládnutí náročnějších kritérií u školních aktivit, např. u zápisu do kulturního deníku.

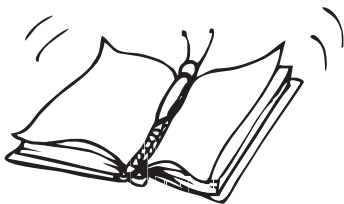
2.2. Povinné školní aktivity

2.2.1. Práce s doporučenými literárními díly

Práce s doporučenými díly se skládala ze 3 hlavních částí: práce s textem (A), řečnického cvičení (B) a zápisů do kulturního/projektového deníku (C).

Vědí vaši žáci vždy, když od vás dostávají nějaký úkol, jak má vypadat jeho úspěšné splnění? Stane se vám, že někdy hodnotíte „vzhledem ke svým očekáváním“, aniž by žák věděl, co přesně znamenají vaše očekávání?

- 43 Podle L. S. Vygotského je zóna nejbližšího vývoje chápána jako období, kdy se dítě blíží k nové vývojové etapě, ale ještě jí nedosáhlo, avšak za určitých podmínek (zejména za pomoci dospělého) jí může dosáhnout snadněji, než by tomu bylo při spontánním vývoji. Tj. zóna nejbližšího vývoje se chápe jako vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu dítěte a potenciální vývojovou úrovní. Tato vzdálenost může být překonána ve spolupráci s učitelem či jiným dospělým nebo i vyspělejší dítětem. (zpracováno dle <http://www.viap.cz/knihy/psychologiemysleni.htm>)
- 44 Např. podvojný deník, trojitý zápisník, poslední slovo patří mně... Většinu z používaných metod jsem převzali z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Přesný popis některých z uvedených metod je uveden v příručkách programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Praha 2007



Cíl aktivity:

Žák získá nabídku vhodné četby. Prostřednictvím zajímavých metod práce považuje četbu za atraktivní zdroj zábavy a poučení. Seznámí své spolužáky s tím, co čte, zároveň se nechává inspirovat jejich doporučeními. Ze seznamu doporučené literatury⁴⁵ přečte v průběhu roku alespoň tři tituly.

Vycházeli jsme z předpokladu, že pro dítě je lákavé doporučení knihy spolužákem, proto jsme se dílčími činnostmi snažili vést žáky především k vzájemnému prezentování knih, které právě čtou. Podle nedávných britských výzkumů si 43 % žáků vybírá knihy na základě doporučení vrstevníků. Na doporučení učitele si knihu přečte pouze 10 % dětí a mládeže.⁴⁶ Výsledky průzkumu mezi žáky v projektu s těmito zjištěními korespondují: děti zapojené v projektu nejčastěji čtou na základě doporučení knih ze strany kamarádů, dále rodičů (26 %) a učitelů (10 %).

Dílčí cíle aktivity:

V rámci této aktivity jsme usilovali o rozvoj

- a) kompetence komunikativní
- b) kompetence k učení.

Naším cílem bylo, aby na konci projektových aktivit žák:

Ad a) formuloval a vyjadřoval své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřoval se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu, naslouchal promluvám druhých lidí, porozuměl jim, vhodně na ně reagoval, účinně se zapojil do diskuze, obhájil svůj názor a vhodně argumentoval.

Ad b) posoudil vlastní pokrok a určil překážky či problémy bránící učení, naplánoval si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit.

Dále jsme se prostřednictvím aktivity snažili naplnit očekávané výstupy z oboru český jazyk a literatura, a to především:

- a) žák se aktivně zapojuje do diskuze, vede dialog
- b) využívá vhodných jazykových prostředků v závislosti na druhu komunikace
- c) reprodukuje a interpretuje text

45 Seznam je k dispozici na www.horackova.cz/index2.htm

46 David Kendall, příspěvek na konferenci „Literární gramotnost“, pořádané Britskou radou a MŠMT ČR 6. 6. 2007 v Praze

Žáci dostali příležitost utvářet své názory na přečtené literární dílo (divadelní představení), vyjadřovat se o něm ústně i písemně, porovnávali různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování, seznámili se s formálními pravidly ústního a písemného projevu – tyto činnosti vedly k dílčímu naplnění řady dalších očekávaných výstupů (vzhledem k individualizaci dosažených úrovní nepovažujeme za funkční je více rozepisovat).

Popis aktivity:

Na začátku školního roku dostali žáci seznam doporučené literatury, který byl společný pro všechny školy.⁴⁷

Při vytváření seznamu jsme vycházeli z výsledků výzkumu z roku 2003, z nichž bylo zřejmé, že právě seznam doporučené/povinné literatury je pro školu důležitým, ne-li stěžejním nástrojem posilování čtenářských dovedností žáků.⁴⁸

Projektový seznam doporučené literatury byl původně sestavován žáky za pomoci vyučujících. V závěru prošel určitou kontrolou, kdy učitelky některé tituly označily za nevhodné,⁴⁹ a to nejčastěji kvůli tématu a s přihlédnutím k věku dětí. Do seznamu je tedy nezařadily⁵⁰. Naopak, některé knihy posléze přidaly samy učitelky – ty, které považovaly za tzv. rodinné stříbro – neboť se domnívaly, že by je žáci měli znát.

V roce 2003 označilo 20 % ze všech dotazovaných dětí jako svou nejoblíbenější knihu tituly, které byly odborníky vyhodnoceny jako četba pro dospělé, což indikuje dynamiku pronikání dětí do vážnější četby, jakkoli může jít o pokusy nebo ozvuky četby rodičů.

Zamýšleli jsme dát žákům velmi širokou nabídku knih, z nichž si budou moci vybrat:

- Závazně měl každý přečíst pouze 3 tituly a provést o nich zápis do kulturního /projektového deníku (viz níže).⁵¹

Ze seznamu dále vyučující vybraly tituly, z nichž

- nejméně tři díla viděli/slyšeli žáci jako filmovou (divadelní, rozhlasovou) adaptaci (např. Kytice, Už zase skáču přes kaluže, Oliwer Twist),

- 47 Žáci z praktické školy dostaly seznam s pouze 15 tituly, protože jsme se domnívali, že by je široká nabídka spíše mátlá.
- 48 Čtvrtina dětí zapojených v projektu žádné seznamy doporučené literatury od svých vyučujících nedostávala.
- 49 Problém nemusel být vždy pouze v neliberálnosti učitelky, leckdy bylo v praxi obtížné vysvětlit rodičům, jak je možné, že děti přinesou ze školy doporučení knihy, již rodiče považují za nehodnotnou.
- 50 Např. se to týkalo knihy Deník Bridget Jonesové či některých Vieweghových próz.
- 51 Na základě pozorování učitelky se domníváme, že nejméně tři knihy ze seznamu doporučené literatury přečetlo 75 % žáků 6. tříd a 65 % žáků sedmých tříd (zařazení jsou i žáci z praktické školy, kde nutně nemuselo jít o přečtení celé knihy, ale kapitoly nebo úryvků).

52 V případě projektových aktivit měl seznam literatury sloužit i jako nástroj měření, učitelky si do něj zaznamenávaly knihy, s nimiž v průběhu roku pracovaly během hodin.

53 Učitelky se domnívají, že většina žáků přečetla alespoň tři zadané knihy ze seznamu literatury. Je možné, že žáci rozlišovali jasnou hranici mezi literaturou, kterou by si přečetli stejně a shodou okolností byla v seznamu (tu pak v dotazníku za knihy ze seznamu nepovažovali), a literaturou, která je nijak nezaujala – pravděpodobně oním „rodinným stříbrem“ – a po té sáhlo stejné procento žáků jako před započítáním projektu.

54 Každý z žáků měl vybrat 3 školní aktivity, jež realizoval ve výuce, a které považuje za oblíbené, a stejně tak 3, které ho zaujaly nejméně. Předpokládali bychom, že pokud by seznam skutečně plnil svou doporučující roli, neměl by zaujímat tak výrazné místo v žebříčku neoblíbenosti – jeho postavení by mělo být spíše neutrální. Toto zjištění potvrzuje skutečnost, že se učitelky musí dále zdokonalovat v práci se seznamem doporučené literatury, nebát se dát dětem širší možnost ovlivnit položky na seznamu apod., aby jej děti skutečně vnímaly jako „svůj“ zdroj inspirace k četbě.

- nejméně se 3 dalšími tituly pracovali v hodině formou nějakého druhu rozboru – (formy rozboru podrobněji popsány v 3. kapitole).
- Alespoň jeden z autorů doporučených knih (případně jiných autorů) měl být pozván k besedě do školy.
- V průběhu roku si každý žák vybral dva tituly, které představil ostatním formou řečnického cvičení (viz níže). Tyto tituly se mohly shodovat s těmi, které uvedl či se chystal uvést v kulturním deníku, nebylo to ale nutnou podmínkou.

Z výpovědí dětí je zřejmé, že na ně ze strany vyučujících byly v průběhu tohoto školního roku kladeny vyšší nároky v oblasti četby, než jak tomu dosud bylo běžné. Zásadní změnou je nárůst **používání seznamu doporučené četby**. Oproti 31 % dětí, které na začátku projektu konstatovaly, že měly dříve seznam četby, ze kterého si musely vybrat, to na konci projektu bylo 64 %. Podíl dětí, které tvrdily, že nemají žádný seznam doporučené či povinné četby, klesl ze 34 % na pouhých 8 %. Vyučující nicméně konstatují, že seznam dostaly všechny děti a toto číslo lze tak vysvětlit tím, že si děti otázku v dotazníku s existujícím seznamem zkrátka nepropojily.

Protože se ukázalo, že právě seznam literatury, který jsme žákům dali, nebyl vytvořen plně ve spolupráci s nimi, cítili pravděpodobně někteří žáci nátlak a nepřístupovali k seznamu jako k otevřené nabídce, nýbrž jako k další školní povinnosti, kterou jsou nuceni splnit.⁵²

Podíl dětí, které čtou doporučenou školní četbu, se v průběhu projektu zvýšil jen mírně. Z původních 46 % stoupl počet dětí, které říkají, že čtou doporučenou školní četbu, na 55 %.⁵³ Na závěr projektu se ukázalo, že pouze 5 % žáků uvedlo čtení knížek ze seznamu doporučené četby mezi svými oblíbenými činnostmi.⁵⁴ 30 % žáků se o čtení knih ze seznamu explicitně vyjádřilo jako o činnosti, která je ne bavila.⁵⁵ Zajímavé je, že naopak 48 % dotazovaných dětí uvedlo mezi svými neoblíbenějšími činnostmi v rámci projektu čtení knížek, které si samy vybraly (pouze 4 % žáků se explicitně vyjádřilo, že je tato činnost ne bavila).

Tato skutečnost ukazuje na nedostatečnou práci se seznamem doporučené četby ze strany vyučujících a nižší schopnost nalézt zajímavé tituly, které by pro děti znamenaly upoutání pozornosti k informacím předávaným ve škole.⁵⁶

- Je vhodné dát žákům při sestavování seznamu co největší prostor. Umožníme jim tím, aby doporučenou literaturu vnímali skutečně jako lákavou nabídku.
- Protože se může stát, že ne každý učitel bude ochoten svým doporučením podpořit tituly, které považuje za nevhodné, je lépe ujasnit si s žáky hned na začátku určitá pravidla – např. domluvit se, jaký druh literatury by seznam neměl obsahovat. Doporučujeme však, aby omezení byla co nejmenší.
- Pokud se učitel obává, že by rodiče, pro něž škola obvykle platí za autoritu, mohli s některými tituly nesouhlasit, je dobré, aby jim při úvodní třídní schůzce vysvětlil, jaký přínos vidí v posílení role žáků při vytváření seznamu doporučené literatury.
- Další z možností je pracovat se seznamem celoročně. Na začátku roku rozdává učitel ve třídě své návrhy doporučených knih a současně nechá žáky připravit pro ostatní dvě tři doporučené další tituly a pak je prezentovat. Ostatní si průběžně dle svého zájmu do seznamu dopisují knihy, které je zaujaly. Zajímavá zjištění by jistě přineslo, kdyby si učitel po nějaké době doplněné žákovské seznamy vybral. Je možné, že si žáci ze své iniciativy doplní do seznamu právě ty tituly, které učitel považuje za nevhodné.
- Učitel sám může tituly, které by rád doporučil, představit podobnou formou, jakou používají při své prezentaci žáci – např. formou řečnického cvičení, či v debatním kruhu.

(A) Práce s textem

Realizace této části školní aktivity se svým zadáním od běžné školní výuky na první pohled lišila nejméně. Učitelka vybrala ze seznamu doporučené literatury tři tituly a společně s žáky je či jejich části zpracovala jakoukoliv formou rozboru. Důraz byl kladen na používání metod aktivního učení, při jejichž aplikaci se žáci učili nad textem přemýšlet, vytvářet si vlastní názor, domýšlet děj, nacházet prvky typické pro autorský styl. V této části projektu jsme nejvíce využili metod a postupů, s nimiž jsme se seznamovali při pravidelných učitelských dílnách.

Vyučující pomocí zařazení určitých způsobů rozboru sledovala rozvíjení konkrétních čtenářských či komunikačních dovedností, případně plnění cílů literárně-historických.⁵⁷

Mají vaši žáci seznam doporučených knih? Jakým způsobem tento seznam vznikl? Podílejí se na výběru titulů do tohoto seznamu? Jaké knihy seznam obsahuje?

- 55 Neoblíbla práce se seznamem v rámci našeho projektu mohla být způsobena i tím, že některé učitelky daly svým žákům seznamy dva – jeden projektový a jeden tzv. „ročnickový“ – doporučenou literaturu pro 6. či 7. ročník. Ukázalo se, že ani paní učitelky se ne zcela ztotožnily s logikou seznamu doporučené literatury, některé považovaly za problematickou jeho délku a nezohlednily, že jde především o inspiraci a zdroj knih pro výběr.
- 56 Poučné jsou americké postupy práce s četbou – místo seznamu doporučené literatury je ve třídě poměrně bohatá knihovna a učitelka dětem doporučuje cíleně a individuálně knihy podle toho, jak které dítě zná.
- 57 Některé učitelky zvolily např. pouze dvě tři metody či formy práce (v našem případě podvojný deník, trojitý zápisník a práci s pracovními listy), které cíleně opakovaly, a sledovaly při nich, v jakých dovednostech se žáci zdokonalují.

- 58 Popis některých konkrétních postupů je uveden v třetí kapitole.
- 59 Metody používané programem RWCT jsou spolu s konkrétními dovednostmi, které rozvíjejí, rozepsány např. v příručkách k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Praha 2007.
- 60 Učitelka se tedy nejprve rozhodla, kterou z následujících dovedností chce rozvíjet, a posléze zvolila vhodnou metodu.
- 61 Je zřejmé, že není v silách pedagogů, aby si v každé hodině literatury poznamenali dosaženou úroveň u všech žáků. Vzhledem k tomu, že se jedná o pozorování dlouhodobé, domníváme se, že postačí, pokud si učitel zapisuje rozvíjené dovednosti průběžně u činností, které jsou na níže uvedené dovednosti přímo zaměřeny, či tehdy, projeví-li žák v nějakém směru výrazný posun.
- 62 Kritéria jsou formulována obecně. Uvádíme je pro celkovou představu o našem způsobu sledování čtenářských dovedností. Pokud není uvedeno upravené znění kritéria, základní škola praktická dané kritérium nesledovala (platí pro celou 2. kapitolu).
- 63 Tučně vytištěný text označuje název kritéria, jednotlivé indikátory jsou označeny úrovní A-C, přičemž A označuje nejvyšší předpokládanou dosaženou úroveň.

Vzhledem k rozmanitosti používaných metod a forem práce není možný podrobný popis této části práce se seznamem doporučené literatury.⁵⁸ Stejně tak vzhledem k rozsahu této publikace nelze podrobně popsat konkrétní přínos jednotlivých používaných metod pro žáka.⁵⁹ Podrobněji se budeme zabývat čtenářskými dovednostmi, které vyučující u dětí sledovaly obecně při jakékoliv práci s textem.⁶⁰ Výsledky svých pozorování zapisovaly do evaluačních archů.⁶¹

Sledované čtenářské dovednosti

Žák ...

- je schopen o četbě hovořit
- zhodnotí text, svůj názor podloží argumenty
- srovná obsah knihy s vlastní zkušeností
- předvídá vývoj textu
- klade si otázky související s textem

Kritéria a indikátory úspěšnosti⁶²

1. FORMULOVÁNÍ HLAVNÍ MYŠLENKY TEXTU⁶³

Hodnotilo se, jaké úrovně úspěšnosti žák dosáhl:

- A.** Žák vystihne hlavní myšlenku díla, reprodukuje ji srozumitelně, formálně správně, používá celé a ukončené věty.
- B.** Žák vystihne hlavní myšlenku jen částečně, reprodukuje ji zmateně, neuspořádaně, používá celé a ukončené věty.
- C.** Žák nedokáže reprodukovat hlavní myšlenky díla, pouze převypráví obsah.

Praktická škola⁶⁴:

Používala rozšířené kritérium: **CHARAKTERISTIKA DÍLA (název, autor, stručný obsah díla)**

Hodnotilo se, jaké úrovně úspěšnosti žák dosáhl:

- A.** Žák uvede autora a název díla – výstižně a krátce shrne obsah díla (čtenář si umí přibližně představit, o čem kniha je).
- B.** Žák uvede autora a název díla – v popisu obsahu je stručný, druhé osobě není zřejmé, o čem dílo je.
- C.** Žák neuvede jméno autora a název díla. Neuvede, o čem dílo pojednává.

2. ZHODNOCENÍ TEXTU

Žák je veden ke konkrétnímu definování toho, co se mu líbí, či co mu naopak není blízké. Získává důvěru ve vlastní názor a zjišťuje, že jeho mínění je plnohodnotné, je-li podpořeno argumenty. Rozvíjí nejen vlastní kritický úsudek, ale učí se též neodmítat neznámé jen proto, že je to cizí jeho aktuálnímu vnímání světa. Domníváme se, že rozvíjení této čtenářské dovednosti pomáhá čtenáři lépe se vyznat sám v sobě. V konečném důsledku ho osvojení této dovednosti činí méně manipulovatelným.

- A.** Žák vlastní hodnocení zdůvodní, nepotřebuje doplňující otázky ze stran druhé osoby. Hodnocení obsahuje i odpověď na otázku: Proč? (např.: Kniha se mi líbila, protože byla krátká. Čtu velmi pomalu a nemám na čtení mnoho času, proto si radši vybírám kratší knihy.)
- B.** Žák vlastní hodnocení zdůvodní, ale plné pochopení druhou osobou vyžaduje ještě další otázky. (např.: Kniha se mi líbila, protože byla krátká).
- C.** Žák vlastní hodnocení nezdůvodní.

64 Praktickou školou rozumíme Základní školu praktickou Karla Herforta.

Praktická škola:

viz předchozí

3. SOUVISLOST MEZI TEXTEM A VLASTNÍ ZKUŠENOSTÍ

Pro mnohé čtenáře je přirozené, že přečtené srovnávají s vlastní zkušeností. Těm, kteří ale dosud tak zdatní nejsou, pomůže, jsou-li systematicky vyzýváni k hledání paralel a rozdílů s vlastním životním prožitkem – četba se tak stává jejich zprostředkovanou zkušeností.

- A.** Reakce žáka vychází ze silného zaujetí textem. Žák mluví/píše o tom, že jeho příhody, pocity, postoje se nemusí vždy shodovat s tím, co je v textu.
- B.** Žák se zajímá o to, co má příběh společného s jeho vlastním životem, nebo s tím, co se mu stalo. Nevyjádří, v čem se text neshoduje s jeho příhodami, pocity, postoji,...
- C.** Žák reflektuje děj, ale nijak si ho nespojuje s vlastní zkušeností.

4. PŘEDVÍDÁNÍ DĚJE

Prostřednictvím vědomého předvídání děje žák hledá v textu znaky dalšího vývoje. Učí se argumentaci a základům filozofického diskurzu. Pokročí-li v této dovednosti, je posléze schopen odhalit postupy, jimiž autor dosahuje zamýšleného účinku.

- A.** Žák předvídá na základě textu, jeho představy, jak by mohl příběh pokračovat dál, co pociťují postavy, jak se budou dále vyvíjet apod., se opírají o konkrétní místa v textu a jeho předchozí literární, filmové ... zkušenosti.
- B.** Žák předvídá na základě textu a svých předchozích literárních a filmových... zkušeností. Ne vždy je schopen zdůvodnit, z čeho jeho pokračování vychází, případně někde bez zjevných souvislostí rozvine své oblíbené motivy.
- C.** Žák předvídá jen na základě své fantazie, nedrží se náznaků v textu, případně nezodpoví, na základě čeho k svému řešení dospěl.



5. FORMULACE OTÁZEK SOUVISEJÍCÍCH S TEXTEM

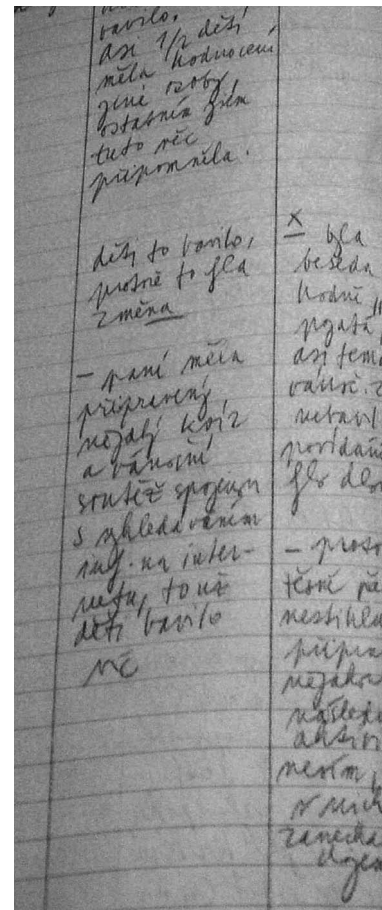
Otázky napomáhající pochopení textu zpočátku modeluje učitel – měly by být pro žáky atraktivní a současně se týkat podstatných věcí, aby žák viděl, jaký význam má na otázky hledat odpověď. Posléze jsou žáci vyzýváni, aby otázky kladli sami.

- A. Žák se vyptává na širší okolnosti související s textem – okolnosti doby, život autora, zákonitosti žánru. Ptá se na děj, činy, pocity postav. Zjišťuje, zda ostatní podobně rozumějí konkrétním místům v textu.
- B. Žák se nad textem smysluplně ptá na děj, činy, pocity postav. Zatím se nezajímá o obecné souvislosti a o to, jak chápou text ostatní.
- C. Žák se neptá na smysl textu a jeho význam, který nemusí být při prvním čtení zřejmý. Ptá se na evidentní či nesouvisející věci.

6. ŽÁK SI VYBERE Z TEXTU CITÁT A VLASTNÍMI SLOVY HO OKOMENTUJE

Výběr citátu napomáhá žákovi získat k textu osobní vztah („Vypiš si z textu, co Tě jakkoliv zaujalo.“), současně se jeho prostřednictvím učí zdůvodňovat své pocity. Doloží jím i své hlubší porozumění celému dílu. Učí se hledat (v textu, v řeči lidí, událostech) „perly“, které činí život bohatším – i v tom je zřejmá souvislost literatury s životem.

- A. Citát a komentář mají souvislost, byť zřejmou jen pro čtenáře.
- B. Citát je bez komentáře.
- C. Žák nedokáže vybrat citát z knihy/textu.



Přínosy práce s textem

Žáci obvykle uvítali, pokud se mohli seznámit s dílem v různých zpracováních: našli si pro sebe formu, jež jim byla bližší, v lepším případě se nechali např. filmem inspirovat k četbě předlohy.

Srovnání divadelních či filmových verzí knih je cenné. Děti se učí formulovat rozdíly a oceňovat přednosti a možnosti jedné či druhé formy literárního díla. Vybírali jsme právě takové inscenace, které měly knižní předlohu. Děti viděly Lovce mamutů, Jak jsem se ztratil aneb Malá vánoční povídka, Vinnetoua, Tajný deník Adriana Molea, Tajemný hrad v Karpatech, balet Popelka, Planetu opic, Sněhurku – Nová generace. Divadlo je oblíbená aktivita, snažíme se i vychovávat správného návštěvníka divadla, což je v době televize, počítačů a multikin obtížný úkol.
(E. Wolfová)

Stěžejní přínos spatřovaly pedagožky právě v tom, že začaly více promýšlet cíle své práce s texty a propracovávat metody, jimiž chtěly žáky dovést ke konkrétním znalostem a dovednostem.

Sledování čtenářských dovedností mě přinutilo podívat se na to, jak děti reflektují text – a nakonec to pro mě byla zajímavá četba, něco jsem se dozvěděla o (nejen čtenářském) myšlení dětí, které jsem učila.
(Š. Poupětová)

Překvapením pro vyučující mnohdy bylo, jaký druh četby žáci upřednostňují.

Využili jsme i internetovou čítanku nakladatelství Fraus, jejíž knižní podobu užíváme při výuce. Jsou v ní texty, jež mají své pokračování či dokončení právě v internetové verzi. Takováto kombinovaná práce s texty se osvědčila.

Vzhledem k tomu, že čítanka Fraus je velice obsáhlá, několikrát měly děti zadaný úkol: „víkend/hodina s čítankou“ – podle vlastního výběru přečetly text a stručně zapsaly obsah. To se ukázalo jako dobrá forma práce, nejen „na doma“, ale i jako součást hodiny



– tiché čtení, dílna čtení. Jako důležité se ukázalo promyslet si výstupy – prezentace četby, sdělení prožitku, vyhledání informace. (E. Wolfová)

Výzkum v roce 2003⁶⁵ přinesl následující zjištění: Pokud vycházíme z toho, co se od dětí dozvídáme o jejich hodinách českého jazyka, pak platí, že úkolování dětí z hlediska četby má pozitivní vliv na jejich čtenářské návyky. V tomto případě platí, že dítě vedené školou k četbě bude daleko spíše číst často a s oblibou ve svém volném čase.

V této šesté třídě byla v září většina dětí, které nepřečetly samy jedinou knížku. Většinu předloh znaly pouze z filmových adaptací a televizních seriálů. Pravidelně četlo asi pět dětí. V průběhu roku – jak se postupně seznamovaly s literárními díly – začalo pravidelných čtenářů přibývat. Děti chtěly najednou vědět, jak jejich hrdina z ukázky dopadne, porovnávaly chování hrdiny se svým... To je myslím tedy přesně to, o co všichni my učitelé usilujeme. (V. Sedláčková)

Na co je dobré pamatovat?

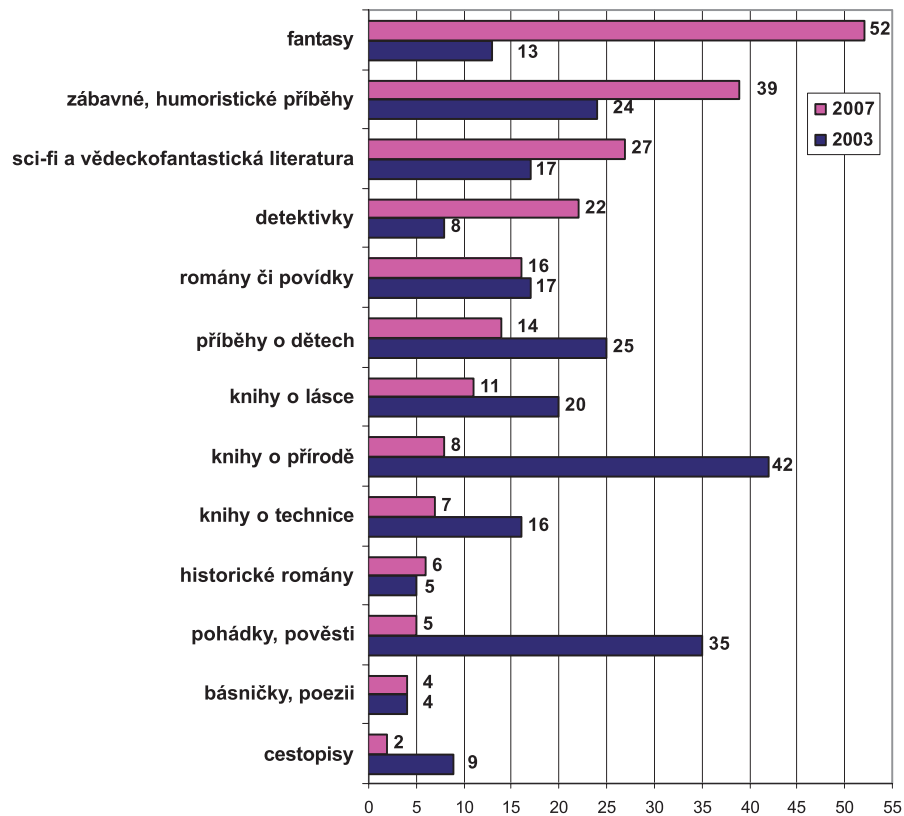
- Pokud chce učitel rozvíjet čtenářské dovednosti systematicky, je dobré, vede-li si o své pravidelné činnosti záznamy. Právě tato část patří zpočátku mezi časově nejnáročnější.
- Ukázalo se, že rozvíjení čtenářských dovedností je účelnější, pokud si učitel předem formuluje dovednosti, které chce rozvíjet. Teprve poté hledá metody, případně si ujasní dovednost, kterou použitím metody sleduje. Pamatujme na to, že stejné dovednosti mohou být rozvíjeny různými metodami. Chceme-li se dlouhodobě zaměřit na několik málo dovedností, je dobré hledat různé způsoby práce – není nutné stále opakovat tytéž metody.
- Text žáky zaujme mnohem víc, mohou-li v něm hledat paralely a rozdílnosti se svým životem a vlastní zkušeností. I zde platí, že se žáci učí proto, aby se lépe dokázali orientovat „ve zmatku žití“.
- Za domácí úkoly by měli žáci dostávat pouze poutavé texty, které je něčím mohou zaujmout. V opačném případě se často stane, že si ukázkou doma nepřečtou, případně ne tak pozorně, jak učitel potřebuje pro další činnost.

65 <http://www.gac.cz/documents/CTENARI-FINAL.pdf>

Ve srovnání s rokem 2003 se u dětí výrazně prosazuje četba fantasy, sci-fi, vědecko-fantastické literatury či zábavných a humoristických příběhů, ale i detektivek. Z toho lze jednak usuzovat, že děti ve sledované skupině vykazují čtenářské zájmy více orientované na literaturu pro mládež a pro dospělé než na literaturu pro děti. Zároveň je posun směrem k četbě fantasy, sci-fi apod. pochopitelný vzhledem k typu knih, které se momentálně prosazují na knižním trhu a u dětí jsou již dlouhodobě nejoblíbenější a nejčtenější (Harry Potter, Pán prstenů, Letopisy Narnie, atp.)



JAKÉ KNIHY NEJRADEŽI ČTEŠ - 3 možnosti (seřazeno podle výsledků na konci projektu, v %)



Víte, jaké konkrétní cíle sledujete používáním svých oblíbených metod a forem práce? Jaké dovednosti jimi rozvíjíte?

- Při skupinové práci se vždy najdou někteří, jež se „vezou“ spolu s ostatními. Právě na ně by měl učitel pamatovat a svěřovat jim konkrétní úkoly (např. roli mluvčího skupiny, zapisovače, hlídače času,...).
- Je třeba pamatovat na to, že děti z nižších ročníků čtou pomaleji, a nepředimenzovat vyučovací jednotku řadou aktivit.
- Pro paní učitelky nebylo zpočátku snadné se zorientovat, co je cílem vyučovací jednotky, cílem metody a metodou samotnou. Ukázalo se, že důraz na cíl výuky patří k předpokladům úspěšné pedagogické praxe. Doporučujeme proto věnovat v pedagogickém sboru dostatek času právě formulování cílů a následné diskuzi (je nutné vědět, co a nejlépe i proč žáky něco učit, pak až hledat prostředky). Pomocným cvičením může být např. rozbor některých lekcí – hledání jejich cíle, prostředků k dosažení cíle, kontrolních nástrojů toho, že učení proběhlo....

Děti se poměrně krátkou dobu plně soustředí i na činnosti, které je baví. Proto se dobře osvědčuje práce v homogenních skupinkách, kdy se žáci mohou navzájem doplňovat, kontrolovat, spolupracovat přiměřeným dílem a plnit dané úkoly. Děti postupně zjišťovaly, že kvůli své nepozornosti a tomu, že se rozptylovaly jinou činností, jim nestačí čas k prezentaci práce, kterou si pro ostatní připravily. To je potom mrzelo. Postupně se naučily čas určený k jejich samostatným výzkumům šetřit a plně se soustředily na zadanou práci, aby na závěr měly vše připravené a stačily úkol odprezentovat.

(V. Sedláčková)

(B) Mluvní cvičení

Cílem této aktivity bylo nejen to, aby se žák naučil souvisle mluvit, ale také aby doporučil svým spolužákům knihu, kterou čte. Povídání o četbě se i prostřednictvím mluvního cvičení mělo stát běžnou součástí výuky.

Mluvní cvičení zároveň patřilo k stěžejní aktivitě, díky níž se žáci učili sebehodnocení a hodnocení výkonu/práce svých spolužáků. Po přednesení řečnického cvičení mluvčí

sám mohl zhodnotit, zda splnil všechna předem daná kritéria. Následně jeho výkon hodnotili i ostatní spolužáci, přičemž mluvčí sám i ti, kteří se k jeho výkonu vyjadřovali, vycházeli z předem známých kritérií dobře odvedené práce, a mohli tak co nejpřesněji formulovat, co na daném výkonu oceňují a co je naopak možné zdokonalit.⁶⁶

V neposlední řadě stanovená kritéria i indikátory úspěšnosti pomohly jednotlivým vyučujícím, i ony samy je uvítaly jako pomůcky při hodnocení. Každá z nich používala evaluační arch, do něhož zaznamenávala úroveň žákovy promluvy – velmi snadno tak mohla sledovat, jakých kritérií žák dosahuje a v čem se ještě může zlepšit.

Sledované čtenářské dovednosti a klíčové kompetence

Čtenářské dovednosti:

Žák ...

- si vybere knihu k četbě a svůj výběr zdůvodní
- hovoří o četbě – porozumí textu
- zhodnotí text, svůj názor podloží argumenty
- přetváří text, používá ho k dalším aktivitám

Klíčové kompetence:

Žák....

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu
- vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí
- účinně se zapojuje do diskuze, obhájuje svůj názor vhodnou argumentací
- posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení
- naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit

66 Důsledně jsme se snažili pracovat systémem: nejprve ocenění konkrétní věci a následně výzva ke zlepšení. Žáci při hodnocení mluvili v 2. osobě přímo k mluvčímu, nikoliv ve 3. osobě, pouze o něm.

Co obsahuje mluvní cvičení - kritéria a indikátory úspěšnosti⁶⁷

1. ČASOVÝ LIMIT

Čas mluvního cvičení byl stanoven na 3-5 minut, záleželo na rozhodnutí vyučujících. V průběhu tohoto limitu měl žák hovořit samostatně a bez pobízení.

Součástí hodnocení bylo, zda žák kritérium splnil, či nikoliv - (Ano/Ne)

Praktická škola

Součástí hodnocení bylo, zda žák kritérium splnil, či nikoliv - (Ano/Ne)

2. DODRŽENÍ TÉMATU

Téma mluvního cvičení si každý žák určil sám. Na začátku promluvy s ním ostatní seznámil. Hodnotilo se, zda se žákovi podařilo téma dodržet. K představení tématu patřily určité formální náležitosti – viz indikátory.

Hodnotilo se, jaké úrovně ve splnění kritéria žák dosáhl:

A. Žák uvede formální náležitosti knihy (název + autor + místo a rok vydání), v průběhu prezentace se drží toho, co si vytkl na začátku za cíl (drží se vlastní struktury, s níž spolužáky na začátku promluvy seznámil). Srozumitelně seznámí s hlavními myšlenkami/obsahem knihy. Vhodně použije ukázkou jako prostředek přiblížení knihy.

B. Žák uvede formální náležitosti knihy, vytkne si cíl prezentace, seznámí s ním ostatní, ale nepostupuje srozumitelně. Hlavní myšlenky/obsah nejsou ostatním zřejmé. Ukáзка je připravena, ale neilustruje nic podstatného – případně žák neobhájí její výběr.

C. Žák neuvede formální náležitosti knihy, nevytkne si cíl – jeho projev je zmatený, nedrží se žádné struktury. Knihu nepředstaví v úplnosti – hlavní myšlenky/obsah nejsou řečeny.

67 Bližší výklad některých kritérií viz Práce s textem.

Praktická škola:

Hodnotilo se, jaké úrovně v splnění kritéria žák dosáhl:

A. Žák stručně a srozumitelně popíše obsah díla. K základnímu pochopení nebylo třeba dalších otázek, případně je žák dokáže srozumitelně zodpovědět.

B. Žák vypráví obsah s určitými potížemi, zamotává se do vyprávění, posluchačům není úplně zřejmé, co chtěl říct. K pochopení je třeba řady doplňujících otázek, na něž žák jasně odpoví.

C. Žák obsah díla vypráví velice rozvláčně, či naopak velmi stručně, do svého vyprávění se zamotává. Posluchači si na základě jeho vyprávění nejsou schopni představit, o čem kniha pojednává. Na doplňující otázky neodpovídá srozumitelně.

3. PŘIPRAVENOST MLUVNÍHO CVIČENÍ

Žák by měl schopen mluvit z paměti, případně s občasným nahlédnutím do poznámek, což většinou znamená, že má mluvní cvičení předem připravené.

A. Žák mluví z paměti, jen s občasným nahlédnutím do poznámek – plynulost projevu tím ale není narušena.

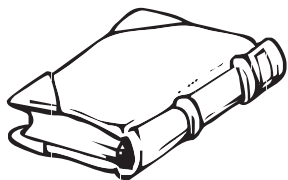
B. Žák se často dívá do poznámek, projev tím ztrácí na plynulosti.

C. Žák svůj projev převážně čte.

4. ZHODNOCENÍ KNIHY

Důležitou součástí mluvního cvičení je dovednost zhodnotit knihu či kulturní zážitek a své zhodnocení zdůvodnit.





68 Hovořit spisovným jazykem a používat přitom bohatou slovní zásobu bez nejrůznějších vycpávek je složitý úkol i pro mnoho dospělých. Je tedy zřejmé, že ani od žáků se neočekávalo, že se jim to podaří hned. Za úspěch jsme považovali, pokud se o kultivované vyjadřování snažili.

A. Vlastní hodnocení je zdůvodněno, nepotřebuje doplňující otázky ze stran druhé osoby (spolužáků či učitelky). Hodnocení obsahuje i odpověď na otázku: „Proč?“ (Např.: Kniha se mi moc nelíbila, obsahovala mnoho popisů přírody, při kterých jsem ztrácel souvislost s dějem.)

B. Vlastní hodnocení je zdůvodněno, ale plné pochopení druhou osobou (spolužáky a učitelkou) vyžaduje ještě doplňující otázky. (Např.: Kniha se mi nelíbila, obsahovala mnoho popisů přírody.)

C. Vlastní hodnocení není zdůvodněno.

5. KULTIVOVANÁ MLUVA

Mluvní cvičení dávalo žákům příležitost procvičovat spisovnou podobu jazyka a rozvíjet slovní zásobu.⁶⁸

A. Žák používá při projevu spisovný jazyk (dodržuje normu hovorové češtiny), používá bohaté a vhodné jazykové prostředky, projevuje pestrá slovní zásobu.

B. Žák se vyjadřuje převážně spisovně – v projevu dělá drobné chyby, bez větších formálních nedostatků, na spisovnou mluvu se ale soustředí. Používá vycpávková slova, případně se opakuje.

C. Žák stále dělá časté a závažné chyby. Používá jednoduchý jazyk, s omezenou slovní zásobou.

Praktická škola:

A. Žák mluví plynule: projev je ucelený, používá spisovný jazyk a rozvitě věty. Nepoužívá nespisovná, slangová slova.

B. Žákův projev není zcela plynulý a celistvý. Žák se často zadržává. Do promluvy často vkládá vycpávková a nespisovná slova.

C. Žák se často zadržává, hovoří převážně nespisovně.

6. HLASITOST A TEMPO PROMLUVY

U kritéria týkajícího se práce s hlasem se hodnotilo hned několik složek – hlasitost promluvy, modulace hlasu v souvislosti s obsahem promluvy, práce s pauzami, přiměřené tempo řeči. Pokud žák v některé z těchto oblastí nedosáhl úrovně A, pomohl mu vyučující spolu s ostatními žáky problém co nejvíce specifikovat, tj. upřesnit, ve které z hodnocených složek kritéria má nedostatky.

A. Žák zvolí dobře základní hlasitost, pracuje s hlasem podle toho, co právě sděluje: modulace a pauzy dokreslují obsah. Tempo mluvy je přiměřené, úměrné obsahu (projev je plně srozumitelný).

B. Žák zvolí dobře základní hlasitost – nepracuje s pauzami a modulací hlasu, případně s nimi pracuje bez souvislosti s tím, co právě říká. Tempo mluvy je přiměřené.

C. Správnou hlasitost zvolí až po upozornění učitele či spolužáků. Nepracuje s pauzami a modulací hlasu, případně je používá bez souvislosti s tím, co právě říká. Mluví příliš rychle (jeho projev není srozumitelný), či příliš pomalu (obsah se posluchači ztrácí).

Praktická škola:

Toto a následující kritérium shrnula praktická škola v kritériu

CELKOVÉ VYSTUPOVÁNÍ

A. Žák mluví srozumitelně, nahlas, jeho projev je klidný, udržuje oční kontakt s posluchači.

B. Žák mluví sice srozumitelně, ale potichu. Oční kontakt s posluchači nedodržuje úplně (občas mluví sám pro sebe, dívá se do země,...).

C. Žák mluví potichu, není mu téměř vůbec rozumět. Nestojí v klidu, neudržuje oční kontakt s posluchači (dívá se do země, ...).



7. NONVERBÁLNÍ PROJEVY

Nonverbální komunikace mluvího hraje velkou roli při hodnocení jeho promluvy. Požadavkem na smysluplnou nonverbální komunikaci jsme se snažili dát žákům příležitost, aby nahlédli na vlastní tělesné vystupování při mluveném projevu.

Velkou roli při hodnocení tohoto kritéria hrála kultivovaná zpětná vazba od spolužáků, případně sledování videonahrávky.

A. Žák neverbální projevy plně kontroluje, vhodně jimi doplňuje obsah – nepohybuje se zmateně, nedělá zbytečné pohyby rukama, udržuje oční kontakt s posluchači, mluví k nim.

B. Neverbální projevy žák z větší části kontroluje – občas se zapomene a udělá zbytečné, zmatené pohyby. Celkový „tělesný projev“ ale koresponduje s obsahem mluvního cvičení. Snaží se udržet oční kontakt s posluchači a mluvit k nim, ne vždy se mu to podaří.

C. Svě neverbální projevy žák téměř nekontroluje – jsou zmatené, nesouvisejí s obsahem mluvního cvičení. Nemluví k posluchačům, neudrhuje s nimi oční kontakt.

8. ZAUJMUTÍ POSLUCHAČŮ

V průběhu promluvy se žák snažil udržet zájem posluchačů: výběr prostředků záležel na něm – např. mohl přinést nejrůznější názorné pomůcky a vybrat ukázkou, využít tabuli či flipchart.

Hodnotilo se, zda se žákovi podařilo udržet zájem posluchačů, či nikoliv. Případně možnosti toho, jak zaujmout spolužáky, jsou natolik rozmanité, že jsme pro toto kritérium ne zvolili společné indikátory dosažených úrovní.

9. ZHODNOCENÍ VLASTNÍ PROMLUVY

Požadavek sebehodnocení mluvčího podle zadaných kritérií je vhodné zadat až v okamžiku, kdy žáci mají s mluvním cvičením zkušenosti a získají určitou sebedůvěru – např. až v 2. kole realizace této aktivity. Objektivita sebehodnocení žáka nepatřila mezi základní kritéria mluvních cvičení. Pokud se tedy učitelka rozhodla dát žákům kritéria dobře odvedeného mluvních cvičení písemně, požadavek na sebehodnocení mezi nimi zpočátku nebyl.⁶⁹

Indikátory úspěšnosti si volil každý vyučující dle vlastního zhodnocení úrovně třídy. Při společném hodnocení pomáhali mluvčímu učitel i spolužáci nalézt, v čem se přeceňuje a v čem naopak podceňuje.

10. ZHODNOCENÍ PROMLUVY SPOLUŽÁKA

Ani objektivní hodnocení spolužáka nepatřilo mezi základní kritéria mluvních cvičení, nicméně patřilo k stěžejním dovednostem, které tato školní aktivita rozvíjela. Vyučující vedli žáky, aby své hodnocení začali vždy nějakým konkrétním pozitivem, teprve poté přistoupili k případným nedostatkům. Vyučující si mohly samy zaznamenávat, jak se jednotliví žáci v této oblasti zdokonalují. Zpětnou vazbu dávaly svým žákům hned v hodině, kdy kladly upřesňující otázky, jimiž se snažily dovést žáky k objektivnějšímu pohledu a srozumitelnému vyjadřování.

A. Žák najde konkrétní jev, který se jeho spolužákovi v rámci řečnického cvičení povedl. Na základě pomocné tabulky s kritérii a indikátory vyjádří, kde má mluvčí ještě rezervy. Pokud je spolužákův výkon ve všech oblastech výborný, vyjádří to.

B. Žák nezačne ve svém hodnocení konkrétním pozitivem spolužákova výstupu – nenajde ho. Na základě pomocné tabulky vyjádří, v čem se může mluvčí zlepšit. Ve svých formulacích není úplně srozumitelný, potřebuje dopomoc učitele.

⁶⁹ Sebehodnocení probíhalo různými formami, např. po skončení byl žák vyzván, aby napsal či řekl, jaká konkrétní kritéria úspěšně splnil a kde ještě má rezervy. Učitel mohl mít také připravený sebehodnotící arch s kritérii a indikátory, v němž žák zaškrtával úrovně, kterých dosáhl.

C. Žák spolužákův výkon zhodnotí jen z hlediska toho, zda se mu výkon líbil/nelíbil, byl dobrý/nebyl dobrý, ale není schopen říct, v čem konkrétně byl výkon provedený/nepovedený, přestože k hodnocení může použít pomocnou tabulku.

11 . PREZENTACE ZJIŠTĚNÍ

V této souvislosti hodnotila pouze praktická škola.

A. Žák v úvodu svého výstupu osloví posluchače, uvede název díla, jméno autora, popř. ilustrátora.

B. Žák zapomene oslovit posluchače – uvede základní údaje.

C. Žák neosloví posluchače – neuvede základní údaje.

Přínosy mluvního cvičení

Stěžejní přínos mluvního cvičení spatřujeme v tom, že si žáci navzájem představovali knihy, které právě čtou a něčím je zaujaly. Díky pravidelnému zazařování mluvního cvičení do výuky se vytvořilo čtenářské kolegium, v jehož rámci si žáci vzájemně doporučovali svou četbu.

Více než polovina dětí (56 %) si přečetla alespoň jednu či více knih, které jejich spolužáci či spolužačky představili při mluvním cvičení ve škole.

Prostřednictvím mluvního cvičení kultivovali žáci svůj mluvený projev a postupně získávali na sebedůvěře ve vystupování.

Podstatným prvkem se stalo hodnocení spolužáků – žáci se nejprve učili hledat na každém výstupu pozitiva, čímž se učili objektivnějšímu pohledu na výkon, oproštěnému od

sympatií a antipatií. Na každé promluvě se našlo něco, co bylo hodno ocenění a z čeho mohl žák při příštím pokusu vyjít.

Velmi povzbudivé bylo, že se žáci průběžně naučili hodnotit své spolužáky konkrétně, na základě kritérií, a tím jim pomáhali k dalšímu sebezdokonalení.⁷⁰

Vytvoření kritérií a evaluačních archů nesmírně usnadňuje práci učitele. Lépe pronikne do toho, jak používat sebehodnocení žáků. Já osobně jsem byla překvapená, jak děti dokáží objektivně hodnotit a jak snadno a rychle se naučí hodnotit podle daných kritérií.

(E. Perglerová)

Velký přínos vidím v tom, že práce s nabízenými kritérii osvobozuje děti od emotivnosti v hodnocení sebe i ostatních.

(Š. Poupětová)

Pro učitelky se stalo mluvní cvičení dalším z nástrojů poznání individuality žáků – pro mnohé bylo zajímavé zjistit, co všechno jejich žáci čtou.

Dá se říci, že projekt byl v každém případě přínosem pro obě strany. Učitel našel nové metody práce s knihami. Já sama jsem měla možnost poznat názory dětí, uvědomit si jejich nestejnorodý vývoj v oblasti chápání učebního textu i textů děl umělecké tvorby.

(M. Pincová)

Aktivita se velmi úspěšně „rozběhla“ u dětí i u mě. Postupně jsem se naučila soustředit se na projev dětí a naučila jsem se i víc spoléhat na jejich pozornost. Žáci si společně dokázali všimnout mnohem více věcí, než požadovala kritéria.

(Š. Poupětová)

Od září letošního školního roku je naše třída v programu čtenářství. Z celého programu se mi nejvíce líbí mluvní cvičení. Je to zábavné. Hlavně mě baví mluvit o knihách.

70 Mluvní cvičení a seznam kritérií mohly sloužit i jako nástroj sebehodnocení žáka, který po vlastním skončení promluvy hledal, který z indikátorů u kritérií odpovídal jeho výkonu. Postupně se tak učil dávat si sám zpětnou vazbu a poučil se z vlastních chyb.



Jde o to, že si vybereme nějakou knihu a doma si připravíme, co o ní budeme říkat. Já mám ráda zábavné a zajímavé knihy, takže si vždycky vybírám tyto knihy. ... Probíhá to tak, že nějaký spolužák nebo spolužačka přijde před třídu a začne o své knize vyprávět. U nás ve třídě je naštěstí málo dětí, takže člověk nemá takovou trému. V mluvním cvičení musí být popis děje, který se v té knize stal, kdo ji napsal, kdo vydal, jaké jsou hlavní postavy. Musíme také zdůvodnit, proč jsme si takovou knihu vybrali a kde jsme ji získali. Všichni se snaží napjatě poslouchat. Potom, když spolužák nebo spolužačka domluví, tak si jde sednout, a o jeho projevu a knize se všichni baví. Nejdříve se hodnotí klady projevu, až později zápory...

(Lucie, 6.A, PIZŠ Horáčkova)

Lze říci, že u dětí zapojených v projektu došlo k nárůstu komunikace o literatuře, kterou čtou, mezi sebou. Zatímco na začátku projektu si občas s kamarády o tom, co čtou, povídalo 36 % dětí, na konci toto konstatovalo 46 %. Podíl dětí, které si takto povídají málokdy nebo nikdy, poklesl z původních 54 % na 45 %.

Na co je dobré pamatovat?

- K prvním mluvním cvičením je lépe vyzvat dobrovolníky, obvykle to bývají děti extrovertních povah. Některé děti totiž mohou zpočátku projevovat znepokojení či nechuť k nové a náročné činnosti, a proto je dobré, když získají dostatek času se zorientovat.
- Žákům v pochopení úkolu pomůže, když vyučující předvede mluvní cvičení jako první a nechá se dětmi podle kritérií ohodnotit.

Začala jsem mluvní cvičení s těmi nejschopnějšími a myslím, že se to vyplatilo, nasadili laťku docela vysoko. Ostatní se sice nenechali strhnout k nějakým úžasným výkonům, ale i ti nejproblémovější odvedli slušnou práci. Nakonec se ukázalo, že je to docela bavilo, do druhého kola se už hlásili všichni celkem ochotně.

(E. Perglerová)

Z hlediska doporučování četby se jeví jako neúčinnější způsob zapojení dětí do představování knih a doporučování sobě navzájem. Mezi dětmi zapojenými v projektu si 47 % z nich vybírá knihy hlavně na doporučení kamarádů a spolužáků. (Rodiče jsou pak nejčastějšími rádci u 26 % a učitelé u 10 %.) Toto doporučování probíhá spíše neformálně v rámci kamarádské komunikace. Doporučení spolužáků v rámci hodin literatury má také svůj efekt, ale menší, což dokazují informace o mluvních cvičeních.

