

Podpora čtenářství – rozvoj porozumění

PhDr. Eva Koželuhová, Ph.D.

Úvod

“Čtenářem se člověk nerodí, čtenářem se stává,” řekl prof. Matějček, uznávaný psycholog, k tématu čtení a čtenářství. Ve výroku se skrývá velká pravda, a sice, že čtenářem se může stát kdokoli, byť např. děti z rodin rodičů-čtenářů mohou mít snazší podmínky. Čtenářem se člověk stává postupně a jde o celoživotní proces. Není výjimkou, že zájem o čtení se objeví v pubertě, případně v dospělosti. A naopak, zájem o čtení se může během života vytratit. Jak se čtenářství rodí? Začíná to od prvního setkání s knihou, kdy dochází k poznávání a odhalování nového zdroje podnětů, potraviny pro mysl. Přes opakující se pozitivní zkušenost, že získáváme něco, co nám přináší uspokojení. Následují samostatné krůčky, mnohdy spojené s překonáváním těžkostí při osvojování si techniky čtení. Zkrátka klíčem je vybudování vztahu ke čtení, vytváření návyku (si) číst, která se postupně stane potřebou. Musí být zažehnuta jiskra, ze které se postupně rozhoří láska. A to v silné konkurenci mnoha dalších možností trávení volného času. Před rodiči a dalšími vzdělavateli, učiteli, i knihovníky, tak leží nelehký úkol. Představovat dětem, žákům a studentům svět literatury takovým způsobem, že k přeskočení jiskry dojde. Jde o výběr knih, ale také o metody, s jejichž pomocí dětem a později s dětmi/žáky čteme. A právě možnostem práce s textem bude věnován následující text.

Pro volbu vhodných metod pro práci s literárním textem je třeba vycházet z toho, co dělá čtenáře čtenářem. Jakými dovednostmi, schopnostmi, postoji disponuje, co potřebuje – a na to se následně zaměřujeme. Vyjdeme z definic složek čtenářské gramotnosti (Hausenblas a Košťálová, 2010; Atlmanová, 2010). Těmi jsou: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognici, sdílení, aplikaci.

vztah ke čtení – je hlavním charakteristikou toho, koho dnes považujeme za čtenáře. Je to někdo, kdo čte rád (bez ohledu na druh či kvalitu literatury). Čtení se u něj stává potřebou, nikoliv povinností. Rozhodující ani není množství přečtených knih. Vztah ke čtení se začíná formovat již v nejútlejším věku při prohlížení knih a při poslechu předčítání. Z počátku je významná právě emoční složka, kdy je čtení spojeno s fyzickou blízkostí pečující osoby, postupně nabývá na významu obsahová složka, tedy co je čteno. Zde nastupuje význam pečlivého výběru knih, který musí odpovídat zájmům čtenáře a jeho vývojové úrovni. Musí mu umožňovat se ztotožnit s postavou literárního hrdiny a problémy, které řeší.

doslovné porozumění – umožňuje základní porozumění textu, byť pro prožitek z četby není samo o sobě dostatečné. U porozumění rozlišujeme několik úrovní – doslovné, odvozené, hodnotící a kritické. Doslovné porozumění znamená, že chápeme, co věta říká, co je přímo uvedeno. Dalším úrovní se věnuje následující složka čtenářské gramotnosti. Doslovné porozumění a jeho úroveň se odvíjí od slovní zásoby a znalosti syntaxe, proto může a je i mezi dětmi stejného věku velmi rozdílná. Svou roli hraje rodinné prostředí a jazykový kód, který má dítě osvojen. Některé dítě má chudší slovní zásobu a potřebuje, aby sdělení bylo

formulováno v krátkých větách či jednoduchých souvětích. Slovní zásoba jiného je velmi bohatá a samo využívá i složitější souvětí. Proto jednou z významných složek rozvoje čtenářské gramotnosti je rozvoj slovní zásoby. U dětí s odlišným mateřským jazykem to platí o to více. Proto úroveň osvojení si jazyka bude jedním z hlavních faktorů pro volbu knihy.

vysuzování a hodnocení – patří k vyšším rovinám porozumění, umožňují čtenáři chápat hlubší význam, číst mezi řádky, odvozovat si informace a také zaujímat osobní stanovisko k přečtenému. To přímo souvisí s hloubkou prožitku, protože zaujetím osobního stanoviska např. k jednání hrdiny, nacházíme paralelu se svým životem. Díky tomu vzniká zájem o text a o čtení, chuť v něm pokračovat. Čtení se stává prostředkem pro kultivaci naší osobnosti a umožňuje nám učit se ze zkušeností jiných, byť se jedná o postavy literární. Lidský život se skládá z jednotlivých příběhů a příběhy byly odjakživa způsobem, jak se předávalo poznání. Ani v dnešní době tomu není jinak. Pro rozvoj vyšších rovin porozumění je třeba rozvíjet myšlení – logické uvažování, chápání kauzálních vztahů (příčina-důsledek).

metakognice – se rozvíjí u dětí již od přibližně čtvrtého roku života. Jde o "přemýšlení o přemýšlení". Sledujeme své vlastní myšlenkové pochody a vnímáme, co se "nám odehrává" v hlavě, zda rozumíme, jak se učíme apod. Rozvinutá metakognice čtenáři umožňuje reagovat na situace, kdy je pro něj text obtížný a hůře srozumitelný. Díky ní volí určité postupy, jak obtíže překonat. Volí si specifické metody, které mu pomáhají se snáze učit a zapamatovat si potřebná fakta.

sdílení – jde o přenos zážitků, informací z četby další osobě/osobám. Souvisí také dovedností identifikovat to podstatné.

aplikace – využívání v osobním životě toho, co jsme se z četby dozvěděli.

Všechny výše uvedené roviny je třeba u dětí, žáků a studentů cíleně podporovat. Konkrétní způsob se bude lišit podle jejich vývojové úrovně. Obecně platí, že vždy při četbě či práci s literárním textem jde primárně o vytvoření osobního prožitku na základě literárního textu. K tomu může pomoci metoda řízeného čtení a doplnění doprovodnými aktivitami.