- Rozhodne-li se učitel nově zařadit mluvní cvičení do výuky, je lépe vytvořit kritéria dohromady s žáky. Kritéria a indikátory zadané učitelem mohou dětem připadat velmi obecná, případně složitá. V námi realizovaných školních aktivitách jsme využili kritéria společná, určená bez spolupráce s žáky. Velmi se osvědčilo, když na začátku roku učitelka věnovala vyučovací hodinu diskuzi nad kritérii, čímž žákům pomohla porozumět procvičovaným dovednostem a zároveň jim pomohla získat společný jazyk, jímž mohou hovořit o kvalitách proběhlé prezentace.
- Je přirozené, že ne všichni žáci jsou v prvním kole úspěšní v plnění všech kritérií – mluvní cvičení je nástroj jejich postupného učení. Velmi důležitou roli hraje podpora ze strany učitele a jeho snaha vytvořit ve třídě bezpečné prostředí.

Několik čtenářů mělo problém při výběru knih. Nosili si zpočátku knihy, které znali ještě pomalu ze školky. V průběhu školního roku se situace zlepšovala, protože se valná většina nechala nalákat na nějakou knihu, se kterou se seznámili při hodině literární výchovy nebo při mluvních cvičení zdatnějšího spolužáka–čtenáře.

(V. Sedláčková)

- Stane-li se, že konkrétní žák nezvládá sledovat několik aspektů najednou, vyučující mu může pomoci vytvořit plán postupného zlepšování, případně mu umožnit opakovat řečnická cvičení vícekrát za sebou, dokud se nedostaví dílčí úspěch.



Největší úspěch je asi to, že v druhém kole byli všichni mnohem lepší než v prvním. Proto myslím, že to všechno mělo smysl.
(E. Perglerová)

Je docela dobře možné, a i to je úspěch, že valná většina žáků splní všechna kritéria až po několika letech procvičování. Od počátku by žáci měli vědět, že to, co po nich požadujeme jako výstup, je projev, jehož nejsou schopni mnozí dospělí.



- Pokud učitel zváží, že je pro jeho žáky nemožné sledovat plnění více kritérií najednou, měl by sám rozhodnout, v čem ubrat – např. v prvním roce se zaměřit jen na vystoupení před třídou a hovor o knize, případně s ukázkou. Požadavek spisovné mluvy a nonverbální komunikace může přidávat až později.
- V našem případě se např. pro děti z praktické školy mluvní cvičení stalo nejproblematictější částí celého projektu. Byly zahlceny množstvím požadavků a jejich mluvený projev se spíše zhoršoval, většina z nich nepřekonal a svůj stud a vnitřní paniku. Učitelky se proto posléze rozhodly soustředit na aktivity, které žáky na mluvní cvičení připravovaly – např. na povídání v kroužku, kdy si děti posílaly polštářek, a tím si udělovaly slovo atd.
- Zvláště zpočátku se může stávat, že žáci na svůj termín mluvního cvičení zapomenou, je proto lépe na jeden termín určit i náhradního mluvěho.
- I vzájemnému hodnocení se žáci učí postupně – jako přípravná aktivita se osvědčil postup „uznání– zpřesňující, či korektivní otázka“. Žáci byli nejprve vyzváni, aby našli nějaké konkrétní pozitivum na výkonu. Pokud nevěděli, mohla jim učitelka svými příklady pomoci. Pak vznesli otázku, již se mluvěho snažili přivést k rozpoznání jeho chyb – např. „Jak myslíš, že působí na tvé posluchače, když se při mluvení díváš jen na paní učitelku?“ Doporučujeme trénovat nejprve první část – formulaci konkrétního uznání. Korektivní otázku může zpočátku opakovaně modelovat učitelka.
- Postup „uznání–otázka“ je také velmi účinnou pomocí pro případ, že se žáci při hodnocení nemohou oprostít od osobních antipatií.

- Písemné hodnocení promluvy je vhodné jednou za čas zvolit tehdy, chce-li učitel snáz sledovat a zaznamenat si, zda se zlepšuje objektivita žáků při hodnocení mluvího (resp. je možné i po diskuzi, která proběhla, nechat žáky jejich hodnocení napsat). Písemné hodnocení by měl ale mluvíci dostat nejdříve na konci vyučovací jednotky, aby ho nerozptylovalo od další práce v hodině.
- Postupný vývoj žakových dovedností učitel nejlépe sleduje, pokud si přímo do třídy nosí záznamový arch a hodnocení do něj zaznamená hned.
- K nejméně oblíbeným částem patřilo sebehodnocení. Žáci bývali často struční a velmi sebekritičtí. Nabýt jistoty jim pomůže už zmíněný sebehodnotící arch⁷¹. Svě sebehodnocení nemusí mluvíci zpočátku zveřejňovat, jen na závěr může stručně zhodnotit, v čem se on sám shodl s hodnocením spolužáků.
- Ne vždy se dařilo zařadit mluvní cvičení do výuky tak často, jak bylo naplánováno. Je ale vhodné, aby učitel stihl alespoň dvě kola v průběhu školního roku – žáci tak totiž mohou sledovat svůj vývoj.
- Jednou z příčin, proč učitelky naplánovaná řečnická cviční nestíhaly, bylo dlouhé trvání hodnotící části. Je vhodné celkový čas určený na mluvní cvičení a hodnocení omezit – např. maximálně na 10 minut. Nevadí, pokud nedostanou slovo všichni, kdo se chtějí vyjádřit. Svě mínění vyjádří při další příležitosti.
- Mluvní cvičení patří i do hodiny českého jazyka – mohou vyplnit zbývajících 10 minut do konce hodiny. Žáci obvykle změnu činnosti uvítají.

Zkusili jste si někdy cvičně slovně ohodnotit některý z testů, kteří Vaši žáci píšou? Pomohlo Vám to uvědomit si přesněji, co všechno Vaši žáci k úspěšnému učení potřebují?

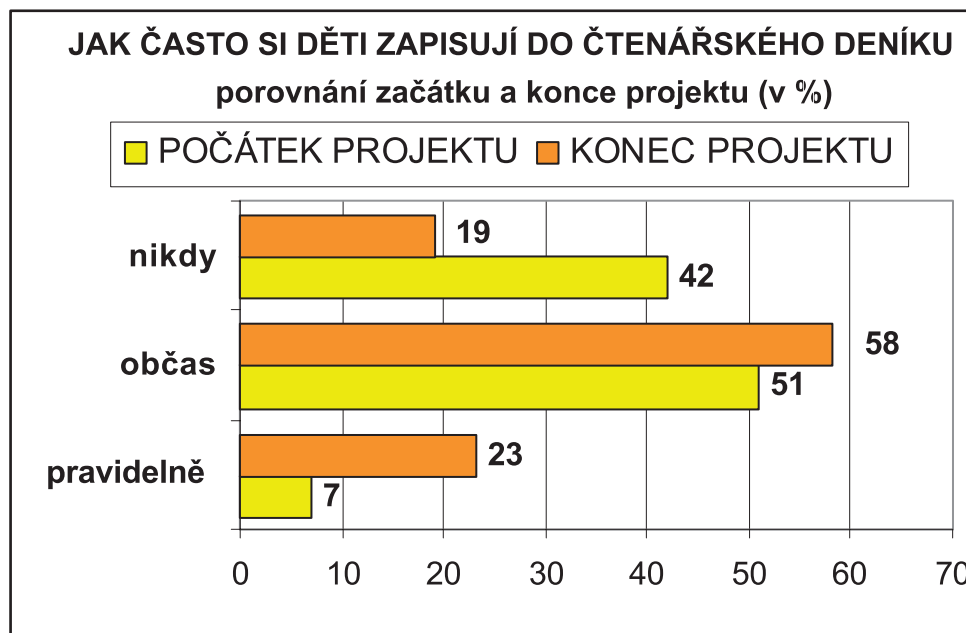
Při prezentaci mluvního cvičení vždy jeden z žáků měřil, zda projev trval stanovenou dobu, další měl za úkol zhodnotit, jak se mluvíci držel zadaných kritérií. Třetí spolužák pak zhodnotil celkový dojem, jaký z mluvního cvičení měl, a shrnul, co si z prezentace odnesl. Mluvíci pak měl poslední slovo – mohl se vyjádřit k hodnocení spolužáků a také shrnul své pocity z prezentace a zhodnotil svůj výkon.

(T. Martínková)

71 Ukázkou sebehodnotícího archu uvádíme v příloze.

(C) Kulturní/projektový deník

Většina dětí se během dosavadní školní docházky setkala s nějakým způsobem zápisu do čtenářského deníku, ale zdaleka ne všichni si jej vedli pravidelně a ne vždy měly děti stanovená jasná kritéria zápisu.



72 Za tímto účelem jsme v rámci projektu nakoupili nové sešity A4 s tvrdými barevnými deskami – pokud dítě chtělo, mohlo nový sešit využít. Řada dětí, které měly deník z minulých let, však raději pokračovala zapisováním do původních sešitů. Nové barevné sešity ale mnoho dětí k práci nalákaly.

Usilovali jsme o to, aby si v průběhu roku deník začali vést všichni žáci. Naším záměrem nebylo zatížit děti další povinností, naopak jsme jim chtěli poskytnout prostor k přemýšlení nad knihami i nad kulturními zážitky.⁷²

Zápisy do kulturního deníku patřily k činnostem, při nichž se žáci učili pracovat s kritérii a hodnotit vlastní práci i práci svých spolužáků.⁷³ Před prvním zápisem žáci dostali seznam všech kritérií a indikátorů, případně si ho mohli dotvořit společně s učitelem. Jako praktické se ukázalo mít tento seznam vlepěný na začátku kulturního deníku.

Učitelky pravidelně kulturní deníky vybíraly. Nehodnotily je až na výjimky známkou, ale slovně. Snažily se nepoužívat subjektivní obraty typu: „hezký zápis/zajímavý zápis/nedostatečný zápis,“ nýbrž popisovaly, co konkrétně se žákovi podařilo, co naopak chybí, čím ještě lze zápis zdokonalit. Při popisném slovním hodnocení vyučujícím pomáhal seznam kritérií, na něž neustále odkazovaly.

Sledované čtenářské dovednosti a klíčové kompetence

Čtenářské dovednosti:

Žák ...

- vybere si knihu k četbě a svůj výběr zhodnotí
- píše o své četbě – porozumí textu
- zhodnotí text, svůj názor podloží argumenty
- přetváří text, používá ho k dalším aktivitám
- nachází souvislost mezi obsahem knihy a vlastní zkušeností

Klíčové kompetence:

Žák...

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu
- vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném projevu
- obhájí svůj názor vhodnou argumentací
- posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení
- naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit.

73 Jak už bylo uvedeno, v průběhu roku si každý žák vybral tři tituly z doporučené literatury, které do kulturního deníku zapsal. Pravidelně ale odevzdával deník s novým zápisem každý měsíc. Zápis nemusel vždy obsahovat knihu, mohlo se jednat i o kulturní akci.

74 Datace čtení knihy ukáže učitel, jak se v průběhu času vylepšuje žákovo skóre přečtených knih a jak si vede ve čtení konkrétní knihy, zda v jejím čtení pokračuje, nebo ne. Učitel se může ústně či písemně ptát žáka např. proč tak dlouho knihu čte, zda by neměl raději dlouho nečtenou knihu odložit s patřičnou poznámkou v kulturním deníku a vybrat si ke čtení knihu jinou. Je to také vhodná příležitost ukázat žákům, že není ostuda nějakou knihu nedočíst. Také pro žáka samotného jsou záznaky z průběhu četby zajímavé při zpětném pohledu.

Co obsahoval zápis do kulturního deníku - kritéria a indikátory úspěšnosti:

1. FORMÁLNÍ NÁLEŽITOSTI

Formální náležitosti zápisu závisely na tom, zda si žák vybral knihu či nějakou kulturní akci. V případě, že zápis neobsahoval všechny formální údaje, mohl si žák sám vyhledat pomocí rozepsaných kritérií, co mu chybí.

Hodnotilo se, zda jsou formální náležitosti správně či nikoliv (Ano/Ne)

V případě knihy měl zápis obsahovat:

bibliografické údaje (název, autor, ilustrátor, místo a rok vydání), dataci, odkdy dokdy byla kniha čtena.⁷⁴

U divadelního představení (rozhlasové hry) žáci uváděli: název, autora, režiséra, místo provedení, datum zhlédnutí.

U zápisu filmu: žáci uváděli název, jméno režiséra, autora scénáře – v případě adaptace knihy i jméno spisovatele, produkci, datum zhlédnutí (poslechnutí).

V případě výstavy: žáci uváděli název výstavy, autora, kurátora, místo a datum zhlédnutí.

U koncertu: žáci uváděli název, jména interpretů, případně jméno skladatele a dirigenta, místo a datum zhlédnutí.

Praktická škola viz předchozí

2. ZDŮVODNĚNÍ VÝBĚRU

U každé knihy či kulturní akce měl žák zdůvodnit, proč si knihu vybral k přečtení, či film ke zhlédnutí.

Součástí hodnocení bylo, zda žák kritérium splnil, či nikoliv. (Ano/Ne)

Praktická škola viz předchozí

4. PRŮBĚŽNÉ ZÁZNAMY Z ČETBY

V případě knihy si měl žák do kulturního deníku poznamenávat průběžné záznamy z četby (např. formou citátu + vlastního komentáře). Učitelky dle svého uvážení zadaly formu čtenářských záznamů. Např. žák si měl alespoň 3x za četbu nebo po určitém počtu stránek zaznamenat jakýkoliv citát s vlastním komentářem. Mohl použít např. metody „debata s autorem“⁷⁵ – kdy kladl autorovi otázky, či přímo napsat dopis autorovi. Další z možností průběžných zápisů bylo např. předvídaní dalšího konání některé z postav. Vyučující mohly jednotlivé techniky kombinovat i podle toho, jak je postupně zařazovaly do výuky.⁷⁶

- A. Citát a komentář mají souvislost, byť zřejmou jen pro čtenáře.
- B. Citát je bez komentáře.
- C. Žák nedokáže vybrat citát z knihy/textu.

5. ZHODNOCENÍ KULTURNÍHO ZÁŽITKU

Žák měl každý svůj kulturní zážitek zhodnotit a své hodnocení zdůvodnit.

- A. Vlastní hodnocení je zdůvodněno, není třeba doplňujících otázek. Hodnocení obsahuje i odpověď na otázku: „Proč?“ (Např.: Kniha se mi líbila, protože v ní byl humor, a já vím, že se říká, že humor je kořením života.)
- B. Vlastní hodnocení je zdůvodněno, ale plné pochopení druhé osobou vyžaduje další otázky. (Např.: Kniha se mi líbila, protože byla vtipná.)
- C. Vlastní hodnocení není zdůvodněno.

Praktická škola: viz předchozí

75 Metoda je popsána in: McKeown, M., Beck, J., Worthy, J.: *Questioning the Author*, 1993

76 Většina učitelek zapojených v projektu indikátory úspěšnosti u průběžných zápisů z četby nevyužívala – v hodnocení se většinou spokojila s tím, zda žák nějaké poznámky z četby má, či nikoliv. Záleželo na jednotlivých vyučujících, zda vyžadovaly i komentář. Komentář byl žákovým výsostným územím, souvislost mezi citovaným textem a tím, co jej k němu napadlo, nemusela být vždy zřejmá ostatním čtenářům. Osvědčilo se, když v případě nejasností nebo tehdy, chtěla-li učitelka vést žáka k dalšímu přemýšlení, napsala do deníku doplňující otázku či komentář. Pomohla mu tak rozvinout písemnou debatu mezi sebou a žákem

6. PŘIBLÍŽENÍ KNIHY/KULTURNÍ AKCE

Součástí zápisu bylo i přiblížení kulturního zážitku – např. úryvek z knihy, divadelní program, snímek z filmu, vstupenka na výstavu, obrázek z katalogu, ...

Součástí hodnocení bylo, zda žák kritérium splnil, či nikoliv. (Ano/Ne)

Praktická škola:

Hodnotilo se, jaké úrovně ve splnění kritéria žák dosáhl:

A. Zpracování zápisu – nechybí ilustrace (žák nepoužívá fixu) nebo nalepená vstupenka, snímek z filmu, obrázek z časopisu atd. Vše je provedeno čistě, pečlivě.

B. Ilustrace není provedena pečlivě, žák při kreslení používá fixu. Stránka s nalepeným obrázkem je ušpiněna od lepidla.

C. Text není doplněn ilustrací ani doprovodným materiálem.

7. OKOMENTOVÁNÍ ZÁPISU DALŠÍ OSOBOU

Jednou za dva měsíce dával žák svůj kulturní deník k nahlédnutí jakékoliv další osobě (rodiči, spolužákovi, kamarádovi) a požádal je o napsání komentáře k některému ze zápisů. I tato osoba mohla hodnotit na základě kritérií.

Součástí hodnocení bylo, zda žák kritérium splnil či nikoliv. (Ano/Ne)

Praktická škola: viz předchozí

8. STRUČNÝ OBSAH DÍLA

V této souvislosti hodnotila pouze praktická škola.

- A. Žák výstižně a krátce shrne obsah díla (čtenář si umí přibližně představit, o čem kniha je)
- B. Žák je v popisu obsahu stručný, čtenáři zápisu není zřejmé, o čem dílo je.
- C. Žák neuvede, o čem dílo pojednává.

Přínosy práce s kulturním deníkem

Nejdůležitější přínos práce s kulturním deníkem vidíme v tom, že žáci získali intimní prostor, kde pravidelně a systematicky přemýšleli o svých kulturních zážitcích a učili se formulovat vlastní názor. Svůj text strukturovali na základě daných kritérií. Důležitým momentem bylo, že se žáci mohli vyjadřovat i o knihách/kulturních akcích negativně, přičemž se učili, že mají právo vyjádřit názor, že se jim něco nelíbilo nebo je kulturní zážitek neoslovil.

Pro další studium i praktický život se ukázala užitečná práce s kritérii při žákově sebehodnocení vlastního zápisu či při hodnocení zápisu spolužáka. I zde si žáci znovu uvědomovali, že vždy hodnotíme vzhledem k nějaké představě, ideji, zadání.

Některé zápisy byly doplněny dalšími aktivitami – mimo povinných tří záznamů z četby např. dopisem autorovi/hlavní postavě, medailonkem autora, pěti klíčovými slovy, třemi otázkami, které chtěl čtenář při četbě autorovi položit apod.

(T. Martínková)



Učitelky se obvykle shodovaly na tom, že jim čtení zápisů v kulturním deníku umožnilo své žáky lépe poznat, dozvěděly se více o jejich zájmech a nepřímo i o rodinném zázemí.

Kulturní deník sloužil např. dětem v praktické základní škole jako deník projektový. Zapisovali do něj nejen kulturní akce, ale i nejrůznější autorské texty, byly na své výtvary hrdé a rády se jimi prezentovaly.

Za největší úspěch považují to, že deník motivoval žáky, kteří příliš aktivními čtenáři dosud nebyli, aby se začali takto „seriózně“ zabývat literaturou a získali o své aktivitě přehled, zařadili ji do svého života a práce. Aktivní a pravidelní čtenáři využili psaní deníku k prezentaci svých zálib. Díky okénku pro hosta se o nich dozvěděli i ostatní děti. V každé třídě byl ovšem jedinec, pro kterého vedení deníku bylo nad jeho síly.

(E. Wolfová)



K výraznému nárůstu došlo u zapisování do čtenářského/kulturního deníku. Na konci školního roku 42 % dětí konstatovalo, že si zapisovalo pravidelně, zatímco na začátku školního roku to bylo pouze 19 %. Původní 23 % podíl dětí tvrdících, že si nikdy nezapisuje do kulturního (čtenářského) deníku, se zmenšil na konci školního roku na sedmiprocentní. Celkem 54 % dětí říkalo, že je práce s kulturním deníkem či portfoliem bavila.

Zde je však třeba mít na paměti, že práci s deníkem či portfoliem je nutné dětem vhodně představit a zpestřovat ji, protože v konkurenci jiných aktivit nebo výukových metod patří mezi méně populární. (Jinými slovy: Ptáme-li se dítěte, zda ho práce se čtenářským/kulturním deníkem baví, odpovídá v polovině případů že ano. Necháme-li dítě vybrat ze všech aktivit spojených se čtenářstvím pouze tři nejoblíbenější, tato aktivita se ve výběru objeví pouze u 12 % dětí.)

Nicméně je zřejmé, že se pro polovinu dětí zapojených v projektu stala práce se čtenářským/kulturním deníkem něčím, co nedělají jen z donucení, ale baví je to, což je důležité. Ukazuje se, že lze děti k takové aktivitě motivovat a podat jim ji tak, že je zaujme a vidí v ní nějaký smysl.

Na začátku roku jsem šestákům ukázala deníky jejich starších spolužáků. Měli možnost si je prohlédnout, prolistovat jimi, něco si z nich přečíst. Byli velmi nadšení a hned se těšili, že si budou moct také oni sami vytvořit podobnou „knihu“. Na konci školního roku byli mnozí se svými deníky spokojeni a měli z nich radost...

Myslím, že žáci měli možnost pochopit i důležitost a praktičnost zápisů v deníku v praxi. V sedmé třídě došlo i na to, že najednou mohli použít informace z minulého roku. Četli jsme třeba nějakou ukázkou z literatury a někdo zalistoval v deníku, kde měl loňský zápis např. z divadelní adaptace literární předlohy. Doplnil ostatním nějakou informaci o autorovi, zpracování, uměleckém dojmu, doporučil či nedoporučil ke zhlédnutí. Vždy na základě svého hodnocení. Další přínos vidím i v tom, že děti vlastně samy tvořily nové literární dílko.

(V. Sedláčková)

Již od začátku roku dokázalo splnit všechny kritéria na nejvyšší stanovené úrovni průměrně 30 % žáků šestých ročníků a svůj výkon udržet, dalších 40 % se v průběhu roku plnění většiny kritérií zlepšilo. Na stejné úrovni jako na začátku roku zůstalo 15 % žáků. Zbývající část žáků zaznamenala v průběhu roku zhoršení ve zvládnutí kritérií.⁷⁷

Z žáků 7. ročníků splnilo všechna kritéria hned od počátku na nejvyšší stanovené úrovni přibližně 44 % žáků, dalších 22 % se v průběhu roku zlepšilo. Na stejné úrovni jako na začátku roku zůstalo 16 % žáků. Zbývající část žáků zaznamenala v průběhu roku zhoršení ve zvládnutí kritérií.

Na co je dobré pamatovat?

- Kulturní deník je prostorem k přemýšlení a sebevyjádření žáka, nikoliv další bezduchou povinností, jejíž význam je většině třídy skryt.
- Pokud je pro žáky řada kritérií zápisu do kulturního deníků nových, je lépe je přidávat postupně. Vyhnete se tak situaci, kdy po několika měsících od některého z kritérií ustoupíme, protože je pro žáky příliš náročné.

77 Údaje jsou sestaveny na základě zápisů učitelek do evaluačních archů.

-
- Některá kritéria mohou zůstat na dobrovolnosti žáků – ne každý rád zapisuje a zakládá si na výtvarné podobě svého deníku.
 - I zde platí – máloco se zdaří hned – je třeba se ozbrojit velkou trpělivostí a důsledností a nenechat se odradit faktem, že práce s kritérii není pro žáky snadná. Zpočátku tedy nemusí být úspěšní. I v případě našeho projektu se našlo několik žáků, kteří si ani do konce školního roku nezačali kulturní deník vést. Jako úspěch ale hodnotíme, že převážná většina žáků si kulturní deník vedla a zdokonalovala se v plnění jednotlivých kritérií.
 - Zpočátku žáci obvykle nechápou, proč nestačí u zhodnocení kulturního zážitku nebo přečtené knihy či ukázky napsat „líbí/nelíbí“, případně použít hodnocení pomocí hvězdiček a procent, které znají z internetových a časopisových recenzí. Můžeme jim pomoci tím, že se budeme při ústní debatě často ptát, proč si to či ono myslí, a pomůžeme jim doplňujícími otázkami k přesnější formulaci jejich názorů.
 - Mnozí žáci se setkali poprvé s požadavkem na průběžné záznamy z četby, a nevěděli tedy, jak prostor využít, a ani v záznamech nespatořovali smysl. Osvědčilo se, když paní učitelky ještě před zadáním kritérií seznámily žáky s metodami typu podvojný deník, trojitý zápisník,⁷⁸ díky nimž se žáci učili hledat v textu pasáže, které jsou pro ně osobně jakkoliv zajímavé či důležité.
 - Některé děti velmi rády využívaly okomentování další osobou,⁷⁹ jinde to patřilo spíše k částem zápisu, které činily potíže. Např. v základní škole praktické rodiče své komentáře vzkazovali ústně nebo vůbec. V jiné škole se rodiče spokojovali s obecnými formulacemi typu „hezké/zajímavé“, a to i v případě, kdy žák zjevně nesplnil všechny požadavky na zápis do kulturního deníku a rodiče si to mohli ověřit. Práci usnadnilo, pokud vyučující příležitostně zařadila okomentování třetí osobou přímo do hodiny – k jednotlivým zápisům se žáci vyjadřovali vzájemně.
 - Hlavně zpočátku je pravidelná kontrola kulturních deníků a slovní hodnocení zápisu náročná i pro učitele, a to nejen časově. Účinnou pomocí se opět stal

78 Přesný popis metod v příručkách programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Praha 2007

79 V ZŠ Brána jazyků patřil komentář k oblíbeným činnostem, nazývali jej „Okénko pro hosta“.

seznam s kritérii a indikátory, který si žáci nalepili do kulturního deníku, a učitelky pak mohly při svém hodnocení jen odkazovat na jednotlivé body. Někdy vyzvaly žáky, aby si při vyučovací hodině napsali hodnocení kulturního deníku navzájem, čímž nejen ušetřily svůj čas, ale současně umožnily dětem procvičovat práci s kritérii a hodnotit práci druhých.

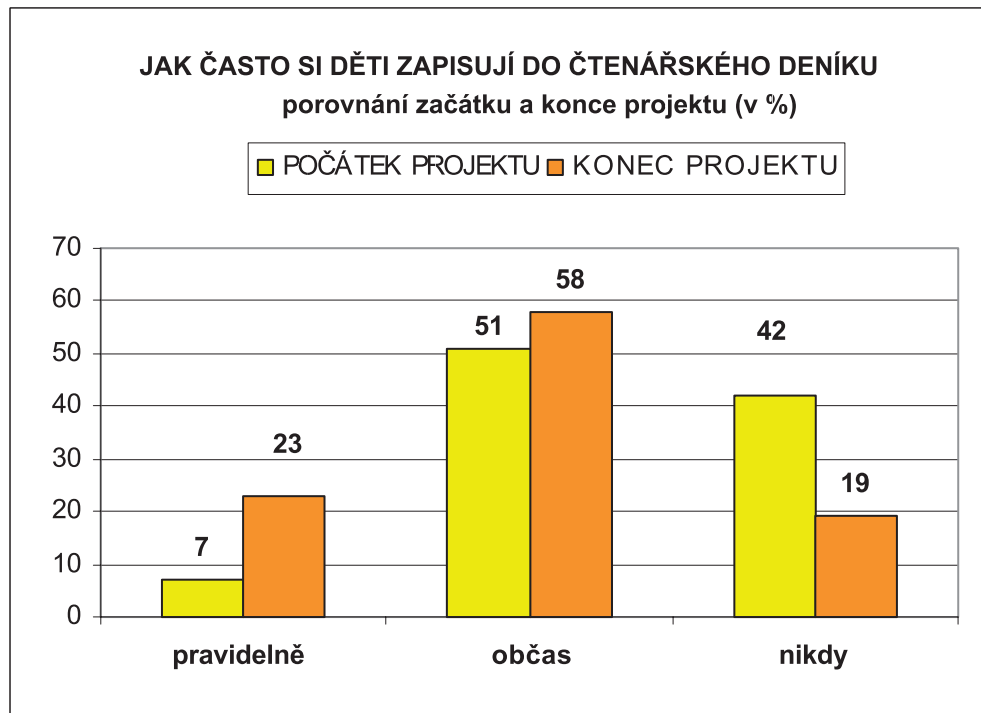
- S kulturním deníkem je možné pracovat velmi různorodě – žáci ho mohou nosit do školy pravidelně a zapisovat si do něj i zápisy z literárních hodin. Některé učitelky využily deník i při závěrečném hodnocení. Ve výsledné školní známce ocenily, zda se žák snažil zlepšit a postupně splnil i náročnější kritéria.

Častou otázkou učitelek bylo, zda opravovat pravopisné chyby. K jednoznačnému závěru jsme nedošli. Některé učitelky na chyby upozorňovaly v poznámkách, jiné je psaly na barevné lepicí papírky. Z časových důvodů jsme nevyužili možnosti pravidelné konzultace s žákem nad kulturním deníkem, při níž bychom ho požádali, aby si svůj zápis přečetl znovu a pokusil se chybu opravit.⁸⁰

Velkým problémem byla pro mne časová náročnost kontroly jednotlivých zápisů a jejich hodnocení. Oporou tentokrát byly záznamové archy, na jejichž základě jsem zkonstruovala i hodnotící archy pro žáky.
(T. Martínková)

Pres devadesát procent dětí v projektu četlo knihy pro zábavu. To je téměř o třetinu více než v běžné dětské populaci. Téměř polovina sledovaných dětí čte knihy pro poučení. V tom se od běžné populace dětí v daném věku neliší. Výraznější zaměření těchto dětí na četbu proti běžné populaci se ale projevuje i v specifickém druhu četby, v níž převažují obrázky – např. komiksy. Z dětí zařazených v projektu čtou komiksy dvě třetiny. U běžné dětské populace to byla v roce 2003 přibližně pouze třetina.

80 Seznámení se s pravidly pro vedení konzultací je účinnou pomocí při tvorbě školního vzdělávacího programu.



2.2.2 Hitparáda knih Top ten

Cíl aktivity:

Žák napíše anotaci oblíbené knihy. Hlasuje na webu (i ve svém volném čase) a svůj názor zdůvodní.

Dílčí cíl aktivity:

V rámci aktivity jsme usilovali o rozvoj komunikativní kompetence:

- žák využívá nejrůznějších informačních a komunikačních technologií pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.

Popis aktivity:

Na začátku roku seznámily učitelky žáky s novou soutěží nazvanou Top ten – hitparáda knih. Každý z žáků byl vyzván, aby navrhl jeden titul, který podle něj patří mezi nejzajímavější. Vyučující potom vybrala několik nejčastěji opakovaných knih a vyzvala navrhovatele z řad žáků, aby si připravili stručné představení knihy, popř. ukázkou, a posléze napsali anotaci. Na internetu byly mezitím zřízeny stránky, kam žáci své anotace uložili.

V průběhu následujících měsíců žáci hlasovali prostřednictvím e-mailu o nejlepší knihu, svůj hlas doplnili o krátké zdůvodnění. Bez tohoto zdůvodnění pozbýval hlas platnosti. Každá škola losovala jednou měsíčně dva z žáků, kteří v daném měsíci nominovali do hitparády knihu. Vylosovaní obdrželi knihu podle svého výběru, která byla zakoupena v projektu jako odměna.

Záleželo na vyučující, zda bude aktivitu realizovat v rámci vyučovací hodiny, nebo bude žáky vést k tomu, aby se jí věnovali ve svém volném čase. Doporučovali jsme, aby učitelky úspěšné knihy z hlasování zmiňovaly při vyučování.

Každý žák mohl měsíčně nominovat i několik knih (zvyšovala se tak jeho šance na vylosování), svůj hlas musel vždy potvrdit krátkým zdůvodněním. Vzhledem k charakteru školní aktivity jsme nevytvořili jednotná evaluační kritéria. Jednotlivé vyučující se snažily sledovat, jak často žáci hlasují, hlasují-li vůbec, jakou úroveň anotace mají apod.



Sledované čtenářské dovednosti a klíčové kompetence

Čtenářské dovednosti:

Žák ...

- si vybere knihu k četbě a svůj výběr zdůvodní
- formuluje hlavní myšlenku textu/je schopen o četbě hovořit/psát
- zhodnotí text, svůj názor podloží argumenty
- přetváří text, využívá ho k dalším aktivitám

Klíčové kompetence:

Žák...

- využívá informačních a komunikačních technologií pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem.

Prínosy aktivity Top ten – hitparáda knih

Prvním výsledkem soutěže bylo sepsání anotací – učitelky zadání využily k bližšímu seznámení s tímto krátkým textem o knize. Úvodní diskuze nad knihami před sepsáním anotací napomohla vyučujícím více poznat, jaké knihy se dětem líbí a jaké ne.

Ve výuce českého jazyka děti v průběhu dvouhodinové minidílny napsaly anotaci na svou oblíbenou knihu (zpravidla tu, kterou navrhly k umístění do seznamu na webu). V první části dílny pracovaly děti ve skupinách – vzájemně si knihy představily a pokusily se ústně formulovat, proč je pro ně kniha zajímavá a proč by ji spolužákům doporučily. Ostatní členové skupiny doplňovali představení knihy dotazy. V druhé části pak každý individuálně napsal anotaci na zvolenou knihu. Svůj text pak přepsaly děti samostatně do počítače a správce stránek na ně anotace umístil.

(T. Martínková)

Žáci pracovali s internetem řízeným způsobem – při návštěvě webu si leckdy prohlédli i jiné projektové aktivity, případně obdobné knižní soutěže. Své příspěvky viděli zveřejněné na stránkách s relativně vysokou návštěvností.

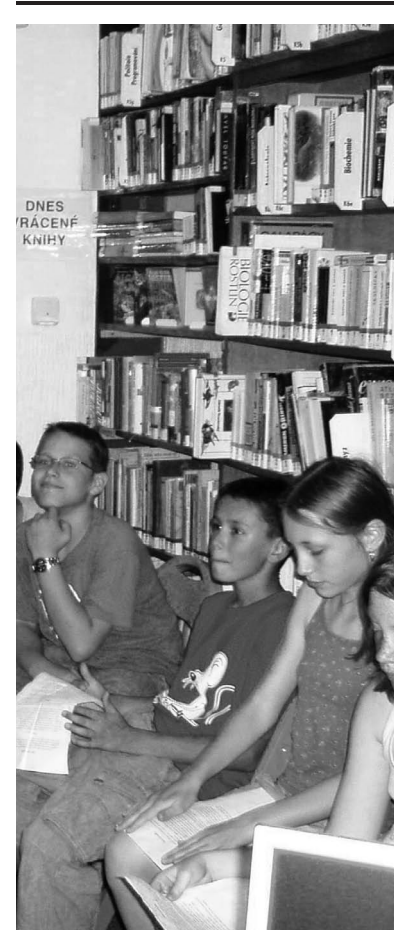
Zařazení hlasování do výuky, případně pravidelná práce s výsledky, se staly se pro žáky vítaným oživením hodiny. Některé děti, byť jich nebylo mnoho, se anotacemi nechaly k četbě knih zlákat.

Jeden z nejzajímavějších momentů byl ten, když se losování ujal Jiří Dědeček, který byl u nás ve škole na besedě s dětmi. Myslím, že autor chvíli losování umocnil a děti mají tento zážitek uložený trvale v sobě. Dost často se o tom později zmiňovaly.
(V. Sedláčková)

Seznámili jsme se i s jinými podobnými soutěžemi – např. Magnesia Litera. Děti zde hlasovaly prostřednictvím pohlednic. Při Literárním nocování si děti prohlédly i stránky různých nakladatelství, např. Egmont. Tam viděly, že se dá o oblíbených knihách hlasovat i zde a také získaly další informace o literatuře a našem knižním trhu. Získaly i různé zajímavé odkazy.
(E. Wolfová)

Na co je dobré pamatovat?

- Při této aktivitě hraje výraznou roli vzhled a uspořádání internetových stránek – nejjednodušší řešení, bez grafických prvků, žáky příliš nepřitahuje. Zvláště důležitá byla výtvarná stránka webu pro žáky z praktické školy.
- Pro žáky může být demotivující i hlasování prostřednictvím e-mailu. Jejich hlas se totiž objeví na webu až za několik dní.
- Po počátečním nadšení, zvláště probíhá-li hlasování v rámci hodiny českého jazyka, mohou žáci ztratit o hlasování zájem. Pokud se učitel rozhodne tuto školní aktivitu v nějaké formě využít, měl by s knihami, které se v Top ten objevují, co nejvíce pracovat při vyučování.



-
- Pro některý typ žáků je měsíční hlasování něčím abstraktním, chybí jim okamžitá zpětná vazba. Z tohoto důvodu Top ten nijak nezaujal děti z praktické školy. Bylo to zřejmě způsobeno i tím, že mnohé knihy, které se v soutěži objevovaly, neznaly. Jejich vlastní anotace tvořily jen malou část nabídky.
 - Většina vyučujících nezadala aktivitu žákům povinně, naopak spíše se snažila, aby se soutěže účastnili ze svého zájmu. Několik žáků sledovalo web i ve svém volném čase a tento typ činnosti jim dával inspiraci k četbě.

Celkem 69 % dětí hlasovalo alespoň jednou v hitparádě Top ten. Čtvrtina dětí hlasovala čtyři a vícekrát.

- Na knižní výhry se obvykle těšili žáci z těch tříd, v nichž hlasování probíhalo v rámci vyučování a o soutěži se často hovořilo. Mnohé ale nemotivovalo ani získání knižní odměny, natolik jim byl tento druh soutěžení vzdálený. Pokud učitel spatřuje v aktivitě přínos, měl by ji alespoň zpočátku zařadit do hodin literatury, případně výpočetní techniky. Možná bude i on překvapen, že děti nejsou tak zdatní v práci s počítačem, jak by se mohlo zdát.
- Pro některé kolektivy je zřejmě lépe zorganizovat soutěž v užším prostředí, např. v rámci školy, aby se žáci cítili jistěji. Někteří žáci měli pocit, že jejich anotace nejsou tak dokonalé, aby mohly být zveřejněny na meziškolním webu, proto se soutěže raději neúčastnili. Leckdy by žákům vyhovovalo i využití jiné než internetové prezentace – např. hlasování do hlasovacích schránek.
- Aktivita zaujala více žáky nižších ročníků. V zahraničí mají v případě podobných akcí velmi dobré zkušenosti se zapojením některé populární osobnosti, např. sportovce, jehož účast vzbudí v dětech o aktivitu zájem.
- Protože vyučující zapojené v projektu realizovaly s žáky více školních aktivit, z nichž některé pro ně byly nové, nezbývalo na Top ten příliš času. Právě u této aktivity se objevily velké rozdíly v oblíbenosti, některé třídy ji využívaly rády, pro

jiné představovala nutné zlo. Domníváme se, že hodně záleží na vnější motivaci dětí i na celkové čtenářské úrovni třídy. Nadchnout všechny zúčastněné žáky se nepodařilo.

Celkem 14 % dětí zapojených do projektu si aktivitu Top ten vybralo mezi své tři nejoblíbenější projektové aktivity. Na druhou stranu 15 % žáků ji označilo jako jednu ze tří nejméně zábavných projektových aktivit.

Aktivita děti zaujala, neboť internet a jeho možnosti jsou pro děti přitažlivé. Zajímalo je také, jaké knihy se ujmou vedení, zda ta „jejich“ získá hlas. Hlasovaly i pro knihy, které samy nečetly, ale daly na doporučení kamaráda, či hlasovaly po zhlédnutí filmové či divadelní adaptace.
(E. Wolfová)

- Mnohé učitelky chtějí aktivitu dále využít v rámci školy, či formou třídní ankety o nejoblíbenější knihu.

Celkově skupina dětí s možností využívat internet ve škole narostla za sledovaný školní rok ze 76 % na 98 %. Lze říci, že téměř každé dítě zařazené do projektu má ve škole možnost přístupu na internet. Větší nárůst je opět mezi šestáky (+ 27 % na výsledných 96 %). U sedmáků se jedná o nárůst z 82 % na 100 %.

Internet používají děti nejčastěji pro zábavu – chatují, mailují apod. Na konci školního roku takto trávilo u počítače čas denně 45 % dětí proti 34 % na začátku školního roku. V této oblasti lze u dětské populace obecně zaznamenat výraznou časovou změnu. Ve výzkumu realizovaném na běžné dětské populaci to bylo pouze 6 % dětí.



2.2.3 Naše prvotiny na webu

Cíl aktivity:

Žák vytvoří autorský text, který prezentuje i v mimoškolním prostředí. K vlastní tvorbě se nechává inspirovat četbou. Svůj text přečte při autorském čtení. Vybere nejzdařilejší ze svých prací do třídního sborníku.⁸¹

Dílčí cíl aktivity:

Školní aktivita „Naše prvotiny na webu“ měla dlouhodobý charakter, v podstatě se jednalo o průběžnou celoroční práci, která vyvrcholila vytvořením třídních sborníků. Kromě hlavního cíle jsme usilovali o rozvoj:

- a) kompetence k učení
- b) kompetence komunikativní
- c) kompetence sociální a personální

Naším cílem bylo, aby na konci projektových aktivit žák:

Ad a) naplánoval vhodné strategie k splnění zadaného úkolu, našel vhodné metody, posoudil vlastní pokrok a určil překážky či problémy bránící učení, naplánoval si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit.

Ad b) využíval různé prostředky komunikace

Ad c) spoluvytvářel a osvojil si pravidla skupinové práce

Dále jsme se prostřednictvím aktivity snažili naplnit očekávané výstupu z oboru český jazyk a literatura, a to především:

- žák vytvoří vlastní text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí literární teorie – využívá přitom nejrůznějších slohových postupů

81 Při zařazení této aktivity jsme vycházeli z toho, že autorské psaní je činnost velmi blízká čtení. Žáci při něm mohou prakticky uplatnit znalosti literární teorie, naopak zkoumání vlastních textů v kolektivu třídy jim napomáhá pochopit další díla jiných autorů.

Popis aktivity:

Vyučující dle svých možností zadávaly žákům nejrůznější slohová témata.⁸² Žáci si své texty ukládali do portfolií a jednou za čas vybrali ten, o němž se domnívali, že je nejzdařilejší, a vyvěsili ho na web.⁸³

Aktivita měla dvě vyvrcholení – vánoční autorské čtení a třídní sborník textů vydaný při příležitosti slavnostního projektového dne na konci školního roku.

Vánoční autorské čtení se uskutečnilo v rámci třídy. Žáci pozvali rodiče na předvánoční posezení s čtením vlastních textů. Některé třídy dokonce jako dárek připravili rodičům malé sborníčky s vánočními texty.⁸⁴ Základní škola Horáčkova např. navíc uspořádala autorské čtení v místní knihovně.

Na konci školního roku každý žák vybral z celoroční práce minimálně jeden svůj text do závěrečného reprezentativního sborníku. Důraz jsme kladli právě na vlastní výběr, který mohl být konzultován se spolužáky a vyučujícím. Každý se tak snažil najít konkrétní klady i zápor textů vlastních i svých spolužáků. Účinnou pomůckou se stala kritéria, která vyučující u větších slohových prací zadávala.

Následně žák přepsal svůj text na počítači a pokusil se o jazykovou korekturu. Učitelky mohly vyzvat žáky k práci ve dvojicích, případně určily několik třídních korektorů, či formou konzultace pomohly chyby nalézt.⁸⁵

Tvorba sborníku zahrnovala nejen textovou, ale i výtvarnou část. Každá třída se sama rozhodla, jakou vytvoří obálku, budou-li součástí fotografie či obrázky k jednotlivým textům. Na závěr školního roku dostal každý žák jeden výtisk třídního sborníku. Několik výtisků šlo do partnerských škol. Nejlepší práce jsme nabídli k publikování v novinách městských částí atd.

Některé třídy předčítaly ze svých sborníků i na slavnostním projektovém dni, kam byly pozvány nejen všechny zúčastněné třídy z různých škol, ale také rodiče a zájemci z řad odborné veřejnosti. Sborník patřil mezi hlavní projektové výstupy a s radostí můžeme konstatovat, že se u dětí ze všech škol setkal s obrovským nadšením.⁸⁶

82 Specifikace zadání a kritéria byla plně v kompetenci vyučujících, korespondovala s jejich ročními plány. V praktické škole volily učitelky většinou nějaké konkrétní téma – např. popis zajímavé školní události, dopis paní ředitelce s představou ideální školy atd. Při společných dílnách jsme nabízeli některé způsoby autorského psaní, které učitelky mohly využít.

83 Od soutěže jsme upustili, protože jsme usoudili, že dvojí hlasování – v Top ten i v autorských textech – by děti spíše obtěžovalo. Navíc jsme nechtěli znevýhodnit žáky se speciálními potřebami a děti z praktické školy.

84 Slavnost celá akce umocnilo připravené občerstvení. V našem případě jsme ho hradili z projektových peněz, ale obvykle nebývá problém požádat rodiče o spoluúčast.

85 Naším záměrem nebylo vytvořit sborník bez pravopisných chyb, nýbrž práci, pod kterou jsou žáci ochotni se podepsat. Snaha docílit pravopisné správnosti tedy měla vycházet v první řadě od autorů. Učující závěrečnou korekturu textu nedělala, pokud o to nebyla žáky požádána.

86 Texty zúčastněných žáků najdete na www.horackova.cz/index2.htm

Sledované čtenářské dovednosti a klíčové kompetence

Čtenářské dovednosti:

Žák ...

- je schopen napsat vlastní text
- přetváří text, využívá ho k dalším aktivitám

Klíčové kompetence:⁸⁷

Žák...

- vybírá nejvhodnější ze svých prací
- posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení
- naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit
- pracuje ve skupině, přijímá zodpovědnost za svůj úkol
- pracuje na počítači, využívá ho ke komunikaci

87 Rozpis rozvíjených dovedností je pouze orientační. V praxi záleží na konkrétních metodách, které vyučující pro autorskou práci zvolí.

88 Kritéria pro úspěšné psaní slohových prací si každá vyučující volila podle svého uvážení. Na ukázkou některá z nich předkládáme, je však nutno je chápat pouze jako pomocný materiál, protože pro jednotlivá slohová zadání byla kritéria specifikována.

Co obsahoval autorský text – kritéria a indikátory úspěšnosti:⁸⁸

1. VOLBA TÉMATU

Téma si mohli vybrat žáci podle svého uvážení, nebo ho zadal učitel – na žácích zůstávalo, na co konkrétně se v jeho rámci zaměří. Je vhodné, aby žáci nejprve psali na libovolné téma, které si ujasní – např. po konzultaci se spolužáky či učitelem. Postupně tak získají jistotu ve vyjadřování svých myšlenek.

Hodnotilo se, jaké úrovně ve splnění kritéria žák dosáhl:

A. Žák si vybere téma z několika možných. U volného tématu si zvolí, co je mu nejbližší. Případně si zvolí téma s dopomocí, po konzultaci se spolužáky či s vyučujícím.

B. Žák si ani po konzultaci neumí vybrat téma – musí mu být přiděleno.

Pro porovnání uvádíme obdobně formulované indikátory z PJZŠ Horáčkova (týká se autorského psaní inspirované literárním dílem):

- A.** Žák si dokáže samostatně nebo po konzultaci najít vhodné téma inspirované dílem (např. při volné úvaze) na základě souvislosti s literárním dílem.
- B.** Pokud není zadané konkrétní téma, nedokáže si ho žák najít ani po konzultaci – neapadají ho žádné souvislosti s literárním dílem. Téma mu musí být přiděleno.

2. NÁZEV TEXTU

Název textu jsme chápali jako integrální součást díla, proto byli žáci vedeni, aby mu věnovali náležitou pozornost. Neznamená to ale, že název své práce měli znát od začátku psaní, mohli ho zformulovat až v průběhu či na jeho konci.

- A.** Žák vybere název vystihující obsah a podtrhující vyznění textu.
- B.** Žák zvolí název odpovídající obsahu, jeho název ale nijak neumocňuje samotný text.
- C.** Žák zvolí název jen zhruba odpovídající obsahu, který není pro čtenáře úplně zřejmý ani po přečtení práce.

Praktická škola

Text má nadpis - Ano/Ne

3. VÝBĚR JAZYKOVÝCH PROSTŘEDKŮ, PRAVOPISNÁ SPRÁVNOST

Toto kritérium v sobě obsahuje dvě hlediska – jazykovou a pravopisnou správnost. U pravopisné správnosti je obvykle zřejmé, co má žák vzhledem k svému věku umět. V případě výběru jazykových prostředků je třeba, aby si učitel alespoň sám pro sebe určil, na které jevy se chce soustředit. Tomu poté podřídil přípravná cvičení, případně



na tyto jevy zaměřil konzultace. Kvůli literárně méně nadaným žákům je nutné být co možná nejkonkrétnější.

- A.** Žák na přiměřené úrovni zvládá pravopisné jevy. Vhodně volí jazykové prostředky.
- B.** Žák na přiměřené úrovni zvládá většinu pravopisných jevů. Volí přiměřené jazykové prostředky, chybuje zřídka.
- C.** Žák zvládá základní pravopisné jevy s obtížemi. S volbou jazykových prostředků potřebuje pomoci, samostatně je vybrat nezvládne.

Jiným způsobem formulované indikátory z PJZŠ Horáčkova (týkají se pouze pravopisné správnosti):

- A.** Žák nemá v textu chyby v pravopisných jevech, které by měl znát.
- B.** Žák má v textu maximálně 3 chyby v pravopisných jevech, které by měl znát.
- C.** Žák má v textu více než tři chyby v jevech, které by měl znát.

Indikátory k použití vhodných jazykových prostředků rozepsala PJZŠ Horáčkova následovně:

- A.** Volba slov odpovídá tématu, žák vhodně používá různé jazykové prostředky pro obohacení textu (přirovnání, metafora, personifikace atd.).
- B.** Chybí jazykové prostředky obohacující text nebo jsou nevhodně použity.
- C.** Volba slov a formulace vět ztěžuje porozumění textu.

Praktická škola:

Chyby jsou přeškrtnuté pouze jednou čárkou – Ano/Ne
Text je napsán čitelně – Ano/Ne

4. STYLISTICKÁ SPRÁVNOST

Stylové prostředky jsou velmi širokým pojmem. Učitel by měl při vlastním zadání slohové práce specifikovat, které stylové prostředky má konkrétně na mysli, tj. které by měl žák vzhledem k svému věku znát.

- A. Žák na přiměřené úrovni pracuje se stylovými prostředky, strukturuje text dle obsahu.
- B. Žák pracuje se základními stylovými prostředky, strukturuje text, struktura ne vždy odpovídá obsahu.
- C. Žák vyjmenuje některé stylové prostředky, ale nedokáže je aplikovat na vlastní text. Strukturuje text náhodně, chaoticky. Struktura neodpovídá obsahu.

PJZŠ Horáčkova měla stylistickou správnost rozvedenou v dalším kritériu:

SROZUMITELNĚ FORMULUJE MYŠLENKY

- A. Žák v textu formuluje myšlenky odpovídající zadání.
- B. Čtenář tuší, co chce autor říct, ale vyjádření je místy nesrozumitelné.
- C. Text je zmatený, neuspořádaný. Není jasné, o čem chtěl autor psát.

Praktická škola:

Text je ucelený, pochopíme, o čem autor píše - Ano/Ne

5. SEBEHODNOCENÍ VLASTNÍHO TEXTU, HODNOCENÍ TEXTU SPOLUŽÁKŮ

Důležitou součástí v procesu učení psaní slohových prací jsme spatřovali ve společné třídní diskusi nad jednotlivými texty. Vycházeli jsme z toho, že dovede-li žák formulovat, co se mu na textu jeho spolužáka líbí/nelíbí, snáze si formuluje, co má obsahovat i jeho vlastní text. Nejnáročnější práce čeká učitele, který společně s žáky formuluje



znaky kvalitního textu určitého slohového útvaru, a podle nich pak vytváří konkrétnější kritéria.

- A.** Žák porovná práci svou i práci ostatních s kritérii, zhodnotí ji.
- B.** Žák je při hodnocení subjektivní, ne vždy hodnotí vzhledem ke kritériím.
- C.** Žák hodnotí subjektivně, nedokáže být nezaujatý, preferuje jiné než jazykové a stylové kvality, např. řídí se osobními sympatiemi/antipatiemi k autorovi.

7. ILUSTRACE TEXTU

V této souvislosti hodnotila pouze praktická škola.

- A.** Žák vytvořil ilustraci související s obsahem, případně souvislost ozřejmí.
- B.** Žák vytvořil ilustraci bez souvislosti s obsahem, případně není schopen souvislost ozřejmit.
- C.** Žák nevytvořil žádnou ilustraci.

Přínosy aktivity Naše prvotiny na webu

Hlavní úspěch aktivity spatřujeme v uskutečnění obou plánovaných akcí – vánočního autorského čtení a tvorby závěrečného sborníku. K oběma příležitostem žáci připravili své produkty k veřejné prezentaci, což předpokládalo, že na vybraném textu cíleně pracovali – tj. postupně ho zdokonalovali, opravili pravopisné a stylistické chyby. Od začátku školního roku žáci věděli, že jejich práce směřuje k nějakému vyvrcholení, a mohli v ní nalézt i jiný smysl než v běžném školním zadání.