Řízené čtení

Jak již z názvu vyplývá, jde o čtení, které je předem připraveno a promyšleno a také vedeno zvnějšku (např. osobou knihovníka, učitele). K práci s literárním textem nepřistupuje osoba řídící průběh čtení nahodile, intuitivně, ale předem si jej připraví, včetně navazujících aktivit. Fáze přípravy řízeného čtení bývá podceňována, protože ten, kdo čtení řídí, se většinou považuje za zdatného čtenáře. Při přípravě čtení je však třeba se na literární text dívat optikou méně zkušeného a hledat místa, která by pro něj mohla být obtížná.

V první řadě je třeba věnovat pozornost výběru samotného literárního textu. Je třeba se zaměřit na jeho didaktický potenciál. K tomu nám může pomoci, odpovíme-li si na následující otázky (Kafková, 2021):

- Jaké příležitosti nabízí tento text?
- K jakému cíli/záměru bych ho chtěl/a využít?
- Jaké další příležitosti k učení, přemýšlení, bádání v textu vidím?

Ne každý literární text je pro řízené čtení vhodný. Některé knihy a příběhy jsou tzv. "mělké", bez hlubší myšlenky, případně neumožňují hlubší samostatné přemýšlení, protože v nich autor vše explicitně uvádí.

Základem řízeného čtení je rozčlenění textu do smysluplných částí, které jsou doplněny otázkami. Při formulaci otázek můžeme využít čtenářské strategie (věnujeme se jim níže). Důležité je, aby otázky byly otevřené a podněcovaly myšlení. Pomoci nám mohou např. kategorie otázek (upraveno podle Škardové).

Popisné otázky – vyjasnění pochopení příběhu. O čem si myslíte, že je tento příběh a proč?
- Co se Vám líbilo (nelíbilo) v tomto příběhu? Proč si myslíte, že...?

Otázky směřující k osobnímu zkoumání – propojení obsahu příběhu s vlastní zkušeností.
Už jsi někdy...? - Znáš někoho, kdo...? - V čem se to podobá nebo odlišuje od tvého života?
- Co byste dělali, kdybyste byli na místě...?

Otázky směřující ke kritickému porozumění – zkoumání a hodnocení příběhu. Proč si myslíte, že je (není) toto správné? - Jak by se daly zlepšit podmínky...? - Jaké by mohly být důsledky, kdyby se postava zachovala jinak?

Tvořivé otázky – aplikace myšlenky příběhu do života. Co můžete udělat, aby se splnily vaše přání a sny? - Co byste chtěli změnit a proč? - Co uděláš jako první krok?

Při formulaci otázek nám také může pomoci znalost typologie otázek (Tab.1). Vhodně položená otázka bude otevřená a bude podněcovat přemýšlení, často povede ke vzájemné diskusi a sdílení odlišných názorů. Otázka nesmí být příliš jednoduchá, ale měla by představovat určitou výzvu, možná až provokovat, což motivuje k úsilí se jí vůbec zabývat a hledat na ni odpověď.

Typ otázky	Charakteristika	Příklad
Úsudkové	Závěr, který si dítě vytvořilo na základě faktů, kdy musí analyzovat informace z textu, odhalit vzájemné souvislosti, odlišit podstatné od nepodstatného.	Proč prasátko odešlo z domova?
Aplikační	Iniciujeme děti k uvažování, jak informace, které mají, mohou využít ony samy.	Co bys dělal ty, kdyby ses ztratil?
Hodnotící	Nutnost zaujetí osobního stanoviska k danému problému, přičemž toto stanovisko by mělo být podepřené konkrétními argumenty, které dítě vedou k jeho osobnímu názoru.	Co si myslíš o chování anděla? Bylo to dobře, špatně, proč?

Tab. 1: Typy otevřených otázek. Zdroj Wildová et al., 2019.

Třífázový model učení

Řízené čtení můžeme realizovat s využitím třífázového modelu učení (evokace-uvědomění-reflexe).

Ve fázi **evokace** je cílem vzbudit zájem o čtení a zároveň aktivizovat znalosti zkušenosti, které mohou pomoci při porozumění hlavní myšlence textu. Vyzýváme k zamyšlení se nad tím, co již o daném tématu vědí nebo si myslí, že vědí, co si o něm myslí, co o něm tuší. Zároveň formulují své otázky, na které v další části hledají odpověď. Jde zejména o jejich předpoklad, o čem příběh bude či jak se bude příběh vyvíjet. V této fázi pracujeme se základními informacemi o knize, případně je vyvozujeme z názvu či obálky, a zjišťujeme dosavadní znalosti či zkušenosti dětí a žáků.

Fáze **uvědomění si významu informací** je spojena se čtením, případně doprovodnými aktivitami. Zde dochází k prohloubení informací a k jejich propojování s předchozími a vzniká porozumění. Pomoci můžeme zejména vhodně položenými otázkami.

Závěrečná fáze je věnována **reflexi** přečteného. Bohužel se v praxi často vynechává. Reflexe neznamená, že se ptáme, jak se nám čtení líbilo/nelíbilo. Reflexe umožňuje ohlédnout se a vyhodnotit, co se čtenář dozvěděl, co si o tématu myslí nyní, jak mu porozuměl.

V každé z těchto fází se mohou uplatnit čtenářské strategie.

Čtenářské strategie

Čtenářské strategie jsou záměrné postupy, které mají vést k porozumění textu. Jde o vědomé kroky, které čtenář dělá podle potřeby před, v průběhu a po dokončení četby. Liší se od čtenářských dovedností právě svou záměrností, promyšleností. Čtenářské dovednosti jsou již zautomatizované, čtenář si např. představuje scénérii z textu či odhaduje další děj, aniž by si to uvědomoval či připravoval. Používáním čtenářských strategií dochází k jejich automatizaci a tím k postupnému rozvoji čtenářské dovednosti. Zralý čtenář využívá čtenářské strategie pouze v případě, kdy čte literární text, který je nad jeho čtenářskou úroveň, či je pro něj v něčem neobvyklý (např. vyžaduje specifické znalosti, kterými čtenář nedisponuje).

Možnosti práce se čtenářskými strategiemi

Způsob práce se čtenářskými strategiemi se liší podle věku a zralosti dětí/žáků. U nečtenářů čtenářské strategie využívá učitel, který s jejich pomocí facilituje porozumění dětí textům, které jim předčítá. U starších žáků je vhodnější metoda přímého vysvětlování, aby žáci chápali, proč a kdy mají danou čtenářskou strategii využít, k čemu jim pomůže. K tomu jim mohou pomoci piktogramy ve třídě, pracovní listy s otázkami k textu či další pomůcky, např. čtenářské kostky. Mladší děti a žáci naopak pouze pozorují, jak knihovník, učitel či zralejší spolužák k textu přistupuje a učí se nápodobou. Konkrétní postup bude představen u jednotlivých strategií.

Čtenářské strategie se dají členit podle různých hledisek. U starších žáků-čtenářů rozlišujeme strategie podle druhu čtení (Hyplová, 2010, Rybárová, 2016).

Skimming – zběžné rychlé čtení, cílem je získání představy o obsahu textu. Slouží k rychlé orientaci v textu

Skipping – pozorné čtení pouze pro čtenáře důležitých pasáží. Ostatní jsou vynechávány. Následuje po fázi skimmingu

Scanning – uplatňuje se při práci s odborným textem, cílem je nalezení konkrétního údaje v textu (heslo, jméno apod.)

Statarické čtení – důkladné čtení textu s cílem porozumět mu

Metoda SQ4R (Hyplová, 2010) je vhodná pro pokročilejší čtenáře, člení strategie na pomezí podle typu čtení a fáze čtení. Je vhodná zejména při práci s odbornými texty a využívána při záměrném učení se novému.

S“ – Survey – rychlá a zběžná orientace v textu a jeho stavbě, členění

Q“ – Questions – kladení otázek, co víme, co nevíme

4R“ – Read, Reflect, Recite, Review – přečti, reflektuj, opakuj a rekapituluj. Jde o promyšlené pročitání textu, hledání souvislostí, zapamatování si podstatných informací a jejich zpětné vybavení si.

Další členění strategií je odvozováno od chování čtenáře: **propojování** (hledání souvislostí), **vizualizace**, **předvídání**, **usuzování** (vysuzování), **shrnování**, **hodnocení**, **kladení otázek**. Zatím u nás neexistuje ustálená terminologie, proto jsou v závorce uvedeny výrazy, se kterými se můžeme v odborné literatuře setkat.

Jak bylo uvedeno výše, čtenářské strategie můžeme rozvíjet, a také cíleně učit. První přístup je vhodný u předškolních dětí, nečtenářů a začínajících čtenářů. Druhý je vhodný u žáků, kteří již mají osvojenou techniku čtení. Cílené učení strategiím je vhodné z důvodu, že žáci je pak mohou vědomě využívat kdykoli podle své potřeby a mohou s jejich pomocí zefektivnit své učení. Při učení čtenářským strategiím se uplatní přímé vysvětlení – co je to za strategie, jak a kdy se používá, doplněné příklady. Dále pak může být ve třídě či v knihovně vizuální opora v podobě piktoqramů, např.

Předvídej - např. kříšťálová koule
Pokládej si otázky - např. otazník
Propojuj - např. šipky, články řetězu...
Když něčemu nerozumíš, řeš to - např. šroubovák
Představuj si - např. bubliny z hlavy
Vyber to důležité - např. lupa
Shrň vlastními slovy - např. hrábě
Zhodnot' - např. váhy

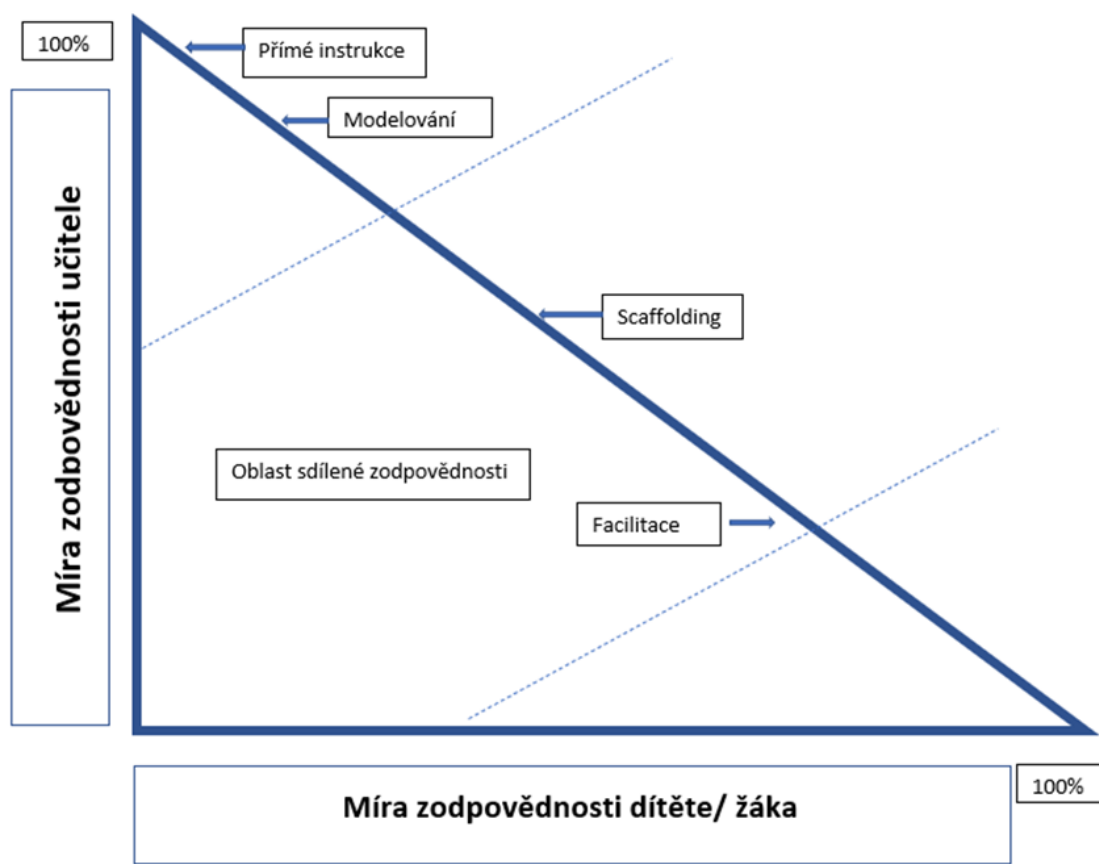
U rozvíjení využívání čtenářských strategií se naopak ustupuje od přímého vysvětlování, které je nahrazeno modelováním a scaffoldingem, jež má nejčastěji podobu otázek.