Veřejná prezentace textů, a to jak v rámci třídy, tak v širším kruhu, byla současně žákům přirozenou zpětnou vazbou. Mnozí z nich měli z využití své práce radost a posílilo to jejich sebedůvěru a chuť do obdobné činnosti. Třídě jako kolektivu prospěla týmová práce a nutnost spolupráce, upevnily se vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě. Přínos této školní

aktivity dokresluje i fakt, že většina učitelek chce zavést tvorbu podobných sborníků do pravidelné výuky.

Co považuji za svůj největší úspěch při realizaci této aktivity? Překonání nechuti dětí prezentovat vlastní text. Také se mi podařilo modelovat žákům postup, jak přepracovat vlastní text tak, aby obsahoval co nejméně chyb a bylo možné jej prezentovat.

(T. Martínková)

Formy práce byly nejrůznější – začínali jsme drobnými stylistickými cvičeními – hrami se slovy, asociacemi, písmeny, čísly, slovními druhy. Metodou pětílístek, drahokam, kostka apod. Obdobné textíky jsme našli např. u Emanuela Frynty. Vzhledem k celoročnímu snažení o poznání básníka Jiřího Dědečka jsme psali „jako Dědeček“.

Další forma bylo dokončení příběhu. Nechali jsme se inspirovat i tématem olympiády v českém jazyce pro tento školní rok: „Kdyby věci uměly mluvit“. Vnitřní řeč zvířat i věci dovedou žáci najít i v textech, znají podobné postupy i z vlastní četby. Zkusili jsme si i dopisy. Z těchto textů byl i první sborníček.

(E. Wolfová)

Prací s portfoliem⁸⁹ a výběrem textů se u žáků posilovala dovednost sebehodnocení, případně i hodnocení druhých. Důležitým učebním nástrojem bylo sdílení textů v rámci jedné třídy a následná diskuze nad nimi.

Psaní komentářů spolužáků se mi osvědčilo. Žáci se tím učí psát konstruktivní kritiku (měli za úkol si představit, co by jim pomohlo, aby vylepšili svou práci) a zároveň přijímat názor druhých (nemusí to být vždy učitel). V konečné fázi je pouze na nich, jestli komentář využijí, nebo ne. Práce se povedly všechny.

(E. Perglerová)

89 Do portfolia žáci ukládali různé varianty svých textů, mohli je mezi sebou porovnávat a hledat optimální řešení či sledovat svůj vývoj.

V aktivitách dětí nedošlo ke změně z hlediska druhu jejich vlastní literární tvorby. Necelá pětina z nich často píše z vlastního zájmu nějaký vlastní literární útvar (básničku, povídku, atp.) Třetina nepíše nikdy nic podobného. Je však třeba konstatovat, že děti ve sledovaném vzorku jsou literárně činné výrazně častěji než běžná dětská populace v jejich věku. Ve výzkumu v roce 2003 odpovědělo 85 % dětí, že si nikdy mimo zadané školní úlohy nic nepíše.

Tvorbu společného třídního sborníku uvedlo mezi svými třemi nejoblíbenějšími činnostmi 13 % žáků, pouze 9 % žáků ho zařadilo mezi tři činnosti, které je nejméně bavily.

Na co je dobré pamatovat?

- Při zadávání textů je třeba dbát na způsoby hodnocení práce, zadat žákům kritéria úspěšnosti. Neměli by ale jimi být přehlčeni – kritéria je někdy lepší zadávat postupně, umožňuje-li to povaha textu. Osvědčilo se např. psaní několika verzí textu, v prvních žáci nemusí dbát na pravopis, nýbrž se soustředí na obsah. Text určený k prezentaci by chyby již obsahovat neměl.
- Někteří žáci si příliš nevěří a své práce nepovažují za konkurenceschopné textům žáků ostatních škol zveřejněným na webu. Učitelky proto v reakci na tento postoj zvolily alternativní prezentaci vlastní tvorby – nenutily žáky, aby text vyvěsili na web, ale nabídly jim častější autorské čtení pro rodiče, čímž postupně posilovaly jejich sebedůvěru.

Veřejnou prezentaci dětských textů plánujeme využít i dál, především ve spolupráci se školní a městskou knihovnou. U mladších dětí bude ale třeba posilovat jejich sebedůvěru a schopnost objektivně zhodnotit vlastní práci. (T. Martínková)

- Protože se některé děti ostýchaly své texty přečíst před rodiči, vybraly paní učitelky profesionální „interprety“ z řad odvážnějších žáků. Ti text i s jménem autora přečetli.

Za žáky a sebe musím zdůraznit, že jsme byli z autorského čtení nadšeni. Samozřejmě, že děti nejdříve řekly, že se ničeho takového účastnit nebudou a raději ten den nepřijdou do školy ☺. To je ale jejich obvyklá reakce na vše neznámé a neobvyklé. Během příprav na autorské čtení a pak při jeho průběhu jsem mohla sledovat, jak jsou děti nadšené a chtějí se co nejlépe předvést. Tato akce byla opravdu vyvedená a rozhodli jsme se ji pravidelně na Vánoce opakovat.

(I. Krézková)

Autorské čtení – čtení vlastních prací – uvedlo mezi třemi nejoblíbenějšími činnostmi 11 % dětí. Zároveň 18 % dětí ho zařadilo mezi tři činnosti, které je nejméně bavily.

- I při této aktivitě se ukázalo, že děti nejsou příliš zběhlé v práci s textovými editory. Přepisování textu pro ně bylo náročné, mnohdy nerealizovatelné, čímž se stalo, že se některé texty na webu neobjevily, byť o to jejich tvůrci stáli. Toto zjištění může inspirovat k většímu propojení mezi výukou výpočetní techniky a např. českým jazykem.
- Ve třídách, kde nejsou žáci zvyklí pracovat s portfoliem, a nějaký čas tedy trvá, než si na nový způsob práce zvyknou, se osvědčilo umístit šanony s portfolii přímo v učebně a nechávat žáky ukládat materiály do portfolia na konci vyučovací hodiny.

Portfolia se docela osvědčila v šesté třídě, kde na ně děti byly zvyklé z prvního stupně, ale v sedmé třídě jsem pro jistotu od většiny prací dělala kopie, což se později velmi osvědčilo, protože portfolia měla asi třetina třídy. Kdybych se chtěla spolehnout na to, že budou mít práce za celý rok uložené, musela bych vedení portfolií mnohem důsledněji kontrolovat. Protože jsem sedmou třídu dostala až v tomto školním roce a žáci si museli zvykat na spoustu změn, nechtěla jsem na vedení portfolií příliš tlačit a nechala jsem to spíše na dobrovolnosti. Před vybíráním prací do sborníku jsem všem rozdala kopie jejich prací, aby měli všichni z čeho vybírat.

(E. Perglerová)

Všechny aktivity v rámci tvůrčího psaní jsou velmi náročné na čas, jak společná příprava, tak práce učitele (psaní komentářů, opravování „zkušebních“ verzí), ale u všech se mi vynaložený čas vyplatil. Práce dopadly určitě lépe, než kdybych je pouze zadala a nechala děti psát rovnou načisto. To se dalo vypožorovat i na tom, že verze načisto byly podstatně lepší než ty původní. Většina dětí dokázala využít komentáře a kritiky ku prospěchu věci. Okomentování prací jedné standardně velké třídy zabere určitě dvě hodiny času. Pokud by na to učitel neměl čas, může využít okomentování spolužákem. Většinou dokážou žáci práci docela objektivně posoudit. Komentář jedné práce jim zabere maximálně 10 minut. Doporučovala bych, aby jednu práci posuzovali vždy nejméně dva lidé, protože v každé třídě se najdou jedinci, kteří se nezmůžou na víc než na výkřik typu „Je to dobrý.“, což autorovi moc nepomůže. Snažila jsem se vést děti k tomu, aby autora vždy nejprve za něco konkrétního ocenily, teprve pak upozornily na chyby. (E. Perglerová)

2.2.4 Projektový den „Minoria Litera“

Cíl aktivity:

Žák odprezentuje svou celoroční práci v mimoškolním prostředí. Konkrétní činností se podílí na slavnostním ukončení výukové části projektu.

Dílčí cíl aktivity:

Aktivita napomáhala rozvoji řady čtenářských dovedností a klíčových kompetencí (více u specifikace jednotlivých činností, viz fakultativní aktivity).

Popis aktivity:

Projektový den se uskutečnil na konci školního roku ve velkém sále Městské knihovny v Praze.⁹⁰ Po slavnostním zahájení prezentovaly jednotlivé třídy své vstupy, které připravovaly v předchozích měsících. Činnosti byly velice různorodé. Jednotlivá vystoupení žáci obvykle chystali v rámci realizace fakultativních aktivit, o nichž se podrobněji zmíníme níže. Na pódiu se vystřídaly třídy předvádějící dramatizace literární textů, žáci, kteří četli své autorské texty, promítaly se žákovské literární pořady, ...

Slavnostní náladu celého dne umocnila účast Jiřího Dědečka, který vylosoval celkové výherce⁹¹ aktivity Top ten, a knižní dárek pro každého účastníka projektu.

90 Sál byl vyzdoben literárními plakáty, které žáci vyrobili v rámci jedné z fakultativních aktivit.

91 Šlo o tři děti, jejichž nominované knihy získaly v hitparádě za celý školní rok největší počet hlasů a jejichž anotace splnily předem daná kritéria.

2.3 Fakultativní aktivity

2.3.1 Natočení literárního pořadu

Cíl aktivity:

Žák si vybere literární téma, které ho zajímá. Ve skupině ho zpracuje na základě různých pramenů. Vytvoří filmový výstup („oživí heslo ze slovníku“), který může prezentovat i v mimoškolním prostředí.

Dílčí cíl aktivity:

V rámci této aktivity jsme usilovali o rozvoj:

- a) kompetence k učení
- a) kompetence komunikativní
- b) kompetenci sociální a personální

Naším cílem bylo, aby s ukončením školních aktivit žák:

- Ad a) Vyhledával a třídil informace, uváděl je do souvislostí a využil je při tvůrčí činnosti,
- Ad b) získával skrze realizaci aktivity komunikativní dovednosti, které využije ke kvalitní spolupráci s dalšími lidmi,
- Ad c) funkčně spolupracoval ve skupině.

Předpokládali jsme, že žáci budou pracovat s primárními i sekundárními prameny, v tomto případě s knížkami autorů i různými encyklopediemi, proto jsme dosažením hlavního cíle sledovali i naplnění očekávaných výstupů z oboru český jazyk a literatura, a to především:

- a) Žák upořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text (zde filmový scénář),
- b) uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla.



Popis aktivity:

Ve 2. pololetí se žáci rozdělili do pracovních skupin a v každé skupině si vybrali spisovatele, jemuž se chtějí věnovat. Každá skupina ve spolupráci s učitelkou své zadání upřesnila – např. někteří se mohli věnovat jen životu autora, jiní jeho tvorbě pro děti, další různým zajímavostem a kuriozitám... Poté žáci společně připravili scénář, vyrobili či přinesli rekvizity, celé pásmo kamerou natočili a sestříhali. Hotový film se promítal v rámci projektového dne.

Aktivitu si zvolily dvě ze zúčastněných škol. V každé proběhla trochu odlišným způsobem. Pro názornější představu uvádíme přímé citace učitelek.

PJZŠ Horáčkova

Nejprve jsem obě třídy seznámila s aktivitou a jejím průběhem a zároveň stručně s kritérii hodnocení, což zabralo cca 1 vyučovací hodinu. Za domácí úkol se měli žáci rozdělit do skupin a navrhnout téma pořadu.

Druhou vyučovací hodinu dostali upřesněná zadání, podle kterých vyplnili „příhlášku“ svého literárního pořadu do pomyslné soutěže. Příhláška obsahovala jména členů skupiny, jejich role (úkoly) v pořadu, téma pořadu, scénář v bodech, kostýmy, rekvizity, způsob natáčení (kde, kdy...).

Všechny takto zpracované „příhlášky“ jsem si přečetla, okomentovala, připsala upozornění na úskalí, rady, návrhy. Tyto činnosti zabraly celkem cca 2–3 hodiny.

Další vyučovací hodinu každá skupina předstoupila před třídu a popsala, co a jak bude natáčet, ostatní měli za úkol hledat případné slabiny, doplňovat, co je napadne, radit.

Ukázalo se, že v každé skupině je někdo, kdo má příbuzného nebo známého, který má něco společného s literaturou, proto se děti rozhodly, že budou točit vlastními kamerami, ve volném čase.

Vybavila jsem je materiálem a kritérii hodnocení a dala jim na realizaci měsíc. Po dvou měsících jsem měla všechny literární pořady ze šesté třídy hotové.

(E. Perglerová)

Tato aktivita byla pro mě zcela nová a měla jsem z ní poněkud obavy, vzhledem k tomu, že sama jsem s kamerou nikdy nepracovala. Při volbě tématu jsem vyšla z toho, že mám kontakt na majitele vydavatelství, a přes něj pak na spisovatele i na grafika, redaktora, korektorku. Proto jsem dětem navrhla téma literárního dokumentu „Jak se dělají knihy“. Sice jsem i děti vyzvala k tomu, aby samy vymyslely další možnosti, ale dílem zřejmě z pohodlnosti, a dílem proto, že se jim téma jevílo jako zajímavé, se rozhodly zůstat u mého návrhu.

Ve třídě se našli tři žáci, kteří uměli zacházet s kamerou, a jeden chlapec, který už měl zkušenost se stříháním videa. Ti zajistili naprosto samostatně technickou stránku věci.

Natáčení dokumentu jsme spojili se dvěma besedami: se spisovatelem Josefem Pecinovským, jehož koníčkem je digitální zpracování videa, takže s dětmi velmi ochotně spolupracoval, a s vydavatelem knih a s grafikem, kteří si připravili povídání o tom, co se s rukopisem děje dál a jak se kniha vyrábí. Dokument je vlastně záznamem těchto dvou akcí.

(M. Jakoubková)

Základní škola **Brána jazyků** natáčela pouze jeden společný pořad a zapojeny do něj byly všechny třídy, na jeho realizaci spolupracovaly obě zúčastněné učitelky. Větší část přípravy proběhla v rámci vyučování.⁹²

Celá práce začala už v září a říjnu výběrem autora pro natočení pořadu. Mnozí znali z rozhlasu úspěšnou nahrávku Jiřího Dědečka z Rádia 1. Děti souhlasily, a tak začala fáze poznávání Dědečkovy tvorby básnické.

V seznamu doporučených knih se objevily obě jeho knížky pro děti – znali je hlavně šestáci, kteří byli v páté třídě na besedě v Památníku národního písemnictví.

V listopadu jsme s Jiřím Dědečkem domluvili jeho vystoupení na autorském vánočním čtení šestých tříd.

Nastala fáze tvorby – po vzoru J. Dědečka jsme se šestáky tvořili básně na „zvířecí“ a „potravinové“ téma. Vybrané texty si žáci přichystali na autorské čtení – výběr probíhal ve třídě předčítáním prací spolužákům a hlasováním.

92 Zajímavý popis jedné přípravné hodiny k natočení literárního pořadu naleznete v následující kapitole.

V prosinci se konala beseda a čtení – to už jsme se rozhodli nahrávat jako první materiál pro DVD.

Práce pokračovala už v rámci běžných hodin diskusí o filmu. Děti charakterizovaly, jak se liší dokument od hraného filmu, jmenovaly dokumentární pořady, které znají, popisovaly profese potřebné pro natočení dokumentu, pochopily nutnost studia před natáčením, definovaly části, které by měl dokument obsahovat, aby byl zajímavý. Pracovaly ve skupinách, do kterých se samy rozdělily, a tvořily možné scénáře. Při jedné návštěvě počítačové pracovny děti vyhledaly na internetu webové stránky Jiřího Dědečka a určily důležité údaje, které by se v pořadu měly objevit.

Při prezentaci nápadů na scénáře se vyjasnily části, které by dokument mohl mít: o životě, o rodině, o škole, o tvorbě, o zpívání, o překládání, o učení a anketa. Dohodli jsme návštěvu v PEN klubu, kde děti mohly Jiřímu Dědečkovi položit otázky, které je napadly při studiu materiálů. Besedy se zúčastnili zástupci všech tříd zapojených do projektu.

Další částí pořadu byla ukázka hodiny literární výchovy – žáci natáčeli, jak čtou a pracují s autorovou poezií. Ve škole vyhledali i dceru pana Dědečka a položili jí pár otázek. Tato část byla v konečném střihu nejživější a nejzábavnější.

Poslední fází bylo natočení Jiřího Dědečka jako učitele v semináři tvůrčího psaní a dále ankety mezi lidmi. Tento úkol byl svěřen sedmákům, kteří jej realizovali na knižním veletrhu. Téma ankety: Znáte Jiřího Dědečka? Jak ho znáte? Čtete poezii? Co čtete?

Můj závěr: popularizace básnické tvorby (nejen) autora je jednoznačným přínosem. Výběr autora se ukázal jako dobrý – Jiří Dědeček je vstřícný a ochotný člověk, který měl s dětmi trpělivost. Soustředit se na jednoho autora bylo také dobré – méně je více – ostatně díky tomu, že má Jiří Dědeček široký záběr, se všechny děti mohly něco dozvědět o poezii, spisovatelské práci vůbec, o písničkářství, překladatelství, PEN klubu – čili ne konečné DVD, ale cesta k němu byla naším cílem. Ten se podařilo naplnit.

Literární pořad – kritéria a indikátory úspěšnosti⁹³

1. ÚČAST ŽÁKŮ V TÝMOVÉ PRÁCI

Každý žák zaujal v týmu konkrétní roli, dostal svůj vlastní úkol, za nějž byl zodpovědný

Vyučující sledovala, zda tomu tak je, povzbuzovala žáky k výběru rolí, určila kontrolní termíny dokončení dílčích částí.

2. ROZDĚLENÍ ŽÁKŮ DO SKUPIN

V tomto případě byl kladen důraz na dovednost žáků se dohodnout mezi sebou – bez přímé účasti učitele.

Vyučující sledovala, zda jsou všichni žáci zapojeni do konkrétní skupiny.

3. POUŽITÉ PRAMENY (možné kritérium)

Toto kritérium nebylo na žádné škole explicitně vyžadováno. Vhodné je tehdy, chce-li se vyučující přímo zaměřit i na práci s prameny. Samotná podstata aktivity ale v sobě implicitně práci s prameny obsahovala, takže je pravděpodobné, že vyučující práci s materiály vždy upřesní.

Příklad možných indikátorů:

- A. Skupina použije při zpracování nejméně tři prameny – např. monografii, encyklopedii, internet. Údaje jednoho z pramenů se snaží ověřit v druhém.
- B. Žáci použijí tři druhy pramenů, ale neověřují si informace.
- C. Žáci pracují s menším množstvím pramenů.

93 Následující kritéria používala při natáčení literárního pořadu ZŠ Brána jazyků.

4. POSTUP PRÁCE PODLE PŮVODNÍHO KONCEPTU (možné kritérium)

Na začátku aktivity si jednotlivé skupiny vytvořily koncept své práce – v konzultacích s vyučující si určily, o čem konkrétně má film pojednávat. Uvedené kritérium si klade za cíl učit žáky plánovat práci, současně však např. od plánu s patřičným odůvodněním ustoupit, ukáže-li se jako nerealizovatelný.

Příklad možných indikátorů:

- A.** Skupina postupovala podle svého úvodního zadání – film obsahuje všechny plánované části. Pokud ne, je skupina schopna zdůvodnit, proč od některých bodů své koncepce ustoupila.
- B.** Skupina nepostupovala systematicky podle svého zadání, výsledné dílo působí kompaktně, ale neobsahuje všechny body původní koncepce.
- C.** Skupina se odchýlila od svého zadání ve většině podstatných bodů – pracovala nahodile, neusilovala o to zvládnout problémové momenty.

Přínosy aktivity Natáčení literárního pořadu

Natáčení literárního pořadu vyvrcholilo veřejnou premiérou na projektovém dni. Pro mnohé žáky se jednalo o první příležitost prezentovat svou školní práci v mimoškolním prostředí.

Skupinová práce umožnila rozvíjet dovednosti spojené s prací v týmu – žáci se museli dohodnout na konkrétním tématu, rozdali si role, snažili se splnit termíny jednotlivých úkolů....

Za největší úspěch považuji natočené pořady 6. A. Všechny jsou zajímavé, na všech je vidět, že si s nimi děti daly velkou práci. Mě osobně velmi překvapilo, jak se děti s touto aktivitou dokázaly vypořádat, kolik volného času tomu obětovaly a jak nadšeně o natáčení mluvily.

(E. Perglerová)

Pro mnohé byl zajímavý i obsah práce, nejen forma, žáci se dozvěděli o svých tématech řadu zajímavostí – navíc se pokoušeli najít způsob, jak jimi zaujmout i ostatní.

Žáci si vyzkoušeli činnosti, k nimž se obvykle ve svém věku nedostanou. Díky teoretickým diskuzím o obsahu filmu a následnému společnému rozboru děl svých i spolužáků získali nová hlediska posuzování dokumentárního filmu.

Velmi přínosná byla spolupráce s lidmi mimo školu – např. s žijícím autorem, s knihovnicemi z místní pobočky, se zaměstnanci nakladatelství,

Všechny samozřejmě bavilo to, že se na videu také viděli jako účastníci diskuse a mohli sledovat, jak působí navenek. Bylo nutné se trochu zastat stříhače a zdůraznit, že udělal ohromný kus práce, přestože teď vidíme mnoho nedostatků.

Sama jsem byla překvapená, kolika věcí si děti najednou všimly, když film braly jako dílo spolužáka, a ne jako „něco z televize“. A další překvapení bylo, když potom při sledování jiného dokumentárního pořadu najednou komentovaly práci stříhače, kameramana i moderátora. Pochopila jsem, že ač se to nezdá, děti se při natáčení dokumentu naučily mnoho věcí. I filmová zpracování literárních předloh najednou viděly trochu v jiném světle.

(M. Jakoubková)

Jdou do nebe i spisovatelé?

Moc se nám natáčení literárního pořadu líbilo. Natáčely jsme ve škole a bylo to velmi zábavné.

První scéna se natáčela v Červeném patře. Seznámily jsme diváky s autorkami pořadu. Další scéna byla o spisovatelce, kterou jsme si pro pořad vybraly – Jacqueline Wilsonové.

Třetí scénu jsme natáčely ve školním ateliéru.

Životopis jsme pojaly jako televizní dokument „Spisovatelé současnosti“. Fiktivní reportérka Saša Dlouháková–Nufáková (Helena) uváděla pořad a odpovídala na otázky o Jacqueline Wilsonové.

Aby se diváci nenudili, vytvořily jsme pro ně scénku „Poblitá Jiřinka“ z knížky „Dvojčata v průšvihů“.

Následoval další nával informací od metodičky Lenky Hanzlíkové z pobočky Městské knihovny Na Veselí. Dlouhé, ale přínosné povídání je závěrem našeho pořadu. Následuje rozloučení, kde se po zavření dveří popadáme za břicho. Na závěr jsme daly zpívajícího Rudolfa. Pár chyb a drobných nedostatků v pořadu je, ale při natáčení jsme se náramně bavily.

(M. Fialová, A. Linhartová, H. Dřívá – 6. ročník, PJZŠ Horáčkova)

Na co je dobré pamatovat?

- Aktivita je velmi náročná na čas, je třeba pečlivě zvážit, zda je na ni třída již zralá, případně je-li někdo, kdo bude moci s žáky dílčí části konzultovat. Doufáme, že naše zkušenosti mohou inspirovat čtenáře např. i k méně pracné modifikaci.

Nejsem si jistá, zda tuto aktivitu ve vyučování použiji i v příštím roce, byla velmi náročná na mimoškolní čas aktérů. Zaujala ale kolegu, který učí informatiku, a společně hledáme

možnost, jak tyto dva předměty propojit právě při natáčení krátkého filmu či při tvorbě rozhlasového pořadu.
(M. Jakoubková)

- Citlivým momentem je již samo rozdělení žáků do skupin – aktivita vyžaduje dlouhodobou spolupráci. Žáci se mohou rozdělit do skupin sami bez asistence učitele pouze v případě, že má učitel vybudované mechanismy, jak zabránit tomu, aby některý z žáků nezůstal sám. Pokud toto nebezpečí hrozí a učiteli není úplně zřejmé, jak s ním pracovat, je lépe využít některé z rozřazovacích aktivit – např. rozdělení podle rozdaných barevných papírků.
- Velmi důležitá je motivace. Někdy je možné aktivitu zařadit, až tehdy, projeví-li žáci o podobný typ zájem sami. Domnívali jsme se, že v našem případě bude motivačně působit prezentace při projektovém dni. V některých případech se to ale ukázalo jako nedostačující a pro natáčení literárního pořadu se nepodařilo nadchnout všechny třídy.⁹⁴
- Důležitou součástí aktivity je harmonogram jednotlivých prací.

Z časových důvodů nezbylo na prezentaci dílčích částí aktivity tolik času, kolik bych si přála. Pro příště vím, že je potřeba rozpracovat harmonogram s většími časovými odstupy, protože téměř vždy nastane nějaký nečekaný problém, který vyžaduje okamžité řešení, a tím se nestíhá vše tak, jak bylo naplánováno.
(V. Sedláčková)

- Vzhledem k technické náročnosti aktivity by vlastní realizaci výrazně pomohlo, kdyby měla učitelka k dispozici „odborného konzultanta“ – učitele výpočetní techniky, zkušeného žáka vyššího ročníku či někoho z rodičů, který by se sešel se zástupci skupin a pomohl jim vyřešit technické náležitosti.

Trochu nás zaskočila i technická náročnost. Děti samy většinou nezvládnou pořad upravit, sestříhat tak, aby byl pro diváky atraktivní. Podařilo se to jen tam, kde vypomohli rodiče. Je třeba předem děti upozornit i na technické problémy, což jsem si neuvědomila, navíc sama nemám s natáčením dost zkušeností, abych je na všechna úskalí upozornila.
(E. Perglerová)

Nemáte Vy nebo další členové pedagogického sboru ve svém okolí známé, kteří se jakýmkoliv způsobem podílejí na vzniku knížek? Zkusili jste je někdy pozvat do školy na besedu?

94 Např. v PJZŠ Horáckové úkol splnily všechny skupiny šestácků, ale žádná ze 7. ročníku.

2.3.2 Literární plakát

*Cíl aktivit:*⁹⁵

Žák aktivní formou pracuje s prameny, získává a porovnává informace, vytváří výstup, který může prezentovat i v mimoškolním prostředí. (Hlavní cíl odpovídal očekávanému výstupu z RVP *Žák vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích*)

Popis aktivity:

Žáci se rozdělili do tří – až pětičlenných skupin a vybrali si knihu či autora, případně literární událost (knižní veletrh, autorské čtení), které chtěli zpracovávat formou literárního plakátu. (Konkretizace zadání záležela na vyučující – tj. žáci se mohli rozdělit podle oblíbené knihy či se na knize dohodnout až ve skupině. Jednotlivé vyučující se samy rozhodly, co chtějí ve svém zadání zdůraznit.)

Skupina představila svůj koncept a ujasnila si, jaké informace ke konečné realizaci potřebuje. Důležitou složkou bylo i vytvoření grafického návrhu – předpokládalo se, že plakát bude větších rozměrů. Hotové plakáty se posléze nechaly zalaminovat a byly vyvěšeny ve škole, v místní knihovně, případně při projektovém dni. Výsledný produkt byl obvykle vytvořen ve spolupráci s učiteli výtvarné výchovy.⁹⁶

Sledované čtenářské dovednosti a klíčové kompetence

Čtenářské dovednosti:

Žák ...

- přetváří text, využívá ho k dalším aktivitám,
- vybere si vlastní téma, dohodne se na něm ve skupině.

95 U této fakultativní aktivity jsme si nedefinovali specifický dílčí cíl, protože v každé třídě k jeho rozpracování učitelka přistoupila odlišně. Tvorba literárního plakátu se skládá z řady dílčích činností. Je na úvaze učitele, které konkrétní dovednosti chce tvorbou literárního plakátu rozvíjet a tomu uzpůsobí přesné zadání a sled dalších činností. Např. aktivitu se dalo využít i v rámci mediální výchovy – tj. zabývat se možnostmi působení plakátu na diváka. V tomto případě mohl být cíl formulován takto: Žák vybere vhodné textové a grafické prostředky pro tvorbu mediálního sdělení.

96 Podrobný popis vytváření literárního plakátu obsahuje i třetí kapitola.

Klíčové kompetence:⁹⁷

Žák...

- posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení,
- vybírá vlastní prostředky na základě cíle práce (např. v našem případě cílové skupiny, jíž je plakát určen),
- vyhledává informace v různých pramenech,
- pracuje ve skupině, přijímá zodpovědnost za svůj úkol,
- organizuje svou práci – obsahově i časově,
- prezentuje skupinovou práci v mimoškolním prostředí.

Co má obsahovat literární plakát – kritéria a indikátory úspěšnosti:

Kritéria si volila každá základní škola dle svého uvážení. Na ukázkou uvádíme kritéria PJZŠ Horáčkova, kde výrobě plakátu věnovali školní projektové dny.⁹⁸

1. VÝBĚR JAZYKOVÝCH A OBRAZOVÝCH PROSTŘEDKŮ (výběr vhodných slov a obrázků)⁹⁹

Plakát jsme chápali jako specifický minimalistický útvar, kde každý grafický motiv a text má nějaký význam. Žáci se měli prostřednictvím tohoto kritéria učit účelnému využívání prostředků. V souvislosti s tímto kritériem je vhodné rozebrat s žáky několik jiných plakátů a hledat jejich cílovou skupinu, účel, s nímž byly navrženy, význam použitých prostředků.

Hodnotilo se, jaké úrovně při splnění kritéria žák dosáhl:

A. Žák vhodně a účelně vybere rozmanité jazykové a obrazové prostředky (linie, plocha, typ a velikost písma), projeví nápaditost při zpracování formální stránky, (např.

97 Rozpis rozvíjených dovedností je pouze orientační. V praxi záleží na konkrétních cílech a použitých metodách, které vyučující pro autorskou práci zvolí.

98 Popis konkrétní lekce uvádíme v následující kapitole.

99 Kritérium je možné velmi dobře provázat s přínosy mediální výchovy.



volbou materiálu, výtvarné techniky, výtvarných nástrojů nebo barevným či tvarovým řešením, při převodu části sdělení do výtvarné řeči – např. nějakou skutečnost zobrazí novým způsobem) nebo projeví invenci při zpracování obsahové stránky textu nebo obrazu.

B. Množina použitých prostředků obsahuje prostředky, které neslouží účelu, ale celek je srozumitelný; výběr prostředků působí nahodile – ne všechny dokáže autor obhájit. Žák projeví v dílčí části zpracování plakátu vlastní invenci.

C. Porozumění plakátu je ztíženo: výrazy jsou gramaticky nesprávné nebo stylisticky nevhodně vyjádřeny, výběr obrazových prostředků je omezený, jednotvárný, autoři jím nic konkrétního nezamýšleli. Plakát neobsahuje nic, co bychom mohli označit za invenční zpracování.

2. ZPŮSOB USPOŘÁDÁNÍ JAZYKOVÝCH A OBRAZOVÝCH PROSTŘEDKŮ (zajímavé a srozumitelné uspořádání slov a obrázků)

Uvedené kritérium velmi úzce souvisí s předchozím – podrobněji ho rozpracovává. V obou případech se jedná o účelné, smysluplné uspořádání textu a obrazových prostředků. Zadání obdobného kritéria předpokládá cílenou spolupráci s učitelem výtvarné výchovy.

A. Žák vhodně, účelně, rozmanitě a nápaditě uspořádá jazykové i výtvarné prostředky (využije znalosti o kompozici – rozvržení plochy, kontrastu světelném i barevném).

B. Práce je srozumitelná, ale celek působí nevyváženě. Objevují se v něm chyby v celkové kompozici – např. v poměrech textu a obrazových materiálů.

C. Písemné a obrazové informace jsou uspořádány tak, že celek působí zmateně, srozumitelnost je ztížena.

3. PRINCIP PLAKÁTU: SLOVESNÁ A OBRAZOVÁ ZKRATKA (zjednodušení slova a obrazu)

Kritérium zdůrazňovalo mediální význam plakátu.

- A.** Vyjádření je vhodně úsporné, maximálně srozumitelné, neobsahuje zbytečné informace.
- B.** Práce obsahuje nadbytečné či nesouvisející informace, ale ne v míře, která by významně narušila porozumění.
- C.** Srozumitelnost výrazně ztěžují zbytečně podrobné či s tématem nesouvisející informace.

4. SPOLUPRÁCE SLOVA A OBRAZU (slova a obrazy se doplňují, neprotiřečí si)

Cílem tohoto kritéria bylo naučit žáky pracovat s obrazem nejen jako s ilustrací textu, ale také jako s informačním zdrojem a komunikačním prostředkem. Kritérium je na místě použít pouze s pokročilou skupinou.

- A.** Informace slovesné a obrazové se vhodně doplňují; žák je schopen rozlišit, kterou informaci je lépe podat slovně a kterou prostřednictvím obrazu.
- B.** Informace slovesná a obrazová se zdvojují, zbytečně opakují; jedna složka neúměrně potlačuje druhou (např. přebytek slovesných informací a minimum obrazu) či obraz jen ilustruje text.
- C.** Informace obrazové i slovesné působí v celku zmateně, protiřečí si, nesouvisejí spolu.

5. PRÁCE VE SKUPINĚ

Práce na literárním plakátu sloužila i k posilování týmové práce, k rozvíjení sociální a personální kompetence.

- A.** Žák se plně účastní práce ve skupině, úspěšně dokončí svůj úkol.



B. Žák úkol nedokončí, nebo ho dokončí jinak, než jak se členové skupiny na začátku dohodli, nedbaleji.

C. Žák se práce ve skupině neúčastní.

Přínosy aktivity Literární plakát

Žáci spolupracovali ve skupině – přičemž si v praxi zkoušeli týmovou práci bez přímého vedení vyučujícího. Pracovali s plánem práce (nejprve vytvořili koncept, zvážili, co všechno potřebují k jeho realizaci – kolik času a jaké pomůcky).

K práci používali různých informačních zdrojů. Získané informace mohli porovnávat a hodnotit jejich věrohodnost. Díky nutnosti vyjádřit se co nejušporněji žáci zvažovali smysluplnost jednotlivých informací.

Učili se vyjadřovat ve výtvarné zkratce – využívat grafického vyjádření nejen jako ilustrace, ale jako plnohodnotného prostředku komunikace.

Při přípravných aktivitách k tvorbě plakátu se seznámili s pravidly kompozice, textové i grafické. Důležitým přínosem aktivity pro další kritické čtení žáků bylo i to, že autoři plakátů nejprve pro své dílo hledali adresáta.

Důležitým momentem bylo zjištění, kolik dětí čte jen ve škole zadanou literaturu a vlastně nemá oblíbenou knížku. Často se navíc mezi oblíbenými knihami objevovaly knihy vyložené dětské.

Žáci si sami v diskusi zvolili témata plakátů. Nespokojili se pouze s jedním, ale vytvořili hned tři. Rádi využili možnosti vyjádřit svůj postoj ke knize jinak než slovy. Účastnili se i tvorby hodnotících kritérií této aktivity, což považují za největší přínos pro jejich další rozvoj. Dětem se aktivita líbila, považovali ji za odpočinkovou.

(T. Martínková)

Tvorba plakátu děti bavila, bylo dobře, že jsme mohli využít projektové dny. Práce se nemusela dělit do jednotlivých hodin, děti měly jasně zadaný úkol na 1. i 2. den, ale zároveň měly dost času, prostoru a svobody, aby si práci ve skupinách samy rozvrhly a zorganizovaly. Trochu jim dělalo problém pracovat s velkým formátem, ale celkově dopadly plakáty velmi dobře. Lépe se osvědčily čtvrtky než balicí papír.

(E. Perglerová)

Výrobu literárního plakátu uvedlo mezi svými třemi nejoblíbenějšími činnostmi 29 % dětí. Jen 9 % dětí ji zařadilo mezi tři činnosti, které je nejméně bavily.

Na co je dobré pamatovat?

- Tvorba literárního plakátu se skládá z řady dílčích činností, a má-li být výsledek co „nejprofesionálnější“, vyžaduje i zvládnutí množství dovedností. Učitel by si měl před použitím této školní aktivity ujasnit, které konkrétní dovednosti chce rozvíjet, a tomu podřídít kritéria práce. I zde platí raději méně a postupně.
- Tvorbu literárního plakátu je možné použít jako jednohodinové shrnutí nějaké látky, přičemž je důraz kladen na práci s prameny a účelnost psaných informací.
- Doporučujeme spolupracovat s učiteli výtvarné výchovy. Žáky práce na plakátu obvykle baví, nicméně výtvarná úroveň je někdy slabší, protože si žáci neosvojili potřebné výtvarné techniky, resp. nechápou možnosti jejich praktického využití.

Po skončení výroby jsme plakáty rozložili ve třídě na zemi, děti měly u sebe kritéria (ta dostaly už před započatím prací a v některých třídách byla během práce i vystavena) a hodnotili jsme společně jednotlivé plakáty. Nejspornějším kritériem se ukázalo být č. 2 – kompozice, barvy, uspořádání. Děti přiznaly, že tvořily spíše nahodile, nejsou z výtvarné výchovy zvyklé na tak velký formát. Na všech plakátech jsme společně ocenili nápaditost a pestrost zvolených technik.

(E. Perglerová)

Zajímavou variantou literárního plakátu byla výroba třídního posteru:

Dalším plakátem děti představily samy sebe a svou práci v projektu. Společný poster vyrobili žáci v průběhu jedné vyučovací hodiny. Vyráběla jej celá skupina dětí dohromady. Úkolem bylo vytvořit plakát – prezentaci života třídy v projektu, kde se na fotografiích objeví všichni žáci třídy, z obrázků bude zřetelná souvislost se čtením a čtenářstvím: každý si vzpomene na jedno slovo, které ho v souvislosti s projektem rozvíjení dětského čtenářství napadne.

Výtvarné zpracování zůstalo zcela na dětech. Realizace mírně vážla – ve velké skupině děti hůř spolupracovaly. Po drobných peripetiích se však shodly na výtvarné podobě plakátu i na výběru jednotlivých slov (nesmí se opakovat, pokud slovo už někdo použije, ostatní musí zvolit jiné).

(T. Martínková)

2.3.3 Třídní knihovnička

*Cíl aktivity:*¹⁰⁰

Žák má trvalý přístup ke knihám, vybere si z nich dle vlastního zájmu. Zachází s knihami šetrným způsobem.



Popis aktivity:

Aktivitu realizovala pouze základní škola praktická. Využila toho, že jejich žáci zůstávají po většinu dne v kmenových učebnách a rozhodla se ve třídě zřídit vlastní knihovničku. Většinu knih jsme nakoupili z prostředků projektu, každý žák mohl přinést svou oblíbenou knihu a škole ji zapůjčit. Postupně se knihovnička doplňovala i o školou předplacené dětské časopisy.

Učitelka mohla s pomocí žáků stručně knihy v knihovničce představit a doporučit.

Původně jsme zamýšleli zřídit funkci třídního knihovníka, k čemuž ale nakonec nedošlo. Žáci si výpůjčky zapisovali do vlastních čtenářských průkazů.

Aktivita byla propojená s opakovanými návštěvami skutečné knihovny a s besedou o jejím fungování. Každý žák byl motivován k tomu, aby si z knihovničky vybral alespoň jednu knihu. V případě, že si žádnou z knih nevybral, ústně zdůvodnil, proč mu tituly nevyhovují.

Sledované čtenářské dovednosti

Žák ...

- je schopen si vybrat knihu k četbě a svůj výběr zdůvodní.

Přínosy aktivity Třídní knihovnička

V průběhu jednoho školního roku se podařilo motivovat všechny žáky praktické školy k využívání knihovničky – každý žák si půjčil alespoň jednu knihu. Ne všem se podařilo knihu dočíst do konce. Zájem žáků o třídní knihovničku se výrazně zvýšil poté, co byly zakoupeny nové knihy z prostředků projektu.

100 Definovat dílčí cíl jsme opět nepovažovali v tomto případě za nutné.

Na co je dobré pamatovat?

DATUM VYPŮJČENÍ	NÁZEV DÍLA	DATUM VRÁCENÍ	PODPIS KNIHOVNIKA
17. ledna	Čtení a českých dějin		
18. ledna	První do české proslulosti	18. 1. 14	Štěpáněk Věroslav
19. ledna	První do české proslulosti		Štěpáněk Věroslav
20. ledna	První do české proslulosti		Štěpáněk Věroslav

- Je vhodné, jde-li učitel příkladem, a sám si z třídní knihovničky knihy půjčuje. Své výpůjčky vždy запиše do vlastní průkazky, případně do sešitu výpůjček.
- Učitel může zvýšit zájem žáků o třídní knihovničku tím, že na některé tituly upozorňuje a využívá je ve výuce.
- Ukázalo se, že pro žáky, kteří z nejrůznějších důvodů méně čtou, je obtížný samotný výběr knihy. Tato dovednost se nám jeví jako jedna ze stěžejních, proto doporučujeme cíleně žákům specifikovat jejich představy osobními i skupinovými rozhovory.
- Knihovnička nemusí obsahovat tolik exemplářů jednoho výtisku, kolik je žáků. Naopak, může sloužit učiteli k individuálním doporučením.

Výhodou finančních možností projektu bylo i doplnění školní knihovny o tituly ze seznamu doporučené četby – žákům se tak staly knihy přístupnější. V některých třídách zřídily knihovničku přímo v kmenové učebně. Učitelka mohla žáky kdykoliv vyzvat, aby do určité knihy nahlédli. Pokud škola nemá prostředky, lze třídní knihovničku realizovat s pomocí rodičů, kteří knihy do konce školního roku pouze zapůjčí. Knihovnička se osvědčila i tehdy, je-li nějaké dítě se společnou prací dříve hotovo. Učitel ho může vyzvat, aby si vybralo knihu a četlo si, dokud i ostatní svou práci nedokončí.

2.3.4 Milý Ježíšku

Cíl aktivity:

Žák si vybere knihu dle svého zájmu. Zformuluje „dopis Ježíškovi“, v kterém si o knihu napíše, a svůj výběr zdůvodní.

Třída vytvoří seznam nejžádanějších knih.

Dílčí cíl aktivity:

V rámci aktivity jsme usilovali o rozvoj:

- a) kompetence komunikativní,
- b) kompetence sociální a personální.

Naším cílem bylo, aby na konci projektových aktivit žák:

Ad a) Vyjadřoval se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu, naslouchal promluvám druhých lidí, účinně se zapojil do diskuse,

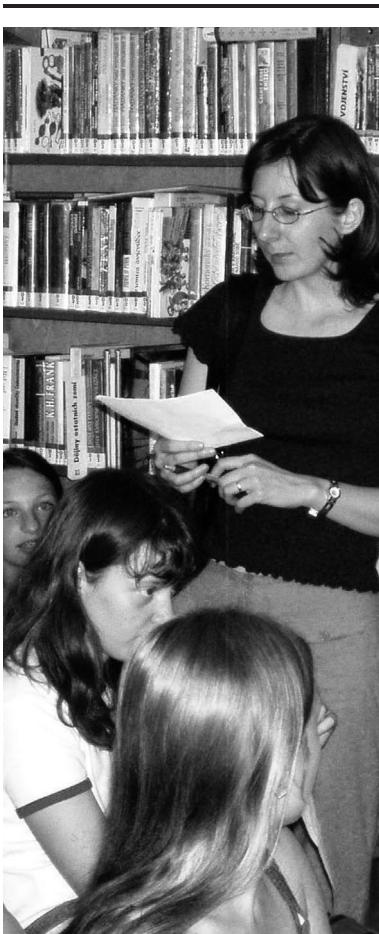
Ad b) funkčně spolupracoval ve skupině.

Další z dílčích cílů se týkal propojení českého jazyka a výtvarné výchovy (žák ocení výtvarnou podobu knihy, zhodnotí její estetickou stránku). Případně přínosů mediální výchovy – jedním z jejích cílů v oblasti znalostí je umožnit pochopení cílů a strategií vybraných mediálních obsahů.

Popis aktivity:

Aktivitu realizovala pouze ZŠ Brána jazyků. Pro názornější představu o jejím průběhu uvádíme citace učitelek.

V polovině prosince (2006) jsme zahájili v hodinách literární výchovy a slohu diskusi o blížících se Vánocích a nejoblíbenějších dárcích pod stromečkem. Mezi hračkami a sportovními potřebami se objevily i knihy. Některé děti dokonce v pomyslném žebříčku oblíbených dárců stavěly knihy na první místa, výjimečně si někdo přál jen knihy (hlavně naučné).



Diskuse jsme ukončili dohodou, že letos napíšeme ve škole dopis Ježíškovi, v němž si s ním budeme psát hlavně o knihách. Některé děti to nadchlo, nečtenáře zklamalo. Abychom jim udělali radost, rozhodli jsme se, že úvod dopisu věnujeme dárkům obecně.

Děti dostaly za úkol přinést si dopisní papír a obálku, chtěly-li mít něco vlastního – speciálního, jinak následující hodinu dostaly papír a obálku, jež si vyzdobily podle svého vkusu. To šestáky bavilo. (V sedmé třídě jsme aktivitu vedli pouze jako diskusi a krátkou anketu, vlastní dopis jsme vynechali.)

Dopis jsme psali společně. Nejprve jsem zadala otázku a žáci psali. Tento postup jsme několikrát zopakovali. Otázky – témata jednotlivých odstavců – byly následující: „Jaká kniha by ti udělala pod stromečkem radost?“ (z hlediska žánru), „Z jaké knihy bys radost neměl?“ (opět z hlediska žánru), „Viš, která konkrétní kniha by tam měla být?“ (Pokud měl někdo na mysli konkrétní knihu, uvedl ji.)

Některé děti pak vymyslely i adresu a vyzdobily obálky. Několik dopisů bylo veršovaných, zřejmě pod vlivem blížícího se autorského čtení a besedy s básníkem Jiřím Dědečkem. Jedna dívka se dokonce přiznala Ježíškovi, že právě při tom změnila svůj názor na poezii a udělalo by jí radost, kdyby pod stromečkem našla další básnickou knihu.

Obálky jsme nezalepovali, protože následovala další část aktivity – návštěva knihkupectví. S šestáky jsme se vydali do knihkupectví Luxor. Děti měly pracovní list, který během prohlídky vyplňovaly. Návštěvu jsme zakončili v oddělení pro děti a od předvánoční nabídky knih se nikomu nechtělo. Po návratu do školy měly děti možnost doplnit něco do dopisu, pokud je návštěva v knihkupectví inspirovala ke konkrétnímu přání.

Sedmáci dostali pracovní listy v hodině a nad otázkami jsme diskutovali o tom, která knihkupectví kdo navštěvuje, jak často, s kým, jak to v různých prodejnách vypadá, které jsou oblíbené a proč. Vyplnění pracovního listu jsme pak nechali na dobrovolné aktivitě dětí v rámci předvánočních nákupů.

(E. Wolfová)

Aktivita mohla být více zaměřena směrem k mediální výchově. Její začátek mohl vypadat následovně:

Už v listopadu jsme začali přípravné činnosti k projektu „Milý Ježíšku“. Všude kolem jsme byli obklopeni reklamami na nákup vánočního – a hlavně výhodného – zboží. I poslední obchody se zaplnily vánoční výzdobou, takže nebylo těžké začít s dětmi mluvit o nastávajících vánočních svátcích i na téma reklama – mediální sdělení. Žáci se radostně zapojili a diskutovali o tématu (reklama klamavá, vtíravá, arogantní, nevkusná..., a opačně). Zde bych chtěla poznamenat, že si velmi dobře uvědomovali přednosti i záporny, které s sebou reklamní kampaň přináší. Žáci zkusili sami napsat vtipnou reklamu – téma libovolné – vánoční.
(V. Sedláčková)

Sledované čtenářské dovednosti a klíčové kompetence

Čtenářské dovednosti:

Žák ...

- si vybere knihu k četbě a svůj výběr zhodnotí,
- hovoří o četbě – porozumí textu,
- přetváří text, používá ho k dalším aktivitám (je schopen o četbě hovořit, napíše vlastní text).

Klíčové kompetence:

Žák...

- vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v ústním i písemném projevu,
- naslouchá promluvám druhých lidí,
- účinně se zapojuje do diskuse,
- pracuje ve skupině, přijímá zodpovědnost za svůj úkol.



-
- 101 Možnou pomůckou k vyhodnocení účinnosti školních aktivit je i seznam literatury vytvořený společně s žáky. Do něj si vyučující mohou zaznamenávat, zda s některou z knih pracovaly např. formou mluvního cvičení či s žáky navštívili divadelní adaptaci.... na konci školního roku pak je možné zjistit, zda některá z aktivit inspirovala žáky k četbě. V našem případě jsme však práci s tímto seznamem vyhodnotili pouze dílčím způsobem, protože učitelky vesměs neměly své záznamy kompletní.
- 102 Zde je ale třeba zdůraznit, že ne každé paní učitelce se podařilo zapisovat do evaluačních archů pravidelně.
- 103 Protože žáci z běžných základních škol a z praktické školy se snažili dosáhnout rozdílných úrovní cílových kategorií, hodnotíme dopad školních aktivit u každé ze skupiny škol zvlášť ve snaze poskytnout adekvátní informace.
- 104 K vyhodnocení dopadu projektu jsme používali také sociologický dotazník a standardizované testování z českého jazyka a obecných studijních předpokladů.
- 105 Dopadem projektu na vzdělávací výsledky žáků se zabýváme v 5. kapitole.
- 106 V souhrnných výsledcích také hraje velkou roli konkrétní osobnost učitelky, léta praxe, její vztah s danou třídou i to, kolikátý rok ji učí.

Přínosy aktivity „Milý Ježíšku“

Aktivita byla zpracována různými způsoby, nelze tedy jednoznačně zhodnotit naplnění cílů. Zjistitelným přínosem je, že několik žáků po samostatné návštěvě knihkupectví přimělo své rodiče k opakované návštěvě, přičemž je požádali o zakoupení nějakého titulu. Žáci přirozeně pracovali ve skupinách a pomáhali si úkoly plnit. Mnozí byli překvapeni uspořádáním velkého knihkupectví, postupně se v něm učili orientovat.

2.4 Dosažení výukových cílů projektu

Jednotlivými školními aktivitami jsme směřovali k naplnění konkrétních cílů z oblasti čtenářských dovedností, případně klíčových kompetencí. Na následujících řádcích popisujeme souhrnný dopad aktivit na sledované kategorie. **Protože jednu dovednost mohlo rozvíjet vždy několik aktivit, nevyhodnocujeme úspěšnost jednotlivých aktivit a použitých metod, nýbrž sledujeme pouze celková zlepšení žáků v dané dovednosti.**¹⁰¹

Zjištění vycházejí ze záznamů a kvalifikovaných odhadů učitelek – jako podklad k jejich závěrům jim sloužily celoročně (resp. cca 9 měsíců) vedené závazné evaluační archy¹⁰² a písemné zhodnocení fakultativních aktivit či používaných metod zaznamenané v jejich projektových denících. Protože si ale jednotlivé vyučující nevedly záznamy se stejnou pečlivostí, ne vždy se jim podařilo věnovat stejnou pozornost shodně všem školním aktivitám, je třeba považovat níže uvedené údaje za orientační.

V prezentovaných závěrech vycházíme z pozorování celkem devíti učitelek, které provedly na cca 280 chlapcích a dívkách v sedmi šestých a šesti sedmých třídách.¹⁰³

Z hlediska statistické reprezentativy jde samozřejmě o malý nereprezentativní vzorek, my jsme však v evaluační části projektu neaspírali na získání reprezentativních dat. Šlo v prvé řadě o to podchytit pomocí dalšího nástroje¹⁰⁴ efekt roční práce v projektu na výkon a výsledky dětí,¹⁰⁵ tak abychom mohli na jeho základě doporučit vybrané efektivní postupy s cílem inspirovat další školy.¹⁰⁶

Objektivnější závěry si ze strukturovaného pozorování vytvořily samotné vyučující, kterým pomohlo sebereflektovat účinnost vlastní práce v konkrétních třídách.

V závěrečné 5. kapitole navazuje na zde uvedená zjištění a doporučujeme některé konkrétní dlouhodobější strategie, které je možné u dětí z běžných základních i speciálních škol zvolit pro růst čtenářství ve škole.

2.4.1 Základní školy

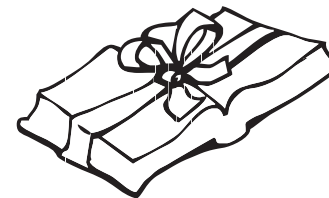
2.4.1.1 Čtenářské dovednosti – zhodnocení dosažení výukových cílů projektu

- **Čtenář – žák si dokáže vybrat knihu (text) k četbě a svůj výběr zdůvodní. Čte se zájmem.**¹⁰⁷

V dovednosti vybrat si knihu podle svého zájmu a výběr zdůvodnit se zdokonalila průměrně třetina žáků šestých tříd, přičemž to úměrně ke svému věku třetina dalších žáků dokázala již na začátku projektu. Necelá třetina zůstala na stejné úrovni jako na začátku projektu.

Z žáků sedmých tříd se v dané dovednosti zdokonalila téměř polovina žáků, přičemž úměrně k svému věku již na začátku projektu další přibližně čtvrtina neměla s výběrem knihy k četbě problém. Zbývající čtvrtina zůstala na stejné úrovni jako na začátku projektu.

Jedním z indikátorů prohlubování čtenářských dovedností je **počet přečtených knih**. Zatímco na vstupu projektu přečetlo tři a více knih měsíčně 33 % dětí, na konci projektu to bylo 40 % z nich. (U běžné dětské populace je to pouze 16 % dětí.) Hovoříme-li o dětech, které již na vstupu projektu měly nadprůměrně pozitivní vztah ke čtenářství, pak tento ukazatel dokladuje další navýšení, jakkoli mírné, v oblasti čtenářství, a tudíž i efekt školních aktivit.



107 Rozvoj této dovednosti byl sledován převážně prostřednictvím zápisů v kulturním deníku a při mluvních cvičeních.

108 Rozvoj této dovednosti byl sledován převážně prostřednictvím zápisů v kulturním deníku a při práci s textem (např. u metody podvojný deník, trojitý zápisník, poslední slovo patří mně,...). V případě zhodnocení efektivnosti aktivity na základě zápisů do kulturního deníku se projevil mezi jednotlivými třídami velký rozdíl v dosažené úrovni dovednosti, který závisel na tom, zda vyučující část zápisu do kulturního deníku rozvíjející danou dovednost důsledně vyžadovala, či nikoliv, resp. zda ji žákům ztraktivnila a učinila smysluplnou. V jedné třídě došlo dokonce k situaci, kdy se v dovednosti nezdokonalil žádný z žáků, přičemž se domníváme, že více než na neefektivnost používaných prostředků to ukazuje na přístup učitele k rozvoji dovednosti.

109 Hovoříme-li o zlepšení, nemyslíme tím nutně dosažení úrovně odpovídající indikátoru **A** v našem rozdělení kritérií. Hodnota vypovídá o přibližném individuálním pokroku zúčastněných žáků. Znamená to tedy, že někteří se během roku posunuli z indikátoru **C** na úroveň indikátoru **B**.

110 Rozvoj této dovednosti byl sledován převážně prostřednictvím zápisů do kulturního deníku a při mluvních cvičeních.

- **Je schopen o čtenbě hovořit, napsat vlastní text. Ve svém výstupu by měl předvést, že:**

a) Srovná text s vlastními zkušenostmi.¹⁰⁸

U této sledované dovednosti byly výsledky žáků šestých i sedmých tříd obdobné - v porozumění textu a v jeho srovnání s vlastními zkušenostmi se zdokonalily¹⁰⁹ přibližně dvě pětiny žáků šestých tříd (cca 40 % sledovaných dětí), přičemž to další necelá pětina žáků dokázala úměrně k svému věku již na začátku projektu. Zbývající dvě pětiny žáků zůstaly na stejné úrovni jako na začátku projektu.

b) Zhodnotí (ocení) text, svůj názor podloží argumenty.¹¹⁰

V této dovednosti se zdokonalila přibližně třetina žáků šestých ročníků, přičemž další necelá třetina (cca 20 % žáků) to dokázala úměrně k svému věku již na začátku projektu. Zbývající přibližně třetina žáků zůstala na stejné úrovni jako na začátku projektu.

Z žáků sedmých ročníků se v dané dovednosti zdokonalily dvě pětiny žáků, přičemž další pětina žáků dokázala zhodnotit text a své tvrzení podpořit argumenty již na začátku projektu. Přibližně další dvě pětiny žáků zůstaly na stejné úrovni jako na začátku projektu, případně se v této dovednosti zhoršily (resp. při sledovaných činnostech ji z nejrůznějších důvodů neprojevily).

c) Všímá si dějové (žánrové a jazykové složky) textu.¹¹¹

V dovednosti porozumění dějové složce textu se zlepšily průměrně dvě třetiny žáků šestých ročníků a polovina žáků sedmých ročníků.

d) Předvídá vývoj textu.¹¹²

V tomto případě se zdokonalila necelá polovina žáků šestých ročníků a cca dvě třetiny žáků sedmých ročníků.

U této dovednosti pozorujeme největší rozdíl mezi jednotlivými třídami, resp. vyučujícími – některé učitelky odhadují růst dovednosti u dvou třetin třídy, jiné označují celou třídu

du za stagnující, případně růst nedokáží posoudit. Nesrovnatelné je i množství činností napomáhající rozvoji této dovednosti, které učitelky zařadily do výuky – někde to byly čtyři aktivity za pololetí, jinde dvě aktivity za rok. Sumarizační údaj je proto třeba vnímat ve světle těchto skutečností.

e) Klade si otázky v souvislosti s textem – odpovědi nachází v textu i ve vlastní zkušenosti.¹¹³

V dovednosti klást si otázky v souvislosti s textem se zlepšily přibližně dvě třetiny žáků šestých ročníků a polovina žáků sedmých ročníků.

f) Přetváří text, využívá ho k dalším aktivitám (např. dramatizace)¹¹⁴

Výraznější zlepšení opět nastalo u mladších dětí – cca dvě třetiny žáků šestých ročníků a necelá polovina žáků sedmých ročníků se v této dovednosti zlepšily.

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že **u všech sledovaných čtenářských dovedností došlo k nárůstu, byť značně nerovnoměrnému.**

Výraznější zlepšení jsme zaznamenali **u žáků šestých tříd**, kteří nové aktivity přijali spolu s dalšími změnami na druhém stupni. Celkově projevovali větší chuť se do projektu zapojit, a to navzdory tomu, že se některé činnosti mohly zdát náročné.

Žáci sedmého ročníku se proti žákům šestých tříd více zdokonalili ve výběru knih pro vlastní četbu, což v našem případě pravděpodobně souvisí i s tím, že již před započítáním projektu patřila **většina z nich k pravidelným čtenářům**. Větší posun jsme u žáků sedmého ročníku zaznamenali také v oblasti hodnocení textu – zde zřejmě pod vedením učitelek zúročili své bohatší čtenářské zkušenosti.

Překvapivě se žáci obou ročníků **zlepšili méně, než jsme očekávali, ve vnímání dějové složky textu a ve srovnání čteného s vlastní zkušeností**. Tyto dovednosti považujeme za nejbližší jejich současnému konkrétnímu vnímání světa, a tudíž pro ně nejpřirozenější. Některé faktory, které mohly ovlivnit úspěšnost, jsme již zmínili. Způsobeno to bylo zřejmě mimo jiné i tím, že forma (zápisy do kulturního deníku, práce s textem), jejímž prostřednictvím jsme tyto dovednosti prohlubovali, byla pro žáky nová,

111 Rozvoj dovednosti byl sledován při práci s textem. Posun v porozumění žánrové a jazykové složce textu nebyl systematicky sledován.

112 Rozvoj dovednosti byl sledován při práci s textem, některé učitelky vedly žáky k předvídání děje i při zápisech v kulturním deníku.

113 Rozvoj dovednosti byl sledován při práci s textem, některé učitelky vedly žáky ke kladení otázek i při zápisech do kulturního deníku v průběhu četby.

114 Rozvoj dovednosti byl sledován při práci s textem, tvůrčím psaní, dramatizaci..., výsledky nezahrnují úroveň zápisu do kulturního deníku.

Kolikrát jste za poslední rok přemýšleli, jaké další dovednosti si potřebují Vaši žáci osvojit, aby zvládli vytčené vzdělávací cíle? Kde jste hledali inspiraci pro své další postupy?

115 Neznamená to, že učitelky v hodinách nerealizovaly i jiné činnosti, během nichž poznaly, na jaké úrovni se žáci právě nacházejí.

116 Dovednost klást si otázky nad textem může být zaměněna s dovedností odpovídat na učitelovy otázky. Nemůžeme prokazatelně vyhodnotit, zda učitelky při závěrečné evaluaci obě dovednosti nespojily.

117 Učitelky byly vedeny k písemným přípravám na projektové aktivity (viz tabulka „Záznamový arch učitele“ v příloze), v nichž si měly zaznamenat, jakou dovednost použitou metodou např. při práci s textem rozvíjejí. Tento požadavek bohužel kvůli celkové vytíženosti související s projektem nespĺnila žádná z vyučujících.

a ne všechny učitelky ji do výuky zařazovaly pravidelně.¹¹⁵ V této spojitosti je zajímavé, že **činnosti podporující srovnání textu s vlastní zkušeností přinesly menší efekt než činnosti rozvíjející dovednost klást¹¹⁶ si otázky v souvislosti s textem.** Výsledek nám opět potvrzuje, že **růst určité dovednosti přímo souvisí s množstvím zařazování atraktivních aktivit do výuky.**

Na základě uvedených pozorování se domníváme, že **rozhodne-li se učitel sledovat posun žáků v určitých dovednostech, měl by jim k dávat co nejčastější příležitost k jejich procvičování.** Např. u dovednosti předvídat text se vyučujícím zřejmě z časových důvodů nepodařilo začlenit dostatek aktivit, aby mohli u žáků nějaký posun zaznamenat.

Pro dosažení vyšší přidané hodnoty školních aktivit doporučujeme vést pedagogický sbor k vytčení priorit v oblasti čtenářských dovedností a k jejich hierarchizaci, která vychází ze zhodnocení stavu třídy.

Při pravidelných setkáních jsme se učili nové metody a formy práce, jež jsme ale již explicitně nepropojovaly s cílovými kategoriemi projektu. Mohlo se tudíž stát, že si učitelky ne vždy uvědomily, jakou konkrétní dovednost z cílových kategorií metodou rozvíjejí, nemohly si tak zaznamenat případný růst žáků.¹¹⁷

Celkově bylo společně sledovaných dovedností a s nimi spojených školních aktivit mnoho. Pozitivním zjištěním ale bezesporu je, že ačkoliv byly učitelky nuceny vyrovnat se s množstvím nové práce, a nemohly se všem aktivitám věnovat se stejným nasazením, je přidaná hodnota projektu v oblasti rozvoje čtenářských dovedností jasně patrná.

2.4.1.2 Klíčové kompetence – zhodnocení dosažení výukových cílů projektu

- **Kompetence komunikativní**

a) Žák se účinně zapojí do diskuze, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje.¹¹⁸

V osvojování diskusních strategií se zlepšily průměrně tři čtvrtiny žáků šestých ročníků a dvě třetiny žáků sedmých ročníků.

b) Žák se vyjadřuje výstižně, souvisle a kultivovaně v ústním i písemném projevu.¹¹⁹

Vyjadřování se v úrovni průměrně zlepšila necelá polovina žáků šestých ročníků, přičemž se učitelky domnívají, že další čtvrtina žáků se již na počátku projektu vyjadřovala na úrovni, kterou jsme v našem rozdělení kritérií označili indikátorem **A**. Přibližně čtvrtina žáků zůstala na stejné úrovni jako na začátku projektu.

V sedmých ročnících učitelky zaznamenaly posun směrem ke zlepšení průměrně u dvou pětín žáků, přičemž další více než pětina žáků se již na počátku projektu vyjadřovala na úrovni indikátoru **A**. Necelé dvě pětiny žáků v průběhu celého roku v této dovednosti stagnovaly.

- **Kompetence k učení**

a) Žák zhodnotí práci podle daných kritérií.¹²⁰

V této dovednosti se průměrně zdokonalily tři pětiny žáků šestých a přibližně stejný podíl žáků sedmých tříd.¹²¹

b) Žák posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení.¹²²

V dovednosti sebehodnocení podle kritérií se průměrně zdokonalila cca polovina žáků šestých a necelá polovina žáků sedmých tříd.

118 Rozvoj dovednosti byl sledován u diskuzí po mluvním cvičení, rozhovorech nad knihami, při běžné práci v hodině.

119 Rozvoj dovednosti byl sledován při mluvním cvičení, diskuzi po mluvním cvičení, tvůrčím psaní a řadě běžných školních aktivit.

120 Rozvoj dovednosti byl sledován při hodnocení práce spolužáků podle předem daných kritérií – po skončení mluvního cvičení, při zápisech do kulturního deníku, při tvůrčím psaní, tvorbě literárních plakátů.

121 RVP ZŠ „hodnocení podle kritérií“ tímto způsobem přímo nedefinuje. Dovednost jsme si formulovali, protože ji považujeme za velmi důležitý mezistupeň v osvojování si dovednosti sebehodnocení.

122 Rozvoj dovednosti byl sledován v druhém kole mluvního cvičení, při práci s kritérii v kulturním deníku a při tvůrčím psaní. Odhady úrovně této dovednosti jsme nezískaly od všech učitelek v projektu, protože ne všechny např. stihly druhé kolo mluvních cvičení zrealizovat.

- **Kompetence sociální a personální**
Žák funkčně spolupracuje ve skupině.¹²³

Skupinová práce se podle odhadů učitelek průměrně zlepšila u poloviny žáků šestých ročníků a u necelé poloviny žáků sedmých ročníků.

Ze zjištění je zřejmá přidaná hodnota školních aktivit i postupů na úroveň klíčových kompetencí žáků. **Největší nárůst** jsme zaznamenaly i v případě obou ročníků **u kompetence komunikativní**. Učitelky pracovaly s žáky v prostředí, které jim je známé a mají s ním zkušenosti. Žáci se zdokonalovali v mluveném projevu a v diskuzi na témata, která jsou jim blízká.

Zlepšení v komunikativní kompetenci v případě, že se na ni učitel soustředí, lze využít i jako podpurný argument při diskuzích nad společnými školními strategiemi (tedy těmi, které mají být naplňovány ve všech předmětech jako cesty k dosažení klíčových kompetencí). **Učitelé různých předmětů se mohou dohodnout, že sjednotí své požadavky na dílčí části komunikativní kompetence** – např. na úroveň vyjadřování při ústním přednesu referátů či při řízených diskuzích o sporných otázkách v oboru.

Za **stěžejní** v oblasti námi rozvíjených kompetencí považujeme přínos školních aktivit pro **dovednost hodnocení a sebehodnocení žáků**.

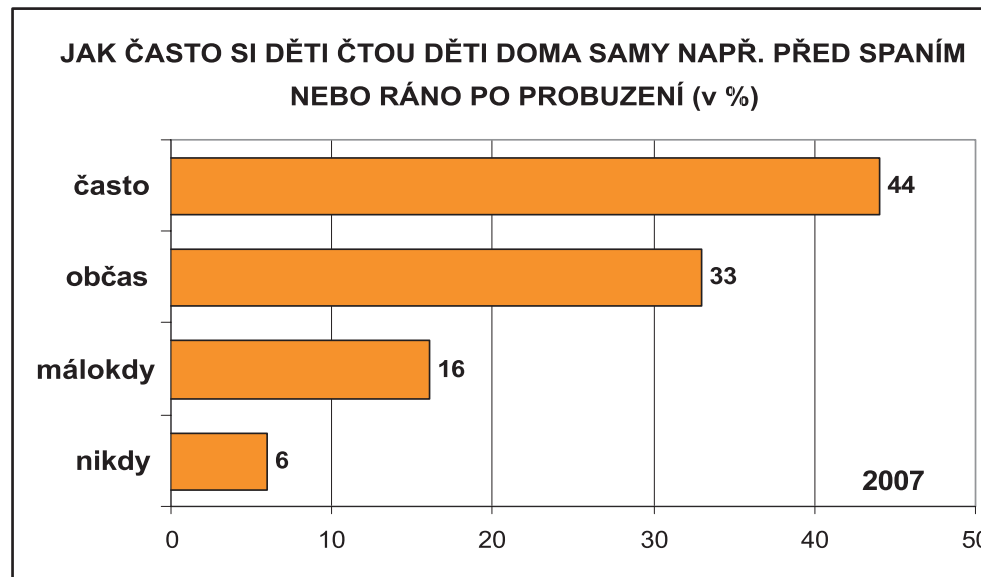
Některé vyučující považovaly průběžné klíčových kompetencí formou zápisů do evalu-ačních archů či různých poznámek do projektových deníků pedagožek za zbytečnou ad-ministrativu – tyto učitelky současně zaznamenaly u svých žáků velmi malý, nebo téměř žádný posun v dovednosti hodnocení podle kritérií a sebehodnocení. Lze si tudíž pouze domýšlet, zda byl tento stav způsoben horšími výkony žáků, nebo skeptickým přístupem pedagožky k systému hodnocení dovedností.

Inspirovat může příklad jedné učitelky – čerstvé absolventky, která měla s konkrétní třídou kázeňské problémy, tudíž její vliv na žáky byl aktuálně oslaben. Ona naopak

123 Rozvoj dovednosti se sledoval při hodnocení efektivity skupinové práce žáků. Zde je třeba zdůraznit, že učitelky začleňovaly skupinovou práci různě často – jednou týdně až jednou měsíčně.

zaznamenala při práci s kritérii u žáků velký posun. Z čehož usuzujeme, že se jí sada kritérií a indikátorů stala účinným pomocníkem v realizaci aktivit a vedení hodin vůbec, určitým pevným bodem, který po jeho ustanovení nikdo, ani žáci, nezpochybňoval.

K **nejnáročnějším činnostem** patřilo **vést žáky k sebehodnocení**. Jednoznačně usuzujeme, že důraz kladený na hodnocení podle kritérií a sebehodnocení pouze učitelem jednoho předmětu a v průběhu jednoho školního roku nepostačuje k trvalému osvojení této dovednosti. **Má-li dojít k výraznějšímu posunu, je nezbytně nutné, aby byl kladen důraz na rozvoj této dovednosti napříč celou výukou.**



2.4.2 Základní škola praktická

2.4.2.1 Čtenářské dovednosti¹²⁴ – zhodnocení dosažení výukových cílů projektu

- **Čtenář – žák si dokáže vybrat knihu (text) k četbě a svůj výběr zdůvodní. Čte se zájmem.**

Na konci projektu si z 19 sledovaných žáků v praktické škole dokázalo vybrat knihu k četbě celkem 6 dětí, zbývají žáci s tím stále měli problémy. Na začátku projektu vlastního výběru nebyl schopen nikdo z žáků.

- **Je schopen o četbě hovořit, napsat vlastní text. Ve svém výstupu by měl předvést, že:**

a) Srovná text s vlastními zkušenostmi.

V této dovednosti se zlepšilo 7 žáků, 8 žáků zůstalo na stejné úrovni jako na začátku projektu. Tři žáci se v této dovednosti v průběhu roku spíše zhoršovali, což mohlo být způsobeno řadou faktorů – např. ztrátou motivace.

b) Zhodnotí (ocení) text, svůj názor podloží argumenty.

V této dovednosti se zlepšilo 6 žáků, 2 žáci již na začátku roku byli schopni vyjádřit svůj názor na krátký text a zdůvodnit ho. Sedm žáků zůstalo na stejné úrovni jako na začátku školního roku. Čtyři žáci se v této dovednosti v průběhu roku spíše zhoršovali.

c) Všimá si dějové (žánrové a jazykové) složky textu.

V dovednosti porozumění dějové složce textu se zlepšili pouze 3 žáci, zbývajících 16 zůstalo na stejné úrovni jako na začátku školního roku.

d) Předvídá vývoj textu.

V této dovednosti se zlepšilo 11 žáků, zbývajících 8 zůstalo na stejné úrovni jako na začátku školního roku.

¹²⁴ Čtenářské dovednosti i klíčové kompetence se sledovali na obdobných činnostech jako u žáků z běžných základních škol. I v tomto případě zdůrazňujeme, že se jedná o kvalifikovaný odhad učitelů vytvořený na základě ročního pozorování. Vzhledem k nízkému počtu žáků ve dvou třídách ve sledovaných ročnících, uvádíme souhrnné údaje bez ohledu na konkrétní ročník.

e) Klade si otázky v souvislosti s textem – odpovědi nachází v textu i ve vlastní zkušenosti.

Tuto dovednost kvůli její náročnosti učitelky z praktické školy nerozvíjely dostatečným množstvím činností.

f) Přetváří text, využívá ho k dalším aktivitám (např. dramatizace)

Tuto dovednost kvůli její náročnosti učitelky z praktické školy nerozvíjely dostatečným množstvím činností.

Žáci praktické školy projekt zaujal a většiny školních aktivit se účastnili rádi – výraznější měřitelnou přidanou hodnotu jim ale v oblasti čtenářských dovedností nepřinesl. Velmi pravděpodobně to je způsobeno náročností kritérií – v případě praktické školy ne úplně vhodných měřítek, podle nichž byli žáci posuzováni, a nestanovením si priorit v oblasti čtenářských dovedností, na které by se učitelky zaměřily. **V případě rozvíjení čtenářských dovedností jsme podcenili skutečnost, že převážná většina žáků praktické školy nečte vůbec – mezi modifikovanými školními aktivitami měly převažovat takové, které by umožnily žákům číst více i v rámci běžných hodin.**

Za podstatnou pokládáme skutečnost, že pro žáky byly mnohé činnosti radostí a v lecčem prokázali, že pokud se na práci soustředí, jsou schopni zajímavých výkonů (např. při autorském čtení či při nácvičku divadelního představení pro projektový den).

2.4.2.2 Klíčové kompetence – zhodnocení dosažení výukových cílů projektu

- **Kompetence komunikativní**

a) Žák se účinně zapojí do diskuze, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje.

V této dovednosti se zlepšilo 14 žáků. Pět žáků se naproti tomu v průběhu roku do společných diskusí nezapojovalo nebo se neřídilo pravidly úspěšné diskuze.



b) Žák se vyjadřuje výstižně, souvisle a kultivovaně v ústním i písemném projevu.

V úrovni vyjadřování se zlepšilo 5 žáků, 14 žáků zůstalo na stejné úrovni jako na začátku školního roku.

- **Kompetence k učení**

a) Žák zhodnotí práci podle daných kritérií.

V této dovednosti se zlepšilo pouze 5 žáků, ostatní zůstali na stejné úrovni jako na začátku školního roku.

b) Žák posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení.

Tuto dovednost kvůli její náročnosti paní učitelky z praktické školy nerozvíjely dostatečným množstvím měřitelných činností.

- **Kompetence sociální a personální**

Žák funkčně spolupracuje ve skupině.

Efektivita skupinová práce narostla přibližně u poloviny žáků.

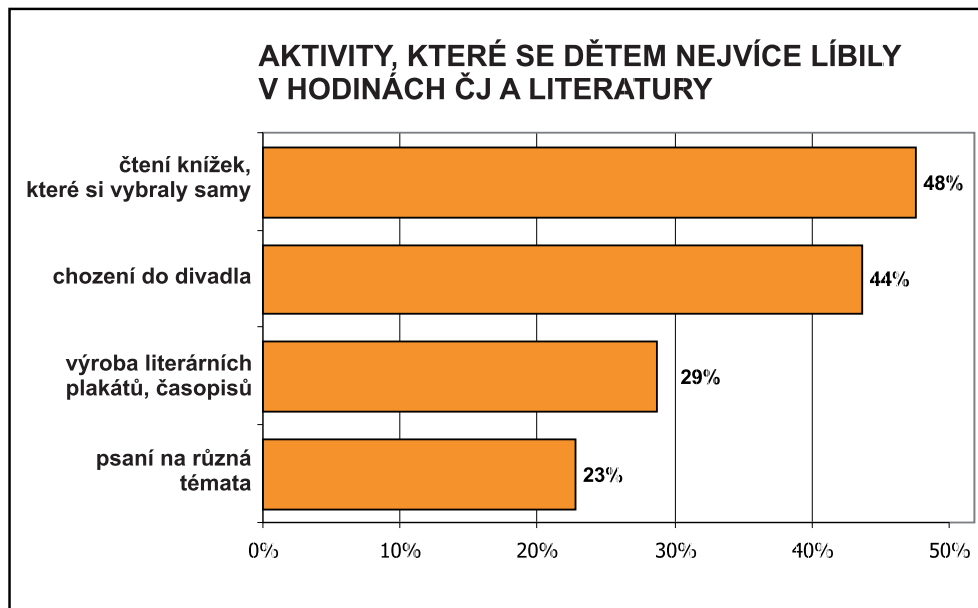
Největší efekt přineslo procvičování diskuzních strategií na tématech blízkých žáků.

U zlepšení kultivovanosti mluvy naopak k výraznému nárůstu nedošlo, což bylo patrně způsobeno tím, že se dovednost procvičovala na řečnickém cvičení, s nímž měli žáci od počátku problémy.¹²⁵

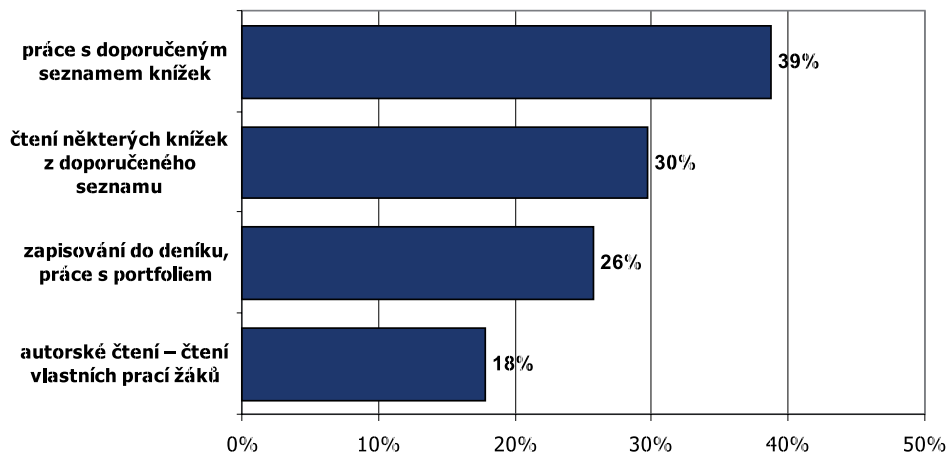
Taktéž **hodnocení podle kritérií bylo pro žáky náročné**, protože ne vždy rozuměli, co přesně se po nich požaduje. Těžko se orientovali v seznamech a tabulkách s více položkami. **Pro potřeby těchto žáků je vhodné zaměřit se na minimální počet sledovaných oblastí a indikátory vytvořit co nejstručnější a důkladně je s nimi prodiskutovat a vysvětlit.**

¹²⁵ Možná řešení, jak žákům pomoci se rozmluvit, jsme uvedli v předchozí části této kapitoly.

Zjevnou přidanou hodnotou v oblasti klíčových kompetencí byl **kontakt žáků i pedagogů běžných škol se žáky i pedagogy z praktické školy** – vzájemně své práce mohli sledovat na webu (v literárních prvotínách a ve fotogalerii), setkali se v rámci projektové dne, při němž se příspěvek dětí z praktické školy svou úrovní vyrovnal příspěvkům žáků z běžných základních škol.



AKTIVITY, KTERÉ DĚTI NEJVÍCE NEBAVILY
V HODINÁCH ČJ A LITERATURY



3. Dobrá praxe – ukázky hodin

Každá teorie, pokud zůstane bez praxe, je jako strom, jenž neprodí ovoce. Projekt, který někdo vymyslí, musí najít také někoho, kdo ony myšlenky vyzkouší a prověří jejich smysluplnost a užitečnost přímo v životě.

V této kapitole vám nabízíme ukázky z povedených hodin, které vás mohou inspirovat a pomoci vám k utvoření konkrétnější představy o popisovaných projektových aktivitách. Postupně se seznámíte s deseti učitelkami ze čtyř škol zapojených do projektu. Každá se vám představí v krátkém medailonku. Pak si můžete přečíst vzkaz, v němž prozradí, jak se k projektu dostala, co jí na něm připadalo nové, zvláštní, obtížné či zajímavé. Nakonec se můžete zahloubat do popisu hodin, které se svými žáky realizovaly. Někde najdete zajímavé sebereflexe, ba i nápady pro možné příští zpracování stejného tématu.

Doufáme, že to pro vás bude četba inspirativní a vzbudí ve vás chuť vyzkoušet něco nového, něco udělat jinak. Ať se Vám to zdaří!

3.1 První jazyková základní škola v Praze 4

3.1.1 Mgr. Eva Perglerová

Eva Perglerová absolvovala v roce 1987 Filozofickou fakultu v Praze, obor český jazyk – anglický jazyk. Původně chtěla pracovat jako redaktorka v nakladatelství nebo jako překladatelka. Odjakživa měla ráda knížky a četbou trávila skoro všechny svůj volný čas. Během pedagogické praxe na fakultě ke svému údivu zjistila, že ji baví učení, a to nejen literatury, ale i gramatiky. Proto po škole nastoupila do První jazykové základní školy Horáčkova, kde působí jako učitelka češtiny a angličtiny dodnes. Zdá se, že se rozhodla správně, učení ji i po letech stále baví. Překládání však také neopustila a ve volném čase se věnuje překladům beletrie. Absolvovala kurz RWCT a tři letní školy RWCT zaměřené





na metody kritického myšlení a tvorbu školního vzdělávacího programu. Snaží se zdokonalovat v angličtině, a protože jeden cizí jazyk se jí zdá v dnešní době málo a ruštinu už zapoměla, jednou týdně chodí na kurz španělštiny.

Projekt ji zaujal hned od samého začátku, a to nejen proto, že s ním přišla její bývalá žákyně. Vždycky se snažila získat děti pro četbu. V projektu uvítala zejména možnost dalšího vzdělávání, možnost sdílení zkušeností a nápadů s ostatními účastníky projektu. Díky projektu se také velmi zdokonalila v tvorbě kritérií a indikátorů hodnocení, jež využila i při tvorbě školního vzdělávacího programu. Vyzkoušela si realizaci nejrůznějších aktivit a s potěšením zjistila, že děti tato práce bavila.

Vzkaz kolegům od Evy Perglerové

Milé kolegyně, milí kolegové,
když mě moje bývalá žákyně oslovila s projektem Čtenářství, hned podle názvu se mi zdálo, že je to výborný nápad. Já jsem byla odjakživa vášnivý čtenář, a tak se od počátku své pedagogické kariéry snažím „vnutit“ své nadšení pro knihy žákům. Zpočátku mi to připadalo jednoduché, vyprávěla jsem dětem o knihách, které jsem přečetla, a naivně jsem se domnívala, že to zabere. Brzy jsem ale zjistila, že to zdaleka není tak jednoduché a že musím zvolit rafinovanější metody, abych získala i rezistentní nečtenáře. Od té doby stále hledám nějakou stoprocentně úspěšnou metodu. Marně. Projekt Čtenářství jsem pochopila jako další možnou cestu.

Není to rozhodně cesta jednoduchá (to jsem v počátečním nadšení hodně podcenila). Hlavním nepřítelem projektu je podle mého názoru čas. Především jeden školní rok určený pro práci s žáky je příliš krátká doba. Myslím, že jsme pro děti vymysleli a připravili v rámci projektu zajímavé aktivity, které si (podle jejich reflexí) docela užívaly. My jsme se však brzy octli pod stálým tlakem jednak nedostatku času na jejich realizaci a dotažení do konce a jednak výčitek, zda kvůli projektu nezanedbáváme vše ostatní. Já jsem s tím bojovala hlavně v sedmé třídě, kde jsem si vzhledem k náročné gramatice a zkouškám

na víceletá gymnázia připadala jako štvanec. Možná i proto se mi celkově v projektu dařilo více se šestou třídou, kde je o hodinu češtiny víc a bezprostředně nehrozí žádné přijímačky.

Na druhé straně přiznávám, že patřím k lidem, kteří se pustí do díla, až když nad sebou mají bič blížícího se termínu ukončení. V tomto ohledu na mě měl projekt bezesporu pozitivní vliv, termíny byly od začátku jasně dané, nic se nemohlo odkládat, protahovat. Vzhledem k tomu, že jsem člověk málo systematický a důsledný, projekt mi poskytl jednu velikou výhodu. Hned na začátku jsme si společně stanovili kritéria hodnocení všech aktivit (a musím přiznat, že to byl bolestný proces) a hodnotící archy, do kterých jsme zapisovali úroveň jejich splnění u každého žáka. Nemám ráda tabulky a jejich vyplňování, ale během projektu jsem se je naučila oceňovat. Díky nim jsem na konci června měla jednoduchý, srozumitelný a ucelený přehled, jak se komu dařilo v různých aktivitách, jak se postupně zlepšoval (nebo nezlepšoval), a hodně mi to pomohlo i v celkové klasifikaci. V projektu jsem si v praxi ověřila, jak je důležité předem si stanovit kritéria hodnocení a seznámit s nimi žáky. Snad mi to pomohlo i naučit se kritéria lépe sestavovat a hodnotit podle nich, i když často ještě tápu.

Snad z mého vzkazu vyplývá, že jsem ráda, že jsem se do projektu zapojila, že jsem se mnohé naučila, i když nepopírám, že chvílemi to byla dřina a nervy. Občas jsem propadala panice, že nic nestíhám a všechno mi přerůstá přes hlavu a že už nikdy nic nestíhnu. Pro sebe jsem si z toho vzala poučení, že jsem se na začátku přecenila, když jsem do projektu zapojila dvě třídy, stačila by jedna a bylo by to snad ve větším klidu.

Jsem ráda, že se na mě moje bývalá žákyně obrátila, a to nejen proto, že mě práce bavila, ale pro samotný fakt, že to udělala. Takový návrat bývalých žáků je to nejhezčí, co člověk v naší praxi zažívá.

Eva Perglerová

3.1.1.1 Antoine de Saint-Exupéry – Malý princ¹²⁶

Touto hodinou jsem především chtěla dětem přiblížit knížku Malý princ, protože jsem zjistila, že se často zadává jako povinná četba, ale děti ji ne vždy chápou, když ji čtou samy, a většinou se jim nelíbí. Vycházela jsem i z vlastní zkušenosti, v dětství mi ji všichni dospělí doporučovali, ale mně se nelíbila, nejspíš proto, že jsem jí neporozuměla. Objevila jsem ji znovu až v dospělosti, proto bych ráda děti nejprve seznámila různými metodami s ukázkou a pro četbu Malého prince je získala jinak než přes povinnou četbu.¹²⁷

Další rozdíl v postoji dětí zapojených do projektu se objevuje v **zadávání povinné domácí četby v podobě konkrétních úryvků či knih**. Zatímco na začátku školního roku konstatovalo 39 % dětí, že dostávají takový úkol přibližně jednou až dvakrát za měsíc, na konci školního roku to tvrdilo již 52 % dětí. Obliba takto zadávané četby je relativně stabilní. Na začátku roku ji jako zábavnou označilo 37 % dětí, na konci roku 42 %.

126 Hodina proběhla v 7. ročníku s 25 dětmi. Příprava namnožených textů trvala 30 min. Ukázkou textu dostal každý žák, Exupéry, A.d. S.: Malý princ, Praha, Albatros 1972 (str. 76-80).

127 Upozornění: Chtěla jsem připravit tuto lekci na jednu vyučovací hodinu, ale ukázalo se, že tak stihneme přečíst jen několik citátů a komentářů, zdálo se mi, že všechny aktivity zbytečně musím urychlovat. Děti by rády přečetly víc příběhů na klíčová slova, víc komentářů, déle by nad každým citátem diskutovaly. Domnívám se, že pro celou třídu s počtem 25 dětí by bylo lepší využít pro tuto lekci dvouhodinovu.

Cíle hodiny:

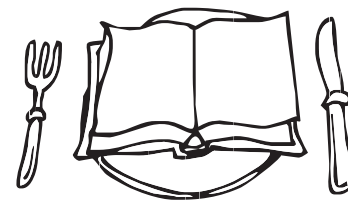
Žáci

- se seznámí s knihou Malý princ pomocí metod aktivního učení
- budou mít možnost vyjádřit vlastní názor na přečtený text
- budou interpretovat citáty z textu
- vytvoří příběh na klíčová slova
- vyjádří vlastní názor na přečtený text
- respektují názor druhých
- logicky okomentují vybraný citát z textu
- sepíší příběh na klíčová slova
- provedou zápis v podobě podvojného deníku

Metody a formy práce: klíčová slova, podvojný deník, poslední slovo patří mně

Popis hodiny:

- 1) Na začátku hodiny jsem dětem říkala slova a děti zkoušely říkat asociace, která v nich tato slova vyvolávají (např. princ – pohádka, had – jed, letadlo – cesta), pak jsem dětem vysvětlila, že tato slova budou tvořit základ příběhu, který samy vymyslí.
- 2) Napsala jsem na tabuli klíčová slova: had, poušť, voda, člověk, letadlo, princ. Zeptala jsem se zkusmo dětí, jestli jim tato slova nepřipomínají nějakou knížku, ale nikdo nezareagoval. Pak měly děti za úkol napsat krátký příběh na klíčová slova podle vlastní fantazie. Na tuto práci jsem jim dala 10 minut. Kupodivu jim to stačilo. Kdo chtěl, přečetl svůj příběh. Příběhy se mi líbily. Byly hodně podobné, založené na fantazii. Na závěr čtení jsem se zeptala, jak se jim příběh na tato slova psal. Vadil jim tam princ, ten se jim do děje moc nehodil. Většinou ho všichni použili jen jako okrajovou postavu.
- 3) Prozradila jsem dětem, z které knížky jsem čerpala klíčová slova, vysvětlila jim stručně, kdo je Malý princ a čeho se týká ukázka, se kterou budou pracovat. Každý žák dostal namnožený text. Měli za úkol pečlivě si ho přečíst a během čtení si vybrat dva citáty, které je zaujmou, a vedle si poznamenat zdůvodnění, proč si tento citát vybrali. Původně jsem chtěla zadat tři citáty, ale měla jsem pocit, že nás příliš tlačí čas, proto jsem zadala jen dva.
- 4) Po přečtení ukázky jsem vyzvala žáky, aby jeden z nich přečetl citát a ostatní aby hádali, proč si dotyčný vybral právě tento citát. Nakonec autor přečetl své zdůvodnění. Platilo, že autor má poslední slovo, takže jeho zdůvodnění už nikdo dál nekomentoval. Děti se většinou docela shodly v důvodech, proč si autor citát vybral. Problém byl jenom s komentáři, které zdůvodnění neobsahovaly. Pak jsem se snažila přivést autora k nějakému konkrétnějšímu důvodu, což se mi ne vždy podařilo.¹²⁸ Nakonec jsem se dětí zeptala, jak se jim s textem pracovalo. Psaní a čtení vlastních příběhů je bavilo víc. Text se jim zdál trochu nezáživný a místy nesrozumitelný. Někteří ho hodnotili jako málo dějový. Metoda žáky zaujala, ale spíš než samotná práce s textem je bavilo diskutovat o citátech. Co se týče knihy, zajímalo je, jak příběh dopadne, tak jsem jim přece jenom doporučila, aby si ho přečetli.¹²⁹



128 Skoro u všech se objevil citát o tom, že lidé nemají čas něco poznávat, že kupují věci, ale protože přátelé nejsou na prodej, nemají přátel. Často to dokládali konkrétními příklady ze života. Hodně dětí vypsalo citát o tom, že co je důležité, je očím neviditelné. Většinou se tento citát líbil, i když někteří měli problémy zformulovat proč. Někteří uváděli, že ho už někde slyšeli nebo četli.

129 Jedna dívka se přihlásila, že knížku četla a že se jí líbila, jeden chlapec naopak řekl, že jí začal číst, ale nedočtel, protože mu připadala nudná.

Jak pracujete s tituly ze seznamu doporučené literatury? Máte nějaký osvědčený postup s knihami, o kterých si myslíte, že by se s nimi měly děti seznámit, ale víte, že nejsou pro ně snadnou četbou?

Žáci někdy obtížně chápou, co po nich chceme. Zkoušeli jste žákům nejprve ukázat, jaký citát jste si pro sebe z textu vybrali vy a jaký komentář jste si k němu napsali?

Závěr: Po této lekci jsem si nebyla jistá, zda se mi podařilo děti pro četbu Malého prince získat. Kladla jsem si (a stále kladu) otázku, kdy jsou děti připravené toto dílo pochopit. Je v sedmé třídě příliš brzo? Může se jim kniha líbit, aniž by se jí snažily pochopit? Mají ji číst jen jako pohádku, nebo se máme snažit přiblížit jim filozofii knihy? Nebo jim ji nemáme vůbec předkládat a počkat, jestli si ji časem samy objeví? Na konci roku jsem pročetla zápisy ve čtenářských denících a zjistila jsem, že dva žáci si Malého prince na základě této hodiny přečetli a oba knihu hodnotili kladně. Tak snad mělo trochu smysl, že jsem to zkusila.

Zhodnocení naplnění cíle: Děti úspěšně pracovaly s klíčovými slovy, napsaly velmi hezké příběhy, bavilo je diskutovat nad citáty, ale ukázalo se, že je pro ně dost obtížné vybrat citát z textu a samostatně ho okomentovat. Z diskuse vyplynulo, že text byl pro ně hodně náročný, možná proto, že jim ukázka připadala vytržená z kontextu, který neznaly. Z celé třídy pouze dva žáci knížku četli. Ostatní o ní slyšeli poprvé. Občas se objevily komentáře typu: „Tato věta se mi líbí, ale nevím proč“, i když jsem se snažila předem děti upozornit, že komentář k citátu má být konkrétní a že má především obsahovat zdůvodnění „Proč jsem si citát vybral“. Myslím, že právě konkrétní zdůvodnění (případně jeho formulace) dělalo dětem největší potíže.

3.1.1.2 Dramatizace: Karel Jaromír Erben – Zlatý kolovrat

Dramatizace byla jednou z aktivit, které se dětem nejvíc líbily. Úspěch u diváků jim přinesl pocit uspokojení, byla to pro ně po celou dobu silná motivace a nakonec bezprostřední zpětná vazba a ocenění jejich výkonu. Následující popis věnuji především úvodní hodině, kdy jsme s dramatizací začínali.¹³⁰

Cíl dramatizace: Žáci se seznámí s konkrétním literárním dílem aktivní prací ve skupině.

130 Příprava scénáře trvala cca 3 hodiny.

Cíl úvodní hodiny: Žáci si sami vyberou roli, která jim vyhovuje, vyjádří vlastní názor na rozdělení rolí, přijmou a rozvíjejí názory ostatních, podílejí se na práci ve skupině podle vlastních schopností. Posoudí své silné a slabé stránky a podle toho si určí podíl na skupinové práci. Nesou zodpovědnost za svůj díl práce, diskutují o společné práci.

Dovednosti: Žáci rozvíjejí komunikační dovednosti, nonverbální vyjadřování, dovednost prezentovat literární text a schopnost pracovat ve skupině.

Metody a formy práce: volné psaní, diskuse

Popis úvodní hodiny:

Na začátku hodiny jsem pro navození atmosféry zadala volné psaní na téma „Jaké to asi je být hercem?“ Některé práce jsme si přečetli nahlas.

Žáci dostali do ruky scénář Zlatého kolovratu (každý svůj) s rozepsanými rolemi. Měli za úkol si nejprve scénář přečíst a rozmyslet si, kterou roli by chtěli hrát. Seznam postav jsem napsala na tabuli, každý nejprve připsal své jméno k vybrané roli. Tak vzniklo první předběžné obsazení. Potom jsme si scénář společně v předběžném obsazení přečetli. Pokud bylo na jednu roli více žáků, vystřídali se během čtení.

Všichni měli za úkol hodnotit svůj vlastní výkon i výkony ostatních. Někteří si podle vlastního uvážení (nebo i na radu ostatních) role vyměnili. Do tohoto procesu jsem vůbec nezasahovala. Celá diskuse o rozdělení rolí proběhla úspěšně. Žáci se sami usnesli, že nemá smysl, aby některé role hráli čtyři lidé a jiné jeden. Sami si mezi sebou navrhovali, jak si role vyměnit, kdo by se jim v té roli lépe líbil a proč. Já jsem pouze stála u tabule a zapisovala jména k jednotlivým rolím. Nakonec jsme měli u každé role dvě jména. Roli vypravěče jsme rozdělili na tři části, protože je dlouhá a chtěla jsem zapojit všechny. Herci stejných rolí se mezi sebou dohodli, kdo bude hrát jaké představení.¹³¹

V závěru hodiny jsme v textu vyhledali společně rekvizity a kulisy, které budeme potřebovat. Žáci se rozdělili na čtyři skupiny a sami si vybrali, co připraví.

131 Celkem se uskutečnila čtyři, takže každý hrál dvakrát. Vzhledem k nemocnosti a jiným akcím se nám tato metoda osvědčila i z praktického hlediska. Při zkoušení jsme obsazení různě střídali.

Daří se vám vytvořit pro děti podobný smysluplný závěr jejich dlouhodobého snažení? Jaké máte zkušenosti s divadlem či jiným scénickým předváděním dětských prací na veřejnosti?

Za domácí úkol měli přečíst si text a napsat si k němu poznámky, nápady, návrhy, jak scénář realizovat na jevišti.

Zhodnocení naplnění cíle hodiny: Žáci si sami úspěšně rozdělili role, diskutovali společně o obsazení i o možné podobě dramatizace, přinášeli návrhy, obhajovali své názory, ale dokázali se i podřídit, aniž bych do diskuze zasahovala. Nakonec byl každý se svou rolí spokojen, i když někdy muselo dojít ke kompromisu.

Zhodnocení naplnění cílů u aktivity dramatizace: Myslím, že zmíněné cíle dramatizace jsme splnili, ale pravda je, že dotáhnout tuto aktivitu do konce k předvedení před diváky je nesmírně časově náročné, takže jsem poslední měsíc musela v podstatě rezignovat na jinou činnost. Na druhou stranu bez konečného uvedení na jevišti by to pro děti nemělo takovou přitažlivost a asi by nepracovaly s takovým nasazením. Musím říct, že jsem měla usnadněnou práci v tom, že v této třídě je pouze 21 dětí, takže nebyl problém všechny zapojit. K úspěchu přispívá, že dramatizace děti baví, vidí bezprostřední výsledek své práce, mají motivaci pracovat co nejlépe (prezentace před diváky). Proto se bez problémů naučí text, dokážou se vžít do postavy, a tím lépe pochopí celé dílo. Naučí se mluvit na jevišti, vystupovat na veřejnosti, pracovat s mikrofonem, spolupracovat v týmu, uplatnit svůj názor, ale i přijmout názor druhých. Příjemně mne překvapilo, jak si s tím poradili, protože sál byl velký, diváků hodně, žáci poprvé hráli s mikrofony, neměli čas si to vůbec vyzkoušet. Přesto odehráli celé představení s chutí, bez trémy a bez jediného zaškobrtnutí.

3.1.2 Mgr. Štěpánka Poupětová

Vystudovala pedagogickou fakultu v Hradci Králové (aprobace český jazyk – výtvarná výchova pro střední školy), od r. 2003 žije v Praze.

Po škole pracovala dva roky v sociálních službách; v roce 2006 nastoupila do PJZŠ Horáčkova jako učitelka češtiny a výtvarné výchovy a zapojila se do projektu na podporu čtenářství.

Práce na projektu jí pro řadu činností poskytla vodítko, určitý nadhled, možnost podstoupit a podívat se na věc jinak (především při projektových dílnách). Jako začínající učitelka ocenila, že se od svých projektových kolegyně mohla mnohemu přiučit. Protože na projektových setkáních poznala některé z metod Kritického myšlení, absolvovala základní kurz RWCT, aby se v této oblasti vzdělala víc. Uvítala, že se během práce na projektu setkala s podobně zaměřenými lidmi.

Brány PJZŠ Horáčkova v září 2007 opustila a závěrečné fázi projektu se věnovala již mimo školu.

Ve volném čase ráda s manželem podniká pěší túry, čte, věnuje se malbě a spontánnímu tanci.



Vzkaz (začínajícím) kolegům od Štěpánky Poupětové

Co považuji za přínosy projektu?

Projekt mi přinesl ulehčení práce – kritéria vytvořená k jednotlivým aktivitám mi poskytla vodítka, oporu, na co se zaměřit, a dětem také. Např. kritéria hodnocení u mluvního cvičení si osvojily rychle, naučily se brzo hodnotit konkrétně a popisně a postupně také začínat pozitivně – dvěma oceněními – a také promýšlet cestu k nápravě. Přínos vidím

v tom, že práce s nabízenými kritérii osvobozuje děti od emotivnosti v hodnocení sebe i ostatních. Zápisky v kulturních denících tím, že byly pomocí kritérií strukturované, byly pro mě čitelnější, srozumitelnější, kritéria dětem poskytla oporu, a šikovně se tak obešly bez různých opisování z předsádek, doslovů a obalů knížek a stahování cizích výplodů z internetu. Projektové aktivity umožnily dětem pracovat v hodinách literární výchovy pro ně zábavnou formou – např. při publikování slohů na webu: pro mnohé je web důvěrnější, domáctější prostor než kterýkoli jiný, realizovat se touto cestou je pro ně určitě příjemné. Práce na literárním plakátu je pro děti jiný druh činnosti než jen čistě racionální, převádějí text do jiné formy, využívají při práci jiný druh myšlení – vnímám to nejen jako osvěžení pro obě strany, ale i jako neobvyklý, ale účinný způsob učení se.

Své zkušenosti coby začínající učitelky zapojené do práce v projektu jsem zformulovala do několika doporučení:

1. PLÁNUJTE VÍCE DOPŘEDU

a) Dívejte se víc dopředu, plánujte v mnohem delším časovém horizontu, nezaměřte veškerou pozornost na to, co je potřeba teď, zítra. Plánováním se čas ušetří, odpadne vysilující nutnost najednou řešit něco, na co jste se nepřípravili, odpadne podvědomá obava, co všechno mě ještě čeká a kolik na to mám času.

Naplánujte společně s dětmi, kdo kdy bude mít mluvní cvičení, kdy přesně budete kontrolovat čtenářské deníky, a kopii harmonogramu jim dejte, vyhnete se tomu, že se děti budou každou hodinu ptát, kdo má příště mít mluvní cvičení, kdy mají přinést deníky atd.

b) Plánujte jednu aktivitu do více hodin, tj. plánujte aktivitu (to, co která aktivita vyžaduje), ne hodinu (jak vyplnit nejbližší hodinu).

c) Plánujte od čtenářské dovednosti k dílčí aktivitě, vytvořte si seznam čtenářských dovedností a metod, které se k nim vážou.

d) Nespoléhejte se na nesystematické zapisování, tabulku pro hodnocení mluvních cvičení mějte připravenou ve složkách, které nosíte do třídy, noste s sebou seznam dětí.

2. PLÁNUJTE CO NEJKONKRÉTNĚJI

a) Vysvětlete dětem co nejnázorněji, co po nich budete chtít. Nejasné zadání děti odradí, nevědí, co se po nich chce. První mluvní cvičení mějte vy – děti si lépe představí, jakým směrem vede cesta.

b) Přesně určete, po kom co chcete a dokdy. Zadejte konkrétní úkoly konkrétním lidem, požadujte konkrétní výstupy.

c) Sami pro sebe plánujte co nejjednodušší, snažte se představit si – co to je, co mám udělat, hodinu rozfázujte do jednotlivých kroků. Určete si sami pro sebe konkrétní výstupy v konkrétním čase.

3. BUĎTE DŮSLEDNÍ

Podnikejte raději méně věcí, ale dotáhněte je do konce, nezačínajte s novými věcmi dřív (ve snaze všechno stihnout), než dokončíte staré, ponechte prostor pro hodnocení, aby děti dostaly zpětnou vazbu včas. Raději zadávejte méně úkolů, ale důsledně je kontrolujte a vyžadujte.

4. PONECHEJTE DOSTATEK PROSTORU PRO HODNOCENÍ

Dohodněte s dětmi, co a jak se bude hodnotit, vymyslete si kritéria hodnocení k tomu, co děti dělají.

5. NEDĚLEJTE TO, CO BY MOHLI S UŽITKEM UDĚLAT ŽÁCI

Snažte se co nejvíc práce nechat na dětech, ať si samy opravují a hodnotí práce navzájem, ať práce prezentují před sebou, promyslete, co všechno by mohly udělat ony samy.

6. PEDAGOGICKÁ REFLEXE: POZORUJTE SE BEZ POSUZOVÁNÍ

V reflexi, kterou si uděláte po vyučování či po hodině, se staňte nehodnotícím pozorovatelem sebe sama, zkuste stát opodál sebe a pozorovat se – své reakce, stereotypy. Je to cesta, jak víc porozumět, proč a kde se stala chyba.