Modelování je verbalizace vlastního myšlení, kdy dospělý sám na sobě ukazuje, jak nad textem přemýšlí, jakých vodítek v textu si všímá a jak s textem pracuje.

Scaffolding je postupně se snižující opora (výraz původně znamená lešení). Opora je poskytnuta pouze taková, jaká je potřeba. Nejčastěji je formou verbální v podobě otázky, která je položena ve vybraném momentu a vede k přemýšlení nad textem (např. předvídání, hodnocení apod.) Scaffolding může mít také podobu aktivity či pomůcky (ilustrace, videoukázka, audioukázka, rekvizita apod.)

Při rozvoji čtenářských strategií je doporučováno postupně předávat zodpovědnost za porozumění dítěti/žákovi (Šafránková, 2010):

- 1.) Učitel používá strategii, dítě naslouchá, pozoruje
- 2.) Učitel používá strategii, dítě se připojuje
- 3.) Dítě používá strategii, učitel pomáhá
- 4.) Dítě používá strategii samostatně, učitel sleduje



Obr. 1: **Model postupného předávání zodpovědnosti** (Koželuhová a Wildová, 2021, s.36) . Při rozvoji porozumění dochází k postupné proměně role učitele a míry jeho zodpovědnosti za porozumění dítěte. Pokud je odpovědnost pouze na jeho straně, používá přímé vysvětlování. S rostoucí mírou zapojení dítěte se mění činnosti učitele. Nejprve modeluje, později poskytuje nezbytně nutnou oporu do té doby, než je dítě schopno převzít za své porozumění zodpovědnost.

Pro potřeby četby literárního textu za účelem osobního prožitku jsme vybrali několik základních čtenářských strategií, které mohou být využity již u nejmladší věkové kategorie. Záměrně je uvádíme v pořadí, v jakém je vhodné s nimi pracovat, dle jejich narůstající obtížnosti a s tím souvisejících nároků na kognitivní vývoj dítěte.

Vybrané čtenářské strategie

Strategie propojování

Jejím cílem je uvědomit si, jak literární text souvisí s tím, co čtenář zažil, co zná, jaké jsou jeho představy a zkušenosti. "Při hledání souvislostí jde o aktivaci představivosti dětí a významových schémat, která již mají vytvořena na základě jejich předchozí zkušenosti s daným tématem či situací." (Rybářová, 2016, s.56) Tato strategie je klíčová pro vybavení si tzv. "backward knowledge", informací, se kterými dále pracujeme při vytváření mentálních představ. Je tedy významná pro vznik porozumění. Je velmi obtížné porozumět textu, pokud

čtenář nemá oporu v podobě své vlastní předchozí zkušenosti či znalosti tématu. K propojování může docházet na několik úrovních.

Základní je "já-text", kdy je text spojován s osobní zkušeností nebo znalostí. Např. si vybavíme vlastní emoce v podobné situaci, kterou nyní zažívá literární postava, což nám pomůže lépe porozumět jeho následné reakci. Další úroveň je propojení na úrovni "text-text", kdy si vybavíme znalosti a zkušenosti z jiných příběhů na dané téma (hovoříme o tzv. intertextovosti). Např. si vzpomeneme, že známe jinou pohádku, kde princ plní tři úkoly, což nám umožní předvídat, že teď sice hrdina neuspěje, ale potřeť již ano. Poslední úroveň je propojení na úrovni „svět – text“, kdy je text propojován s hlubšími znalostmi o světě; tato úroveň se týká až starších čtenářů, kteří již disponují potřebnými znalostmi.

Při rozvoji strategie propojování můžeme pomoci vhodnými otázkami, např.: *Zažil jsem někdy něco podobného? Co víš o tomto tématu? Četl jsi, viděl jsi někdy něco podobného?* apod.

Strategie propojování se uplatní jak ve fázi evokace, tak ve fázi uvědomění si informací a fázi reflexe.

Strategie vizualizace

Při strategii vizualizace jde o vytvoření tzv. filmu v hlavě. Je zapojena naše představivost, která vytváří představy na základě našich předchozích zkušeností. Aktivujeme tedy naše smyslové představy (vybavíme si např. šumění moře a křik racků, vůni soli a mořských ryb a horko slunečního dne). Nejde však o fantazijní představy; vytvořená představa by měla odpovídat přesnému popisu textu. Při vizualizaci pomáháme aktivovat smysly, což zvyšuje prožitek z četby. Můžeme využít kresbu, výběr z obrázků či fotografií (co odpovídá příběhu), zapojit sluch, čich, hmat i chuť. Pozor, nejde však o vytváření ilustrace podle fantazie, využíváme-li kresbu, měla by odpovídat popisu uvedenému v textu (např. barvy na oblečení postavy apod.)

Strategie předvídání

Při předvídání jde o vyjádření předpokladu, který vychází z naší vlastní zkušenosti. Tento předpoklad se může, ale nemusí potvrdit. Formulování předpokladu, odhadu, jak se bude příběh vyvíjet, jak se situace vyřeší apod., je silným motivačním faktorem pro pokračování v četbě. K předvídání dochází již při prvním setkání s knihou; mladší čtenář vychází z obrázku a předvídá, o čem kniha bude a zda její téma je pro něj vůbec zajímavé. Starší čtenář předvídá na základě názvu či jména autora.