7. ZÁVĚREM

Přeji vám hodně radosti z vaší práce, a kdyby se vám něco nepodařilo, pamatujte, že každý den je nový den a svým způsobem se dá začínat znovu. I prostřednictvím neúspěchu se něco dozvíte o sobě a o druhých. Během prvního roku učitelování byl mou neúčinnější vyučovací metodou smysl pro humor.

Štěpánka Poupětová

3.1.2.1 Příběh na principu fraktálu¹³²

Cíle pro děti v původní hodině, jak jsem ji s dětmi provedla:

- Žáci vyslechnou výklad a prohlédnou si nakopírovanou ukázkou; na základě slyšených a viděných informací se pokusí pochopit pojem fraktál, a jak se princip fraktálu objevuje v přírodě.
- Žáci si společně přečtou písničku „Krabice od čaje“ a pokusí se rozeznat, podle jakého vzorce je text utvořený.
- Žáci si (každý sám, nebo ve dvojici) zkusí napsat text na podobném principu a doprovodit ho vlastní ilustrací.
- Kdo chce, bude svůj výtvar prezentovat před třídou.

Cíle pro děti ve vylepšené verzi, hodina, jak bych ji provedla příště:¹³³

- Žáci si zopakují zásady volného psaní a formou volného psaní se zamyslí nad tím, jak by změřili obvod ostrova nebo sněhové vločky (za zvážení stojí, zda nepoužít nějakou více vizuální formu evokace).
- Žáci se podělí o své myšlenky. (10 min.)

¹³² Hodina proběhla ve třídě 6.C, která je pracovitá a tvořivá. Dát dohromady informace o fraktálu mi zabralo asi 30 minut, najít na internetu fotografie a text asi 15 minut, příprava ukázky a její kopírování dalších 15 minut.

¹³³ Cíle znovu zformulované po zkušenosti s proběhlou hodinou

-
- Žáci si prohlédnou nakopírovanou ukázkou, samostatně přečtou písničku a pokusí se přijít na to, co má společného písnička, úvodní otázka a fotografie – samostatně pak vyvodí vlastní definici fraktálu. (5 min.)
 - Žáci se formou skupinové spolupráce a metodou skládankového učení dozví nové informace o fraktálu a předají si je. (10 - 15 min.)
 - Žáci ve spolupráci s učitelem vytvoří kritéria pro zpracovávání text. (5 min.)
 - Žáci vytvoří vlastní texty. (15 min.)
 - Žáci je odprezentují před ostatními. (20 min.)
 - Žáci si zopakují zásady hodnocení a písemně zhodnotí práce ostatních. (10 min.)

Popis průběhu:

- Dětem jsem vysvětlila pojem fraktál na příkladu ostrova, u kterého chci změřit obvod pobřeží. Pokud chci měřit stále přesněji a podrobněji (zvětšuji měřítko na pomyslné mapě), má ostrov stále větší a větší (nekonečně velký) obvod při neměnném obsahu.
- Žáci si rozdali nakopírované listy (viz ukáзка) s příklady toho, jak se princip fraktálu objevuje v přírodě. Nechala jsem jim čas na to, aby si obrázky prohlédli, a pak jsme si přečetli text písničky Uhlíře-Svěráka „Krabice od čaje“. Požádala jsem děti, aby mi zkusily říct, podle jakého vzoru je text „zosnovaný“, a postupně jsme došli k tomu, že vzor pro tento text je „něco se stále opakuje samo v sobě, jenom je to čím dál menší“. (Principem, na kterém je vystavěn text „Krabice od čaje“, vlastně není fraktál v pravém slova smyslu, ale rekurze – využití části vlastní vnitřní struktury).
- Řekla jsem žákům, že teď si každý sám, nebo ve dvojici zkusí napsat text na podobném principu a doprovodit ho vlastní ilustrací.
- Děti tvořily texty a občas se přišly ujistit, zda jejich nápad odpovídá zadání.
- Když všichni dopsali, kdo chtěl, prezentoval ve zbytku hodiny (nebo v části hodiny následující) svou práci před třídou.

Daří se vám také občas propojit znalosti z jiného oboru s češtinou natolik nečekaně, že jsou vaši žáci překvapeni a řeknou vám to?

Moment překvapení je mocným podnětem v učení vůbec. Myslíte na jeho využití při přípravě svých hodin?

Všímáte si, zda způsob, kterým žáky vyzýváte ke kontrole jejich prací, je spíše přísně dán přímo od Vás, anebo je spíše benevolentnější, protože víte, že se na své žáky můžete spolehnout?

Také vás po proběhlé hodině (nebo dokonce už při jejím průběhu) napadá, jak byste ji mohl/a provést daleko lépe než právě teď? Povede se vám později své nápady na zdokonalení opravdu využít?

- Práce jsem hodnotila průběžně slovně, nechala jsem na dětech, zda mi práci odevzdají a nechají si ji oznámkovat.

Přínos pro učitele a žáky:

Aktivita je podle mě přínosná díky propojení literatury s matematikou, aplikaci matematického principu v oblasti tvorby textu. Co je to fraktál, děti pochopily velmi rychle; když jsem to začala vysvětlovat, se smíchem mě přerušily s otázkou, proč o tom mluvím, když přece nemáme matematiku. Myslím, že k tvorbě vlastního textu byl pro ně tento princip inspirativnější o to víc, o co víc ho vnímaly jako nesouvisející s literaturou či pocházející z oblasti, která je vnímána jako literatuře vzdálená.

Nápad s fraktálem byl z mé strany jen experiment, nevěděla jsem, zda to děti pochopí, zda je to zaujme. Byla to jedna z mála hodin, kdy jsem si při přípravě hrála s vlastním nápadem a poznala jsem, že s čím větší hravostí přistoupím k přípravě hodiny, tím víc inspiroju a vybudím hravost a pracovní nadšení u svých žáků.

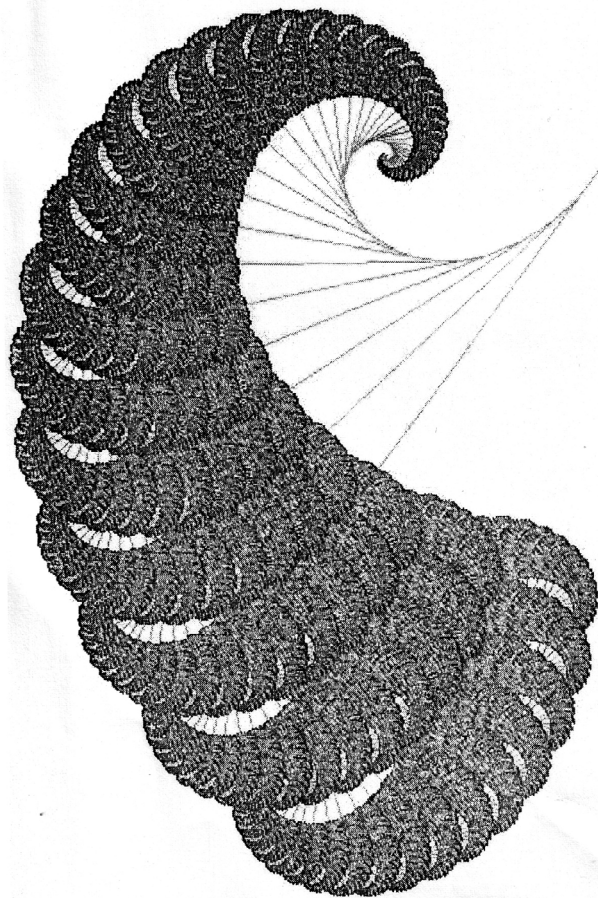
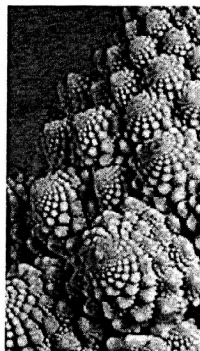
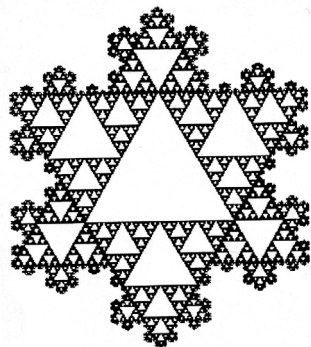
Za svůj největší úspěch při realizaci této aktivity považuji, že mě napadlo něco, co dětem připadalo neobvyklé, a že se mi podařilo vysvětlit pojem tak, že jej pochopily.

Problémové momenty, příčiny problémů, způsoby odstranění:

Způsob práce, který jsem vybrala, byl pro žáky zpočátku dost pasivní – napřed jsem jim vysvětlovala pojem fraktál, pak ukazovala, kde se objevuje – mohla jsem to vymyslet tak, aby víc sami vyvozovali.

Příliš jsem spoléhala na jejich zodpovědný přístup dětí k práci. To, jestli mi práci odevzdají a nechají si oznámkovat, jsem nechala na nich, což mohlo některé svádět k nečinnosti.

Pracovní list



Krabice od čaje Zdeněk Svěrák

Na staré krabici od čaje
vidím japonskou paní,
která velice krásná je,
lupou dívám se na ni.

Paní má ve vlasech jehlici,
přichází odněkud zvenčí
a v ruce nese tu krabici,
jenomže o něco menší.

A na té krabici od čaje
vidím japonskou paní,
která velice krásná je,
lupou dívám se na ni.

Paní má ve vlasech jehličku,
přichází odněkud zvenčí
a v ruce nese tu krabici,
jenomže o něco menší.

A na té krabici od čaje
vidím maličkou paní,
která velice krásná je,
lupičkou dívám se na ni.

Paní má ve vlasech jehličku,
přichází odněkud zvenčí
a v ruce nese tu krabičku,
jenomže o něco menší.

Doufám, že není
ta písnička bez konce,
rád bych se dostal
až k nejmenší Japonce.

A na té krabičce od čaje
vidím maličkou paní,
která velice krásná je,
lupičkou dívám se na ni.

Paní má ve vlasech jehličku,
přichází odněkud zvenčí
a v ruce nese tu krabičku,
jenomže o něco menší.

Tohle jsou okamžiky, kdy můžeme my učitelé opravdu vědomě zažívat krásu možnosti kreativního přístupu ke své práci. Tuto radost z nás vycítují naši žáci, a tak jsme (můžeme být) „pochodněmi, které planou, a proto také mohou zapalovat“.

134 Fraktál je geometrický objekt, je sobě podobný – znamená to, že pokud daný útvar pozorujeme v jakémkoliv měřítku či rozlišení, pozorujeme stále se opakující určitý charakteristický útvar; mívá na první pohled velmi složitý tvar, ale je generován opakovaným (rekurzivním) použitím jednoduchých pravidel. Mnoho přírodních tvarů je možné modelovat fraktální geometrií, například hory, sněhovou vločku nebo cévní systém. Často se tvary stromů a kapradí v přírodě modelují na počítačích použitím rekurzivních algoritmů.

Zdroje: internet, kniha Mandelbrot, B.: Fraktály: tvar, náhoda a dimenze, Praha, Mladá fronta 2003.

V čem bych aktivitu změnila, zlepšila?

Aktivita v „aktivnější“ podobě by vypadala takto:

- Dětem bych na úvod položila otázku „Jak změřím obvod ostrova?“ (Jak změřím obvod sněhové vločky? Jak změřím povrch hory? Jak změřím povrch mraku?) a řekla jim, že za chvíli budou své úvahy zachycovat metodou volného psaní.
- Krátce bychom zopakovali zásady volného psaní a 5 minut psali.
- Po skončení psaní by ten, kdo by chtěl, sdílel s ostatními své postřehy.
- Po sdílení bych rozdala nakopírované listy (viz ukázka) a vyzvala děti, ať zkusí přijít na to, co má společného úvodní otázka s fotografiemi a textem písničky.
- Společně bychom dospěli k myšlence něčeho, co se v sobě opakuje a je to podobné samo sobě v jiném měřítku.
- Pak by se děti (třeba pomocí barevných kartiček) rozdělily do skupin po čtyřech a metodou skládkového učení by si předávaly informace (+ ilustrace, fotografie) o tom, co je to fraktál.¹³⁴
- Společně bychom vytvořili kritéria textu, který podle principu „opakování v sobě“ napíšeme, a dohodli bychom se na čase pro tvorbu textů.
- Následovala by prezentace textů před třídou – pro ty, kdo chtějí.
- Po prezentaci by děti psaly hodnocení těch textů, které slyšely; ještě předtím, než by začaly psát, bych jim zopakovala, že své hodnocení by měly začít dvěma pochvalami a hodnotit popisně a konkrétně a že si opět pár hodnocení vyberu a ohodnotím, abych zjistila, nakolik domluvená kritéria dodržely.

3.1.2.2 Literární plakát¹³⁵

Cíle hodiny:

- První projektový den děti vytvoří několik návrhů plakátů, ze kterých bude jasné barevné, tvarové a obsahové řešení budoucího plakátu, při práci se budou řídit vypracovanými kritérii,
- druhý projektový den děti po dohodě vyberou jeden návrh a ten zvětší do velkého formátu, plakát dokončí,
- děti budou pracovat po celou dobu ve skupině.

Popis průběhu:¹³⁶

- Pro výrobu literárních plakátů, které jsme na naší škole vytvářeli během projektových dnů, jsem vypracovala kritéria, v nichž jsem se pokusila o průnik čtyř hledisek: slova, obrazu, obsahu a formy. Kritéria mi později připadala pro děti příliš složitá. Zdálo se mi, že jejich vysvětlení a „překlad“ do srozumitelnější řeči by zabral hodně času, proto jsem je dětem nerozdávala, ale krátce je přetlumčila na začátku hodiny a připevnila (ve formátu A4) na magnetickou tabuli.¹³⁷

Na tabuli jsem ještě vyvěsila ve formátu A2 zjednodušená pravidla, která po úpravě zněla takto:

1. výběr vhodných slov a obrázků
 2. zajímavé a srozumitelné uspořádání slov a obrázků
 3. princip plakátu: zjednodušení slova i obrazu
 4. informace jsou zajímavé, přínosné, srozumitelně podané
 5. slova a obrázky se vhodně doplňují, neprotiřečí si
 6. každý se podílí na práci ve skupině
- Dětem jsem potom rozdala připravené papírky, na nichž byla ukázka tvorby konstruovaného písma („nástěnkové“), a řekla jim, že to můžou pro inspiraci použít, kdyby si nevěděly rady. Nebylo to ale třeba, nikdo to nepotřeboval. Žáci byli tvořiví a vymysleli si vlastní, zajímavější písma.

135 Hodina proběhla v 6. třídě. Děti měly 5 vyučovacích hodin na vypracování návrhů a dalších 5 na jejich zvětšení do velkého formátu. Vytvořit kritéria k plakátu mi osobně trvalo asi 4 hodiny. Kritéria jsem dělala sama, až později jsem si uvědomila, že by bylo dobré je zpracovávat s dětmi.

136 Zadáni k tvorbě literárního plakátu je popsáno ve 2. kapitole.

137 Příště bych nedělala tak složitá kritéria – musela jsem je narychlo hodně zjednodušovat – a nechala bych si mnohem víc času na závěrečné zhodnocení. V našem případě vyústilo do ztracena, kromě toho, že děti viděly své plakáty vyvěšené na projektovém dni v městské knihovně. Možná bych kritéria mohla vypracovávat s nimi, takto jsem si ani nevšimla, jestli jim rozuměly, mohla jsem to pojmut víc dialogicky.

Už jste si sami vyzkoušeli, jak je někdy obtížné stanovit smysluplně kritéria hodnocení práce dětí? Stanovovali jste kritéria hodnocení společně s dětmi? Poznali jste pak rozdíl v přístupu dětí k takto stanoveným kritériím?

Učíte své žáky hodnotit podle nastavených kritérií samy sebe nebo sebe navzájem? Pokud ano, ocenili jste přitom techniku z programu RWCT: U-O (uznání – otázka)?

Vedli jste někdy s žáky rozhovor nad jejich díly, při kterém byste se jich ptali, proč zvolili to či ono řešení, a pomohli jim tak ukázat nové cesty, na něž sami nepřišli?

Jak probíhá vaše vlastní sebe-reflexe? Nacházíte i na hodinách, které můžete označit jako povedené, věci (jevy, „chyby“), ze kterých se sami učíte?

- Děti pak pracovaly samy, občas jsem je obešla; do práce jsem se snažila nezasahovat, jen jsem připomínala, doporučovala, popisovala.

Přínos pro učitele a žáky:

Pro děti je aktivita přínosná v tom, že pro ně představuje jiný druh činnosti než jen čistě racionální, převádějí text do jiné formy, využívají při něm jiný druh myšlení – vnímám to jako zpestření, osvěžení práce pro obě strany. Děti aktivita bavila, byly schopné pracovat v rámci skupiny a užily si vyjadřování obrazem.

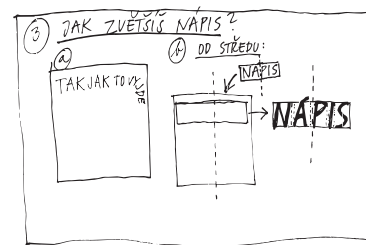
Využila jsem vlastní chyby k tomu, abych se poučila, a podařilo se mi vytvořit životnější alternativu hodiny.

Problémové momenty, příčiny problémů, způsoby odstranění:

Plakáty jsem nestihla celkově zhodnotit, děti znaly jen mé průběžné slovní hodnocení, bylo třeba si aktivitu lépe rozplánovat. U některých skupin jsem nevystihla moment, kdy jim dát radu včas, dřív, než něco někam namalovaly. Měla jsem upozornit děti dopředu na možná rizika (po výtvarné stránce – umístění nápisu, velikost a rozvržení písma), připravit si i vizuální příklady, aby na vlastní oči viděly, jak co jde udělat lépe (viz „V čem bych aktivitu změnila?“).

V čem bych aktivitu změnila?

Aktivita, která hodně spočívá v samostatné činnosti žáků, sváděla k tomu, abych si myslela, že pro mě tam moc práce není. Mohla jsem vše více promyslet, děti se mohly víc dozvědět o výtvarné kompozici, písmu, o plakátu vůbec – měly by větší oporu, vodítka.



Aktivita by mohla vypadat takto:

- Za domácí úkol by děti měly načerpat a přinést co nejvíce informací (slovy i obrázkem) o plakátu obecně. Na začátku hodiny bych je rozdělila do skupin po čtyřech a každý by dostal 5 minut na to, aby si v přineseném textu vybral ty informace, které považuje za přínosné a zajímavé pro sebe i pro ostatní. Po uběhnutí pěti minut by se každý o informace podělil se skupinou.
- To by trvalo asi 15 minut. Pak by skupina měla za úkol během pěti minut vybrat podstatné a zajímavé informace a zvolit si mluvčího, který by informoval třídu. Pak by všichni to, co přinesli, vyvěsili na nástěnce.
- Před započatím práce bych dětem rozdala pracovní listy, na kterých by měly seřadit obrázky podle toho, do jaké míry na ně působí příjemně či nepříjemně (viz např. rozkreslení).
- Následovalo by společné sdílení. U prvního úkolu bychom si všimli, že nejlépe působí, zachováme-li stejně velké plochy mezi písmeny, když nejsou ani namačkaná na sebe, ani od sebe příliš vzdálená. U druhého úkolu bychom vyvodili, že příjemně na člověka působí to, co odpovídá kompozičnímu principu jednotě v rozmanitosti (obr. 3), nepříjemně působí přílišná jednotata (obr. 1) nebo přílišná rozmanitost (obr. 2). Třetí úkol vybízí napřed si ohraničit plochu, na kterou chci umístit nápis, a pak ji rozdělit na stejný počet dílů jako malý návrh nápisu, zvětšený nápis rozvrhovat od středu.



3.1.3 Mgr. Milena Jakoubková



Milena vyrůstala obklopená knížkami a čtení zůstalo jednou z jejích nejoblíbenějších činností, přestože dnes už častěji čte knihy v elektronické podobě než ty papírové.

Od dětství si přála být učitelkou, jen se dlouho nemohla rozhodnout mezi matematikou a češtinou. Nakonec se rozhodla pro češtinu, protože tu šlo na pedagogické fakultě zkombinovat s její druhou velkou láskou, jíž je hudba. Tu ovšem raději sama provozuje, než učí, věnuje se sborovému zpěvu a miluje gospel.

Svůj vztah ke knížkám, obzvláště ke sci-fi literatuře, se snaží předávat svým žákům. Zvláštní slabost má pro jejich literární pokusy, proto snad ještě raději než literární výchovu učí sloh, který je v jejím pojetí tak trochu tvůrčím psaním.

Na základní škole učí už 16 let, v loňském roce přešla na PJŽ Horáčkova, kde se hned při příchodu setkala s projektem. A protože jí jeho myšlenky oslovily, ráda přijala pozvání k účasti.

Projekt jí přinesl spoustu nové inspirace a také pocit, že i když si je člověk v mnohém nejistý, má-li kolem sebe dobré spolupracovníky, nakonec všechno zvládne.

Vzkaz kolegům od Mileny Jakoubkové

Bylo by krásné, kdybych mohla říct, že po zralé úvaze jsem se rozhodla k účasti na projektu, systematicky a pilně v něm pracovala, vždy si byla jistá tím, co dělám, a odnesla si samé pozitivní zkušenosti a zážitky. Jenže tak to není. Tedy – až na ty zkušenosti a zážitky. Ty byly opravdu v naprosté převaze pozitivní. Takže pro ty, kteří by tedy snad měli pocit, že do projektů se mohou zapojit jen lidé nesmírně schopní, šikovní a bez pochybností, pro ty zde píšu takovou malou zpověď.

Po několika letech ve stejné škole jsem změnila místo, a než jsem se stihla rozkoukat, mezi množstvím nových informací jsem se také dozvěděla, že se budu účastnit projektu, který se už začal rozbíhat. Znělo to celkem zajímavě a já neviděla důvod říci ne.

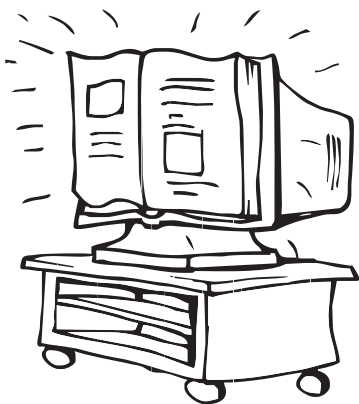
Pak ovšem proběhlo září, práce přibýlo a já najednou začala propadat pocitu, kdy že to mám všechno stihnout? To je pořád něco, člověk dělá jen aktivity spojené s projektem a neučí. ... Neučí? Ve chvíli, kdy jsem definitivně docházela k názoru, že prostě nejde zvládnout obojí, projekt i moje učební plány, najednou mi došlo, že je to naprostý nesmysl. Vždyť tyhle dvě věci nestojí proti sobě. Stačí netrvat na tom, co jsem „takhle vždycky dělala“, a uvolněný prostor ponechat tomu novému, co s projektem přicházelo.

V té chvíli nejen že jsem se zbavila velké části stresu, ale také si uvědomila, že mám před sebou spoustu hodin češtiny, hlavně literární výchovy, jejichž náplň nemusím vymýšlet; které se mi plní samy, stačí jen přizpůsobovat, propojovat s původními plány, nechat se vést tím, co se zprvu jevilo jako ohromná spousta požadavků, ale vzato z druhé strany, byla to vlastně ohromná spousta podnětů a inspirace.

Nejhorší bylo se prostě pustit do práce. Dokud jsem jen přemýšlela, jak budu tu kterou aktivitu dělat, jevila se mi jako složitá, příliš náročná na čas, bylo pro mě často těžké si představit, od čeho vlastně začnu. Jakmile jsem se pak odhodlala k prvnímu kroku, najednou se ukazovalo, že tak těžké to není, děti nová věc obvykle bavila a já se nakonec divila, proč jsem se tolik obávala.

V rámci projektu jsme strávily (tvrdé y není následek nedostatků v pravopisu, ale následek nedostatku mužů ve školství) poměrně dost času vzájemným setkáváním na dílnách a seminářích. Na ně jsem obvykle přicházela s jistou tísní, zda se neukáže, že něco nevím, něco jsem nezvládla či nedokázala. Mé obavy pravidelně opadaly po prvních chvílích a domů jsem odcházela s tím, že jsme na tom všechny stejně – všechny hledáme nové cesty, a také s odhodláním uvést do praxe všechny ty skvělé nápady, metody a tipy, které jsem si odnášela.





To se mi sice obvykle podařilo jen zčásti, ale přesto jsem přesvědčená, že největším přínosem tohoto projektu pro mě osobně je to nepřeborné množství inspirace, kterou jsem čerpala od ostatních. Odměnou mi byly hodiny, jež žáci sami prohlásili za zajímavé, akce, které zaujaly, a také chvíle, kdy se ukázalo, že výstupy naší práce jsou zajímavé jak pro děti, tak pro lidi „zvenku“.

Ten rok byl nabitý prací, která byla časově náročná. Přišly okamžiky, kdy jsem si říkala: „Do čeho jsem to zase vlezla? Že já jsem si to radši nerozmyslela...“ Hlavně ve chvílích, kdy bylo třeba to, co jsme dělali s dětmi, přenést na papír, zaznamenat, uspořádat, popsat. Už jen ten pocit, že mám termín, do kterého něco musím napsat či vymyslet. Od dob vysoké už jsem odvykla...

Přesto, kdybych dostala stejnou výzvu, šla bych do toho zase. Nabrala jsem nový elán, potkala nové lidi a objevila nové možnosti. V každém případě to stálo za to.

3.1.3.1 Práce s textem „Pohled z druhé strany“¹³⁸

V této hodině jsem sledovala dvě různé věci. Jedním cílem bylo ujasnit si v rámci češtiny pojmy jako vypravěč, hlavní postavy, vedlejší postavy a procvičit vyprávění. Kromě toho jsem ale chtěla působit na atmosféru třídy, která je dost individualistická a netolerantní. Mým záměrem bylo přivést děti k tomu, že každá situace může být viděna z více stran, každá zúčastněná osoba má jiný pohled a je dobré si to uvědomit.

Stanovila jsem si tyto cíle:

- žáci najdou v příběhu hlavní a vedlejší postavy, uvědomí si, čím je specifická role vypravěče
- žáci se zamyslí nad tím, že jeden příběh se může jevit odlišně z hlediska různých postav
- žáci se pokusí vžít do jiné z postav a z této pozice příběh přepsat
- pokusíme se najít paralelu se situacemi v naší třídě

¹³⁸ Hodina proběhla v šestém ročníku základní školy, která je ovšem výběrová, tudíž úroveň žáků je velmi dobrá – jsou schopni rychle a samostatně pracovat, mají dobré nápady.

V hodině jsem použila dva různé texty:

- pohádka A. Mikulky „Jak to chodí v pralese“ (z knihy Dvanáct usmívajících se ježibab) na úvod a motivaci
- článek „Proč mám ráda myši“ z učebnice Český jazyk 6 (SPN) na samotnou práci s textem

Na začátku hodiny jsem sdělila dětem, že se mají pohodlně usadit, protože jim **přečtu pohádku**, a připravila jsem si pro ně jednu úplně speciální... Víc nic, chtěla jsem, aby je nečekaný konec opravdu překvapil.¹³⁹

Ani jsem se nemusela na nic ptát, děti začaly pohádku okamžitě **po přečtení komentovat** samy. Prý je hloupá a pohádky mají končit dobře. Když jsem ale podotkla, ať se na to zkusí podívat ze strany pardála, našli se „pochybovači“, kteří uznali, že pro něj byl konec vlastně opravdu dobrý. Zeptala jsem se, zda je tomu tak jen v této pohádce. Odpověď byla jasná – „Ne.“ Z různých pohledů může být viděn každý příběh.¹⁴⁰

Když tedy říkáme, že z různých úhlů může být viděn každý příběh, zkusíme si pohrát s nějakým jiným. Každý sám dostal za úkol **přečíst si text** „Proč mám ráda myši“ a zjistit, kolik různých postav (i zvířecích) v něm lze najít.¹⁴¹ Pak jsme postavy postupně **vypsali na tabuli**. K nim jsme připojili stručné poznámky – kdo příběh vypráví, které postavy v úryvku přímo vystupují, které jsou jen zmíněny, které postavy můžeme považovat za hlavní.¹⁴²

Následně se žáci **rozlosovali do skupin**. Měla jsem už předem připravené lístečky s jednotlivými postavami, stejné postavy se musely co nejrychleji najít. Pak žáci dostali za úkol pokusit se společně ve skupině **vyprávění přepracovat** tak, aby vypravěčem byla právě „jejich“ postava. Připomněla jsem, že je potřeba myslet na to, co daná osoba ví či neví, co je pro ni důležité, o co usiluje.¹⁴³

V závěru hodiny zástupci skupin přečetli či **převyprávěli** své **varianty** příběhu a **zhodnotili**, zda jejich příběh končí pro vypravěče dobře, špatně či neutrálně. Nejvíce se dětem líbil příběh vyprávěný z hlediska kocoura a také „krutý myši horor vyprávěný

139 Pohádka „Jak to chodí v pralese“ totiž vypráví o tom, jak se špinavé prasátko nakonec umylo, až bylo krásně voňavé. Jenže tam pohádka nekončí. Prasátko sežere černý pardál a autor na závěr prohlásí, že to přece neměla být pohádka o tom, jak se prasátko polepšilo, ale o tom, jak se jeden hodný pardál dobře nažral.

140 Tato část trvala asi 10 minut, ovšem za cenu toho, že diskuzi bylo nutné hodně zkrátit, abychom všechno stihli.

141 Je to vyprávění o holčičce, která si chtěla nechat kotě, a proto doma vypouštěla myši, aby rodiče museli uznat, že kocourek je užitečný

142 Vzhledem k tomu, že text je krátký – necelá stránka – i tuto část jsme stihli zhruba za 10 minut.

143 Na tuto práci měli žáci zhruba 15 minut.



jedinou zbylou myší v domě“. Touto částí hodiny se všichni dobře bavili, jen byl opět trochu problém uhlídat čas.

Nechtěla jsem přímo převádět řeč na situaci ve třídě, kromě toho na to ani nebyl prostor, přesto bylo ale žádoucí, aby si děti uvědomily, o čem vlastně byla řeč. Proto poslední úkol ve zbývající krátké chvíli zněl:

Dokončí do sešitu věty

- V této hodině mě zaujalo....
- I mně se někdy stává...
- Přemýšlím o...

Dej je přečíst alespoň jednomu spolužákovi a vyžádej si ty jeho. Tuto aktivitu jsem již po dopsání vět dál nijak neřídila a nechala diskuzi žáků volně přejít do přestávky.

Někteří žáci měli pocit, že kdyby měli dostatek času a klidu k samostatné práci, dokázali by napsat mnohem lepší vyprávění, než které vytvořili ve skupině. Jako dobrovolný domácí úkol tedy dostali možnost napsat rozsáhlejší příběh, který jsem pak ohodnotila jako běžný sloh, tedy stručným komentářem a známkou.

3.1.3.2 Dialogy

Dramatizace pro mě byla záležitostí poněkud zapeklitou „Neumím, nevím, nechci“.... – tak by se asi daly shrnout mé pocity. Nicméně i k této aktivitě jsem se musela rozhodnout a nějak ji jako učitelka zvládnout. První pokus, kdy děti přehrály části pohádek, se příliš nevyvedl. Já dala dětem volnou ruku, ony si s úkolem dostatečně neporadily, a výsledkem byly nepřilíživě vypovídající uchechtané a uječené scénky, které by pravděpodobně neuspěly ani u táboráku.

Nechala jsem si tedy poradit a šla na to oklikou. V první řadě jsem byla poučena, že nesmím vypustit z úst slovo „dramatizace“ či „zdramatizujeme“, protože děti nad tím prý začnou přemýšlet a ztratí spontánnost. Musím prý je do toho hodit rovnýma nohama.

Zároveň jsem ve slohových pracích narazila na to, že je pro děti těžké správně zapsat dialog, protože neumějí dobře označit přímou řeč. To je poměrně těžké téma, věnovat mu celou hodinu by bylo dost únavné, proto jsem se rozhodla propojit ho právě s dramaturgií, která je naprosto odlišná, ale přitom se vlastně jedná o příbuzná témata.

Cílů jsem si v této hodině stanovila několik:

- Žáci vytvoří improvizovaný dialog dvou pohádkových postav, čímž zkusíme proložit pocit (můj i jejich), že dramaturgie je obtížná
- Žáci se seznámí s pojmy dialog, monolog, replika, narážka
- Žáci si zopakují a procvičí interpunkci při zápisu přímé řeči

Hodinu jsme začali hrou. V předchozích hodinách jsme se zabývali pohádkami a také psali slohovou práci „Pohádka naruby“, kde **děti vymýšlely pohádky** různě parodované, převrácené či pomíchané, měli jsme tedy výchozí téma.

Na začátku každý napsal na **lístečky** dvě pohádkové postavy podle svého výběru a vložil je **do losovacího sáčku**. Žáci se usadili do kruhu a sáček při hudbě putoval dokola. Jakmile hudba hrát přestala, ten, komu zůstal sáček v ruce si vylosoval, kterou postavou se stane. Stejně byl vylosován i druhý „herec“. Role ovšem zůstaly tajné, postavy si měly povídat o čemkoli, jen nesměly vyslovit svá jména. Ostatní hádali, kdo s kým vlastně hovoří.

Tím, že se vše odehrávalo bez velkého pohybu či rekvizit, se žáci museli mnohem víc **soustředit na dialog**, který byl v již zmiňované předchozí hodině kamenem úrazu. S pocitem, že vlastně nejde o divadlo, ale o hádanku pro ostatní, najednou dokázali na místě z improvizovat poměrně svižné a vtipné dialogy.

Náhodné losování v sobě ovšem skrývá jistá rizika. Jako první byli vylosováni žáci, kterým dělala improvizace před ostatními problém a byli velmi rozpačití. Nakonec dostali možnost odstoupit a další dvojice už hru rozpohybovala. Druhá komplikace nastala, když byli vylosováni žáci, kteří spolu špatně vycházejí a odmítli spolupracovat. Ani ty jsem nenutila, protože v danou chvíli nebylo smyslem řešit situaci ve třídě.

Hádání bylo rychlé, přesto nebylo možné vystřídat všechny. Během asi dvaceti minut se vystřídalo devět dvojic, z toho sedm splnilo svůj úkol.

Poslední dvojici jsem požádala, aby **napsala část svého rozhovoru stručně na tabuli**. Pak jsem vznesla dotaz, jak poznáme (kdybychom tento rozhovor předtím neslyšeli), kdo co říká. Pomocí otázek a odpovědí jsme se **dostali k pojmům** uvozovací věta a přímá řeč a dál pak k formálním náležitostem, jak je zapsat. Při té příležitosti jsme se dostali také k pojmům, kterými řeč v divadle či filmu pojmenováváme – tedy dialog, monolog, replika.¹⁴⁴ V závěru hodiny jsem požádala žáky, aby každý do svého sešitu **napsal rozhovor Karkulky s vlkem** (nebo jeho část), v němž se pokusí dodržet všechny náležitosti správného psaní přímé řeči. Ukázkou na tabuli jsem nechala k dispozici, protože mi šlo spíše o to, aby si procvičili použití úvozovek, než o zkoušení, zda to umějí z hlavy. Tuto samostatnou práci jsem pak vybrala a ohodnotila známkou jako mluvnické cvičení. Přestože před tím sice většina žáků dokázala odříkat, jak se přímá řeč píše, ale v praxi pak dělali chyby, tentokrát se většině z nich podařilo cvičení zvládnout na jedničku.



144 Této části hodiny jsme věnovali přibližně 15 minut.

3.2 ZŠ Brána jazyků

3.2.1 Mgr. Eva Wolfová

Ačkoli ji na základní škole nejvíce zaujal český jazyk a humanitní předměty (díky staré výborné češtinářce), okolnosti doby ji zavedly na střední ekonomickou školu. Po jejím absolvování přesto skončila na Pedagogické fakultě v Plzni, obor český jazyk – občanská výchova, učitelství pro 2. a 3. stupeň.

Vyučovat začala na Základní škole Donovalská v Praze 4–Chodov, odkud odešla na mateřskou dovolenou. Po šesti letech strávených se synem a dcerou se k učitelství vrátila, neboť odolat nabídce Základní školy Brána jazyků (a spolužačce jako možné kolegyni) nešlo. Po návratu do školství se snažila zjistit, co se změnilo a co nového se vynořilo v oboru. Postupně tedy absolvovala několik forem sebevzdělávání – od nejrůznějších seminářů o počítačové gramotnosti přes semináře pro koordinátory prevence patologických jevů až k dvouletému studiu etické výchovy v rámci celoživotního vzdělávání na Univerzitě Karlově a k dlouhodobému kurzu RWCT.

Poslední seminář, který absolvovala, měl téma „syndrom vyhoření“, což by mohlo leda-cos napovídat. Účast v tomto projektu prý snad její dobu hoření prodloužila.

Vzkaz kolegům od Evy Wolfové

Po roce usilovného zaměření na podporu čtenářství u dětí a zvýšeného zájmu o něj snad mohu napsat, že není třeba úplně si zoufat a vydávat generalizující prohlášení, že děti v současnosti vůbec nečtou... Samozřejmě mám zkušenost s dětmi ve škole, která má zaměření na výuku jazyků a do které donedávna byly děti přijímány po složení zkoušek.

Děti čtou, ale je potřeba přijmout fakt, že jejich četba se tak úplně neshoduje s tradičními představami o „povinné“ četbě či o četbě „vhodné“ pro určitou věkovou kategorii





nebo o četbě „potřebné“ pro znalost české či světové literatury. (Ovšem to podle mého názoru většina pedagogů už ví a na předchozích popsanych kategoriích a jejich zařazení do výuky netrvá.) Naopak jejich četba učitelům může ukázat a ukazuje, jaká je literatura pro děti a mládež dnes: např. její autory, témata...

Děti jsou jako vždy různé a jejich četba je dnes díky otevřenému světu a bohatému knižnímu trhu pestrá.

Stále milují příběhy a knihy s příběhy vyhledávají, lhostejno zda se příběhy odehrávají ve světě reálném či fantastickém.

Mohu-li se vyjádřit metaforicky, bariéra nových sdělovacích prostředků – internetu, komunikace sms či maily – může být překonána, ale u některých dětí se i při našem snažení nejedná o skok přes tuto bariéru a běh do cíle s nápisem KNIHA, ale spíše o postrkování a přehazování přes tuto bariéru a po jejím zdolání o chůzi s vodičem – asistentem do cíle s nápisem KNIHA – KAMARÁD, SPOLEČNOST, ZÁBAVA, POZNÁNÍ. Prostě něco na způsob reklamy, na kterou jsou děti zvyklé. Tak mi celý projekt taky někdy připadal – jako masivní reklamní kampaň na knihu.

Další můj poznatek a zkušenost z projektu a se mnou samotnou je: „Méně je více!“ Předmět český jazyk a literatura už sám o sobě je velice bohatý svým obsahem a náročný svými cíli. Možná by bylo třeba se zamyslet i nad tím, do jaké hloubky se budeme věnovat jednotlivým aktivitám v rámci vyučování, aby měli žáci šanci uchopit některé věci a stát se podle svého typu v něčem opravdu dobří. Aby se podobné projekty nestaly právě jen těmi reklamami – děti je sice znají, baví se jimi, ale co z reklam v nás zůstává a jak dlouho?

Samozřejmě je nutné obsah předmětu i jeho cíle učinit pro děti srozumitelnými a přitažlivými a takovéto projekty spojují správně školní vyučovací předmět s životem dětí mimo školu. Je to náročný běh na dlouhou trať, jeden školní rok je jednou z jeho kratších etap. (Mně se často stalo, že jsem měla pocit, že jedu spíše „rychlostní zkoušku“.) Jinak to ovšem, pokud chceme dosáhnout zlepšení, dnes nepůjde.

Další můj dobrý poznatek je, že děti zvládnou (mnohem) více, než si myslíme – ale abych tentokrát negeneralizovala já – tedy: než jsem si myslela **já** – našlo/najde se vždy několik velice schopných jedinců, kteří si umí poradit se zařizováním akcí, jejich organizací, dotažením věcí do konce, se schopností zaangažovat rodiče, a vždycky se najde mnoho žáků, kteří se rádi zapojí do dobře uvedené (motivované) a smysluplné aktivity, byť by se týkala něčeho tak (dříve) nepřitažlivého, jako je „čeština“. To je však také věc v pedagogických a psychologických příručkách dávno popsaná.

Náš projekt se týkal dětí na druhém stupni, a protože jsem měla možnost porovnat děti v šesté a sedmé třídě, myslím si, že je potřeba se snahou o podporu čtenářství začínat co nejdříve. U starších dětí také není „vše ztraceno“, ale metody a formy práce je třeba přizpůsobit – u starších to dá více práce, aby děti neodradila přílišná jednoduchost, „dětskost“ apod. u textů i úkolů. Obzvláště v sedmé třídě je rozdíl mezi jednotlivými žáky dost velký, každý je ve svém dospívání jinak daleko. Určitě ale není dobré si myslet, že ve škole toho mnoho nezachráníme, pokud se doma nečte – vliv rodiny je určitě největší, ovšem soustavným zájmem o četbu dětí a dobrou motivací, výběrem knih a aktivit je možné podchytit i doposud „vlažné“ čtenáře – sama jsem takové našla určitě v šesté třídě, v sedmé zase rozhovory o četbě a knihách odhalily žáky, kteří se jinak (v mluvnici, slohu) příliš aktivně nebo úspěšně neprojevovali.

Při podpoře čtení a čtenářství je určitě dobré, aby se aktivity předmětové komise český jazyk a literatura staly součástí celoškolského zájmu a prezentace, aby se zájmy jednotlivých oborů propojily – matematické či fyzikální a chemické vzorce možná v životě všechny nevyužijeme, ale číst si v knihách o přírodovědných objevech a životech slavných matematiků může celý život každý člověk... ☺ Je dobré investovat peníze do vydávání časopisů a sborníků, prezentovat tyto činnosti (psaní, čtení) na školních webových stránkách – nechat děti je (spolu)tvořit a provozovat.



Ráda bych, aby jedním z přínosů zveřejnění výsledků našeho projektu bylo kromě zapojení se do probíhající veřejné diskuse o čtenářství dětí také navázání kontaktů mezi těmi, kteří o čtenářství dětí přemýšlejí, zabývají se jím a podporují je. Víím, že jich není málo – stačí nahlédnout na webové stránky některých škol. Na takovou výměnu zkušeností se těším.

Eva Wolfová

3.2.1.1 Práce s textem Aloise Mikulky¹⁴⁵

Třída: 7. C, listopad 2006

Pomůcky: MC „Pohádky Aloise Mikulky“, čte Miroslav Donutil, Multisonic, 2005 (existuje i CD), kopie několika kratších pohádek (Náladová ježibaba, Kouzelník, Šašci jedou na výlet, O Čarlstoncích, Sněžný muž, O fazolce, Předpotopní příběh o slepičkovi a kohoutce, Jak se jezevec skamarádil s pudingem, Zlatovláska), list s kopií úvodu pohádky O mořské panně

Cíl práce: Žáci se seznámí s autorem uvedeným v seznamu knih. Žáci si zopakují, co vědí o pohádce, jejích znacích, autorech, seznámí se s termínem ústní lidová slovesnost, pokusí se formulovat rozdíly mezi klasickou pohádkou a moderními pohádkami. Žáci si vyslechnou pozorně nahrávku.

Protože předpokládám zaujetí žáků těmito pohádkami, zkusím to využít pro tvůrčí psaní – navrhu jim dokončit pohádku O mořské panně a pak práce (budou-li chtít) srovnat s originálem.

Rozvíjené dovednosti: Poslech – soustředěný poslech s porozuměním, ocenění uměleckého přednesu textu, tiché soustředěné čtení, tvůrčí psaní – dovednost dodržet zadané téma a volit vhodné jazykové prostředky odpovídající předloze.

¹⁴⁵ Pohádky z knihy Aloise Mikulky: O jelenovi s kulometem a jiné trampské zkazky pro trampy, zlatokopy, stopaře, cestovatele a milovníky táboráků, Ilustrace Alois Mikulka, Barrister & Principal, Brno, 1996. Čas na přípravu: 1 hodina – výběr knihy, vyhledání vhodných textů ke kopírování, výběr pohádky z kazety, výběr textu k dokončení, vlastní kopírování, promyšlení průběhu, krátká písemná příprava osnovy hodiny.

Použité metody a formy práce: Poslech textu z nahrávky, tiché čtení ukázek, hlasitá výrazná četba, samostatné psaní na zadané téma a s daným úvodem, řízená debata k pojmu pohádka (znaky pohádky, autoři – sběratelé, ústní lidová slovesnost).

Popis hodiny:

V **úvodu** hodiny se žáci dozvěděli, že se dnes budeme zabývat knihou, jejíž název je na začátku naší práce v projektu při pročítání seznamu doporučených knih zaujal. Mluvili jsme o tom, zda se dá odhadnout podle názvu, jaké pohádky (a budou-li to pohádky) asi v knize najdeme, v čem připomíná v titulu názvy jiných pohádek, v čem se naopak liší. Je název knihy vybrán s nějakým záměrem? Pokud ano, s jakým?¹⁴⁶

Pokračovala debata o tom, co víme o pohádce – děti postupně sdělovaly svoje názory, které jsem se pak pokusila utřídit a shrnout také otázkami: Jaké jsou tedy znaky pohádky? Co musí prozaický text mít, aby byl pohádkou? Jsou nějaké jazykové obraty, které se opakují a rámují pohádku? Jsou nějaké skupiny pohádek? Jsou hlavní autoři a byli vždycky autory, nebo to byli sběratelé? Při odpovědích děti psaly na tabuli (znaky, autoři, věty).

Dohodli jsme se, že nyní pustím dětem jednu **pohádku z kazety** a ony budou dávat pozor, zda se něco z toho, o čem jsme hovořili, v textu objeví. Zazněla pohádka Předpotopní příběh o slepičkovi a kohoutce. Už z názvu bylo patrné, že to nebude pohádka obyčejná – po poslechu děti dovedly popsat jak jazykový humor v názvu, tak jednotlivé humorné momenty v obsahu. Snadno **porovnaly** to, k čemu jsme dospěli v debatě o pohádce s vyslechnutým příběhem – je to pohádka, děj byl poutavý, jedna postava překonávala nástrahy, děj byl kouzelný–nerealistický... Pojmenovaly i to, co jsem posléze označila pojmem nonsens – že některé části děje jsou záměrně nesmyslné. Položila jsem dotaz, zda žáci znají M. Donutila, zda se jim jeho přednes líbil – znali ho z televize, někdo z divadla, připomněli, že je považován za komika a hodí se ke čtení komických textů.

146 Děti odpovídaly zhruba takto: ano, dá se odhadnout, pohádku připomíná hlavně předložka „o“, taky jelen je pohádková postava, ale kulomet ukazuje na současnost nebo nedávnou minulost, záměr měl autor určitě – přitáhnout starší čtenáře, dospělé, udělat název moderní.

Po této části děti dostaly okopírované kratší texty z knihy k **tichému čtení**. Byly rozdány asi 3 druhy textů přibližně stejně dlouhých. Po přečtení měli možnost rychlejší čtenáři nabídnout texty na výměnu a číst, dokud nebyla tato činnost ukončena. Jakmile dočetli, zeptala jsem se jich, zda by někdo z nich nechtěl svůj text přečíst ostatním, aby jim svůj zážitek z četby tímto zprostředkoval. Hlásilo se dost dětí, a tak jsem se třídy zeptala, koho by chtěla při **předčítání** slyšet – o kom se ví, že je dobrý „hlasitý“ čtenář a kdo by se nejlépe hodil k čtení Mikulkova textu? Jednoznačně jako prvního vybrali jednoho žáka a jejich volba byla opravdu nejlepší – text o Gabice a Ferkovi přečetl tak, že jsme se všichni bavili.

Po skončení jsem se třídy zeptala, zda jsme se bavili více, než kdybychom četli každý sám potichu? Odpovědi byly různé – někdo volí vždy raději čtení v soukromí, ale většinou se děti shodly, že tento text/tyto texty se hodí k předčítání a že spolužák humornému vyznění napomohl. **Moje otázka „Čím?“** nezůstala bez odpovědi – tempem, měněním hlasu, pomlčkami, hlasitostí, tím, jaký je, svým podáním... Takto dobře přednést text není napoprvé lehké, a protože už nezbývalo mnoho času, řekla jsem dětem, že další zájemci o předčítání mají možnost se připravit doma – v hodině slohu budou předčítat své práce (viz dále).

Na závěr dostaly děti svůj list s úvodem pohádky O mořské panně. Vyzvala jsem je, aby se pokusily **text dokončit**. Zeptala jsem se, jestli by mohly říci, zda už trochu znají styl spisovatele Mikulky, aby mohly **předvídat**, co se asi v originálu vyskytuje – odpověď byla, že rozhodně ne tradiční pohádkové postavy, a když už, tak v jiné situaci nebo prostředí, potom že se tam objeví asi moderní předměty, věci. O tom, že celá hodina byla dobrou motivací k psaní, svědčil téměř okamžitý počátek psaní. Obzvláště u jinak vlašných pisatelů to bylo milé zjištění. Ukázka prací níže.

Komentář k hodině:

- Děti jsem seznámila i s ilustracemi autora a s cenou Zlatá stuha, kterou byla kniha oceněna za své výtvarné pojetí. Bylo by dobré najít si čas na nahrávku dobrých recitátorů, předčítajících např. tyto krátké pohádky.
- Knihu jsem po skončení hodiny půjčila prvním zájemci o soukromé čtení, ten pak knihu půjčil ještě dále.
- Kdyby bylo hlavním cílem hodiny zopakovat a upevnit, příp. rozšířit znalosti dětí o žánru pohádky, bylo by možné mít ve třídě příručky, např. Malý labyrint literatury (Dušan Karpatský), případně využít slovník literárních pojmů v závěru naší čítanky (nakladatelství Fraus). Takové hodiny budou jistě následovat.
- Tuto hodinu jsem si vybrala k popisu proto, že v sobě spojuje několik postupů a nabízí další pokračování. Přibližuje dětem autora a jeho texty a dává jim možnost s nimi pracovat a přemýšlet o nich. Zároveň si při ní něco zopakovaly a také něco samy vytvořily.
- Autora jsem poznala už dříve díky ukázkám v jiných čítankách, a hlavně díky nahrávce, kterou moje vlastní děti poslouchaly do omrzení při cestách autem. Alois Mikulka mě zaujal jako všestranný člověk – co se týče tvorby – a chtěla jsem s ním seznámit i své žáky, zase trochu jinak než v předchozích letech a jiných třídách.

Zhodnocení naplnění cíle:

Autor žáky zaujal. Pozměnil u některých úsudků o pohádce jako žánru pro mladší děti. Všimly si i prvků jazykové komiky a významu nonsensu. Práce pokračovala v hodině slohu – výsledky byly většinou dobré, protože dobrá byla i motivace – kombinace poslechu a předčítání samotnými žáky děti pobavila a inspirovala k okamžitému psaní, jež pak dokončily ve slohu. Došlo samozřejmě i na přečtení originální verze, ale až po prvních přečtených žakovských pokusech. Žáci obvykle po dokončení nabídnou svoji práci k přečtení sousedovi nebo nejbližšímu kamarádovi (pokud ten již také dopsal) a ti to první čtenáři pak většinou doporučují k hlasité prezentaci práce, které se jim líbily.



Hodina byla nabitá – ideální by bylo dokončit tvůrčí psaní a ihned se seznámit s výsledkem a porovnat s originálem. To jsme nestihli – děti mohly pokračovat doma a dokončit práci úplně nebo ji dokončit v hodině slohu.

Během hodiny se vyskytly možné **hodnotící momenty**, známkou jsem ovšem hodnotila až dokončení příběhu – kritéria jsme si formulovali před psaním ve slohu: příběh musí mít znaky pohádky, musí se rozvinout (postavy, zápletka) a dospět k závěru. Při zadání témat, která žáci dostali na výběr později při psaní slohové kontrolní práce, bylo dokončení pohádky A. Mikulky mezi nabízenými. Žáci měli možnost ještě do svých příběhů vstoupit a upravit je. Dalším kritériem byla tedy také jazyková správnost.

Ukázka dětské práce - Dokončení příběhu O mořské panně

Po moři plul na malém voru trosečník. Byl sám uprostřed oceánu, žíznlivý a hladový. A byl velice hezký. Tak to aspoň připadalo mořské panně, která ho tajně pozorovala z modravých mořských vln. Tu se v dáli objevil parník! Trosečník začal mávat, křičet, skákat, aby na sebe upozornil. Málem by se mu to povedlo, nebýt mořské panny, které přišlo líto, že by se s ním nemohla seznámit, a proto učinila trosečníka neviditelným. Loď kolem něho proplula bez povšimnutí. Na palubě sice zaslechli křik, ale mysleli si, že jsou to rackové či delfíni ...