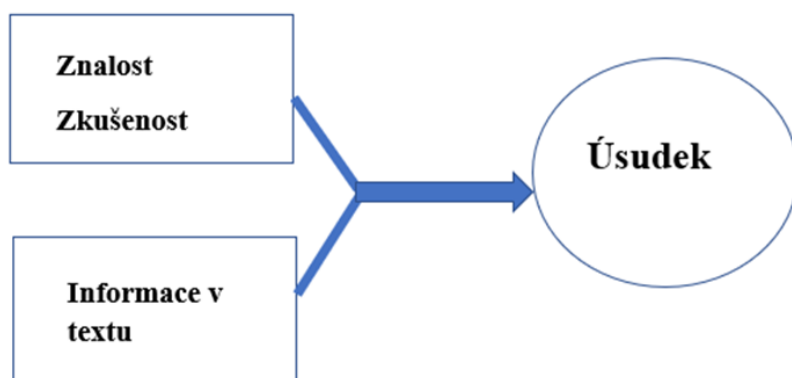


Obr. 2: **Strategie předvídání** (Koželuhová, 2022, s.38). Čtenář vychází ze své zkušenosti a znalosti, na jejichž základě formuluje určitý odhad. Tento odhad se může, ale také nemusí naplnit, protože pro něj nejsou v textu další vodítka. Jde tedy o vyjádření pravděpodobného, nikoli jistého. Dítě např. na základě své zkušenosti z jiné pohádky, že princ princeznu vždy osvobodí, může předpokládat, jak se zachová princ v pro něj neznámé pohádce. Tento předpoklad se však nemusí naplnit. Stejně tak může podle obrázku předvídat, co bude obsahem knihy.

U starších žáků-čtenářů můžeme při předvídání využít grafického záznamu. Jde o jednoduchý záznamový arch, ve které jsou tři sloupce. Do prvního se píše Předpoklad (co si myslím, že se stane). Do druhého sloupce následně zaznamenáme důkaz v textu, který se k danému místu vztahuje. Do třetího sloupce pak označíme, zda se předpoklad naplnil, či nikoli. Následně společně můžeme diskutovat, v kterých oblastech jsme se shodli, kde jsme se rozcházelí apod.

Strategie usuzování

Tato strategie navazuje na předchozí (a někdy je obtížné je od sebe odlišit). Při usuzování je rozhodující to, že čtenář vychází nejen z vlastní zkušenosti, ale zároveň pracuje s informacemi v textu, které si dokáže spojit. Tzv. "čte mezi řádky" a odhalí to, co není přímo vyřčené. Zároveň je jeho výrok jediný možný, byť informace není nikde explicitně uvedena. Usuzovat můžeme z obrázku či z textu.

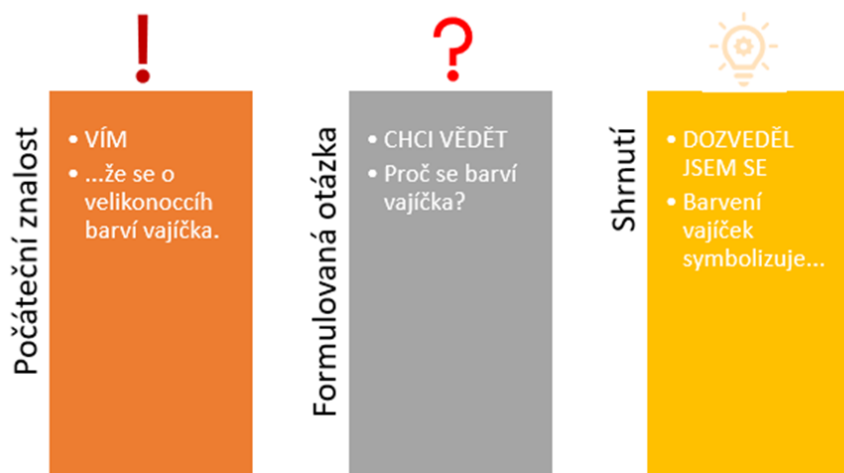


Obr. 3: **Strategie usuzování** (Koželuhová, 2022, s.41). Při usuzování je nezbytné, aby jedinec využil své předchozí znalosti či zkušenosti, které spojí s informacemi v textu či obrázku. Na základě svých zkušeností a získaných informací může vynést úsudek, který by měl být logický a vést k výroku, který se následně potvrdí. Např. v textu je uvedeno, že postava učitele tajně vyslechla modlitbu holčičky o tříkrálovou svěcenou křídu. Ráno holčička na okně křídu skutečně najde, pod oknem pak leží učitelský zápisník. Dítě tedy usoudí, že křídu na okno dal tajně pan učitel.

Strategie kladení otázek

Tato strategie patří ke kognitivně náročnějším, proto je její využití u nejmladších dětí-nečtenářů omezené. Velmi dobře se uplatní při práci s odborným textem, ale pokročilejší čtenáři ji mohou využít i při práci s beletrií. Podstatou strategie je, že čtenář formuluje otázku,

kteřá se vztahuje k textu, např. Proč postava jedná tímto způsobem? Co autor zamýšlí? Jak by mohla být situace řešena? apod. Následně v textu hledá odpovědi na své otázky. Pro mladší žáky a děti nečtenáře je vhodné tuto strategii rozvíjet v kombinaci se strategií propojování a využívat grafické záznamy, které dětem pomáhají zpřesňovat myšlení.



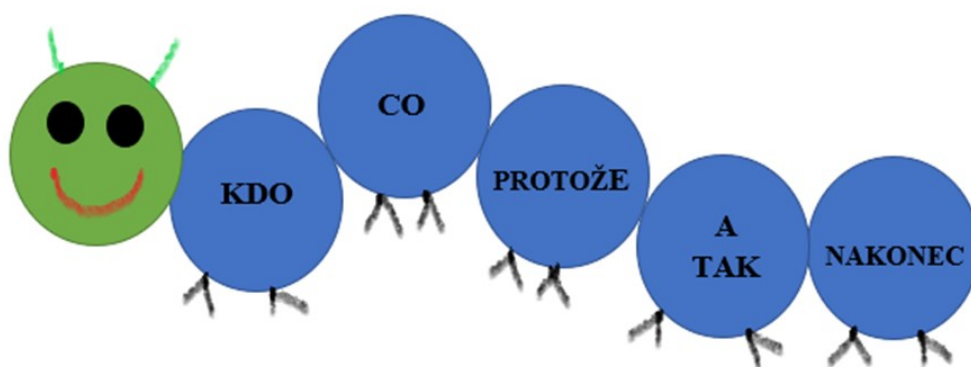
Obr. 4: **Strategie kladení otázek** – využití grafického záznamu. V prvním kroku dítě uvádí své znalosti či zkušenosti (strategie propojování) a následně formuluje otázku (strategie hodnocení). Odpověď na tuto otázku se hledá v textu (strategie shrnování). (Koželuhová, 2022, s.47)

Strategie hodnocení

Při strategii hodnocení usilujeme o vytvoření osobního názoru na příběh. Díky tomu vzniká vztah k příběhu, čtenář se stává jeho účastníkem, nějak se jej dotýká, což je významné pro utváření vztahu ke čtení. Při strategii hodnocení čtenář hlouběji přemýšlí o chování jednotlivých postav, jejich motivech i důsledcích, které toto jednání má, což mu umožňuje se s postavou identifikovat, či se naopak vůči ní vymezit. Při hodnocení se opět využívá strategie propojování, neboť hodnocení vychází z našich předchozích zkušeností a znalostí. Dochází zde k aplikaci naučeného a k hledání analogií, k formování hodnotových norem a postojů. Zároveň dochází k rozvoji schopnosti vcítit se do druhého a dívat se na situaci jeho očima. Pomoci mohou otázky např. co bys dělal, kdyby? Jak bys situaci řešil? Proč ti chování přišlo správné/nesprávné? Co si myslíš o tom, že...?

Strategie shrnování

Strategie shrnování cílí na výběr podstatných informací. Tím se liší od vyprávění, které může zahrnovat mnoho detailů. při shrnování naopak musí dojít k záměrnému zaměření pozornosti na klíčové informace a odhlédnutí od těch, které jsou pro čtenáře sice zajímavé, ale z hlediska děje, či hlavní myšlenky nepodstatné. Při rozvoji strategie shrnování u starších čtenářů můžeme využít např. metodu Pětílístku, u mladších různé grafické záznamy a tzv. startéry – začátky vět, které děti dokončují.



Obr. 5: **Strategie shrnování.** Příklad možného grafického záznamu, který pomáhá soustředit se na formulaci obsahu příběhu. Jednotlivé části těla stonožky (případně jiného obrázku rozděleného na části) jim ukazují, kolik prostoru ještě mají. Postupně se snaží odpovídat na otázky, jejichž začátky jsou uvedené v jednotlivých částech. Odpovědi může učitelka zapisovat, případně se část mohou vybarvovat. Po zodpovězení všech otázek vznikne jedno souvětí shrnující obsah příběhu. Např. „Medvěd nechtěl jít spát, protože chtěl zažít zimu, a tak utekl ze svého pelíšku, nakonec ale stejně usnul. (Koželuhová, 2021 s.79)

Čtenářské strategie můžete také rozdělit podle jejich uplatnění v jednotlivých fázích čtení s využitím třífázového modelu učení E-U-R:

- Evokace: propojování, předvídání, kladení otázek
- Uvědomění si informací: předvídání, usuzování, vizualizace, hodnocení, propojování
- Reflexe: hodnocení, shrnování, propojování

Jak začít se čtenářskými strategiemi

Práce se čtenářskými strategiemi nemůže být nahodilá. Je třeba se na práci s textem připravit, zejména zvolit vhodný text a předem promyslet a formulovat otázky, které budeme klást. Pro starší čtenáře otázky mohou mít písemnou podobu ve formě pracovního listu.

Krok 1: Výběr vhodného textu – vhodně zvolený text je čtenáři blízký (jak použitou slovní zásobou, tak tématem), neznámý a nový. Jeho délka je přiměřená vzhledem k úrovni délky pozornosti a soustředění účastníků. Pro lekce v knihovně volíme texty kratší, které je možné s dětmi přečíst a propojit s doprovodnými aktivitami v rámci jedné lekce. Je vhodné volit knihy různých žánrů, čímž se zvyšuje a prohlubuje čtenářská zkušenost dětí a žáků

Krok 2: Promyšlení, které pasáže jsou pro porozumění a pro prožitek klíčové. Dané momenty si můžeme v textu označit. Pasáže by měly souviset s hlavní myšlenkou textu*příběhu. Musíme dbát na to, aby text nebyl přerušován příliš a aby pozornost nebyla odváděna jiným směrem

Krok 3: Výběr vhodných strategií – můžeme se zaměřit pouze na jednu strategii, kterou chceme rozvíjet, případně kombinovat strategii několik, v závislosti na textu, se kterým budeme pracovat

Krok 4: Příprava otázek, pomůcek, promyšlení průběhu předčítání – je vhodné si připravit osnovu, udělat si poznámky, případně si místa, kde chceme otázku položit, označit přímo v textu

Krok 5: Vlastní práce s textem – postupujeme podle zásad řízeného čtení, ideálně s využitím třífázového modelu učení. Proto začínáme vždy nejprve motivační fází, kdy představíme knihu jako celek, k čemuž již můžeme využívat některé čtenářské strategie. V průběhu čtení reagujeme na podněty, rozvíjíme nápady a postřehy, diskutujeme a text zkoumáme. V závěru je cílem prohloubit prožitek z četby, ať již společnou diskusí, sdílením, či prostřednictvím navazujících aktivit.

Pro snadnější orientaci může pomoci tabulka s přehledem jednotlivých strategií (Tab.2).