(Alois Mikulka)

Trosečník byl naštvaný, že ho loď neviděla. Loď sice byla docela velká, ale podle jeho názoru si ho všimnout mohla.

Kde se vzala, tu se vzala, připlula miniponorka, kterou řídila mořská panna. Trosečník bez váhání vskočil do ponorky a oddychl si, že už není trosečníkem. Vůbec si nevsímal, že ponorku řídí mořská panna, která po něm zálibně pokukovala.

Jakmile vjeli do hlubin moře, mořská panna dala autopilota a šla za trosečníkem. Trosečník šel mezitím kapitánovi ponorky poděkovat za záchranu, ale když viděl – jak si

myslel – mutanta, omdlel. Mořská panna k němu rychle přiskočila, zvedla ho a snažila se ho vzbudit, ale marně. Zapomněla přitom, že autopilot je vlastně rozbitý a ona ho nedala spravit. Ponorka jela pořád rovně, až narazila do skály.

„Pět vteřin a vybuchneme!“ zakřičela mořská panna. Vyhodila trosečníka z ponorky a skočila za ním.

Vyplula s trosečníkem na hladinu a položila ho na jeho starý vor.

„Nějak nám to spolu nevyšlo,“ řekla a zmizela v hlubinách moře.

Když se trosečník probudil a zjistil, že zase leží na svém starém voru, měl chuť se utopit. A tak plul dále po širém moři a pokud nikam nedoplul, pluje dodnes.

Konec!

(autor neuveden)

3.2.1.2 Natáčení literárního pořadu o Jiřím Dědečkovi¹⁴⁷

Třída: 6. C, duben 2007

Cíl práce: Po zopakování znalostí o rýmu, verši a rytmu si žáci vyzkouší poskládat rozloženou báseň Jiřího Dědečka a využijí k tomu zmíněných znalostí. Při práci ve dvojicích si vzájemně pomohou při plnění úkolu, při korigování... Žáci natočí další část do chystaného dokumentu o Jiřím Dědečkovi. Chtěla bych žáky dovést k uvědomění si užití jazykového humoru v autorových básních.

Rozvíjené dovednosti:

- žáci si vybavují (brainstorming), vyvozují, třídí a provádějí syntézu
- žáci aplikují vědomosti o rýmu, verši, rytmu na rozloženou báseň (poskládání básně)
- při četbě žáci volí svoje oblíbené básně, učí se oceňovat jazykový humor, poznávají styl autora a to využívají při skládání (samostatná práce)

¹⁴⁷ Čas na přípravu: 1 hodina – výběr ukázek, básně na rozložení, příprava listu s kraslicí, kopírování, příprava kamery, stručná písemná příprava osnovy hodiny, otázek, pojmů.

-
- žáci si ověřují rytmus a vyznění pointy (výrazné čtení, recitace, poslech)

Použité metody a formy práce: úvodní brainstorming (znaky básně), práce s básní „Skřítek“ (ze sbírky Uleželé želé) formou skládačky, samostatná práce žáků (tiché čtení, čtení ve dvojici) s knihou Šli červotoči do houslí, výrazné čtení, recitace.

Použité pomůcky: Knihy Jiřího Dědečka – Šli červotoči do houslí, Albatros, Praha 2001 a Uleželé želé, Albatros, Praha 2005, listy se skládačkou básně (každý žák), videokamera.

Popis hodiny:

Na začátku hodiny se děti dozvěděly, že dnešní hodinu **budeme natáčet**, abychom pokročili ve sběru materiálu pro chystaný literární pořad o Jiřím Dědečkovi. Už v předcházejících debatách o natáčení se ukázalo, kdo by se mohl ujmout kamery, a tak na první půlku hodiny jsme jednomu z těchto žáků kameru svěřili. V průběhu práce se kameramani vystřídali.

Na tabuli jsme začali psát **asociace**, které máme, když se řekne poezie a báseň. Psal ten, kdo měl nápad, řekli jsme si, že než něco napíšeme, budeme vnímat, co už je napsáno, abychom se neopakovali.

Po skončení této části (trvala jen pár minut) jsem dala dětem otázku „**Co podtrhneme**, stanovíme-li si, že chceme, aby byly zdůrazněny znaky básně?“ Děti vybraly bez větších problémů verš, sloku, rým (na tabuli byla dále slova jako Žáček, Dědeček, balada, nečtu, krásné, střídavý apod.).

Následovala otázka na **rým** – v dřívějších hodinách už jsme si něco z teorie říkali. Na tabuli jsme napsali tři druhy schématu rýmu: sdružený, střídavý, obkročný. Připomněla jsem ještě pojem rytmus – děti vysvětlovaly v souvislosti s recitací, že jim pomáhá při zapamatování i recitaci, ale někdy je zavede k intonaci „kolovrátku“.

Další otázka např. byla, zda má báseň děj. Odpovědi byly většinou „Ano, má“ – děti znaly veršované pohádky, balady od Erbena. Společně jsme došli k tomu, že báseň mít děj nemusí.

Pokračovali jsme rozdělením **listů s rozloženou básní** Jiřího Dědečka Skřítek. Dělení básně bylo přibližně v půlkách veršů (policejní hlídka/zadržela skřítku), někdy bylo v jednom ornamentu třeba i jediné slovo (stane/vskutku zřídka). Na fotografii za lekcí je ukázka – kraslice.

Žáci pochopili, že jejich úkolem bude báseň poskládat. (Části veršů byly napsány do ornamentů velikonoční kraslice – byl čas Velikonoc.) Zeptala jsem se jich, zda jim bude úvodní opakování užitečné a v čem. Děti odpovídaly, že využijí opakování o rýmu a rytmu.

Ukázalo se, že práce nebude úplně jednoduchá, jak se zdálo. Děti mohly pracovat ve **dvojici** – např. jeden bude pokus zapisovat a druhý hledat návaznosti, pak může nastat střídání. Vyzvala jsem kameramana i děti, aby svoje pokusy neváhaly **přečíst do kamery**, a dala jsem pro inspiraci dětem **výtisky knihy** J. Dědečka (ne knihy s básní ☺). Následovala volná část, kdy kameraman chodil mezi dětmi, ty si četly, navzájem si předčítaly, hlásily se, aby je natočil při předčítání z knihy, hodnotily svoje pokusy. Skoro na závěr hodiny se ozvala jedna dvojice, která měla text správně. Jiní zase poznali, že dali dohromady část básně, která vypadala dobře, ale nedaří se jim spojit ji se zbylými kousky textu.

Slovo dostaly žákyně, které složily celý **text správně**, a ostatní děti si svoje texty přeskládaly. Zeptala jsem se dětí, v čem viděly největší problém při práci. Rýmové schéma neodpovídalo žádnému napsanému na tabuli, rýmovaly se i části veršů – poloviny. Existují tedy další druhy rýmů...

Na závěr **celá třída „pro kameru“** přečetla správné znění básně.

Napadlo vás nahrát si hlasy žáků – nejlépe několikrát za rok, aby byl slyšet čtenářský pokrok? Všimli jste si, oč pozornější jsou žáci v takových hodinách? A co teprve, když se pracuje s kamerou! Někdy stačí mít ve třídě fotoaparát. Může dokonce zafungovat i jako zkázkový prostředek...

Když mohou výtvarníci pracovat s dětmi „ve stylu známých malířů“, proč by to nešlo i v literatuře? Jak vidno, tvoření „ve stylu známého básníka“ se setkalo s příznivou odezvou. Vyzkoušeli jste již tento způsob práce?

Komentář k hodině:

- Žáci se nesetkali s texty Jiřího Dědečka poprvé. Od začátku roku věděli, že literární pořad bude o něm a už před Vánoci jsme s jeho básněmi pracovali – děti skládaly vlastní verše ve stylu J. Dědečka, na podobná témata jako on – zvířata, jídlo apod., poslouchali jsme nahrávky jeho písní (viz záznam o průběhu realizace fakultativní aktivity). Natáčení celé hodiny je nezatěžovalo; spíše naopak – žáci se hlásili aktivně o natočení vlastních pokusů, předčítali ochotně vybrané básně ze sbírek. Ukázalo se, že výběr kameramanů byl dobrý – uměli se zeptat, vybrat detaily, zachytit zajímavé situace.



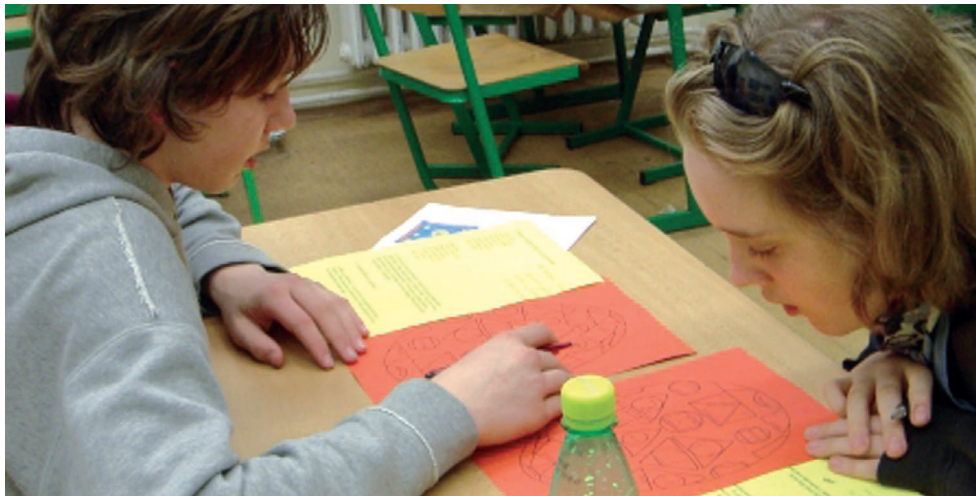
- Sestřih z této hodiny byl zajímavou, živou součástí celého výsledného DVD – ukázkou, že takováto poezie děti baví. Pana Dědečka tato část pořadu také bavila a potěšila, což jsme zjistili při prezentaci hotového díla na projektovém dni v Městské knihovně. Tam byl pan Dědeček přítomen jako host.
- Práce s poezií má smysl, děti si při ní ověřují svoje dovednosti pracovat s jazykem a jeho bohatstvím; to, že se dá při snaze ledacos naučit. Hodnocení se dá přizpůsobit záměru – lze hodnotit přiřazovací kvíz, znalost autorů, pojmů; tvůrčí práce – vlastní tvorba podle kritérií atd.
- Podobná poezie je snad cestou k tomu, aby děti později pokročily k četbě poezie vážnější, aby je zajímala jako dobrá forma sdělení a sdílení, jako součást jejich soukromé četby.

Zhodnocení naplnění cíle:

Literární pojmy rým, verš žáci dokázali zopakovat a utřídit. Jsou jim známy druhy rýmu i pojem volný verš. Připomněli jsme důležitost rytmu, jeho „základnost“ při nepromyšlené recitaci („kolovrátek“). Ne všem se podařilo v daném čase báseň složit tak, aby byli spokojeni, i když poskládali verše se zakončeními, která se rýmovala. Práce ve dvojicích se dařila – děti se předčítáním bavily, jak při skládání, tak při čtení vtipných básní sobě navzájem.

Nehodnotila jsem, zda se v časovém úseku hodiny podařilo dětem dát báseň správně dohromady – cílem bylo zkoušet to a takto se textem zabývat a seznámit se s ním. Atmosféra při práci byla podnětná pro všechny.

Několik žáků projevilo po hodině zájem obě knihy si přečíst (a odškrtnout si další položky našeho seznamu ☺) a dva žáci si také hned dva exempláře knih domů odnesli.



Skřítek

Jiří Dědeček

Policejní hlídka zadržela skřítku.
Což se ale, milé děti,
stane vskutku zřídka.

Nandali mu pouta,
šoupli ho do kouta.
To jste, děti, neviděly,
takového žrouta.

Snědl všechny spisy,
výkresy i rysy.
Náhle měli na strážnici
čisto jako kdysi.



3.2.2 Mgr. Vanda Sedláčková

Vanda Sedláčková je dlouholetou češtinářkou pracující ve školství od roku 1984. Své dálkové studium ukončila v roce 1992. Po osmi letech v ZŠ Brána jazyků se rozhodla zkusit něco jiného a bude dál postřehy z projektu uplatňovat v Základní škole Jana Masaryka v Praze 2, kam od září 2007 nastupuje na místo zástupkyně ředitelky.

Vzkaz kolegům od Vandy Sedláčkové

Úkolem tohoto projektu bylo rozvíjet čtenářské dovednosti u dětí. Celkově se tvrdí, že děti v posledních letech čtou velmi málo. Moje zkušenosti jsou trochu jiné. Je to možná dáno převážně dobrým sociálním prostředím, ze kterého „moje“ děti pocházejí. Děti se o knížky zajímají, většinou čtou poměrně dost. U některých přetrvává negativní přístup k jakékoli četbě, ale mají to štěstí, že se v současné době dá spousta knižních předloh prožít i jinými způsoby než jen čtením – film, divadlo jako vhodnými lákadly pro slabší čtenáře. Snažím se i vyučovací proces dětem zpříjemňovat právě těmito alternativními činnostmi – návštěvami Městské knihovny, knižního veletrhu... Některé to následně inspiruje k četbě. Někdy porovnáváme rozdílné způsoby zpracování, snažíme se vysvětlit odlišnosti, formulovat ústně i písemně rozdíly... Diskutujeme o kultuře a o všem, co je s kulturou spojeno (vhodné chování, oblečení apod.). Většinu dětí to baví a mají k problematice co říct. Hodnocení vlastních kulturních zážitků žáků se objevovalo pravidelně ve čtenářských denících.

Zjistila jsem, že se za posledních několik let změnil žánr, který se dětem líbí. Je to dáno dobou, ve které žijeme. Děti ovlivňuje samozřejmě to, čím jsou denně obkloповány. Mají velký výběr naší i zahraniční literatury. Pracují s vyspělou technikou každý den, slyší denně velké množství informací. Proto si raději ty informace, které musí samy zjistit, vyhledávají na internetu než v encyklopediích. Některé děti se také naučily zdůvodnit, proč nějakou knihu třeba nedočetly, s vyspělejšími čtenáři jsem mohla společně o ní dis-

kutovat. Dokázali celkem přesně popsat, co jim na knížce vadilo. I to je důležitý moment naší výchovy ke čtenářství.

Žáci také příliš nelákají díla rozsáhlá, ale volí raději kratší příběhy. V oblasti literatury i filmu upřednostňují příběhy s prvky fantasy, příběhy protknuté záhadami, kouzly, neobvyklým prostředím, technickými vymoženostmi apod. Lákají je i příběhy ze života současných dětských hrdinů. Jen velmi malé procento dětí sáhne dnes po klasické dobrodružné literatuře, je pro ně málo akční – May, Verne, Stevenson atd. Děti v sedmé třídě jsou dnes schopny porozumět i dílům, která jsou určena spíše pro starší čtenáře a která ještě před několika lety četly děti starší věkové kategorie, což je dáno současným rychlým životním tempem a musíme s tím počítat i my – učitelé. Děti musí dostat možnost vybrat si z obsáhlého seznamu děl, aby měly skutečnou možnost volby.

Spoustu aktivit, které jsme dělali v rámci projektu, jsem v minulých letech dělala i bez grantové podpory. Velkým přínosem pro mě i děti byla letos finanční pomoc při nákupu nových knih do školní knihovny, vybavení počítači a nejrůznějšími dalšími materiály, které nám pomohly ve výuce a na než obvykle nejsou ve školách dostatečné finanční prostředky. Žáci si cenili i toho, že každý měsíc byl někdo z nich vylosován a oceněn knižními premii. Využívali hojně i technické vybavení – hlasování na webu mělo velký ohlas. Domnívám se, že by právě třeba hlasování o nejoblíbenější knihy mělo probíhat v daleko větší míře. Webové stránky by měly být přístupné široké školní veřejnosti a na hlasování by se měly podílet děti z celé republiky. Se stejným nadšením oceňovali žáci i ukázky prací ostatních spolužáků, které se na webu objevovaly. I když tato aktivita byla značně časově náročná pro všechny zúčastněné, patřila mezi oblíbené.

Práce s každým třídním kolektivem byla jiná. Každé skupině dětí se musí přizpůsobit příprava – hodiny „na míru“. Musím přitom brát ohledy na odlišnou vyspělost dětí, rozdílné sociální rozvrstvení žáků ve třídě, různé životní zkušenosti. Ale i pečlivě připravená hodina se může nepodařit podle našich učitelských představ.

Jednou za mnou přišla rozzlobená matka žákyně (nečtenářky) šesté třídy. Začala dost zostra, jak si to s tou povinnou četbou vlastně představuji. Nechácala jsem. Jak má prý dcera stihnout přečíst každých čtrnáct dní jednu knihu. Nechácala jsem stále, protože děti měly za rok přečíst knihy pouze tři dle libovolného výběru ze seznamu doporučených knih. Problém totiž spočíval v tom, že dívka často doma vypravovala, co jsme ve škole dělali v hodinách literární výchovy. Byla tak nadšená ukázkami z knih, se kterými jsme pracovali, že ji potom zajímalo, jak příběh a hlavní hrdina dopadne. Doma jednoduše vždy oznamovala, že si celou knihu musí přečíst. Všechno jsme si s maminkou vysvětlily a ta odcházela domů spokojená, že její dcera snad konečně začne číst. (Pro mě to byla úžasná zpětná vazba, protože děti většinou doma o tom, co se při vyučování děje, a o škole vůbec, příliš rodičům nevyprávějí.) Myslím, že celý projekt byl dobrý nápad. Většina dětí aktivně a radostně spolupracovala. Neměl by však probíhat pouze jeden školní rok. Dosažené výsledky z tohoto časového období jsou podle mě nepřesné a zkreslené pro jakýkoli statistický údaj. Teprve v průběhu několika let práce se stejnými skupinami dětí by se asi ukázalo, jak velký vliv takováto systematická práce s dětmi má. Určitě byl projekt i tak pro všechny zúčastněné přínosem. Pro děti i pro mě.

Vanda Sedláčková

3.2.2.1. Ezop – Blahobyť a obojek¹⁴⁸

Cíle hodiny: Žáci se seznámí se základními literárními pojmy: bajka, alegorie /jinotaj. Odpovídají na otázky a formulují odpovědi.

Metody a formy práce: Samostatná práce, práce ve dvojicích, práce ve čtveřicích, diskuze v kruhu, ústní odpovědi, odpovědi písemnou formou, asociace s vlastními prožitky, porovnávání, vyhledávání v textu, prezentace práce skupin i jednotlivců, psaní do sešitu, na tabuli.

148 Hodina proběhla v 7. ročníku během literární výchovy.

Průběh hodiny:

- Žáci se seznámí s cílem hodiny.
- **Tiché čtení** – *samostatná práce* – žáci se během čtení bajky zaměří na typické vlastnosti, které lidé, oběma zvířatům obvykle přisuzují. (Čítanka pro 7. roč., Fraus, str. 110)
- Žáci **nakreslí do sešitu** na celou stránku psa, nebo vlka a **do kresby napíšou** v bodech všechno, co je pro dané zvíře charakteristické (vše, co o daném zvířeti vědí – použijí např. znalosti získané v přírodopise). Využijí i přečteného textu. **Podtrhnou** ty poznatky, které se dozvěděli až z četby a které předtím nevěděli.

10 min. (čas pro první tři úkoly)

- **Skupinová práce** – ve skupinách po čtyřech se podělí o výsledky své samostatné práce. Následuje **prezentace před skupinou** – vzájemně si informace ústně doplňují (nahlas společně, potom velmi stručně a krátce několik dětí prezentuje výsledek skupinové práce před celou třídou).

5 min.

- Práce ve čtveřicích – podle vybraného (shodného) zvířete – vypracují žáci do sešitu odpovědi na otázky, které dostali předepsané na pracovním listu.

8 min.

Pracovní list

A – VLK

- Stručně srovnej život psa a vlka v ukázce.
- Proč se vlk v ukázce chechtá?
- Co je to blahobyť, proč vlk blahobyť nechce – co by pro něj znamenal?
- Proč byl příběh pravděpodobně napsán, co z příhody vyplývá?
- Zkus převést příběh do života lidí. Znáš někoho, kdo se vlku podobá?
- Následující úkoly zpracuj samostatně:



-
1. beránek
 2. liška
 3. želva
- Napiš ke každému zvířeti charakteristický povahový rys, který jim v literatuře obvykle přisuzujeme.
 - Jakého člověka mohou představovat? Poznáváš se v některém (každý odpovídá sám za sebe)?

B – PES

- Stručně srovnaj život psa a vlka.
- Jakého člověka charakterizuje pes?
- Zkus převést příběh do života lidí. Znáš někoho, komu se pes podobá? Ztotožňuješ se s ním?
- Proč byl příběh pravděpodobně napsán, co z příhody vyplývá?
- Následující úkoly zpracuj samostatně:

1. beránek
2. liška
3. želva

- Napiš ke každému zvířeti charakteristický povahový rys.
- Jakého člověka mohou představovat? Poznáváš se v některém? (každý odpovídá sám za sebe) Zpracuj ústně, nemusíš psát.

Prezentace skupinové práce před třídou:

- Obhajoba vlastních i sdílených poznatků nejprve ve skupině se stejným úkolem: práce v kruhu (dva kruhy ve třídě – vlci a psi), potom jeden zástupce kruhu před celou třídou prezentuje za celou skupinu závěry jejich diskuse, hodnocení. Následně se připojují i ostatní žáci do diskuse, doplňují informace, ptají se spolužáků na nejasnosti – kladou si otázky, hledají odpovědi, které mohou doložit i konkrétním slovem nebo větou přímo z textu.

15 min.



- Ve dvojicích do sešitu žáci **napíší jeden až dva rysy bajky** – co je podle nich bajka, co je tedy pro ni typické, podle čeho by ji poznali...
- Na základě dětských odpovědí si **ujasníme termín alegorie, alegorická postava**, vyvodíme z bajky *ponaučení*. Na základě odkrytého skrytého smyslu jsem žákům předložila nový literární pojem (zápis pojmů na tabuli i do sešitů). Několik dětí může vyhledat pojem bajka a alegorie ve Slovníku literárních pojmů nebo ve Slovníku cizích slov. Potom se pokusí vybrané děti doplnit nějakou informací, která ještě nebyla řečená, nebo jen stručně zopakují vysvětlení již známého pojmu.

8 min.

Úkol na příští hodinu:

- Úkol pro všechny děti, písemný do sešitů: K jakému zvířeti by ses přirovnal sám a proč? Zdůvodni.
V následující hodině některé děti přečetly své odpovědi nahlas (kdo měl zájem). Já jsem prošla třídu, abych viděla, že úkol mají všichni. Každý sešit zvlášť jsem nekontrolovala z časových důvodů.
- Úkol pro dobrovolníky: Zkus si vymyslet krátkou bajku o sobě. Pokusilo se o to málo dětí a i ty sklouzly ke známým bajkám. Mám zkušenost, že toto dokáží až děti starší.
- Úkol pro dobrovolníky: Přines knihu s bajkami, kterou najdeš doma v knihovně. Kdo knihu přinesl, většinou do ní již doma nahlédl a mohl říci stručně, jaká bajka ho zaujala, a vyvodil z ní ponaučení. Děti si přinesené knihy mohly po skupinách prohlédnout. Využila jsem to i pro ukázky různých vydání jednoho titulu – např. Ezopovy bajky. Některé bajky jsme si přečetli ve třídě nahlas.

Závěr hodiny: Shrnuli jsme, co jsme se v této hodině dozvěděli nového, jak se nám pracovalo, co se dařilo/nedařilo...

7 min.

Učíte umění diskuze své žáky? Všimli jste si, že při řízení diskuze nejvíce vysvítá nutnost mít nějaká pravidla a řídit se podle nich? Jak učíte své žáky předkládat smysluplné argumenty na podporu jejich mínění? Chápu vaši žáci, že v diskuzi nejde o to „přehádat“ druhou stranu, ale ukázat, že se dá na jednu věc nahlížet z více úhlů?

Pokud máte vyspělou třídu, dokážete nastavit citlivě další, vyšší stupeň některého z komunikačních (či jiných) umění? Přemýšleli jste už někdy o metodických řadách pro jednotlivé dovednosti, ke kterým se žáky snažíte vést?

Děti si své zhodnocení zapsaly v bodech do sešitu. Pravidelně takovou reflexi neděláme, jen příležitostně. Někdy zase shrnou na konci hodiny ústně, co jim hodina přinesla nového, vzájemně se mohou doplňovat. Ani ústně to ale není pravidelně každou hodinu.

Komentář:

Třída, se kterou jsem tuto hodinu realizovala, je poměrně vyspělá po všech stránkách. Děti hojně čtou, takže o bajce již někteří žáci měli určité povědomí z předešlých let. Pracují rychle, samostatně podle daných pokynů, nezdržují se zbytečnostmi, nerozptylují se jinými aktivitami v průběhu samostatné či skupinové práce. Rádi a aktivně spolupracují. Podařilo se jim zopakovat znalosti o psovi a vlkovi získané v přírodopise. Snažili se dodržovat pravidla diskuse. S respektováním názorů obvykle potíže nemají. Proto jsme zvládli dodržet i časový plán hodiny.

Naplnili jsme i cíl hodiny. Děti si v podstatě samy vyvodily, co je bajka, čím je charakteristická a co se v ní skrývá. Musely obhajovat své názory. Pokoušely se o přesné, stručné a výstižné ústní projevy, což ještě neumějí všechny. Problémy jsou nejčastěji v přesném vyjádření, v použití nejhodnějšího slova apod. Výrazné zlepšení je však zřetelné zvláště u některých jedinců.



3.2.2.2. Daniela Fischerová – Duhová jiskra¹⁴⁹

Cíle hodiny:

Žáci se seznámí s životem a dílem autorky. V textu hledají klíčová slova. Snaží se vystihnout hlavní myšlenky krátkého příběhu, hledají ponaučení, které z příběhu vyplývá. Žáci vyvozují souvislosti na základě klíčových slov, pší příběh na klíčová slova.

Metody a formy práce: samostatná práce, tiché čtení, práce ve dvojicích, práce ve čtveřicích, poslech a převyprávění příběhu, diskuze, argumentace, spolupráce, vyhledávání klíčových slov v textu, prezentace práce skupin i jednotlivců, psaní do sešitu, na tabuli

Průběh hodiny:

- 1) Žáci jsou seznámeni s cíli hodiny.
- 2) **Krátká prezentace tvorby** prozaičky, básničky, scenáristky, autorky divadelních her Daniely Fischerové. V březnu tohoto roku jí byla udělena Cena Boženy Němcové. Uvedu stručné bibliografické údaje. Žáci její díla neznají.
- 3) **Čtu tři pohádky, děti poslouchají**, pak stručně **převyprávějí**. Hledáme společně skrytou pointu – moudrost a ponaučení. Probíhají diskuse, děti se dohadují, své názory dokládají argumenty. Líbí se jim, že příběhy jsou velmi krátké.
6 min.
- 4) Žáci čtou ukázky v čítance – **tiché čtení** (Čítanka pro 7. roč., nakl. Fraus, str. 113)
- 5) Žáci **ve dvojicích si čtou** společně po částech text ještě jednou, ujasňují si vzájemně o čem četli, pracují s kontrolními otázkami. Zdůvodňují své názory na přečtený text. Jestliže našli ponaučení, měli by si vysvětlit, jak k němu dospěli a proč si stojí za svým. Společně si připraví krátké převyprávění s vysvětlením. Potom následuje prezentace několika dvojic před třídou.

6 min.

Uvědomili jste si, jak každá z uvedených činností potřebuje sama o sobě být naučena a zušlechťována? Pokud jsou vaši žáci zběhlí ve skupinové spolupráci, uvědomili jste si, jak jste je to vlastně naučili? Kdyby přišel na hospitaci student a něco z toho u vašich dětí obdivoval, dokázali byste mu dát „návod“, jak by se o to mohl pokusit i on?

¹⁴⁹ Tato vyučovací hodina byla odučena jako příprava na Literární nocování během literární výchovy v 7. ročníku, které proběhlo v naší škole 30. března 2007. Spisovatelka přislíbila účast a připravila si pro děti besedu, ve které si s dětmi povídala o svých knížkách i o svém životě. Všechny přítomné si autorka svým bezprostředním vystupováním získala. Pracovali jsme s knihou Daniely Fischerové Duhová jiskra, Praha, Vyšehrad 1998.

O kolika svých známých učitelkách víte, že nerady vystupují na veřejnosti? Uvědomili jste si, jak paradoxně k tomu by každá byla ráda, kdyby děti v její třídě byly odvážné a vystupovaly před třídou? Víte, které děti ve vaší třídě jsou ostýchavé (nebo nedokážou překonat trému) a nechtějí vystupovat před svou třídou?

- 6) Žáci si **samostatně** do sešitu **vypíší slova** 3-4 neobvyklá, nespisovná, zajímavá slovní spojení, slova, která sami v běžné komunikaci nepoužívají. Potom si **sešity vyměňují** a čtou zápis spolužáka. Mohou napsat jedním či dvěma slovy, co je k danému napadne nejdříve – jako první. Pak dobrovolníci vystoupí před třídu, kladou otázky týkající se textu a vyberou si někoho ze spolužáků, který jim má odpovědět.

8 min.

Žáci vyvolávali ty, kteří se hlásili, a vedli tím samostatně tuto část hodiny. Pokud by bylo více času, bylo by skutečně pěkné, kdyby se po třídě pohybovali a sdělovali si své názory.

- 7) Děti se **ve čtveřicích** pokoušejí **najít devět slov** v textu, o kterých si myslí, že jsou pro příběh důležitá. Zapisují je do sešitu. Potom se utvoří skupiny po osmi dětech, které **srovnávají** navzájem svá slova, **dokládají svá tvrzení** v textu, přesvědčují se a nakonec se shodnou. Společně potom vyhodnocujeme slova – děti ze tří skupin vypíší svá slova na tabuli. Většina se jich ve skupinách shoduje. Nakonec se shodne celá třída na společných devíti slovech.

8 min.

- 8) **O hněvu v kapse** – děti se **podle** několika vypsanych **klíčových slov**¹⁵⁰ na tabuli samy pokoušejí napsat svoji krátkou pohádku po vzoru D. Fischerové.

8 min.

- 9) Rozdám **list s ofocenou původní pohádkou**, přečteme ji. Potom několik dětí čte svoji tvorbu, ostatní hodnotí, jak se jim podařilo přiblížit se autorce. Děti kladně zhodnotily i práci těch, kteří se úplně diametrálně odlišili od předlohy.

7 min.

150 Vybrala jsem slova: král, vztekloun, osamělý, královna, kapsa, hněv, srdce, láska.

Ukázka dětské práce

Žil jeden král, který měl přítele vzteklouna. Ten byl velmi osamělý a vždy laškoval s královnou. Jenomže se často vztekal, a to královně vadilo. Jednou se na něj tak rozzlobila, že to nevydržela a dala mu pohlavek. Ze vzteklounovy hlavy vylétl modrý obláček hněvu a usadil se ve starodávné kapse u dveří. A ta kapsa, která už dlouho hledala „smysl života“, si ze samého štěstí usmyslila, že bude do sebe sbírat hněv ze všech lidí, kteří potřebují. Královna si všimla, že se vztekloun změnil a že je kapsa plnější. A jelikož nebyla hloupá, hned si pomyslila, že to spolu má něco společného. Kapsu ze stěny sebrala a vždy, když byla jenom trošičku na někoho našťavaná, dala si pohlavek. Hněv z ní vylétl a byla úplně v pořádku a nic na ní nebylo znát. A to je konec celého příběhu. Zazvonil zvonec a hněvu je konec.
(Kristian Koča)

Úkol na příští hodinu: Z ofoceného listu si přečtete pohádku „Odhozená sekyra“. Pokuste se najít pointu, klíčová slova. Klíčová slova a stručnou pointu si připravte do sešitu. Někteří z vás budou svůj úkol prezentovat nahlas před třídou.

Časový rozvrh: Časový plán této hodiny byl poměrně napjatý. S dětmi se mi jej podařilo dodržet, ale pro příště bych asi přesunula část do další hodiny. Žáci chtěli číst ještě další pohádky, na které tuto hodinu nezbyl prostor. Ještě několik příběhů jsem tedy zařadila do další hodiny. Stejně málo času bylo i na čtení příspěvků, protože svoji pohádku před celou třídou chtěly číst téměř všechny děti. I k této aktivitě jsem se v příští hodině vrátila.

Komentář: Celá hodina probíhala ve svižném tempu. Žáci pracovali soustředěně a všechny aktivity v hodině je bavily. Pohádky a příběhy D. Fischerové se dětem líbily. Zaujala je jejich krátká, a přesto výstižná forma. Většina dětí mívá často problém udržet souvislou nit svých ústních i písemných projevů. Tady si uvědomily, že lze krátce a výstižně předat sdělení pomocí „osnovy – klíčových bodů“. Žáci byli překvapeni, když na klíčová slova vytvořili ve třídě velmi podobné pohádky. Potom zjistili, že se příliš neodklonili ani od



originálu. Pochopili, že za to mohou právě klíčová slova. Pochopili však, že je možné napsat i úplně jiný příběh, protože záleží na pisateli, na jeho povaze, rozpoložení atd. Spolupráce žáků ve dvojicích i větších skupinách jim dává možnost vyjadřovat své názory, přijímat cizí a volit řešení, na kterých se shodnou, učí se vzájemnému respektu. Méně aktivní děti spolupracují raději se spolužáky než s dospělým, takže se zapojují většinou více než při klasické výuce.



3.3. ZŠ náměstí Curieových

3.3.1 Mgr. Tereza Martínková

Paní učitelka Tereza Martínková také vyrostla mezi knihami, s oblibou nacházela poklady v knihovně svých prarodičů. Učitelkou chtěla být od deseti let, ale rozhodně nechtěla učit češtinu. Ještě s nástupem na gymnázium byla rozhodnutá pro přírodní vědy, pak ale přišel vynikající dějepisář a skvělá češtinářka, a bylo rozhodnuto. Právě proto absolvovala na pražské pedagogické fakultě tyto obory.

Velmi brzy po ukončení školy se shodou okolností dostala k práci s dětmi se specifickými poruchami učení integrovanými do běžných tříd a odtud byl už jen krůček k problematice žáků s mentálním handicapem v běžné škole.

V současné době pracuje jako zástupkyně ředitelky v ZŠ náměstí Curieových, dokončuje studium speciální pedagogiky pro učitele a pořád se učí něco nového...



Vzkaz kolegům od Terezy Martínkové

Vážení kolegové,
protože se vám dostal do rukou text, který popisuje průběh a výsledky více než roční práce, ráda bych se s vámi podělila i o své osobní zkušenosti.

Celý projekt pro mě začal větou: „Koukni se na to, jestli by se ti do toho nechtělo,“ která vylétla zcela nezávazně z úst paní ředitelky. Tak jsem si vzala domů materiály a zahlubala se do nich. Ve škole jsem známá tím, že neustále zkouším své žáky přitáhnout všemi možnými cestami ke knize a návrh projektu se mi moc líbil. Jen se mi v hlavě usídlilo klubičko otázek. Bude to vůbec pro moje děti? Nebude toho na ně moc? Už takhle jsou občas unavení... A co já, zvládnou to vůbec, nebude toho na mě moc?... Dozví se něco nového a využiju to i dál?... Jak se projekt pomaličku rozbíhal, byla jsem čím dál spokojenější.

Protože jsme si většinu aktivit šili přímo na tělo, předpokládala jsem, že to hravě zvládnou. Ale nebyla to tak docela pravda. Nechala jsem se ukolébat poklidem přípravné fáze. Hodnotící archy, tabulky a vytvořená kritéria vypadala přehledně a jednoduše. Začátek školního roku však byl velmi intenzivní, s dětmi jsme začali pracovat a nabalila se spousta povinností. Na zpracovávání dokumentace nezbývalo tolik času, kolik jsem si představovala, a začala jsem si uvědomovat, že ne všechno je jednoduché a ne všechno se mi líbí. Naštěstí jsem měla možnost si aktivity upravovat.

Pokud se pustíte se svými žáky do rozvíjení čtenářských dovedností, dobře si promyslete, do jaké míry se vám podaří skloubit zasazování nových metod do stávajících dovedností a znalostí žáků s tím, co všechno v průběhu roku musíte zvládnout. Navíc je výhodné nechat průběh aktivit otevřený, což je pro mne synonymem možnosti pozměňovat modelové lekce v jejich průběhu tak, aby více odpovídaly potřebám třídy, v níž jsou realizovány. Zároveň jsem přesvědčená, že by si učitel měl aktivitu předem prožít, nebo alespoň pečlivě připravit, promyslet její úskalí a přizpůsobit ji svým potřebám a záměrům. Ne vždy se vám podaří výuka tak, jak ji naplánujete. Znovu jsem si ověřila, že méně je téměř vždy více.

Projektové aktivity se pro mě staly nástrojem k otevření cestiček za kulturou, a především k přemýšlení o tom, co a proč s dětmi dělám, co je pro mě i pro ně důležité a jak bychom mohli společně zvládnout co nejvíc práce. Věřím, že pokud chcete ty „Vaše děti“ naučit v literatuře víc než jen jména autorů a názvy jejich děl, tak si najdete svou cestu, jak dětem přiblížit svět knih, divadel a filmů. Snad vás to, čím jsme my s „našimi dětmi“ prošli, alespoň nasměruje.

A na závěr – co bych poradila začínající kolegyni?

- pečlivě promyslet celý školní rok a rozvrhnout si náročné aktivity do těch období, kdy je na ně čas – ne do čtvrtletí, pololetí, na začátek a konec školního roku

-
- předem si rozmyslet, jaké aktivity chce s dětmi v průběhu roku vyzkoušet a proč je chce zařadit
 - alespoň zpočátku se pečlivě připravovat na všechny hodiny
 - zpracovat si orientační časový plán hodiny a toho se držet
 - nezahrnovat žáky pro ně novými aktivitami příliš často
 - nechat žáky, aby si konkrétní metodu vyzkoušeli a prožili

Určitě se po své vlastní cestě vydejte.

Tereza Martínková

3.3.1.1 Práce s textem

Charakteristika třídy:

Hodina byla realizována v 6. ročníku, ve třídě se 16 žáků. Tento malý počet je vyvážen tím, že jde o velmi různorodou skupinu dětí. Do kolektivu jsou integrováni čtyři žáci s různým stupněm kombinovaných specifických poruch učení, kteří pracují podle individuálního vzdělávacího plánu.

Práce s takovou skupinou žáků je specifická. Vyžaduje časté střídání aktivit, častější opakování dílčích kroků jednotlivých činností a časté využívání diferenciovaného způsobu výuky tak, aby co nejvíce žáků pracovalo na co nejvyšší úrovni svých schopností.

Děti jsou vstřícné, nadšené a pracovité, ale většinou se rychle unaví.

Cíl hodiny:

Žáci se seznámí s příkladem textu s legendární tematikou, na základě připraveného textu charakterizují literární postavu, v kolektivu třídy definují pojem hrdina x literární hrdina.

V návaznosti na ŠVP (dílčí výstupy pro 6. ročník očekávaných výstupů RVP ZŠ):

Žák

- vystihne hlavní myšlenku textu,
- převede obsah,
- v hrubých rysech popíše strukturu a jazyk literárního díla.

Popis hodiny:

Téma: **STŘEDOVĚKÁ LEGENDA – charakteristika literární postavy**

Úvodní část hodiny cca 2-3 min.

Motivace:

Nedokončená nástěnka – diskuze

- v prostoru před nástěnkou – co je na nástěnce umístěno, proč, jaká je vazba mezi domácí přípravou na tuto hodinu (žáci dostali za úkol doma si přečíst text V. Hulpacha „Jak se stal Artuš králem“)
- nástěnka s obrázky s rytířskou tematikou, obrázky k dobrovolnému domácímu úkolu, který bude zadán na konci hodiny (*viz Příloha 1*)

cca 5 min.

*Práce s textem:*¹⁵¹

- aktivity v hodině navazovaly na předchozí práci s postavou literárního díla a žáci využili metodu „pětílístek“
- žáci samostatně přečetli zadaný text již před hodinou a po celou dobu práce ho měli k dispozici

151 Text V. Hulpacha In: Čeňková, J., Marinková, H., Solfronková, J.: Čítanka pro 6. ročník ZŠ, Praha, Fortuna 1995, str. 18-26

- každý žák vypracuje samostatně vlastní pětilístek charakterizující mladého Artuše tak, jak o něm uvažuje v souvislosti s textem – různobarevné karty s pracovním pětilístkem (*viz Příloha 2, nakopírováno na barevný papír*)
- žáci sdílejí výsledky své práce ve dvojicích (v lavicích)

cca 5-7 min.

- následně podle barev původních karet s pětilístky vytvoří tři skupiny, každá vypracuje skupinový pětilístek s charakteristikou hlavního hrdiny tak, aby co nejvíce odpovídal postavě příběhu
- v kruhu si skupiny vzájemně porovnají své charakteristiky, pokusí se své názory podložit ukázkami z textu, barevné pětilístky umístí na nástěnku
- zadání dobrovolného domácího úkolu – na nástěnce jsou umístěny obrázky ze dvou filmů, které zpracovávají příběh krále Artuše, žáci mají do příští hodiny zjistit, z jakých filmů obrázky jsou

cca 7-10 min.

- v celém kolektivu (formou řízené diskuse) žáci vysvětlí, které Artušovy vlastnosti považují za kladné, které za záporné a proč, a rozhodnou se, zda považují Artuše za hrdinu, a pokud ne, zamyslí se nad tím, jaký by podle nich měl hrdina být.
- závěrečná otázka do diskuse: Jak se liší pojem hrdina od pojmu literární hrdina? – žáci společně vyvodí rozdíly mezi pojmy

cca 7-10 min.

Samostatná práce:

Písemná práce – úvaha

- žáci (za dodržení společně formulovaných vlastností hlavního hrdiny) napíší krátký text na téma „Kdybych byl králem Artušem...“

cca 12-15 min.

Jak vlastně vybíráte téma, které žáky zaujme? Podle čeho poznáte, že právě toto by u nich mohlo „zabrat“?



Shrnutí, závěr hodiny:

Společné uzavření hodiny, žáci si zopakovali, jaké aktivity dnes zvládli, co bylo jejich cílem, znovu si připomenuli rozdílnost pojmů hrdina (v obecné rovině) a literární hrdina (postava)

- připomněli jsme si dobrovolný domácí úkol

závěr hodiny max. 5 min.

Přínos aktivity, problémové momenty:

Přínosem pro žáky bylo nastartování jejich zájmu o charakteristiku, čímž došlo k výraznému propojení výuky slohu a literatury a otevřel se jim nový pohled na vnímání postav literárního díla.

Hodina je pro učitele náročná rychlým tempem, jakým musí vést žáky k další práci. Přínosem pro mne samotnou bylo uvědomit si, na jak malé kroky musím program hodiny připravit a časově jej omezit, abychom výuku uzavřeli jako celek.

Největším problémem se ukázalo předimenzování náplně hodiny, na diskuzi byl velmi omezený prostor. Hodinu je možné pozměnit, vypustit závěrečnou úvahu, popřípadě ji zadat jako samostatnou práci na doma.

Žáci v průběhu hodiny poznali jeden z textů zachycující středověkou legendární tematiku, formou pětিলístku charakterizovali postavu mladého Artuše, vysledované vlastnosti pak zohlednili v závěrečné samostatné práci (úvaze). Převyprávění obsahu a jazyka ukázky jsme se pouze okrajově dotkli v úvodní motivační části hodiny, využili jsme krátkého skupinového rozhovoru před nástěnkou – žáci společně shrnuli obsah ukázky a svými slovy se vyjádřili k jazyku, kterým je text napsán. Ke struktuře jsme se opět jen velmi okrajově dostali v závěru hodiny, kdy jsme hodnotili text jako ukázku hrdinského příběhu.

Pracovní list

(jméno postavy)

(jaká postava je – charakteristika 2 přídavnými jmény)

(3 slovesa, která nejvíce vystihují postavu)

(Věta složená ze 4 slov – heslo postavy, citát, věta, která ji nejvíce vystihuje)

(podstatné jméno/citosllovce shrnující můj dojem z postavy)





3.4. ZŠ praktická Karla Herforta

3.4.1. Mgr. Iva Krézková

Ne nadarmo se říká „jablko nepadá daleko od stromu“. Způsobily to nejspíše geny zděděné po matce, že se Iva Krézková již odmalička chtěla stát učitelkou. Na svou vysněnou profesní dráhu se od útlého školního věku pečlivě připravovala tím, že nutila svou mladší sestru sedávat ve „školní lavici“ a učila ji číst, psát a počítat 😊.

Vystudovala Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci, obor speciální pedagogika a český jazyk. Jeden rok pracovala v mateřské škole, kde získala první zkušenosti v práci s dětmi.

Protože její dobrodružná povaha neodolala volání dále, odjela poté na rok do Německa, kde pracovala jako au-pair a své jazykové zkušenosti potvrdila složením závěrečných zkoušek.

Od roku 2005 se již naplno věnovala vystudovanému oboru, když začala pracovat v Základní škole praktické Karla Herforta v Praze 1. Školu ale v září 2007 opustila a odjela poznávat taje Islandu.

Svůj volný čas se snaží rozdělit mezi čtení knih, sport, návštěvy hodin angličtiny a samostudium němčiny, která je jejím zamilovaným cizím jazykem.

Vzkaz kolegům od Ivy Krézkové

Školní rok 2006/2007 je pro mě synonymem akčnosti, kreativity, zábavy, nápaditosti, ale také časové a organizační náročnosti, stresu či jen pouhé únavy.

Jako velké pozitivum vidím účast na pravidelných schůzkách, na kterých byl člověk silně motivován k další práci. Možnost komunikace s různorodou skupinou lidí (pedagogové z jiných škol, management projektu, lektorky) a možnost nahlédnout do práce a postu-

pů ostatních, srovnat poznatky své s jinými, učit se od druhých a jiným naopak poradit, to byl silný hnací motor pro další práci.

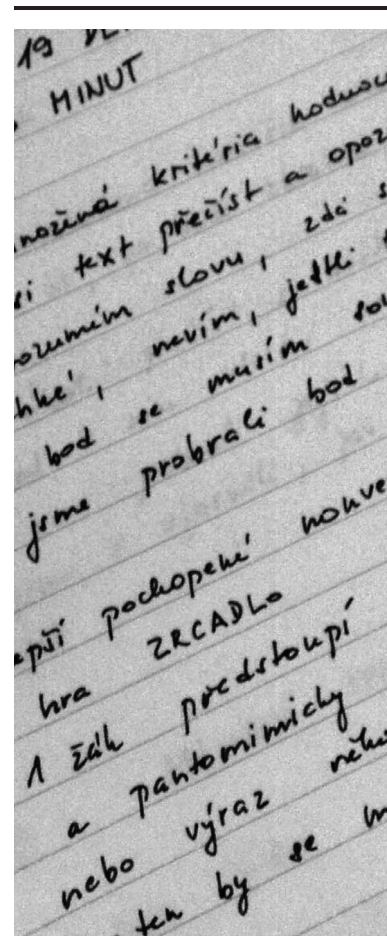
To, že pedagogové také v rámci jedné školy spolupracovali, společnými silami vytvářeli podmínky pro realizaci různých školních aktivit, navzájem se chválili nebo naopak neváhali kritizovat se, vytvářelo stav, kdy práce na jedné aktivitě podněcovala vznik akce další.

Pro praxi pedagogů bylo také přínosné to, že se v rámci workshopů seznámili s různými metodami a formami práce a na vlastní kůži si vše prakticky vyzkoušeli. Mohli si tak prožít, jaké to je být v pozici žáka – muset najednou plnit úkoly, které jim „paní učitelka“ zadá, nevědět si s něčím rady, být si nejistý se svou odpovědí, nebo naopak mít radost z dobře splněného úkolu a zažít usměvné chvíle v „třídním kolektivu“. Myslím si, že my pedagogové máme sklon zapomínat na to, jak náročná je pozice žáka, a občas vytvoříme nevědomky situace, ve kterých se děti neumí orientovat, a tím pádem nejsou schopny splnit naše požadavky, i kdyby sebevíc chtěly. Proto jen více podobných workshopů, protože člověk je tvor zapomnětlivý. ☺

Velice oceňuji nutnost rozepsání kritérií k jednotlivým aktivitám. Jejich příprava byla sice časově velice náročná, protože pedagog při jejich tvorbě musel přihlížet k mnoha aspektům týkajícím se práce žáků, ale díky plnému zkonkretizování jednotlivých cílů mohl snadněji a efektivněji dojít k jejich splnění.

Motivací pro žáky bylo vyvěšení kritérií na nástěnku a následná diskuze o nich. Nám učitelkám i žákům to pomohlo utřídit si představu o jednotlivých aktivitách, o jejich cílech a krocích, jak těchto cílů dosáhnout. Žáci měli zpětnou vazbu o své práci – zda se zlepšili, zhoršili, měli možnost s pedagogem probrat způsoby změny své práce.

Já jako učitelka jsem ocenila zápisy o vývoji žáků v rámci výuky. V průběhu hodnocení jsem zjistila, že některé požadavky jsme s kolegyní na počátku projektu stanovily jako příliš náročné. Týkalo se to hlavně mluvního cvičení a také literárního plakátu, jehož kritéria jsem si ve výuce hodně přizpůsobovala, aby vyhovovala momentálním aktivitám



v rámci českého jazyka. Získala jsem ucelenější přehled o postupu jednotlivých žáků a podle toho jsem mohla plánovat další práci ve výuce.

Stanovení kritérií se dá využít prakticky ve všech předmětech a určitě ve své další pedagogické praxi nebudu váhat s nimi nadále pracovat. Náročné je však jejich vytvoření a především následné sledování jejich plnění a zhodnocení. Tabulková forma se mi ale osvědčila jako stručný a přehledný soupis dovedností a vědomostí, kterých žáci v uplynulém měsíci dosáhli a na čem by měli ještě zapracovat.

Projekt „zapadal“ do dění ve škole. Svým způsobem se ve výuce „nedělo nic navíc“. Aktivity probíhající ve školním prostředí našly i uplatnění v běžném životě. Žáci tak neměli pocit, že plní úkoly proto, že jim to „nakázala“ paní učitelka, nýbrž viděli, že svou práci mohou prezentovat a uplatnit i na veřejnosti. Mohli se tak pochlubit svými dílky ve vytvořeném sborníku nebo být hrdí na uveřejnění článku v časopise či se předvést při hraní divadla.

Celkově měl projekt velký náboj. Pedagogové byli všemi možnými způsoby motivováni k aktivitě. Záleželo jen na nich, zda maximálně využijí prostor pro zhmotnění svých nápadů, zda se nechají vtáhnout do „projektového kolotoče“. Jsem ráda, že jsem se toho všeho dění mohla účastnit, poznala spoustu nových lidí a byla součástí kolektivu, ve kterém jsem si uvědomila své možnosti a schopnosti a také klady i záporny týkající se mého přístupu k práci.

Iva

3.4.1.1 Práce s dilem

Vyučovací hodině¹⁵², kterou chci popsat, předcházela den předtím hodina, jež byla tematicky také zaměřena na téma Zdraví a nemoc. Protože tyto dvě hodiny na sebe navazovaly, v poznámce popisují stručně tuto první hodinu.¹⁵³

Následující den proběhla tato vyučovací hodina:

Téma hodiny: Angína

- mluvní cvičení
- práce s textem

Cíl hodiny:

1. vybraný žák v rámci mluvního cvičení vystoupí před třídou:

- jeho celkové vystupování je klidné, mluví nahlas a srozumitelně, udržuje oční kontakt
- v úvodu osloví posluchače, seznámí je s názvem knihy, o které bude mluvit, a se jménem autora
- srozumitelně přednese své mluvní cvičení
- při četbě klesá hlasem na konci věty
- v závěru vyjádří svůj názor

2. ostatní žáci udrží pozornost během vystoupení spolužáka

- naslouchají spolužákovi,
- pokud se chtějí vyjádřit k projevu přednášejícího, učiní tak v závěru jeho vystoupení a poté, co se slušně přihlásí,
- zapojí se do diskuze,
- nebojí se vyjádřit svůj názor,
- akceptují názor ostatních,
- snaží se vybrat správné slovo, které zapadá do kontextu, čím prokáží, že textu rozumí,

152 Vyučovací hodina, kterou bych ráda popsala, proběhla v šestém ročníku Základní školy praktické Karla Herforta. Celkový počet žáků zapsaných v tomto ročníku je devět, avšak z důvodů vysoké nemocnosti se výuky účastnilo pět žáků.