Čtenářská strategie	Záměr	Indikátor	Příklady použití U= učitel; D= dítě
Hledání souvislostí Úroveň „Já – text“	Pomoci dítěti vybavit si jeho předchozí zkušenosti a znalosti, které o tématu již má.	Aktivně hledá spojení se svou osobní zkušeností a znalostí a využívá ji k hlubšímu pochopení textu (např. vžití se do pocitů postavy apod.)	U: „Už jsi někdy byl někde zavřený? Jaké to bylo? Bálses?“ D: „Jednou mě brácha zavřel do peřináku. Hrozně jsem se bál.“
Hledání souvislostí Úroveň „Text – text“	Pomoci dítěti vybavit si a porovnat informace o tématu, které má z jiných textů.	Aktivně hledá spojení mezi informací v textu a informacemi z textů na podobné téma. Porovnává je. Rozpozná známý text nebo téma, všímá si podobností a rozdílů.	U: „Co víš o čarodějnicích? A je tahle jako ostatní, co znáš?“ D: „Je zlá, stará a ošklivá. Ale Malá čarodějnice je hodná.“
Vizualizace	Pomoci dítěti vytvořit si mentální představu čteného.	Na základě informací v textu si dokáže vytvořit odpovídající mentální představu. Vybere odpovídající ilustraci k textu, znázorní postavu či děj s využitím informací přímo v textu vyjádřených.	U: Podněcuje ke kresbě, stavbě, výběru obrázku, předmětu apod. D: „Tohle bude správný obrázek, protože tady je před lávkou, a tady už je za ní.“

Předvídání	Pomoci dítěti na základě obrázku či textu odhadovat, o čem příběh bude, jak se bude odvíjet.	Na základě své zkušenosti předvídá, jak děj bude pokračovat, svůj předpoklad odůvodní. Odhadne, o čem kniha (příběh) bude,	U: „Co se asi stane teď? Proč si to myslíš?“ D: „Myslím, že ji půjde hledat. Protože ji má rád.“
Usuzování	Pomoci dítěti hledat souvislosti mezi informacemi z textu a vyvozovat to, co není přímo vyřčené.	Na základě informací v textu vyvozuje informace nové. Svůj úsudek odůvodní.	U: „Proč myslíš, že nechtěl jít spát?“ D: „Asi proto, že mu zubr vyprávěl o zimě a on by ji chtěl vidět.“
Hodnocení	Pomoci dítěti zaujmout souhlasné/nesouhlasné stanovisko k jednání postav v příběhu. Pomoci mu „vžít se“ do postavy.	Zaujímá hodnotící stanovisko k dění v textu, odůvodní ho. Argumentuje, navrhuje řešení.	U: „Co si myslíš o tom, jak to medvědi vyřešili? Co bys dělal ty?“ D: „Já bych tu babku nevyhodil. Já bych jí řekl, že tohle se dělat nemá.“
Shrnování	Pomoci dítěti identifikovat hlavní myšlenku příběhu.	Převypráví/zobrazí klíčové momenty příběhu.	U: Využije obrázků, symbolů apod., podle kterých žáci příběh shrnou. D: „Děti viděly v ZOO papouška a pustily ho z klece, protože chtěl domů.“
Kladení otázek	Pomoci dítěti formulovat otázky, vztahující se k textu.	Klade otázky vztahující se k textu, ptá se na to, co ho v souvislosti s tématem zajímá.	U: „Co byste chtěli vědět o tom, jak žirafa spí?“ D: „Zdají se jí sny? Leží žirafa, když spí? Jak dlouho spí?“

Tab. 2: Charakteristika jednotlivých čtenářských strategií, vhodných pro využití v předškolním věku (Koželuhová, 2020, s. 90–91)

Příklad čtenářské lekce s využitím čtenářských strategií – Jak se slon proměnil pohádka z knihy Olgy Hejné „Žlutásek Apolenka a 33 pohádek.

Cíl: uvědomit si, že vlastní sny a přání jsou důležité, bez ohledu na tlak okolí, “co je správné”. Rozpoznat skrytou manipulaci.

Možné téma: sny; kdo jsem a kým chci být; gender; jinakost; móda; mezilidské vztahy; emoce

Fáze evokace: Nejprve děti seznámíme s hlavní postavou a názvem pohádky.

Dnešní příběh bude o slonovi, znáte nějakou pohádku o slonovi? O čem by mohl takový příběh být? Příběh se jmenuje „Jak se slon proměnil“, v co myslíte, že by se takový slon mohl proměnit? Proč si to myslíte?

Fáze uvědomění si informací:

Byl jeden slon, šel na procházku a říkal si: kdybych tak kvetl, kdybych byl louka a kvetl, nebo kdybych byl zahrada a kvetl, i skála bych mohl být, jen kdybych kvetl. Jsem celý šedivý, myslel si a táhl se smutně a nešťastně ulicí. A zrovna před ním si vykračoval malíř pokojů, nesl si štětky a kbelíky s barvou a za pasem pravítko. Před cukrárnou nechal kbelíky stát a skočil si na zmrzlinu. **Přerušení 1: Předvídání: Jak myslíte, že bude příběh pokračovat?**

Slon vzal štětku, namočil ji do růžové barvy a namaloval po sobě samé růžové kytky. Byly trochu směšné, sem tam některá našišato, jiné byly rozmazané, zkrátka se mu moc nepovedly, ale slon si říkal: snad vypadám aspoň trochu jako louka, jako zahrada a jako skála s růžovým lomikamenem. **Přerušení 2- vizualizace: Zkusíme si toho slona nakreslit. Dětem rozdáme předlohu slona a necháme je, aby na něj nakreslily podle svého růžové květiny.**

Ale jen vyšel malíř z cukrárny, řekl slonovi: „No ty vypadáš! To si myslíš, že vypadáš jako louka, že kveteš jako zahrada? Vždyť takové kytky vůbec nejsou, to není ani růže, ani konvalinka, to přece musí být růže nebo konvalinka, tohle je šišatý nanicovatý nesmysl, dej s tím pokoj.“ **Přerušení 3- vizualizace: Ted' budu číst, co ten malíř pokojů slonovi udělal. Budu číst pomalu a vy zatím zkuste kreslit to samé, co kreslil pan malíř:** A pěkně celého slona rozčtverečkoval a namaloval mu střídavě do těch čtverečků vždycky jednu růži a jednu konvalinku a nahoře na hřbetě mu udělal podle pravítka stříbrnou linku – jako když stříhne. „Fešák, fešák!“ chválil slona a šel malovat nějaký pokoj a nějakou kuchyň. **Přerušení 4- hodnocení: Co si myslíte o tom, jak ten slon vypadá? Jak myslíte, že se asi cítil, byl rád nebo nerad, že ho malíř pomaloval?**