153 Žáci se během úvodní hodiny seznámili s knihou Malý Mikuláš. Každý dostal jedno vydání této knihy, měl možnost si ji prohlédnout, položit případné otázky. Žákům jsem knihu stručně přiblížila. Poté jsme se zaměřili na povídku „Jsem nemocný“. Pro zpestření jsem donesla CD, na kterém je povídka namluvená M. Vladykou. Pro žáky jsem připravila „test“, který obsahoval devět otázek, jež se vztahovaly k poslechu. Využití této metody se mi velmi osvědčilo. Žáci se pak více soustředili na poslech, protože chtějí „test“ splnit co nejlépe. Nejdříve jsme si společně otázky přečetli, aby žáci věděli, na co se při poslechu zaměřit. Poté následoval poslech. Původně jsem měla v plánu osmiminutovou ukázkou pustit vcelku, ale zjistila jsem, že žáci by nezvládli vše vstřebat, proto jsem poslech zastavovala v místech, kde děti měly doplnit odpověď na otázku. Prvních pět minut poslouchali všichni velice pozorně,

snažili se psát poznámky a vyplňovat test. Po pěti minutách opustila pozornost jednoho žáka, který poslouchal zbytek ukázky na půl ucha a u toho si kreslil. Zbytek třídy poslouchal pozorně až do konce a vyplňoval test. Sice se jednalo víceméně o skupinovou práci, protože děti se ztrácely, neustále se ptaly, jak mají odpověď napsat, ale diskutovaly mezi sebou o tématu, o tom, jaká je správná odpověď atd. Celkově se poslech vydařil. Žáci udrželi pozornost, pracovali. Problém byl v tom, že je pro ně náročné slyšet celou ukázku a poté „vypíchnout“ odpovědi na otázky. Museli jsme poslech „rozkouskovat“. Za domácí úkol měli žáci napsat krátké vyprávění o povídce „Jsem nemocný“. Upozornila jsem na to, co vše má vyprávění obsahovat, a že následující hodinu vyvolám dobrovolníky, kteří svůj napsaný text přednesou třídě na začátku příští hodiny.

- jsou schopni požádat o vysvětlení významu slova, kterému nerozumí,
- pracují s textem (vyhledají podstatné jméno),
- pracují samostatně při zadání úkolu „navíc“,
- zkouší pomocí pantomimy vyjádřit daný pocit,
- pokouší se v rámci skupiny překonat ostych a zapojit se do hry,
- prokáží porozumění textu – sousloví – tím, že jej pomocí pantomimy vyjádří.

Užité metody a formy práce:

- práce ve skupině,
- individuální práce,
- vyjádření pocitů člověka pomocí pantomimy.

Průběh hodiny:

1. Seznámení s obsahem hodiny

2. Čtení domácího úkolu (délka trvání: 10 min.)

Na začátku hodiny jeden žák přečetl své vyprávění o Mikulášovi. Žák četl nahlas, srozumitelně. Před četbou uvedl, o čem bude vyprávět, jméno autora i knihy. V závěru vyjádřil svůj názor. Ostatní žáci poslouchali pozorně, což bylo poznat také na tom, že reagovali na skutečnost, že vystupující žák se nedržel přesně obsahu povídky, ale vyprávění si přetvořil podle své fantazie.

3. Tajenka (délka trvání: 10 min.)

Jako motivaci k následující práci děti luštily tajenku, kterou jsem připravila na tabuli (viz pracovní list – Tajenka). Pracovaly společně, protože ten den bylo ve třídě pouze pět dětí, každý dostal šanci vyluštit jeden řádek. Otázky tajenky se vztahovaly k povídce „Jsem nemocný“, se kterou jsme pracovali předešlý den. Po vyluštění tajenky jsme začali diskutovat na téma angína. Jak se při ní cítíme, co musíme dělat, když jsme nemocní atd.

4. Práce s textem (délka trvání: 15 min.)

Po rozhovoru jsem dětem rozdala na papírech velikosti A3 text „Angína“ (viz pracovní list – Text Angína), z knihy Příběhy a úkoly pro chytré děti. Text je zpracován tak, že pokud žáci chtějí porozumět jeho smyslu, musí vybrat vhodná slova z nabídky tak, aby

odpovídala kontextu. Text jsme přečetli ve skupině, poté jsem vysvětlila slova, která by mohla žákům činit potíže (řeřicha, zákal, prudila).

V plánu jsem měla, že vytvořím tři skupiny, z nichž každá zpracuje jeden odstavec a společně vše zkontrolujeme. Žáci ale chtěli text zpracovávat sami, proto text doplňovali individuálně. V této fázi nastala situace, jako při všech ostatních individuálních činnostech, kdy někteří žáci již úkol splnili, zatímco ostatní text ještě zpracovávali. Proto jsem těm rychlejším zadala další úkol (vybrat čtyři podstatná jména z textu a určit u nich číslo a rod).

Tyto okamžiky, kdy téměř každý žák dokončuje úkol v jiný čas, bývají organizačně náročné, protože učitel si musí dobře promyslet, jaký další úkol zadat, aby ho žáci pokud možno stihli splnit ve stejný časový limit. Často se mi stávalo, že se žáci do plnění „úkolů navíc“ (za splnění pěti takových úkolů jsem psala velké jedničky do žákovské knížky) tak zabrali, že požadovali další a další, a já jejich aktivitu musela „násilně“ ukončovat, abychom mohli pokračovat v naplánované práci.

Po vyplnění textů jsme společně provedli kontrolu čtením jednotlivých vět.

5. Pantomima (délka trvání: 10 min)

Pro závěrečné uvolnění jsem zařadila pantomimu. Každý žák dostal šátek a měl za úkol si ovázat buď hlavu, krk, ruku na znamení toho, že ho něco bolí, že je nemocný. Postupně jsme tahali lístky, na kterých byly popsány pocity při nemoci a předváděli je. Při prvním kole se žáci styděli, při druhém se většina účastnila, až na jednoho žáka, který předvádět vůbec nechtěl.

I když jste nikdy nepracovali se žáky s SPU, určitě jste si aspoň někdy uvědomili, jak je obtížné něco, co je pro vás samozřejmé, vysvětlit někomu, pro koho to samozřejmé není.

Pracovní list – Tajenka

1. Opak nemoci
2. Když se přejíme,
udělá se nám
3. G
4. Jak se jmenuje
Mikulášův kamarád?
5. Opak zdraví
6. Kdo se staral
o Mikuláše?

Z	D	R	A	V	Í															
						N	E	V	O	L	N	O								
						G														
V	E	N	D	E	L	Í	N													
								N	E	M	O	C								
														M	A	M	I	N	K	A

Pracovní list – Text Angína

Tak na mě včera vlezla nějaká (choroba, pohroma). Bolelo mě v (buku, krku) tak, že jsem nemohla skoro (polknout, kopnout), a maminka mi všechno jídlo musela rozmačkávat na kaši jako bezzubému miminu. Bylo to trochu potupné, ale nedalo se nic dělat. Musela bych jinak (zůstat, srůstat) o hladu.

Večer jsem měla nejprve (lednici, zimnici), ale pak se mi (teplota, ta plotna) vyšplhala tak vysoko, že jsem všechny (řeřichy, peřiny), kterými jsem se snažila zahřát, ze sebe shodila a maminka mi nachystala studený (zákal, zábal). Pak jsem dostala teplý čaj s (medem, ledem) a (citronem, ananasem) a tvrdě jsem usnula u pohádky, kterou mi tatínek u mé postele (pletl, četl).

Měla jsem neklidnou (moc, noc) plnou děsivých (snů, psů). Několikrát jsem ze spaní vykřikla tak, že mě to vzbudilo. Ráno jsem se naštěstí (vzbudila, prudila) bez teploty. V krku mě ještě bolelo, ale mnohem méně. Těšila jsem se, že budu moci jet o víkend na (výlet, víkend). Proto mě maminka raději nechala ještě dva dni v posteli. Všechno dobře dopadlo a výlet se vydařil.

4. kapitola - Škola v prostředí projektu

Náš projekt na přibližně rok a půl ovlivnil práci vybraných pedagožek pražských základních škol. Pouze jedna ze škol měla praktické zkušenosti s projekty hrazenými ze strukturálních fondů, proto bylo hned od počátku zjevné, že se projektové aktivity neodrazí jen v pedagogické oblasti, ale pravděpodobně budou klást nárok i na manažerské dovednosti zapojených učitelek.

Domníváme se, že jsme při společných setkáních a práci identifikovali oblast návyků a dovedností, jejichž osvojení přispívá k úspěšnému průběhu jakéhokoliv typu projektu. Tato kapitola může být proto inspirací především pro vedení základních škol či centrální orgány při přípravě a následné realizaci obdobného projektu. Zároveň jsme ji však sestavili s vědomím změn, jež do základních škol vnáší výuka podle školních vzdělávacích programů, která bude na pedagogické sbory klást nároky i v oblasti nejrůznějších dovedností. Jejich osvojení není na straně pedagogů v současných podmínkách českého školství samozřejmostí. Postřehy v této kapitole se v neposlední řadě úzce dotýkají i problematiky některých nutných systémových změn. Uvědomujeme si, že vzniklé problémy touto cestou nevyřešíme, ani to není naším cílem, můžeme snad ale přispět k debatě v této oblasti.

První část kapitoly tvoří souhrnný pohled na projekt, resp. na jeho přínosy a nároky, z pera ředitelky PJŽŠ Horáčkova. V další části se věnujeme rekapitulaci oblastí, jež momentálně bohužel nejsou běžnou součástí práce českého učitele, ale s velkou pravděpodobností budou s postupným zvyšováním flexibility výuky získávat na významu a na základě zkušeností proto považujeme za dobré na ně upozornit.



4.1 Vzkaz ředitelům

Možností, jak se účastnit projektu ESF, je několik. Můžete se stát partnery projektu, což vyžaduje předepsanou práci od zapojených učitelů, ale neklade větší nároky na organizaci. Projekt má obvykle na starosti jeden koordinátor, který je odměňován z projektových peněz. Jako škola jsme tímto způsobem zapojeni do dvou projektů. Přínos z nich pro školu je jednak materiální, jednak z nich lze profitovat formou metodické pomoci pro učitele.

Náročnější možností, jak získat finance, je projekt vymyslet a stát se jeho realizátory. Vymyslet projekt a napsat žádost tak, aby měla šanci na úspěch, je podle mého názoru nadlidské úsilí pro ředitele i pro učitele, pokud nemají pomoc zvenčí nebo pokud se tomu nemohou věnovat i po část své pracovní doby.

My jsme se sice stali realizátory projektu, ale nepřišli jsme ani s návrhem, ani jsme nevypracovávali žádost. Autorem projektu byla společnost GAC, která se ze systémových důvodů nemohla stát příjemcem podpory, a tak oslovila mezi jinými i naši školu. Bylo to také proto, že Eva Bělinová, která projekt zpracovávala a byla též jeho manažerkou, je naší bývalou žákyní.

Ať už se k nabídce účasti v projektu dostanete jakkoli, dříve než se zapojíte, je dobré zvážit klady i zápory, které projekt může přinést. Většinou je nasnadě myslet na to, co materiálního pro školu získat. To při dnešních finančních možnostech škol rozhodně není zanedbatelné. Avšak mnohem důležitější je podle mého názoru to, co získají v oblasti metodické i odborné učitelé, kteří se do projektu zapojí.

Prvořadé je proto zamyslet se nad tím, kterých učitelů se projekt bude týkat, ať už vyjde iniciativa od vedení školy, nebo od některého z kolegů. Ze zkušenosti vím, že nemá cenu nutit pracovat v projektu na věcech, které nově vznikají, ty kolegy, kteří mají problémy novinky přijímat, i kdyby byli jinak dobří učitelé. U popsaného typu učitelů dosáhneme pouze toho, že z nutnosti, a proto nepřítli kvalitně, „odpracují“ povinné penzum, ale

práce v projektu se pro ně stane zátěží, nikoli objevováním a pomocí. S takovým přístupem nepohne ani finanční ohodnocení, které může učitel z projektu získat.

V našem projektu jsme měli tu výhodu, že část učitelů se podílela již na jeho přípravě a většinu aktivit sama navrhovala. Pak samozřejmě jejich vnitřní ztotožnění s činnostmi, které probíhaly, bylo daleko snazší než v případě, kdyby jim plnění aktivit někdo pouze diktoval. Pokud budete realizátory projektu, je nezbytné velmi dobře zvolit manažera a ekonoma projektu. Osobou manažerky jsme se my jako škola nezabývali, ale z velmi těsné spolupráce s ní vím, že na něm společně s ekonomem leží zodpovědnost za průběh celého projektu. Jak jsme totiž alespoň my ve škole až během práce zjistili, je velmi náročné zajistit, aby projekt hladce běžel jak po stránce obsahové, tak po stránce finanční.

Ekonomem projektu se stala hospodářka školy, ale jak se ukázalo, bez vydatné pomoci ekonomky školy, která zpracovávala úpravy rozpočtu, podklady pro účetnictví a řešila problémové situace, by tuto práci nezvládla. Přípravou monitorovacích zpráv strávily obě řadu hodin nad rámec daný projektem. Hospodářka školy byla placena v projektu, ekonomce školy jsem práci na projektu adekvátně finančně ohodnocovala formou odměn ze mzdových prostředků, což samozřejmě můžete dělat, pokud tyto prostředky máte. Nicméně se mi zdá vhodné, aby přes všechny komplikace byl ekonomem projektu někdo ze školy, nikoli zvenčí. V projektu mohou nastat období, kdy kvůli byrokratickým průtahům při schvalování monitorovací zprávy, a hlavně cesty schválené žádosti o platbu z ministerstva a magistrátu na školu, nebudete mít finanční prostředky. V našem projektu se to stalo opakovaně vždy na několik měsíců. Nicméně projekt závislý na aktivitách v průběhu školního roku se nemůže zastavit a některé věci, jako např. faktury dodavatelům, je třeba v termínu platit, protože penále za zpoždění nejsou uznatelným nákladem. Tady je třeba pracovat s rozpočtem školy a v nouzi vypomoci. V tomto případě je to ekonom školy, který má o situaci přehled a ví, odkud a kolik peněz (a zda vůbec) si škola může dovolit do projektu půjčit.



Dalšími osobami, které jsou nutně v projektu zaangažovány, je vedení školy. V naší škole probíhají v současnosti tři projekty ESF. Víím, že je to velmi náročné, ale podle mé zkušenosti je dobré, když se ředitel nebo zástupce alespoň minimálně (tj. účastí na nějaké aktivitě, semináři apod.) podílí na práci v projektu. Pak má totiž přehled o tom, co se v projektu děje. Ví, jaké materiální vybavení může požadovat, na co rozpočet školy stačí či nestačí, může sledovat přínos pro jednotlivé zapojené učitele i uvážit, jak práci v projektu využít pro celý učitelský sbor. V neposlední řadě nemají učitelé pocit, že je ředitel do něčeho „navezl“, chce po nich práci navíc, a sám ani neví, co všechno oni musí.

Na projektu čtenářství jsem se podílela částečně jako učitel (pracovala jsem v aktivitě dramatizace) a částečně jako organizátor (tj. řešila jsem otázky pracovně právní, ekonomické i organizační). Nezapírám, že to je časově náročné, a byly okamžiky, kdy jsem měla pocit, že jsem do projektu jít neměla. Nicméně přesto si myslím, že to stálo za to.

Ať už se do projektu zapojíte, či nikoli, je nutné stále vyjadřovat svoji podporu, zajímat se o průběh, pomáhat řešit problémy a snažit se do projektu „vtáhnout“ i ostatní učitele, aby to nebyla jen nějaká izolovaná práce určité skupiny, o které nikdo další nic neví. Osvědčilo se o průběhu projektu pravidelně referovat na poradách, mít nejen oficiální projektovou nástěnku, ale informovat i na nástěnkách ve sborovně apod.

Čím je tedy účast v projektu pro školu přínosem z hlediska ředitele školy?

1. *Přínos pro učitele.* V roce, kdy projekt začal, nastoupily do naší školy dvě nové vyučující českého jazyka. Jedna kolegyně začínající, druhá zkušená, nicméně obě se teprve seznamovaly se způsobem práce v naší škole, kde se snažíme používat metody aktivního učení – ať již v rámci programů Začít spolu, Kritického myšlení či Tvořivé školy. Projekt byl pro nové učitelky sice prací navíc, ale zároveň je přivedl ke stylu práce, který ve škole prosazujeme. Vybrané aktivity totiž nejen podporovaly rozvoj čtenářství, ale byly také prostředkem aktivního učení.¹⁵⁴ Důležitou kapitolou byla také práce v oblasti hodnocení. Aby byly výsledky měřitelné, musely být pro většinu aktivit vytvořeny sady kritérií a indikátorů. Seminář k tvorbě těchto sad

154 Pro jednu naši začínající kolegyni to také bylo impulsem, aby se přihlásila do kurzu metod aktivního učení.

byl velmi podnětný a jejich tvorba a práce s nimi jsou přínosné nejen pro učitele českého jazyka, ale i pro celý učitelský sbor. Přepracováváme totiž v současné době kapitulu hodnocení do ŠVP, a tak teoretické i praktické zkušenosti s hodnocením využijeme.

Kromě toho v rámci projektu muselo dojít k úzké spolupráci mezi učiteli českého jazyka, což bylo přínosem i pro jejich společnou práci na jiných úkolech (např. tvorba a realizace ŠVP). I pro mne jako ředitelku školy to byla dobrá příležitost, jak lépe poznat nové kolegy po všech stránkách.

Učitelé jsou v projektu placeni, takže částka, kterou si takto přivydělali ve svém oboru, je jistě příjemným přilepšením k jinak neadekvátnímu učitelskému platu.

2. *Materiální vybavení školy.* Důležitou součástí projektu byl materiální přínos pro všechny zúčastněné. Velkým pozitivem bylo rozsáhlé dovybavení školní knihovny, protože knihy do knihovny jsou obvykle zanedbávanou položkou ve školním rozpočtu. Stejně důležité bylo vybavení kabinetu českého jazyka odbornými publikacemi, kazetami, DVD a CD s filmovým a zvukovým zpracováním literárních děl. Nezanedbatelnou položku činily také kancelářské potřeby, zejména papíry, tonery, čtvrtky, barvy apod. Konkrétně naše škola získala prostředky na částečné vybavení jeviště zvukovou a osvětlovací technikou.
3. *Přínos pro děti.* To je něco, co se z pozice ředitele, a tedy toho, kdo se zabýval více organizační stránkou věci, nejhůře oceňuje. Pokud mohu posoudit, práce ve většině aktivit se dětem líbila a podle rozhorů s učiteli byla pro děti i podnětná. Sama mohu posoudit práci dětí při dramatizaci, která se jim ale tradičně líbí a je pro ně cestou k hlubšímu poznání literárního díla.

S čím naopak musí ředitelé školy počítat?

1. Zvýšené pracovní zatížení pro ekonoma školy, hospodářku školy, správce sítě (pokud je do projektu zapojen) a pro vedení školy.
2. Zvýšené pracovní zatížení pro učitelky – mimo jiné nutnost dobře plánovat práci, aby výuka probíhala normálně a v celém rozsahu i přes část hodin věnovaných pracím v projektu.
3. Největší administrativní zátěží v celém projektu je psaní monitorovacích zpráv, pravidla, která se mění během každého monitorovacího období, a vůbec složitost celého systému, která způsobuje, že se v určitých obdobích projektu octnete bez peněz a jste nuceni vzniklou situaci řešit. Nejhorší situace nastává na konci projektu, kdy hrozí, že peníze nestačí včas vyčerpat a vyúčtovat, a tím pokrýt náklady projektu. Tady nezbyvá než doufat, že v novém programovacím období se systém zjednoduší.

Jak je z výše uvedeného výčtu vidět, přes všechny slabé chvílky, které jsme měli v průběhu projektu, pozitiva převažují nad negativy, a tak určitě neváhejte. Navíc pokud máte možnost se zapojit, šikovné lidi ve škole a dostatek své vlastní ředitelské energie, určitě toho využijte.

Mgr. Jana Libichová,
ředitelka První jazykové
základní školy v Praze 4

4.2 Práce v projektu – možná cesta k profesnímu rozvoji učitele

Z realizovaného projektu vzešlo několik zajímavých a výrazných závěrů, které se vztahují jak k přípravě a zpracování tohoto typu úkolu, tak k učitelské profesi jako takové. Jedná se zároveň o snahu sebekritické reflexe, která jak se domníváme, může být poučná pro kohokoliv, kdo se o podobný úkol pokouší nebo pokusí. Svým způsobem k němu budou nuceni všichni učitelé a učitelky při naplňování ŠVP. Vyhodnocení kvality vlastní práce nebo jakákoliv forma sebereflexe bývají náročné pro každého téměř v jakékoliv situaci. Tento projekt umožnil zúčastněným sebereflexivně pracovat, záleželo však na tom, zda byli ochotni se na svou práci shora podívat, či zda se jim to podařilo.

Náš projekt, tak jako téměř každé lidské snažení, narážel na řadu překážek a komplikací, s nimiž jsme se více či méně úspěšně vyrovnávali. Cílem této metodiky však není nabídnout návod k tomu, jak se vyhnout chybám v projektu hrazeném ze strukturálních fondů. Šlo nám o sestavení drobné pomůcky do výuky. Proto se v této kapitole nevěnujeme rozboru jednotlivých fází projektu a jejich problémům. Naopak při psaní jsme se pokusili upozornit na jevy, které přetrvávaly po celou dobu naší společné práce, lze je tudíž považovat za významné a současně je pravděpodobné, že na ně může jiná škola také narazit. Domníváme se, že většiny z nich se nelze v současných podmínkách českého školství vyvarovat, protože jsou jeho jakýmsi obecnými slabinami, tím spíše je však nutné s nimi počítat.

V níže popsaných postřezích vycházíme jednak z pozorování celoroční spolupráce realizačního týmu, jednak ze vzájemných neformálních debat a v neposlední řadě z informací a postřehů, které nám učitelky zprostředkovaly formou odpovědí v obsáhlém evaluačním dotazníku, jehož podrobné vyplnění bylo jejich povinností na konci projektu. Některé tuto zpětnou reflexi považovaly za zbytečnou nebo příliš podrobnou, pro vyhodnocení výsledků projektu se však ukázala být opravdu velmi přínosnou.

155 Šest učitelek zapojených do projektu uvedlo, že by do něj vstoupily bez ohledu na výši finanční odměny. Téma, resp. přínos pro školu, je zaujaly natolik, že finance navíc nepovažovaly vůbec za rozhodující. Dvě další učitelky již považovaly finanční odměnu za důležitější, a to především z toho důvodu, že se cítily být dobře ohodnocené za práci navíc a uznaly, že byly motivovány pracovat i ve volném mimoškolním čase. Jedna učitelka jednoznačně považovala příjem navíc za zdroj motivace účastnit se projektu, odhad hodin proplacených v rámci projektu považovala za mírně podhodnocený ve srovnání s realitou. Také další učitelka považovala tento způsob motivace za důležitý, nebyla však schopná zhodnotit cenu své práce, a okomentovat tudíž výši příjmu. Poslední učitelka jednoznačně očekávala vyšší příjem.

156 Zajímavá zjištění přineslo pozorování v rámci projektu – některé učitelky studovaly odbornou literaturu, ze svého zájmu si dohledávaly informace, považovaly projekt za příležitost k osobnímu růstu, jiné naopak necítily vlastní potřebu dalšího vzdělávání, což se na úspěšnosti realizace projektových aktivit samozřejmě odrazilo. Bylo pro nás smutným zjištěním, že po více než roce společné intenzivní práce nebyla jedna účastnice schopna identifikovat žádnou odbornou knihu,

Je vyšší příjem zárukou větší motivace a kvalitnějšího výkonu?

Na úvod je třeba uvést, že realizace projektu ve školách předpokládala zajištění nejrůznějších hmotných i nehmotných potřeb. Nákup potřebného zboží nebo služeb byl díky prostředkům ze strukturálních fondů možný, nehmotné potřeby – chybějící schopnosti a dovednosti projektového týmu – musely být s větším či menším úspěchem během projektu saturovány. Všechny učitelky byly za účast v projektu placeny – získaly tedy nejen možnost profesního růstu prostřednictvím výměny zkušeností, nových poznatků a osvojování si nových pracovních návyků, ale díky projektu i nárok na finanční odměnu. Práce v projektu nefungovala na dobrovolné bázi, jak je v českém školství dosud časté, naopak. Škola, jež byla příjemcem grantu, vstoupila se všemi členy týmu do pracovního poměru (v případě kmenových členů pedagogického sboru pracovní poměr rozšířila). Finanční prostředky však neměly pouze doplňovat učitelský plat či suplovat možné odměny, nýbrž naopak – měly umožnit adekvátně ohodnotit odbornou práci, kterou zúčastněné učitelky vykonávaly nad rámec svého úvazku.

Cílem takto formulovaného finančního ocenění byla motivace učitelek věnovat se potřebné práci v projektu ve svém volném čase a s přiměřenou pozorností a péčí, neboť řadu společných činností jsme realizovali po vyučování nebo o víkendech.¹⁵⁵ Počítali jsme i s tím, že nezanedbatelný čas zabere také příprava školních aktivit.

V části případů se však stal opak. Vyučující vtěsňovaly projektovou práci do času svých běžných příprav, což často znamenalo rutinní přístup a nedostatečnou péči o zadanou práci. Ochota využít vlastní volný čas však byla jedním ze základních předpokladů úspěšné realizace projektu.

Domníváme se, že finance zprostředkované projektem nebyly pro některé učitelky dostatečnou motivací pro zvýšení výkonu. Narazili jsme na příliš zažitý systém dosavadního odměňování ve školství, který umožňuje jen velmi malou variabilitu. Přetrvávající setrvačnost brzdí efekt dalšího příjmu za práci navíc. Absence možnosti kariérního postupu, zvyšování kvalifikace a možnosti zvyšování příjmu v učitelské profesi napomáhá spíše

stagnaci pracovníků ve školství než k jejich snaze o aktivní zlepšení vlastní, nejen finanční, situace v rámci své profese. Věříme, že změny, kterými české školství začíná postupně procházet, povedou i k větší individualizaci mzdy, tedy k odměňování lépe odpovídajícímu skutečnému výkonu jednotlivce.¹⁵⁶

Feminizace školství přetrvává i z toho důvodu, že v české společnosti doposud nejsou platy ve školství výkonově orientovány, ani se to neočekává. Oblast školství bohužel dosud pokračuje v zajetých kolejích tzv. „druhému příjmu domácnosti“,¹⁵⁷ a mzdový systém upevňuje feminizaci tohoto sektoru. **Pokud nedojde k úpravě systému odměňování, nelze očekávat ani zvýšení snahy vyučujících o zlepšení své práce a výsledků, ani navýšení počtu mužských zaměstnanců ve školách. Samotná finanční podpora však nestačí, jak se v průběhu našeho projektu ukázalo.**

Méně je někdy více

Projekt od svého počátku narážel na neustálý nedostatek času. V projektové žádosti byl koncipován v souladu s běžným školním rokem tak, abychom dodrželi logiku fungování základní školy. Z důvodu administrativních prodlev se práce rozbíhala déle, než jsme předpokládali.

Již v počátcích společných setkání se ukázalo, že projekt je do jisté míry naddimenzován z hlediska objemu práce a některých vytyčených úkolů, resp. vstupních znalostí a dovedností některých zapojených pedagožek¹⁵⁸ – ve snaze projít úspěšně hodnocením naší žádosti o financování projektu jsme se pokusili definovat jednotlivé projektové aktivity velmi komplexně, což však na realizační tým uvalilo velkou zátěž. Jednoznačné poučení, které si z roku a půl společné práce odnášíme je, že méně znamená více. Při přípravě projektu je třeba velmi opatrně vážit časové možnosti realizačního týmu, resp. všech zapojených osob a jejich praktické zkušenosti.

Ačkoliv jsme základní kostru projektu připravovali v předstihu společně, paní učitelky ne vždy uměly dobře posoudit náročnost práce, k níž jsme se zavazovali (nebo tomu

která ji v uplynulém období zaujala, ani v závěrečném dotazování ne uvedla oblast, v níž cítí potřebu se dále vzdělávat. S konkrétním uvedením oblastí potřeb dalšího vzdělávání měly problém i její dvě kolegyně. V běžné škole jsou oba typy pedagožek ohodnoceny přibližně stejně. Sebevzdělání učitelů je sice oficiálně požadováno, teoreticky je na něj vyhrazen určitý čas, ale v praxi je velice často ponecháno na dobrovolnosti učitelů. Čímž se opět dostáváme k obvyklému problému – naše společnost dobrého a stále se rozvíjejícího učitele považuje za nadšeného dobrovolníka s užitečným koníčkem, nikoliv za odborníka, který si za svou schopnost kvalitně pracovat zaslouží adekvátní ohodnocení. Ukazuje se, že pravděpodobně jediným možným řešením, jak zkvalitnit české školství, je zavedení povinných atestů a následně diferenciacie pracovního zařazení. To vše je ale podmíněno předpokladem, že pedagogové budou mít pro další systematické vzdělávání jasně vyhrazený placený čas.

157 Je tím myšlen příjem žen, který je ve většině domácností nižší než plat mužů a je vnímán jako symbolické doplnění či přilepšení do rodinného rozpočtu. V našem kontextu se jedná o socioekonomický jev přetrvávající z dob socialismu.

158 Čtyři pedagožky měly zkušenosti s metodami RWCT, pro ostatní se jednalo o zcela nové téma.

159 Ukázalo se, že jsme se přespříliš spoléhali na zodpovědnost učitelů, od nichž se očekávalo, že se budou průběžně seznamovat s podobou žádosti, sdělovat své názory, nejen automaticky odsouhlasit pracovní návrhy. Tuto část jsme podcenili i v tom smyslu, že jsme od počátku nevěnovali dostatečnou pozornost rozboru toho, co přesně daná aktivita od učitele vyžaduje. Předpokládali jsme, že volnost bude pedagogům vyhovovat, některé se s ní však naopak neuměly vyrovnat.

160 Naši snahu vnést do výuky čerstvý vítr vhodně dokresluje citace odpovědi jedné učitelky na otázku hledající největší přínos projektu pro školu: „*Škola, kterou tvoří její žáci a pedagogický sbor s vedením, ekonomický úsek a samozřejmě její vzdělávací program, má možná tendenci se po určité době uzavírat jakoby do sebe, žít svůj vlastní školní život. Takto byla nucena alespoň částečně vybočit ze zajetých kolejí, pedagogové zapojení do projektu přinesli nové podněty pro práci ostatních*“.

161 Např. dvě naše učitelky explicitně uvedly rok placeného studijního volna jako základní předpoklad pro zkvalitnění práce učitele (hned po snížení každodenní administrativní zátěže, kterou zmínilo jednoznačně nejvíc kolegyně v projektovém týmu).

možná nevěnovaly v tu chvíli dostatek pozornosti a nedomyslely důsledky),¹⁵⁹ čas byl naším nepřítelem. Pro přípravu podobných aktivit jednoznačně navrhuje realističtější odhadování a plánování. Je lepší rozpracovávat méně aktivit více do detailu než v případě mnoha aktivit pochybovat o kvalitě výstupů.

Současně však platí, že „ve dvou se to lépe táhne“ – ačkoliv tedy výuku v běžné třídě vede jeden pedagog, měl by být otevřený týmové spolupráci, která je téměř vždy ku prospěchu věci. Není nic jednoduššího, než si úkoly ve skupině rozdělit. Týmové spolupráci a sdílení poznatků se však mnoho učitelů musí také učit.

Lze vyučovat jinak?

Úspěšná a efektivní realizace projektu do velké míry závisela na ochotě zapojených pedagogů otevřít se novým myšlenkám a postupům, změnit styl výuky, odpoutat se od podkladů připravených před lety, připravit si nové, a dokonce je ve výuce i využít.¹⁶⁰ Již roky se upozorňuje na přílišnou obsažnost osnov, která neumožňuje pestrost výuky. ŠVP má tento problém pomoci řešit. Mají ale učitelé o tuto výraznou změnu zájem? Jsou na ni dostatečně připraveni? Práce v našem projektu naznačila, že půjde jistě o náročný proces.

Některým učitelům možná chybí ochota či inspirace, ale také, a to především, čas na vyhledávání nových informací. Průběžné další odborné vzdělávání pedagogů není samozřejmostí, což ale neznamená, že jde výhradně o jejich vlastní chybu.¹⁶¹ Současně stojí za úvahu i vytvoření určitého typu „informačního servisu“, protože ne každý pedagog má sílu po vyučovacím dni pátrat na internetu po relevantních informacích.

V projektu se (k jeho škodě) několikrát opakovala situace, kdy učitelky čekaly na „signál shora“. Možná vzhledem k obvyklé školní praxi předpokládaly, že je třeba vždy postupovat jednotně a čekat na společný start, což vedlo občas ke zbytečným prodlevám. Nebo neměly dostatek zkušeností v podobných aktivitách, a pak samozřejmě selhávalo vedení projektového týmu, které tento stav nedokázalo dostatečně včas vyhodnotit. Paní učitelky

telky však téměř nevyužívaly průběžných konzultací, které měly k dispozici, na nejasnosti jsme společně přicházeli často až v momentě, kdy se téměř překlápěly v problém. Je logické, že učitelé jsou obvykle zvyklí na otázky odpovídat, není však chybou je ve správnou chvíli i klást, a dát najevo nejasnost, kterou je tak spíše možné zavčas řešit.

Práce v každé škole a v každé třídě je pochopitelně velmi individuální – relativně větší volnost projektových aktivit měla pedagožkám umožnit vyzkoušet si nový způsob práce, a pokusit se tak do jisté míry „simulovat“ prostředí výuky v rámci ŠVP. V projektu jsme pochopitelně společně narazili na „sílu zvyku“ – opuštění zaběhlých způsobů výuky bylo pro některé učitelky velmi náročné.¹⁶²

Na závěr projektu však právě možnost zkusit si něco naprosto nového některé učitelky hodnotily jako jeden z jeho hlavních přínosů.¹⁶³ Nicméně na základě ročního pozorování se domníváme, že **bez důkladné a dlouhodobé individuální metodické podpory, která bude k dispozici všem pedagogům, nelze vyžadovat výrazné posuny v systému českého školství.**

Jsou základní školy na ŠVP dostatečně připraveny?

Výuka podle ŠVP je odborníky považována za skutečný milník ve vývoji českého školství. Ozývají se však hlasy, že vedení škol, učitelé a učitelky vyučující na několika základních školách, kde se tento styl výuky pilotoval, resp. měli možnost projít pár dostupnými vzdělávacími (a ne vždy skutečně kvalitními) kurzy, jsou pouze zanedbatelným dílem pedagogické veřejnosti, který by si pod pojmem „školní vzdělávací program“ uměl představit konkrétní vyučovací postupy.¹⁶⁴

I v našem projektu místy vznikl prostor pro drobnou diskusi na toto téma, neboť jsme se snažili některými dílčími činnostmi zapojeným učitelkám zprostředkovat zkušenosti a dovednosti, které se jim mohou při výuce na základě ŠVP hodit. Ukázalo se tak, že řadě z nich chybí manažerské schopnosti – některé učitelky narážejí na neschopnost dlouhodobějšího plánování, za složité považují definování cílů výuky, otevřeně přiznávají, že se nedostatečně orientují v potřebných pojmech (např. „cíl“, „dovednost“) apod.

162 Např. učitelka, která přípravě na běžnou hodinu věnuje více času (15 minut, 30 minut, někdy i více), nepocituje výrazný rozdíl mezi náročností přípravy na běžnou hodinu a na hodinu, do níž zapojila projektové aktivity. Naopak učitelky, které obvyklou přípravu nepovažují za časově náročnou, spatřovaly v přípravě na hodinu s projektovými aktivitami výraznou zátěž.

163 Sedm zapojených učitelek označilo nové metody práce za jednoznačný přínos projektu jak pro ně, tak v několika případech i celkově pro školu. Není však bez zajímavosti, že pouze tři z nich uvedly, že zkušenosti získané v projektu změnilы výraznějším způsobem jejich výuku. U dvou dalších zkušených učitelek nebyly nové metody tím hlavním přínosem, k částečné změně výuky však u nich došlo, a to především díky změně systému hodnocení. Jedna učitelka považovala školní aktivity za příliš náročné (především z hlediska času), a proto je nehodlá do další výuky nijak výrazně zakomponovat.

164 Pokud máme pro dokreslení dojmů použít citaci jedné z učitelek, nezbyvá než na tomto místě doplnit: „V posledních letech se ministerstvo domnívalo, že se tvorba ŠVP stane zřejmě bezplatným koníčkem pedagogů, ale obávám se, že tomu tak nebylo (ovšem z pohledu ministerstva ano).“ Vše skutečně nasvědčuje tomu, že se reforma zavádí do prostředí, které na ni v řadě případů není dostatečně připraveno.

Specifickým tématem je i práce s IT, kterou jsme vzhledem k vývoji ve společnosti považovali za samozřejmou, ale realita byla jiná. Z důvodu ušetření času i peněz jsme předpokládali, že řadu debat povedeme elektronicky, ne vždy to však bylo možné,¹⁶⁵ uchylovali jsme se proto k osobním schůzkám, které jsme původně neplánovali.

Je zřejmé, že nový vzdělávací program klade na vedení škol a pedagogické sbory nároky na dovednosti, ve kterých ale doposud nebyli učitelé dostatečně systémově vzděláváni. Nutně se zde tudíž otevírá **široký prostor pro další vzdělávání pedagogů v manažerských dovednostech**. Domníváme se totiž, že se změnami ve výuce na základě ŠVP bude záležet především na učitelkách a učitelích, jak možnosti programu uchopí a využijí ve prospěch kvalitní výuky. K tomu se však většina z nich potřebuje ve výše naznačených dovednostech a znalostech zdokonalit. Domníváme se, jak jsme již uvedli výše, že **má-li být změna viditelná a přínosná, je nutné zařadit požadavek na zvládnutí uvedených dovedností do povinné výbavy učitele a poskytnout k jejich získání dostatečný časový prostor**. Zde se nabízí prostor nejen pro MŠMT ČR, nýbrž i pro pedagogické fakulty apod.

Hodnocení pomocí kritérií – efektivní práce nebo komplikace?

Jak vyplývá z reakcí některých učitelek, právě v souvislosti s ŠVP se velmi důležitým přínosem projektu ukázaly praktické zkušenosti s hodnocením. A to jak se zpětným hodnocením vlastní práce učitelek, tak se systémem hodnocení, resp. sebehodnocení práce dětí. Hodnocení pomocí kritérií a indikátorů se již v počátcích projektu ukázalo být jednou z jeho nejobtížnějších složek.¹⁶⁶ Současně bylo zřejmé, že právě nárok na odlišné hodnocení je jedním z nejnáročnějších požadavků školské reformy. Proto jsme tuto oblast projektu považovali za důležitou a neopominutelnou a kladli jsme na ni, i přes jistou podvědomou nechuť učitelek, důraz.

Snažili jsme se motivovat učitelky k tomu, aby hodnocení systematizovaly a zohlednily v něm posun v konkrétních dovednostech (klasifikační škála se v tomto směru ukázala jako nedostačující). Učitelky proto využívaly již výše popsané evaluační archy, které vět-

165 Zde měl projekt jednu z nesporných přidaných hodnot, protože některé učitelky byly nuceny zkusit si práci s PC a odevzdat výstupy v elektronické podobě, což bohužel pro některé nebylo samozřejmostí.

166 Reagovali jsme na to zorganizováním další specifické dílny věnované právě tomuto tématu. I při závěrečné souhrnné evaluaci projektu tři učitelky uvedly tvorbu kritérií, práci s nimi nebo hodnocení vůbec jako největší úskalí celého projektu.

šina z nich od počátku považovala za „zbytečnou projektovou komplikaci“.¹⁶⁷ Až s praxí poznaly, že dobře připravené archy mohou hodnocení ve výuce skutečně zjednodušit.

Je zcela pochopitelné, že tato oblast byla pro všechny učitelky nová a náročná. Považujeme proto za úspěch projektu skutečnost, že **tři učitelky označily připravený systém kritérií za největší přínos projektu a hodlají i nadále ve výuce využívat zpracované evaluační archy**, případně jejich modifikace.¹⁶⁸ V některých případech vytvořená kritéria a evaluační archy šířily i dál mezi kolegyně a kolegy na svých školách proto, aby je bylo možné využívat i v jiných předmětech.

Celoroční práce byla pro zapojené učitelky velmi náročná, a to i přesto, že je ve srovnání s jinými kolegyněmi a kolegy jistě zvýhodňovala možnost zdokonalovat se v práci s kritérii a hodnocením a všechny případné problémy průběžně konzultovat. Opět tedy nezbyvá než připomenout, že **vykročení za rámec tradičních známek je složité, nicméně není nemožné**. Jak naznačují naše praktické poznatky – školy, které nevěnují dostatečnou pozornost tématu hodnocení, neprojdou např. žádným cíleným kurzem věnovaným tomuto tématu, postupem času tedy budou možná prožívat nejednu horšou chvíli.

Řada pedagogů nebo pedagožek, resp. škol, které se v blízké budoucnosti rozhodnou účastnit se jakéhokoliv komplexního projektu, s velkou pravděpodobností narazí na přetrvávající vliv osnov a na dlouhodobě zažitě postupy tradiční výuky, které někdy mohou bránit kreativní projektové práci. Závěry v této kapitole jsou jedním z původně neplánovaných výstupů, které náš projekt zprostředkoval. Jejím primárním čtenářem pravděpodobně (nebo snad bohužel?) nebudou učitelé základních škol, přesto jsme považovali za vhodné na výsledky našeho relativně dlouhodobého pozorování upozornit.

Domníváme se totiž, že dnešní české školství je do značné míry založeno na nadšení podnikat nové věci, zkoušet neotřelé. Nevýhodou nadšení však bývá, že po určité době opadá. Všichni zainteresovaní aktéři by se tedy měli snažit o růst manažerských schopností a ochoty otevřít se novým postupům i u pedagogů a pedagožek, kteří učí delší

167 U některých z nich toto přesvědčení jistě přetrvává.

168 Naproti tomu tři jiné učitelky považovaly práci s archy za časově velmi náročnou, archy za příliš obsáhlé a využívat je hodlají případně pouze ve výrazně upravené podobě, nebo vůbec.

dobu a u nichž se nadšení již často nedostává. Učitelský stav musí nutně obsáhnout dovednosti vlastní doposud jiným profesním skupinám, neboť rozsáhlé změny, které před námi stojí, nelze zrealizovat jen díky notné dávce entuziasmu mladších členů pedagogického sboru. Systém samozřejmě pro tuto změnu musí nabídnout vhodné podmínky, věnovat adekvátní pozornost přípravě budoucích (nejen) češtinářů i zvýšit kvalitu výuky didaktických předmětů.

Na úplný závěr považujeme za důležité dodat, že ačkoliv tato dílčí kapitola má možná méně optimistický nádech než ty ostatní, odvedenou práci považujeme za velmi povedenou a přínosnou. Snad to dokresluje i skutečnost, že s výjimkou jedné učitelky by všechny ostatní účast v podobném projektu svým akčním kolegyním a kolegům doporučily.



5. Jak přivést děti ke knize?

Čtenáři versus nečtenáři

Učitel se může ve třídě setkat v zásadě se třemi skupinami dětí – s žáky, kteří čtou pravidelně a rádi, protože pocházejí ze čtenářských rodin – s žáky, kteří si občas něco přečtou – obvykle současnou módní literaturu a je u nich potence jejich čtenářství posílit – a konečně s žáky, kteří nečtou, a ani sami od sebe chuť číst nemají.

Je na učiteli, aby zvážil, která skupina žáků v jeho třídě převažuje, a je tudíž vhodné se na ni zaměřit – určit pro ni cíl nejbližšího růstu – a následně vhodné strategie vedoucí k jeho dosažení.

Následující text věnujeme jen dvěma základním skupinám žáků – čtenářům a těm, kteří nečtou téměř vůbec. Obě byly v našem projektu zastoupeny, byť nerovnoměrně. Pro obě skupiny jsme si na začátku projektu vytyčili cíl celoroční práce definováním jednotlivých čtenářských dovedností, případně klíčových kompetencí, které jsme zamýšleli rozvíjet v rámci projektu. K naplnění těchto cílů jsme posléze hledali vhodné školní aktivity (viz druhá kapitola této metodiky) a cesty, jak ověřit jejich vliv na uvedené dovednosti a vzdělávací výsledky žáků.

Měření dopadu aplikovaných aktivit jsme provedli třemi různými způsoby:¹⁶⁹

1. Sociologické šetření v běžných základních školách (říjen – listopad 2006, květen – červen 2007), jehož výsledky jsme uvedli napříč všemi kapitolami v boxech prvního typu.

2. Hodnocení výsledků dětí zúčastněnými učitelkami, s jejichž závěry seznamujeme na konci 2. kapitoly a v této kapitole je shrnujeme.

3. Testování znalostí a dovedností dětí běžných základních škol standardizovaným testem ČJ a OSP (říjen 2006, červen 2007) a následné srovnání výsledků obou vln testování, které uvádíme níže.

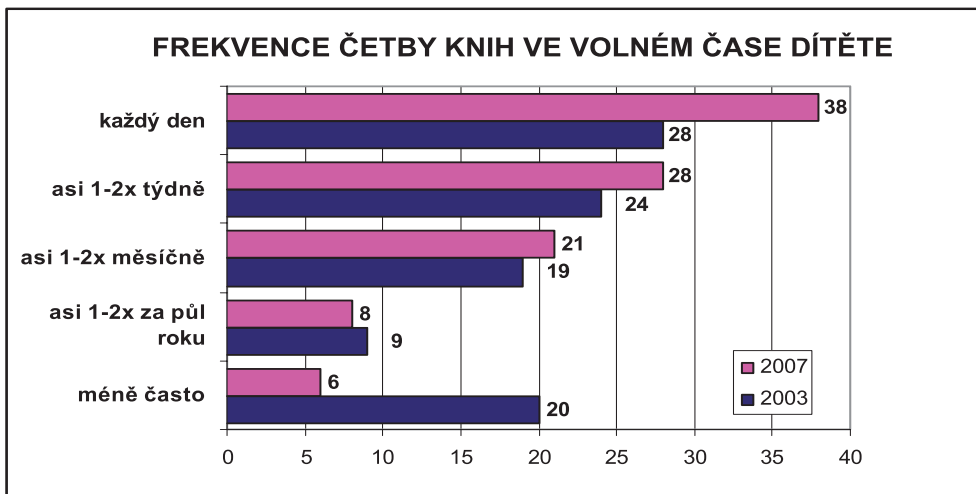
¹⁶⁹ U žáků z praktické školy tvořilo hlavní nástroj zhodnocení účinnosti projektu pozorování učitelek. Sociologického šetření ani standardizovaného testování se tato škola neúčastnila.

V závěrečné kapitole se věnujeme sumarizaci celkových zjištění, a především doporučení strategií, které mohou pedagogové a pedagožky zvolit za účelem podpory dětského čtenářství ve vyučování.

5.1 Čtenáři

Žáci a žákyně účastníci se našeho projektu patřili vesměs k skupině tzv. čtenářů (vyjma žáků praktické školy a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami integrovanými do běžných tříd) – v jejich případě nešlo o to přivést je k četbě jako takové, nýbrž o to pomoci zdokonalit jejich čtenářské návyky a prohloubit porozumění čtenému, případně rozšířit jejich obzory o nové, ne úplně zřejmé souvislosti.

Z hlediska základního indikátoru četby – frekvence čtení knih ve volném čase dětí – byla skupina žáků a žaček zařazených do projektu výrazně nadprůměrná. Zatímco u běžné žákovské populace v roce 2003 četlo knihu každý den 7 % dětí, u dětí zařazených v projektu šlo o 38 % z nich! Dvě třetiny dětí v projektu uvedlo, že čte knihy alespoň 1-2krát týdně, což znamená, že je můžeme považovat za čtenáře. Dalších 28 % konstatovalo, že čte přibližně 1-2krát za měsíc. To je proti běžné populaci žáků a žaček ve sledovaném věku výjimečné. 76 % dětí pak konstatovalo, že čte alespoň 1-2krát týdně časopisy. (V roce 2003 to u běžné populace bylo 52 % dětí.) Tuto aktivitu však děti mezi ostatními jako nejoblíbenější vybírají jen velmi zřídka. Proti tomu čtení knih považuje pětina dětí zařazených do projektu za svou nejoblíbenější aktivitu. A to v konkurenci všech ostatních volnočasových aktivit, jakou je sportování či práce na počítači. Čtení knih se zde řadí na čtvrtou příčku za sportování, práci na počítači a poslouchání hudby.



Jedním ze zřetelných důvodů lepšího přístupu „projektových“ dětí k četbě je nadstandardní čtenářské prostředí v rodině – téměř 80 % dětí zapojených v projektu konstatovalo, že alespoň 1-2krát týdně vidí¹⁷⁰ své rodiče číst knihu. V běžné žákovské populaci tuto odpověď volila pouze třetina z celkového souboru.

Úspěšnost jednotlivých školních aktivit a použitých metod jsme nevyhodnocovali samostatně, ale snažili jsme se zachytit jejich souhrnný dopad na rozvoj konkrétních cílů z oblasti čtenářských dovedností a klíčových kompetencí.¹⁷¹ Závěrečné zhodnocení jsme provedli na základě záznamů učitelek do evaluačních archů a projektových deníků. Vzhledem k tomu, že ne všechny učitelky si zaznamenávaly stejně pečlivě, znovu zdůrazňujeme, že závěrečná zhodnocení jsou orientační a vycházejí z odhadů na základě pozorování různé úrovně.

¹⁷⁰ Zde čtenáře upozorňujeme, že jako klíčové je třeba vnímat pojem „vidí“ – nejde o to, zda si dítě myslí, že jeho rodič čte, ale jde o zachycení toho, jak často jej skutečně během týdne vidí.

¹⁷¹ Jednu dovednost obvykle rozvíjelo více aktivit.

5.1.1 Dopad projektu na růst čtenářských dovedností

K výraznějšímu zlepšení v oblasti čtenářských dovedností došlo u žáků 6. tříd, kteří nové, byť leckdy náročné požadavky, přijali jako samozřejmý rozdíl mezi prvním a druhým stupněm. Potvrdilo to náš **předpoklad, že s cíleným rozvojem dětského čtenářství je třeba začít co nejdříve.**

Žáci sedmého ročníku nové aktivity přijímali s větší skepsí. Nicméně i oni se v některých dovednostech – ve výběru knih pro vlastní četbu a v hodnocení názorů na přečtený text – zdokonalili více než žáci šestého ročníku. Což zřejmě souvisí s jejich bohatšími čtenářskými zkušenostmi.

Pro žáky šestých tříd bylo nejnázatší všimnout si dějové složky textu, která byla nejbližší jejich dosud více konkrétnímu vnímání a současně tvořila oblast, kterou se učitelé českého jazyka běžně zabývají.

Projektové aktivity příliš nepodpořily dovednost žáků srovnat text s vlastní zkušeností, předvídat vývoj dalšího textu a vyjádřit svůj názor, což bylo pravděpodobně způsobeno malým množstvím činností, které učitelky na rozvoj těchto dovedností zařazovaly. Resp. je též možné, že ne vždy si vyučující plně uvědomily, jakou dovednost použitím té které metody rozvíjejí, a neměly tedy poznamenaná přesnější data k závěrečnému zhodnocení růstu.

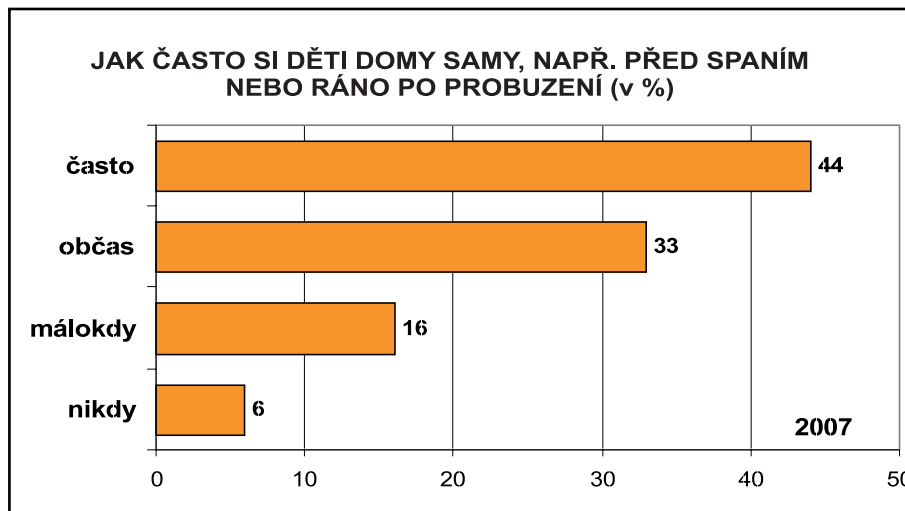
V případě další práce, jejímž cílem bude rozvíjet čtenářské dovednosti žáků, **doporučujeme nepodcenit určení priorit v oblasti čtenářství, které bude vycházet z posouzení aktuálního stavu třídy. Snaha rozvinout co nejvíce čtenářských dovedností v průběhu jednoho roku zřejmě vedla k menší efektivitě použitých školních aktivit a metod práce.** Při menším rozptýlení sil by bylo pravděpodobně možné postupovat systematictější a účinněji.

Intenzivnějšímu rozvoji čtenářských dovedností žáků by jistě napomohlo i to, kdybychom se pokusili **hned na začátku projektu rozepsat jednotlivé možné úrovně**

- **indikátory dosažených dovedností, nikoliv tedy pouze kritéria a indikátory** k školním aktivitám a činnostem rozvíjejícím určitou dovednost. Leckde jsme totiž nepostřehli, že se žáci potřebovali dostat nejprve na určitý mezistupeň, resp. osvojit si námi nedefinované dovednosti, jež jsme mylně pokládali za samozřejmé. Až v návaznosti na ně pak byli schopni splnit náročnější kritéria u školních aktivit.

Navzdory všem drobným nedokonalostem, které realizaci provázely, považujeme za pozitivní, že 8 z 9 učitelek se domnívá, že projekt pomohl zvýšit zájem dětí o četbu, případně, že je přiměl víc přemýšlet o tom, co číst.¹⁷²

Na otázku, zda si děti čtou doma samy, např. před spaním nebo ráno po probuzení, téměř polovina z nich konstatuje, že často.



172 Tento údaj shrnuje pozorování učitelek běžných základních i praktické základní školy.

5.1.2 Dopad projektu na růst klíčových kompetencí

Všechny učitelky zaznamenaly ve většině sledovaných klíčových kompetencí určitý růst. Většina žáků se zdokonalila v dovednosti vést diskuzi, někteří zlepšili svůj mluvený projev, nebo na něj přinejmenším zaměřili svou pozornost (v tom se osvědčilo mluvní cvičení).

Za stěžejní v oblasti námi rozvíjených kompetencí považujeme **přínos školních aktivit pro dovednost hodnocení a sebehodnocení žáků**. Ty učitelky, jimž samotným nečinilo problémy reflektovat a zhodnotit vlastní práci, zaznamenaly větší úspěch v hodnocení podle kritérií i u svých žáků.

V případě **sebehodnocení**, které se blíže dotýká sebepojetí žáků, tedy jejich osobnosti, vyšlo jednoznačně najevo, že **je nezbytně nutné, aby byl na sebehodnocení kladen důraz napříč celou výukou**. Úzce to souvisí s potřebou zavést ve všech předmětech hodnocení pomocí kritérií, které dá žákům při sebehodnocení relativně objektivní nástroj, alespoň částečně eliminující jejich případně nejasné, nepříjemné a sebedodceňující se dojmy z vlastní práce.

5.1.3 Zhodnocení výsledků standardizovaného testování

Ačkoliv cílem našeho projektu bylo posílení vlivu školy na dětské čtenářství, domníváme se, že četba samotná je naopak z hlediska dlouhodobé perspektivy prostředkem jejich celoživotního učení, nástrojem, pomocí něhož se učí lépe pochopit svět kolem sebe, svobodně se rozhodovat, najít své životní uplatnění. V této souvislosti považujeme za velmi významný pozitivní vztah dítěte ke škole jako takové. Jak již zaznělo v úvodu této metodiky, vycházeli jsme z hypotézy, že zlepšení čtenářských dovedností a čas strávený s knihou se pozitivně odrazí i ve školních výsledcích dítěte¹⁷³ a v jeho otevřenosti vůči škole.

173 Hypotézu jsme formulovali na základě již mnohokrát citovaného autorského výzkumu společnosti GAC „Jak čtou české děti“, 2003.

Škola může prostřednictvím vedení dětí ke knihám mnohé získat. Děti, které rády a hodně čtou, mají ke škole dobrý vztah, škola je baví. Tyto děti jsou zároveň lepšími žáky, mají nadprůměrně dobré známky, a to nejen z českého jazyka, ale i z matematiky. Děti tak celkově získávají lepší vztah ke vzdělání, a tudíž i lepší vztah ke škole a k výukovému procesu.

Jako nástroj ověření této domněnky jsme vzhledem ke krátkému trvání projektu nemohli použít vysvědčení – po jednom školním roce by se zde pravděpodobně žádný růst neprojevil. Coby základní srovnatelný ukazatel efektu projektu na vzdělávací výsledky žáků běžných základních škol jsme proto zvolili testování standardizovanými testy z českého jazyka a obecných studijních předpokladů na začátku a na konci školního roku.¹⁷⁴

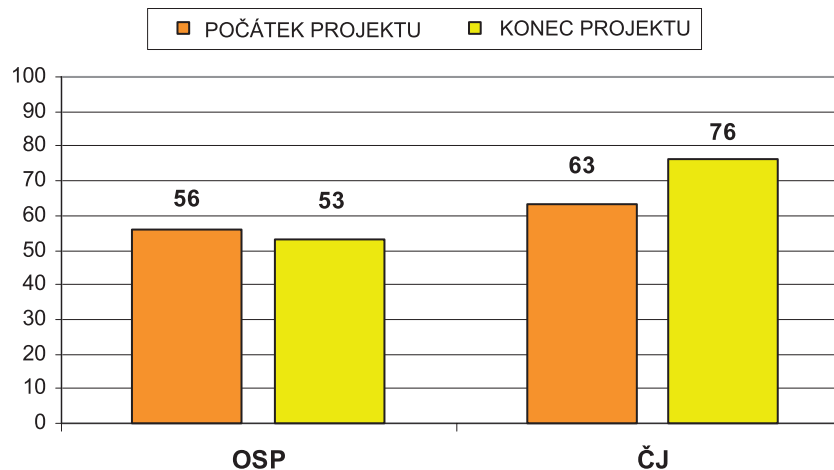
Závěrečná zjištění pro nás byla nečekaně velmi překvapivá.

- Zatímco na začátku projektu byly rozdíly mezi průměrnými výsledky v ČJ a OSP podobné (u ČJ činil průměrný výsledek 63 % a u OSP 57 %), na konci projektu se výrazně navýšily dobré výsledky u testu z ČJ (průměrný výsledek z ČJ byl 76 % u OSP 53 %).
- V českém jazyce došlo k výraznějšímu průměrnému zlepšení žáků oproti OSP. U celkové skupiny žáků a žákyň činil průměrný výsledek testů z ČJ na začátku projektu 63 %, zatímco na konci projektu 76 %. Průměrný rozdíl ve výsledku mezi testy na začátku a na konci projektu byl 12 %. U šestáků a sedmáků se výsledek mírně lišil. Šestáci dosáhli průměrného rozdílu 14 %, zatímco sedmáci 11 %.
- V testech OSP došlo ve výsledcích spíše ke stagnaci, či poklesu. U celkové skupiny dětí činil průměrný výsledek na začátku projektu 56 %, na konci projektu 53 %. Průměrný rozdíl ve výsledku mezi testy na začátku a na konci projektu byl -2 %. U šestáků a sedmáků se zde průměrný rozdíl téměř nelišil.

174 Pro tento účel jsme se rozhodli zakoupit Scio testy pro šesté, resp. sedmé ročníky. V první vlně testování byla neplánovanou přidanou hodnotou projektu skutečnost, že žáci a žákyň sedmých ročníků získali možnost vyzkoušet si typ testu, s nímž se posléze setkali u přijímacích zkoušek na střední školy. Zpětně jsme však nuceni konstatovat, že se pro náš účel tyto testy příliš neosvědčily. Vzhledem k dovednostem, které jsme rozvíjeli, obsahoval test z českého jazyka málo slohových a literárních otázek, tedy těch, u nichž by se přímo projevila přidaná hodnota školních aktivit. Pokud bychom zvolili test více zaměřený na čtenářské dovednosti, získali bychom pravděpodobně objektivnější názor k posouzení efektivity všech projektových aktivit jako celku. Již při přípravě projektu jsme uvažovali nechat si „na klíč“ zpracovat specifický test – to by však vzhledem k relativně nízkému počtu testovaných žáků bylo značně finančně neefektivní. Dalším neopomenutelným faktorem bylo, že se ve druhém kole testování nepodařilo získat vyplněný test od všech dětí testovaných v kole prvním, a tudíž se reálně porovnatelný vzorek snížil na cca polovinu žáků účastnících se projektu. Za vědomí této skutečnosti je třeba nahlížet i na níže uváděné číselné údaje.

175 Výsledek testu OSP závisí především na vrozených předpokladech a rodinném zázemí dítěte a jen málo například na tom, zda mělo, či nemělo dobrého učitele. Test se zaměřuje na obecné dovednosti a schopnosti, které vyžaduje efektivní studium na střední škole. Test OSP například zkoumá schopnost číst s porozuměním, rychle a správně se orientovat v textu, rychle chápat souvislosti, pracovat s informacemi v textu, tabulkách i grafech, vyhodnocovat a porovnávat logické podmínky. Tento test také ověřuje dostatečnou slovní zásobu nebo základní schopnosti pracovat s čísly. Výsledek v testu obecných studijních předpokladů částečně souvisí s inteligencí žáka, zahrnuje ale i některé další schopnosti a dovednosti vázané přímo ke studiu (zdroj: www.scio.cz). V případě testování nebylo možné vyhodnotit, jakou část testu OSP zvládli žáci lépe a jakou hůře (test se skládá z verbální, analytické a kvantitativní části).

KOMPARACE PRŮMĚRNÉHO VÝSLEDKU TESTOVÁNÍ OSP A ČJ NA POČÁTKU A NA KONCI PROJEKTU (max. testu 100 bodů)



Ve zlepšení výsledků testů z českého jazyka spatřujeme jasnou přidanou hodnotu projektu pro školy – došlo k alespoň částečnému potvrzení naší vstupní hypotézy, že čtou-li žáci více, projeví se to i v jejich lepších vzdělávacích výsledcích.

Příznačné je, že roční vliv učitelek českého jazyka se odrazil v zlepšení žáků v testech, jež se týkají spíše práce se znalostmi (test z českého jazyka) v předmětu, který sledované učitelky vyučovaly. Neovlivnil však zatím nijak výsledky testu, který zkoumá předpoklady k učení.¹⁷⁵

To, že žáci zúčastnění v projektu získali pravděpodobně lepší vztah ke škole, mohou dokladovat i výsledky sociologického šetření – na konci školního roku 69 % žáků uvedlo, že je do školy chodit baví, oproti 59 % žáků na začátku školního roku¹⁷⁶.

Jeden školní rok cílené práce se ukázal jako nedostačující, nicméně na základě celkového zlepšení žáků v českém jazyce a uvedených výsledků sociologického šetření usuzujeme, že pokud by cílená podpora čtenářství, resp. rozvíjení čtenářských dovedností, pokračovala, odrazilo by se to i v podstatně výraznějším zlepšení studijních předpokladů žáků a pravděpodobně i ve výsledcích z dalších předmětů.

Vzorek dětí, s nimiž jsme pracovali, pocházel z více méně homogenního sociálního prostředí. Domníváme se, že v případě výrazně diferencovanějšího sociálního prostředí by se efekt v růstu obecných studijních předpokladů mohl projevit výrazněji, neboť řada žáků by se v souvislosti s projektem setkala s činnostmi, které jim byly dosud naprosto cizí. Co se týče růstu studijních předpokladů, je jistě namístě podpořit je výukou funkčního čtenářství již na prvním stupni.

5.2 Nečtenáři

V našem projektu patřily mezi žáky, kteří nečtou, především děti ze Základní školy praktické Karla Herforta (cca 25 dětí¹⁷⁷) a dále jednotlivci z ostatních škol. Příčiny toho, proč tito žáci a žákyně nečtou, jsou dané hlavně jejich specifickými vzdělávacími potřebami, případně rodinným zázemím. Přesto považujeme za užitečné zhodnotit přidanou hodnotu školních aktivit pro žáky z praktické školy (žáci se speciálními vzdělávacími potřebami integrovaní do tříd běžných ZŠ jsou zahrnuti již ve zhodnoceních dopadu školních aktivit na běžné třídy). Podobně jako u žáků z běžných základních škol vycházíme z odhadů učitelek (viz v této kapitole výše).

176 Kontextu tohoto zjištění se věnujeme již v první kapitole.

177 Všech projektových aktivit se účastnilo 19 žáků ze šestého a sedmého ročníku. Žáci z osmého ročníku si vyzkoušeli z iniciativy jejich učitelky jen některé projektové aktivity – do celkového výzkumu nejsou zařazeni.

5.2.1 Dopad projektu na růst čtenářských dovedností

Jednoznačně se ukázalo, že **ač tyto žáky projekt zaujal a činnosti s ním spojené je obvykle bavily, neodrazilo se to výrazněji na růstu jejich čtenářských dovedností.** Zvolená **kritéria a indikátory byly pro žáky příliš náročné**, leckdy je spíše mätly a nemotivovaly.

Při úvaze o tom, jaké školní aktivity začlenit, jsme podcenili skutečnost, že je nutné tyto děti „nalákat“ na četbu jako takovou. Měly tedy převažovat takové činnosti, které by umožnily žákům více číst v hodinách, případně četbu poslouchat.

Ačkoliv vliv na čtenářské dovednosti žáků není příliš zřejmý, **za velký přínos projektu z hlediska jeho dopadu na děti považujeme právě nadšení žáků, s nímž zvláště zábavnější aktivity přijímaly** (autorské čtení, nácvik divadelního představení), a předpokládáme v této souvislosti i jejich lepší vztah ke škole jako takové.

5.2.2 Dopad projektu na růst klíčových kompetencí

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se jednoznačně nejvíce **zdokonalili ve vedení diskuze.** U zlepšení kultivovanosti mluvy naopak k výraznému nárůstu nedošlo, forma řečnického cvičení se ukázala pro tuto skupinu jako příliš náročná. Stejně tak v hodnocení podle kritérií nedošlo k posunu – kritéria byla náročná a indikátory nebyly vhodně a srozumitelně formulované. Pro tento typ žáků je určitě vhodnější **zaměřit se na minimální počet sledovaných oblastí a indikátory vytvořit co možná nejstručnější, nejlépe psané ve 2. osobě.**

Největší přidanou hodnotou v oblasti klíčových kompetencí byla zřejmě možnost **spolupráce mezi žáky z praktické školy a ostatních základních škol v projektu.**

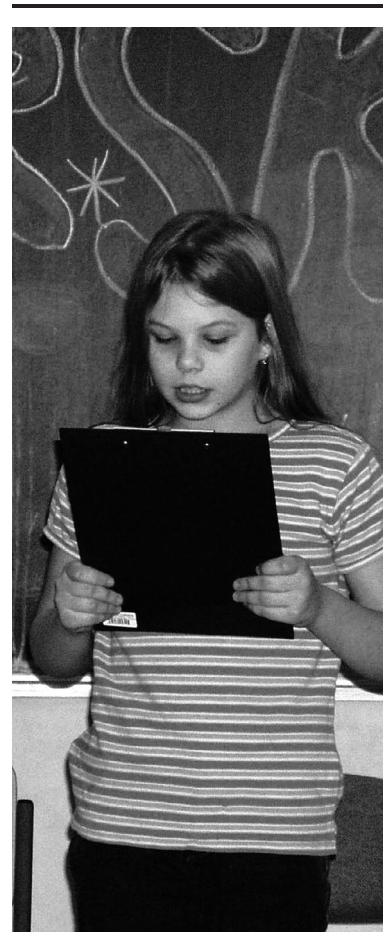
5.3 Několik doporučených strategií závěrem

V názvu této kapitoly si pokládáme otázku, na kterou hledá odpověď asi většina čtenářů této metodiky. Na konci školního roku, po deseti měsících realizace aktivit se ukázalo, že jeden rok je na její zodpovědné zodpovězení krátkou dobou. Závěrem tedy předkládáme pouze ta zjištění, která považujeme za nosná a inspirativní.

Ačkoliv se nám vzhledem ke krátkému času a vyčerpání učitelek ne zcela podařilo všechny projektové aktivity dotáhnout do konce v souladu se vstupní představou, za přínos a úspěch považujeme, že **všichni žáci v průběhu celého roku věděli, že se účastní akce, která má podpořit jejich čtenářství**. Více přemýšleli o tom, co číst, či zda vůbec číst. Řada jejich výtvorů, které vznikly v rámci projektu, našla uplatnění i mimo školní třídu. **Hodiny českého jazyka a literatury bezpochyby získaly další nový rozměr, zvýšila se jejich obliba.**

Na základě výše uvedených závěrů vycházejících z ročního pozorování učitelek a sociologického šetření se domníváme, že popsané školní aktivity (viz 2. kapitola) napomáhaly k plnění cílů z oblasti čtenářských dovedností i klíčových kompetencí. **Jejich větší efektivity lze však docílit, pokud na počátku snažení dojde nejen k formulování společného cíle v podobě čtenářských dovedností a klíčových kompetencí (což jsme udělali), ale současně i k identifikaci priorit rozvoje z oblasti dovedností a klíčových kompetencí pro aktuální školní rok (což byl krok, který jsme podcenili a neprovedli).** V průběhu školní části projektu se totiž ukázalo, že není v silách pedagožek, aby se zaměřily na všechny cílové kategorie současně.

Zpočátku jsme podcenili, ve snaze získat dostatečně velký srovnávací vzorek žáků pro vyhodnocení přínosu školních aktivit, právě diferenciaci v rozvoji dovedností. Tj. učitelky byly ze strany metodické podpory projektu málo vedeny, aby se rozhodly, které čtenářské dovednosti, případně klíčové kompetence, chtějí u svých žáků přednostně rozvíjet. Na ty by posléze mohly klást důraz při realizaci konkrétních školních aktivit a výběru vhodných metod.



Některé učitelky tento výběr udělaly spontánně – na začátku projektu uvážily, kde se v oblasti čtenářských dovedností a konkrétních klíčových kompetencí jejich žáci nacházejí. Určily si, co je chtějí v tomto roce především naučit, a podle toho zařadily další činnosti. Bohužel se ale také stalo, že jiné učitelky ve snaze vyhovět všem nárokům školní části projektu zařadily všechny aktivity, ale důraz kladly na ty části, které již znaly a v praxi jim nečinily problémy (což jim umožnilo se do jisté míry „vyhnout novému“). Některé nové prvky zařadily, aniž by v nich spatřovaly smysl, nepokusily se je dostatečně provázat se stávající výukou. Zde byla přidána hodnota společného snažení menší, protože žáci cíleně a systematicky nerozvíjeli nic, s čím by se do té doby nesetkali. Mnohdy pak došlo k situaci, kdy některá učitelka odhadovala, že se v její třídě v dané dovednosti (např. srovnání čteného s vlastní zkušeností prostřednictvím výběru citátů z textu) zlepšilo 80 % žáků, jiná proti tomu nezaznamenala žádný posun, byť úroveň žáků na začátku projektu byla pravděpodobně srovnatelná). Příčinu vidíme právě v rozdílné důležitosti, kterou učitelky dané dovednosti přikládaly. Bohužel některé ztrácely drahocenný čas v hodinách tím, že aktivity rozvíjející dovednost zařazovaly bez dostatečného provázání s celkem .

Doporučujeme proto volit raději méně aktivit, které je možné důsledně dovést do konce, včetně hodnocení jejich přidané hodnoty a autoevaluace vlastní práce učitele.

Osvědčené i nové metody je třeba používat cíleně a promyšleně, uvědomit si předem, k čemu mají žáky vést. Současně platí i to, že nelze od žáků vyžadovat něco, co je pedagog sám nenaučil, či dokonce ani neumí.

Je zřejmé, že zadávání domácí četby má přímý vliv na dětské čtenářství. Je ale třeba mít přítom na paměti, že žáci přirozeně inklinují k určitému typu literatury (viz 2. kapitola), který se nemusí vždy shodovat s texty v čítankách. **Učitelé by se měli zajímat o to, co žáci čtou, a podle toho jim zadávat případnou domácí četbu a práci s textem.**

Důležité a často podceňované je umožnit žákům výběr knih, tj. podpořit je v tom, co právě **chtějí** číst. **Efektivnější je učit žáky rozlišovat kvalitní literaturu na tom, co je aktuálně zajímavá, než explicitně vyjádřit svůj negativní názor na méně hodnotnou knihu, kterou žák momentálně se zájmem čte.**

Školní aktivity realizované v rámci projektu obvykle zaujali více mladší žáky, a to bez ohledu na jejich obtížnost. **Čím dříve se tedy učitel na rozvíjení dětského čtenářství zaměří, tím větší má šanci na žáky zapůsobit a získat si je.**

Porozumění textu si nečtenáři sami od sebe neosvojí, potřebují pomoci. Ze velmi účinný, avšak v rámci projektu nevyužitý prostředek považujeme čtenářské dílny. A to nejen v případě žáků, kteří vůbec nečtou. S žáky–čtenáři lze dílnu úspěšně využít k řadě interpretačních aktivit.¹⁷⁸ Žáci při čtenářských dílnách dostanou ve škole pravidelně vyhrazený čas, který věnují osobnímu tichému čtení, přičemž výběr knih zůstává výhradně na nich. Velmi dobré zkušenosti s prostorem pro vlastní čtení žáků získaly i ve Finsku, kde se prostřednictvím národně podporovaného programu zaměřili na podporu čtenářství.¹⁷⁹ Teprve poté, co žáci pravidelně čtou, doporučujeme přejít k dalším formám rozborů, resp. v průběhu roku zařazovat rozborové aktivity méně často, než jsme jako učitelé českého jazyka zvyklí.

Je zřejmé, že cíle v případě žáků–nečtenářů měly být formulovány méně ambiciózně. Zdá se, že v případě pokračování projektu na školách, kde je průměrná a podprůměrná úroveň dětského čtenářství, je nutné nejprve vyhradit čas samostatnému čtení žáků.

Návštěva místní knihovny a pravidelná spolupráce s ní, rozšíření nabídky školních knihoven, resp. v některých případech jejich samotný vznik, patřily k plánovaným činnostem spojeným s projektem. Nicméně se domníváme, že je možné a vhodné je realizovat s jakýmkoliv dětmi při nejrůznější úrovni jejich čtenářských dovedností. Naše zkušenosti s dětmi z praktické školy i s ostatními žáky v projektu potvrzují, že **otevřená knihovna (školní i veřejná) vede žáky k další četbě, nebo přinejmenším zařazuje ve vědomí žáků četbu mezi běžné způsoby trávení volného času.**

178 Šlapal, M.: Dílna čtení v praxi, Kritické listy 27, 2007, s. 13–20

179 Minttu Ollila, příspěvek na konferenci „Literární gramotnost“, pořádaná Britskou radou a MŠMT ČR 6. 6. 2007 v Praze.

Z hlediska využívání školních knihoven se situace na školách zařazených v projektu změnila. Děti mají knihovny více otevřené pro své využití, častěji je tudíž navštěvují a zároveň si v nich více než na začátku školního roku půjčují i literaturu, kterou mají pro svou zábavu, a nikoli jen jako povinnou četbu zadanou od vyučujících. **Frekvence, s jakou děti navštěvují školní knihovnu, narostla.** Na začátku školního roku 69 % dětí konstatovalo, že školní knihovnu nikdy nenavštěvuje, na konci to bylo o 20 % méně. Zatímco alespoň jednou či dvakrát za půl roku do ní nyní zavítá 30 % dětí, na počátku projektu to bylo pouze 12 % ze sledovaných dětí.

Dalším ze způsobů, který může napomoci ke zkvalitňování čtenářských dovedností dětí, je v českých podmínkách často opomíjené intenzivnější **zapojení učitelů odborných předmětů.**¹⁸⁰ V projektu jsme se o něj pokusili pouze v omezené míře (výtvarná výchova, dějepis, občanská výchova, výpočetní technika) a záleželo na přístupu každé školy, jak možností nabídnutých projektem využije. Výzkumná data získaná v rámci projektu však potvrdila, že v této oblasti lze pozorovat značné rezervy, a my ji zdůrazňujeme právě z toho důvodu, že zde mají všechny školy velmi široké pole působnosti.

Z hlediska četby je na školách kladen důraz téměř výhradně na učitele a učitelky českého jazyka a literatury. **Vyučující v dalších předmětech doporučují dětem četbu spíše nahodile než systematicky.** Dvě třetiny dětí v počátku i na konci projektu konstatují, že jim vyučující jiných předmětů doporučují knihy k četbě občas. Třetina dětí tvrdí, že nikdy. Z toho je zřejmé, že důraz na knihu a četbu je třeba dostat do celkového klimatu školy, a ne ji uzavřít jen do hodin literatury. Děti vědí, že i v literatuře lze nalézt doplňující a zajímavé informace, které potřebují jak do školy, tak pro své záliby. Není proto těžké je motivovat k četbě knih i v ostatních oborech výuky. Zároveň je to významné z hlediska jejich dalšího studia.

180 K tomuto tématu na závěr jednu zajímavost: „V některých finských školách mají tzv. půlhodinu čtení – pravidelně každý den v určitou hodinu – a je lhostejno, jaký předmět se právě vyučuje – vyndají všichni žáci i učitelé své knihy, a čtou. Účastní se i školník a kuchařky...“ Zdroj: Minttu Ollila, příspěvek na konferenci „Literární gramotnost“, pořádané Britskou radou a MŠMT ČR 6. 6. 2007 v Praze.

6. Autorský tým metodiky a projektu

Mgr. Eva Bělinová manažerka projektu

Eva Bělinová je dcerou knihovnice a snad proto si už od malička ráda četla. Ani v dnešní hektické době téměř nemine den, aby nevěnovala alespoň pár minut před spaním knížce. Celkem pochopitelně si při rozpracovávání projektového záměru vzpomněla na svou „Alma Mater“, První jazykovou základní školu v Praze 4, i paní učitelku třídní a češtinářku, Mgr. Evu Perglerovou.

Vystudovala Fakultu sociálních věd UK, během studií pobývala opakovaně na jiných kontinentech (Amerika, Afrika). Čím je starší, tím více pozornosti však věnuje zájmem našimi vlasti.

Od roku 2002 pracuje ve společnosti GAC, kde se podílí na vedení výzkumných projektů zaměřených na různá sociální témata života v ČR, často s přihlédnutím k využívání strukturálních fondů pro regionální rozvoj.

Snaží se mít čas na každodenní hodiny španělštiny, průběžně se vzdělává v oblasti čerpání prostředků ze strukturálních fondů, když múza a poptávka dá, napíše cestovatelský článek pro Lidé a Země nebo jiný geografický magazín.

Ve snu by jí nenapadlo, že bude někdy zadávat úkoly učitelkám. Projekt jí umožnil nahlédnout do nitra fungování školy, naučil ji, že ne všechno lze udělat ze dne na den a že ne vždy jsou čas peníze.

Mgr. Irena Věříšová odborná metodička

Irena Věříšová si již v dětství ráda četla, velké zklamání jí totiž v raném školním věku způsobil vlastní otec, když jí místo vytoužené panenky donesl knihu. Chvíli naříkala, a pak si zvykla... a shledala svět bohatším. Když se rozhodovala, kam na vysokou školu, bylo zřejmé, že by se měla týkat českého jazyka a historie. Pedagogiku přidala, neboť měla dojem, že o některých věcech je třeba mluvit. Po studiích na Pedagogické fakultě UK



působila na pražské základní škole Londýnská a později ve společnosti Scio, kde měla na starosti některé projekty pro základní školy.

Ze svých zkušeností dítěte, žáka i učitelky českého jazyka stále zjišťuje, že jako učitelka nese zodpovědnost za to, jak a zda vůbec její žáci čtou. Několik let se zabývá hledáním způsobů, které by pomohly dětem zdokonalit se v čtenářských dovednostech. V současné době pracuje jako učitelka českého jazyka a dějepisu na Laudеровých školách, lektoruje základní program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, donedávna působila v projektu *Koordinátor*, kde lektorovala program pro koordinátory školních vzdělávacích programů na základních školách. Na své domovské škole řídí tvorbu školního vzdělávacího programu pro základní školy a gymnázium.

Mgr. Květuše Krüger odborná metodička

Je učitelkou, tělem i duší, i v tomto čase, kdy se věnuje svému skoro tříletému synu a je na mateřské „dovolené“.

Po absolvování Pedagogické fakulty UK oboru Učitelství pro 1.stupeň sbírala deset let zkušenosti na třech různých základních školách: 1995 - 1999 na ZŠ Květnového vítězství v Praze 4, 1999 – 2002 na ZŠ Rychnovská v Praze 9 a od roku 2002 na Laudеровých školách při Židovské obci v Praze 2, na které byla do května 2003 zástupkyní pro 1. stupeň.

Má ráda změnu a nová či méně známá zákoutí světa i učitelské profese. Proto se po studiu nespokojila s tím, co jí ve škole naučili a hledala další možnosti, jak se vzdělávat k prospěchu svému i svých žáků.

Ráda čte a ráda zprostředkovává hlubší čtenářské zážitky žákům, ale i učitelům, neboť od roku 2001 vede kurzy v programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Je členkou redakční rady *Kritických listů*, na nichž se podílí také autorsky.

Doufá, že svou účastí v tomto projektu přispěje k odhalení některých skutečností a spolu s ostatními v týmu nabídne učitelům nové cesty a zajímavé možnosti, jak se vypořádat s faktem, že děti méně rády či méně často čtou.



PhDr. Lenka Václavíková-Helšusová, PhD. spoluautorka projektu

Další členka autorského týmu, Lenka Václavíková-Helšusová, jejíž matka je knihovnice. Toto rodičovské předurčení vyvrcholilo v tématu její dizertační práce, která se věnuje dětskému čtenářství v souvislostech vzdělanosti jedince a společnosti. Je socioložkou, věnující se kromě problematiky dětského čtenářství také genderovým aspektům života u nás. V letech 2000–2003 pracovala ve společnosti GAC a s Ivanem Gabalem realizovala mimo jiné právě výzkum zaměřený na čtenářství u běžné dětské populace, na nějž se na řadě míst v této publikaci odkazujeme. V současné době spolupracuje s GAC externě a především vyučuje na Fakultě pedagogické Technické univerzity v Liberci, kde má možnost se u vysokoškolských studentů každodenně potkávat s tím, jaké důsledky v dospělém životě má nedostatek čtenářské aktivity v dětství.

Doma má rovněž dvouletou „čtenářku“, která nadšeně hltá knihy již od svého narození.



PhDr. Ivan Gabal, sociolog projektu

Ivan Gabal je otcem myšlenky celého projektu, možná proto, že rád uvádí teorii podpořenou výzkumem do praxe. V letech 1969 – 1975 absolvoval studium sociologie a teorie kultury na Univerzitě Karlově v Praze a aplikované sociologii se věnuje po celý život. Mezi jeho hlavní oblasti zájmu patří bezpečnost, menšiny, mobilitní strategie a vzdělávání.

Patřil mezi aktéry, kteří pomáhali na svět svobodnému Československu na počátku 90. let (ať už v roli vedoucího volební kampaně OF a konzultanta kampaně VPN nebo jako vedoucího Odboru politických analýz v Kanceláři prezidenta republiky).

Ve snaze „dělat věci po svém“ založil v roce 1994 analytickou a konzultační společnost GAC, která od té doby zajišťuje jeho celodenní program. Krédem společnosti je poskytovat spolehlivé informace, s nimiž bude možné dobře pracovat v praxi.

Je předsedou správní rady Nové školy o. p. s., neziskové organizace věnující se vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí.



Publikuje v českých i zahraničních denících a časopisech, patří mezi účastníky Fóra 2000 i řady dalších lokálních i mezinárodních konferencí. Roky hraje tenis, před několika měsíci propadl svodům golfového greenu.

Mgr. Jana Libichová, ředitelka PJZŠ

Paní ředitelka PJZŠ se narodila v rodině, kde byla kniha vždy ve velké úctě. Jednou z dědečkových zálib byla umělecká knižní vazba a maminka pracovala jako knihovnice. Projekt ji velmi zaujal, a to jak osobně, tak z hlediska přínosu pro školu.

Druhým jejím velkým koníčkem byl a zůstal sport.

Vystudovala Fakultu tělesné výchovy a sportu UK, později ještě německý jazyk na pedagogické fakultě v Ústí nad Labem. Od roku 1985 pracovala jako učitelka na základních školách v Mělníku a Kralupech nad Vltavou. V roce 1997 se stala zástupkyní ředitele na PJZŠ Horáčkova. Zde pracuje dodnes, od roku 2004 jako ředitelka školy.

Během své pedagogické praxe se zúčastnila několika jazykových a metodických kurzů v Rakousku a Německu. Oslovil ji systém Kritického myšlení, po absolvování základního kurzu se zúčastnila již 3 letních škol. Kromě své ředitelské práce se věnuje vedení dramatického kroužku a organizaci mezinárodních divadelních projektů v rámci programu Socrates – Comenius.

V současné době si doplňuje vzdělání studiem školského managementu na Pedagogické fakultě UK. I přes pracovní vytížení se snaží najít si čas na své milované knížky i na trochu pohybu, hlavně aerobiku, plavání, cyklistiky či turistiky.



Na realizaci projektu se dále podílely:

Mgr. Marie Pincová

Marie Pincová, češtinářka a dějepisářka, která měla z celého týmu nejvíce životních zkušeností, vnesla do projektu především zájem o věc. Vzhledem k mnoha letům stráveným učením ocenila nové aktivační metody výuky, s nimiž se během studia v první polovině 70. let neměla šanci seznámit.

Stejně jako její kolegyně Martínková vnášela do projektu postřehy z výuky dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Nabyté znalosti a dovednosti využije v jedné ze základních škol na Jižním Městě, kam v novém školním roce nastoupila.

Mgr. Nicoletta Hrbáčová

Nicoletta Hrbáčová vystudovala ve druhé polovině 80. let učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči (psychopedie, logopedie, tyflopédie) na UK v Praze. Před tím, než koncem 80. let nastoupila do tehdy Speciální školy K. Herforta, pracovala jako vychovatelka nebo učitelka na jiných pražských školách.

Během své pedagogické praxe absolvovala řadu školení a nejrůznější formy dalšího vzdělávání, ať už šlo o práci s keramickou hlinou, primární prevenci syndromu týraného a zanedbávaného dítěte, ICT znalosti nebo kurz věnovaný hodnocení žáků.

Monika Burešová

Monika Burešová podpořila své dvě kolegyně při realizaci projektu v základní škole praktické. Pro zdejší děti byly některé fakultativní aktivity obzvláště náročné, proto byla pro realizaci projektu přínosem možnost využít energie dalšího člověka.

Ve škole pracuje jako učitelka na 2. stupni, a ačkoliv se děti z „její“ třídy projektu přímo neúčastnily, některé z aktivit si s nimi pro zajímavost také vyzkoušela.



7. Přílohy

Sociologické měření efektu výzkumu – základní informace k metodologii

Pro možnost zjištění efektu působení celého projektu na čtenářské návyky dětí bylo použito sociologického šetření. (Efekt projektu v oblasti dovedností dětí byl testován zvlášť prostřednictvím standardizovaných testů, viz kapitola 5.) Sociologické šetření bylo rozděleno na dvě fáze. Obě probíhaly prostřednictvím dotazníkového zjišťování základních informací především o čtenářských návycích dětí, postojích k četbě, ke škole, o jejich čtenářském zázemí v rodině a volnočasových aktivitách, ale také ohodnocení některých aktivit v hodinách českého jazyka a literatury. První dotazování bylo realizováno na počátku projektu, v říjnu-listopadu 2006, druhé pak naopak na konci projektu v květnu-červnu 2007. První dotazování bylo rozšířeno o dotazník rodičům, kteří tak doplnili některé informace o zázemí dítěte. Druhé bylo doplněno četnějšími a specifičtějšími otázkami na konkrétní aktivity v hodinách českého jazyka a literatury, jejichž zařazení do výuky bylo součástí projektu.

Počet dětí, které byly do projektu zařazeny, byl vysoký z hlediska práce na cíli projektu. Z hlediska výzkumného šetření jsou počty dětí spíše symbolické ve smyslu možné reprezentativnosti celkové dětské populace. Informace o konkrétní dětské skupině, na kterou byly postupy projektu aplikovány, je však takto zásadní.

Celkový soubor dětí, které odpovídaly na první dotazník, čítal 315 dětí (jak jsme již vysvětlili, do šetření nebyly zahrnuty děti ze ZŠ praktické). Ve druhém kole 216. V první fázi při dotazování rodičů odpovědělo 245 z nich. Z hlediska struktury vzorku dětí se jednalo o 57 % dívek a 43 % chlapců. Jak už bylo řečeno dříve, jedná se o vzorek dětí z rodin, které mají lepší zázemí ve smyslu vzdělání rodičů, jejich pracovního zařazení, vybavení domácnosti počítači, knihami apod., oproti běžné populaci. Vysokoškolsky vzděláno bylo 41 % otců a 37 % matek, dvě třetiny rodičů hovoří anglicky, největší podíl otců (23 %) se z hlediska pracovního zařazení kumuluje v nejvyšší kategorii „vyšší

odborník“, což jsou vědci, vedoucí pracovníci, lékaři, zákonodárci, apod. a v kategorii samostatně činný pracovník bez zaměstnanců (15 %).

Základní postup, který byl uplatněn při analýze dat, se skládá z porovnání procentuálního zastoupení jednotlivých odpovědí u otázek v první a druhé fázi šetření, tedy v počáteční a závěrečné fázi celého projektu. Zásadnější statistickou analýzu data neumožňují vzhledem k menšímu počtu zúčastněných respondentů. Pro získání lepší představy o informacích z šetření v rámci projektu byla také provedena komplexní komparace dat z projektu s výsledky výzkumu *Jak čtou české děti?*, který je popsán v úvodu publikace a zprostředkovává informace o celkové dětské populaci ve věku 10 - 14 let v oblasti čtenářství. Toto porovnání přineslo důležité informace o výjimečnosti vzorku zařazeného v projektu, jak již bylo popsáno dříve.

ZÁZNAMOVÝ ARCH PRO UČITELE – PRÁCE S KNIHOU/TEXTEM/ADAPTACÍ

Název knihy		Datum:	Čas na přípravu:
Cíl práce s knihou (pokud je možné se odvolat na cíle jednotlivých povinných aktivit, stačí jen napsat viz. metoda X)			
Použité metody		Použité pomůcky:	
Jaké dovednosti daná metoda rozvíjí (pokud je možné se odvolat na dovednosti jednotlivých povinných aktivit, stačí jen napsat viz. metoda X)			
Zhodnocení naplnění cíle			
Poznámky			

MLUVNÍ CVIČENÍ

Jméno žáka	Knihy	Datum ml. cvičení	Dodržení času – ano/ne	Zhodnocení volby – ano/ne	Obsah odpovídá tématu	Zhodnocení knihy	Přípravnost ml. cvičení	Úroveň vyjadřování	Nonverb. komunikace	Práce s hlasem	Hodnocení spolužáka

VYSVĚTLIVKY K ARCHU MLUVNÍ CVIČENÍ

Ukolonky hodnocení spolužáka se datum neuvádí.

Jednotlivými písmeny označujeme úroveň:

*** OBSAH ODPOVÍDÁ TÉMATU:**

A: Žák uvede všechny náležitosti knihy (název + autor), v průběhu prezentace se drží toho, co si vytkl za cíl (drží se vlastní struktury) – srozumitelně seznámí s hlavními myšlenkami knihy/obsahem. Vhodně použije ukázkou jako prostředek přiblížení knihy.

B: Žák uvede všechny náležitosti knihy (název + autor), vytkne si cíl prezentace, ale nepostupuje srozumitelně – hlavní myšlenky/obsah nejsou ostatním zřejmé. Ukázka je připravena, ale neilustruje nic podstatného – případně žák neobhájí její výběr.

C: Žák neuvede všechny náležitosti knihy, nevytkne si cíl – jeho projev je zmatený, nedrží se žádné struktury. Knihu nepředstaví v úplnosti – hlavní myšlenky/obsah nejsou řečeny.

*** ZHODNOCENÍ KNIHY:**

A: Vlastní hodnocení je zdůvodněno, nepotřebuje doplňující otázky ze stran třetí osoby. Hodnocení obsahuje i odpověď na otázku: proč? (Např.: Kniha se mi líbila, protože byla krátká. Čtu velmi pomalu a nemám na čtení mnoho času, proto si radši vybírám kratší knihy.)

B: Vlastní hodnocení je zdůvodněno, ale plně pochopení třetí osobou vyžaduje ještě další

otázky. (Např.: Kniha se mi líbila, protože byla krátká).

C: Vlastní hodnocení není zdůvodněno.

*** PŘIPRAVENOST MLUVNÍHO CVIČENÍ:**

A: Žák mluví z paměti, jen s občasným podíváním se do poznámek, plynulost projevu tím ale není narušena.

B: Žák se často dívá do poznámek, projev tím ztrácí na plynulosti.

C: Žák svůj projev převážně čte.

*** ÚROVEŇ VYJADŘOVÁNÍ**

A: Žák používá při projevu spisovný jazyk (dodržuje normu hovorové češtiny), používá bohaté a vhodné jazykové prostředky, projevuje pestrou slovní zásobu.

B: Žák se vyjadřuje převážně spisovně – v projevu dělá drobné chyby, bez větších formálních nedostatků, na spisovnou mluvu se ale soustředí. Používá vycpávková slova, případně se opakuje.

C: Žák o požadavku spisovné mluvy sice ví, ale stále dělá časté a závažné chyby. Používá jednoduchý jazyk, s omezenou slovní zásobou.

*** NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE:**

A: Žák neverbální projevy plně kontroluje, vhodně jimi doplňuje obsah – nepohybuje se zmateně, nedělá zbytečné pohyby rukama, udržuje oční kontakt, mluví k posluchačům.

B: Neverbální projevy z větší části kontroluje – občas se zapomene a udělá zbytečné, zmatené pohyby. Celkový „tělesný projev“ ale koresponduje s obsahem mluvního cvičení. Snaží se udržet oční kontakt a mluvit k posluchačům, ne vždy se mu to ale podaří.

C: Svě neverbální projevy téměř nekontroluje, jsou zmatené, nesouvisejí s obsahem řečnického cvičení. Nemluví k posluchačům, neudržuje oční kontakt.

* PRÁCE S HLASEM, S TEMPEM MLUVY

A: Žák zvolí dobře základní hlasitost, pracuje s hlasem podle toho, co právě sděluje – pracuje s modulací hlasu, s pauzami podle smyslu toho, co právě říká. Tempo mluvy je přiměřené, úměrné obsahu (projev je plně srozumitelný).

B: Žák zvolí dobře základní hlasitost – nepracuje s pauzami a modulací hlasu, případně s nimi pracuje bez souvislosti s tím, co právě říká. Tempo mluvy je přiměřené.

C: Správnou hlasitost zvolí až po upozornění učitele či spolužáků, nepracuje s pauzami a modulací hlasu, případně je používá bez souvislosti s tím, co právě říká. Mluví příliš rychle (jeho projev není srozumitelný), či příliš pomalu – obsah se posluchači ztrácí.

* HODNOCENÍ SPOLUŽÁKA

A: Žák najde konkrétní jev, který se jeho spolužákovi v rámci řečnického cvičení povedl. Na základě pomocné tabulky vyjádří, v čem je možné dojít nápravy – pokud je spolužákův vý-

kon ve všech oblastech výborný, uvede i tuto možnost.

B: Žák nezačne ve svém hodnocení konkrétním pozitivem spolužákova výstupu – není ho schopen nalézt. Na základě pomocné tabulky vyjádří, v čem je možné dojít nápravy – pokud je spolužákův výkon ve všech oblastech výborný, uvede i tuto možnost. Ve svých formulacích není úplně srozumitelný, potřebuje dopomoc učitele.

C: Žák spolužákův výkon zhodnotí jen z hlediska toho, zda se mu výkon líbil/nelíbil, byl/nebyl dobrý, ale není schopen říct, v čem konkrétně byl výkon povedený/nepovedený, přestože k tomu může použít pomocnou tabulku.

MÉ VLASTNÍ HODNOCENÍ MLUVNÍHO CVIČENÍ

Datum mluvního cvičení:

Téma mluvního cvičení:

Jednotlivými písmeny označ úroveň, které jsi v určité oblasti dosáhl/a (písmena zakroužkuj):

A = s úkolem sis poradil/a výborně, zvládl/a jsi ho podle zadání

B = úkol jsi zvládl/a, ale ještě můžeš něco vylepšit

C = na tuto oblast by ses měl/a příště soustředit a napravit to, co se ti nepovedlo

* **DODRŽEL/A JSEM STANOVENÝ ČAS?:** Ano/Ne

* **ZHODNOTIL/A JSEM VOLBU KNIHY?:** Ano/Ne

* **ODPOVÍDAL OBSAH TÉMATU?**

A. Uvedl/a jsem všechny náležitosti knihy (název + autor), držel/a jsem se v průběhu prezentace toho, co jsem si určil/a za cíl – seznámil/a jsem ostatní s hlavními myšlenkami knihy/obsahem. Použil/a jsem ukázkou jako prostředek přiblížení knihy.

B. Uvedl/a jsem všechny náležitosti knihy (název + autor), určil/a jsem si cíl prezentace, ale nepovedlo si mi ji ostatním představit tak, aby jim to bylo úplně jasné. Do hlavních myšlenek či do obsahu jsem se trochu zamotal/a. Ukázkou jsem připravil/a, nedokázal/a jsem vysvětlit, proč jsem si vybral/a právě tuto ukázkou.

C. Neuvedl/a jsem všechny náležitosti knihy, neurčil/a jsem si cíl – mluvil/a jsem spíš zmateně, ostatní nerozuměli, co jsem jim chtěl/a vlastně říct – nepodařilo se mi zmínit hlavní myšlenky a obsah knihy.

* **ZHODNOCENÍ KNIHY:**

A. Vlastní hodnocení jsem zdůvodnil/a, nepotřebuje doplňující otázky od někoho jiného. To znamená – hodnocení obsahuje i odpověď na otázku: „Proč?“ (Např.: Kniha se mi líbila, protože byla krátká. Čtu velmi pomalu a nemám na čtení mnoho času, proto si radši vybírám kratší knihy.)

B. Vlastní hodnocení je zdůvodněno, ale plné pochopení vyžaduje ještě další otázky. (Např.: Kniha se mi líbila, protože byla krátká.)

C. Vlastní hodnocení jsem nezdůvodnil/a vůbec. Případně jsem na vlastní hodnocení úplně zapomněl/a.

*** PŘIPRAVENOST MLUVNÍHO CVIČENÍ:**

A. Mluvil/a jsem z paměti, jen s občasným podíváním se do poznámek.

B. Často jsem se díval/a do poznámek, ostatní to rušilo.

C. Mluvní cvičení jsem četl/a.

*** ÚROVEŇ VYJADŘOVÁNÍ**

A. Mluvil/a jsem převážně spisovně a neopakoval/a jsem často stejná slova

B. Snažil/a jsem se mluvit spisovně, ale vícekrát se mi to nepovedlo. Používal/a jsem vycpávková slova.

C. Často jsem mluvil/a nespisovně a opakoval/a slova.

*** NONVERBÁLNÍ KOMUNIKACE:**

A. Své neverbální projevy jsem kontroloval/a. Nedělal/a jsem zbytečné pohyby. Udržoval/a jsem oční kontakt s posluchači.

B. Své neverbální projevy jsem se snažil/a kontrolovat, ale chvílemi jsem se zapomínal/a – například křížil/a jsem nohy, dělal/a zmatené pohyby. Ne vždy jsem udržel/a oční kontakt s posluchači.

C. To, jak jsem se pohyboval/a během mluvení, nesouviselo s tím, co jsem říkal/a. Nemluvil/a jsem k posluchačům, neudržoval/a oční kontakt.

*** PRÁCE S HLASEM, S TEMPEM MLUVY**

A. Mluvil/a jsem dostatečně hlasitě. Pracoval/a jsem s hlasem podle toho, co jsem právě sděloval/a. Nemluvil/a jsem ani rychle, ani moc pomalu.

B. Mluvil/a jsem dostatečně hlasitě, ale nepracoval/a jsem s hlasem, anebo pracoval/a, ale tak, že to s tím, co jsem říkal/a, příliš nesouviselo. Někdy jsem mluvil/a moc rychle, nebo pomalu.

C. Hlasitě jsem začal/a mluvit, až když mě ostatní upozornili. Mluvil/a jsem moc rychle (ostatní mi nerozuměli) nebo příliš pomalu (obsah se posluchači ztrácel).

*** HODNOCENÍ SPOLUŽÁKA**

A. Žák najde konkrétní jev, který se jeho spolužákovi v rámci řečnického cvičení povedl. Na základě pomocné tabulky vyjádří, v čem je možné dojít nápravy – pokud je spolužákův výkon ve všech oblastech výborný, uvede i tuto možnost.

B. Žák nezačne ve svém hodnocení konkrétním pozitivem spolužákova výstupu – není ho schopen nalézt. Na základě pomocné tabulky vyjádří, v čem je možné dojít nápravy – pokud je spolužákův výkon ve všech oblastech výborný, uvede i tuto možnost. Ve svých formulacích není úplně srozumitelný, potřebuje pomoc učitele.

C. Žák spolužákův výkon zhodnotí jen z hlediska toho, zda se mu výkon líbil/nelíbil, byl/nebyl dobrý, ale není schopen říct, v čem konkrétně byl výkon povedený/nepovedený, přestože k tomu může použít pomocnou tabulku.

KULTURNÍ DENÍK

Jméno žáka	Formální náležitosti	Zdůvodnění výběru	Zápis knih (písmenem S označit knihu ze seznamu)	Průběžné zápisy z četby	Zhodnocení kulturního zážitku (A,B,C)	Přiblížení akce	Okomentování 2. osobou

VYSVĚTLIVKY

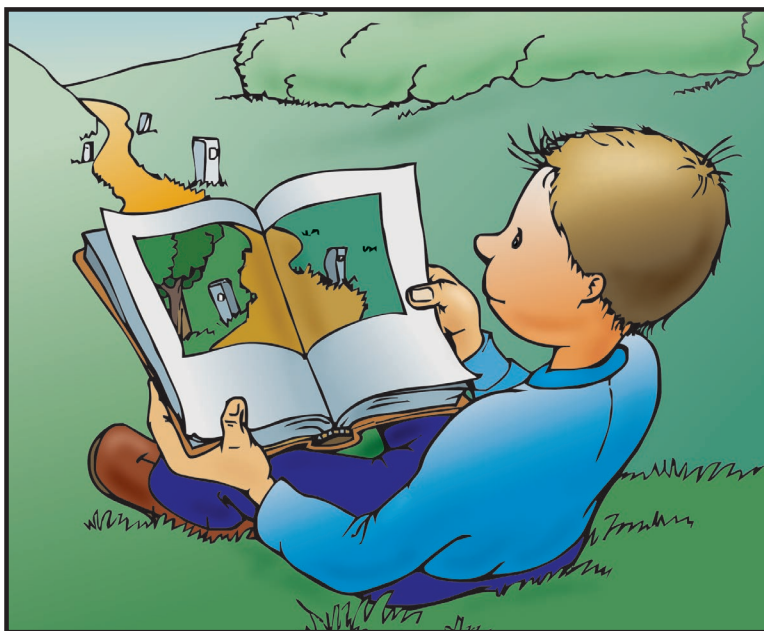
Jednotlivými písmeny označujeme úroveň:

A: Vlastní hodnocení je zdůvodněno, nepotřebuje doplňující otázky ze stran třetí osoby. Hodnocení obsahuje i odpověď na otázku: „Proč?“ (Např.: Kniha se mi líbila, protože byla krátká. Čtu velmi pomalu a nemám na čtení mnoho času, proto si radši vybírám kratší knihy.)

B: Vlastní hodnocení je zdůvodněno, ale plné pochopení třetí osobou vyžaduje ještě další otázky. (Např.: Kniha se mi líbila, protože byla krátká.)

C: Vlastní hodnocení není zdůvodněno.

Pokud je zapsána v kulturním deníku kniha, písmenem S označíme, je-li z rozdaného seznamu.



Kudy vede cesta ke čtenáři?

Rozvoj dětského čtenářství na základní škole

Irena Věříšová, Květuše Krüger, Eva Bělinová a kolektiv www.gac.cz

Grafický design a ilustrace: Ondřej Tůma www.volny.cz/ondra.tuma

Tisk: Aktris www.aktris.cz

Fotografie: archiv projektu

CZ.04.3.07/3.1.01.3/3100

1. vydání Praha 2007

ISBN 978-80-254-0669-4