Slon byl teď trochu nejistý, valil se ulicí a najednou za ním někdo vykřikne: „Prokrista, lidi, podržte mě, kde to žijeme, v kterém století? Takhle přece nemůžeš chodit, ty slone?!“ „Pročpak?“ zeptal se slon a kulil úzkostlivé oči na fousáče, který si natáhl na svetr bílý plášť, nabíraný jako záclona, vytáhl z aktovky nějaké tuby, vymáčkl z nich několik barev a měřil si žhavými očima plochu sloního hřbetu a boků. **Přerušení 5- usuzování a vizualizace: Co teď asi ten pán udělá? Proč si to myslíš? Kdo to asi je? Zkusíme teď udělat slonovi to, co udělal on. Dobře poslouchajte a zkuste to udělat.**

Pak se vrhl do díla. Z jedné strany pocákal slona temnými skvrnami, až se barvy do sebe vpíjely, a z druhé strany pomaloval slona samými malinkými trojúhelníčky. „Teď je to docela dobrý,“ řekl, „můžeš rovnou na výstavu. Jsi docela slušný moderní obraz.“ **Přerušení 6- hodnocení a propojování já-text: Co si myslíš o tom, co ten druhý malíř udělal? Proč je to dobře/špatně? Jak se asi teď slon cítí? Zažil jsi někdy, že jsi něco udělal a druhým se to nelíbilo? Jak ti bylo?**

Slon po sobě rozpačitě šilhal, jak to vlastně vypadá, a mrzel se na svět. Od té chvíle, co si přeje vypadat jako louka, nikdo ho nenechá na pokoji, pořád za ním někdo běhá, hubuje ho, opravuje... **Přerušení 7- propojování já-text: Měli jsme pravdu, slonovi se to opravdu nelíbilo, zlobil se. Já bych se také zlobila, kdybych měla nějaký sen a někdo mi pořád říkal, že to tak je špatně. Stalo se vám někdy, že jste měli nějaký sen a někdo vám říkal, že to nemůžete?**

...a právě kdosi volá: „Výstava, putovní výstava, výstava na čtyřech nohách, chodící obrazy!“ A všichni se tlačí, někteří radí znovu všechno přemalovat, jiní chtějí všechno vygumovat a natisknout jen slova, a našel se i dobrák, který říká: „Když chtěl být zahrada, tak na něm uděláme záhony a vysázíme kapustu a kedlubny. Zelenina, to je ono, všechno ostatní je hloupost.“ A už se žene do semenářství pro semena a cestou objednal telefonicky fůru hnoje. "Co mě to napadlo, chtít kvést jako louka a jako zahrada, naříkal slon a už si vůbec nepřipadal jako slon, ale jako hromádka neštěstí a z oka mu vypadla velikánská slza zrovna nějakému chlapečkovi za krk. Kluk se ohlédl, vzal slona za chobot, vyvedl ho odtud a zavedl ho domů. **Přerušení 8- hodnocení a předvídání: Co si myslíš o tom, jak jednal ten kluk? Proč asi slona odvedl? A co myslíš, že teď udělá?**

Tam vzal kropicí koněvku, slonovi podal žínku a kartáč a mýdlo a všechno to smyli, umyli a vydrhli, až byl ze slona zase jen slon. „Radši buď šedivý slon,“ radil mu kluk. „Slon má zůstat slonem a být šedivý, pak mu každý dá pokoj a slon aspoň nemusí plakat.“ **Přerušení 9- hodnocení: Má pravdu ten kluk? Je lepší být obyčejným slonem? Ale co když to slonovi nestačí? Co bys dělal ty?**

Hodný kluk, myslel si slon, ale když kluk usnul,... **Přerušení 10- předvídání: Co má slon v plánu? Co asi udělá?**

...vzal si slon z jeho tašky barvičky, namaloval po sobě kytky jako prve, divné, směšné, trochu šišaté a rozmazané, a všechny ty kytky na něm do rána rozkvetly; a když se kluk probudil, ležel vedle růžové louky a růžové zahrady; a byla tam i skála s růžovým lomikámenem, ve kterou se slon proměnil.

Fáze reflexe:

Hodnocení – *jak se asi teď slon cítí? Co je tedy důležité? Jaké ty máš sny? Co bys chtěl umět, dokázat, udělat, kým bys chtěl být?*

Jak může knihovna školám pomoci při rozvoji porozumění dětí a žáků

Pro podporu rozvoje čtenářství, přestože hlavním faktorem je čtenářství v rodině, může veřejná knihovna udělat mnoho. Erudovanost knihovníků může vhodně doplnit práci učitelů všech stupňů škol. Je vhodné, jsou-li vytvořeny podmínky pro vzájemnou spolupráci a funguje-li dostatečná komunikace o potřebách škol, s jejichž naplňováním mohou knihovny pomoci. Níže přinášíme možné příklady, co může knihovna školám nabídnout.

Předčítání

Předčítání dětem a žákům patří mezi tradiční činnosti, které knihovny školám nabízejí. Bývají doplněné doprovodnými akcemi, např. pasováním žáků na čtenáře, či vztažené k určitému období a tématu. Při přípravě čtenářské lekce je vhodné dodržet pravidla pro řízené čtení a využít čtenářské strategie. Pro prohloubení prožitku z četby využijme navazující činnosti – hudební, výtvarné, dramatické, tvorbu vlastní knihy či příběhu, psaní čtenářského deníku apod. Při přípravě musíme vzít v potaz počet účastníků a prostorové podmínky. To je limitující zejména u dětí z mateřských škol, které potřebují častější střídání činností statických s dynamickými.

Čtenářské dílny

Základem pro rozvoj čtenářství je, že je čtení spojeno s prožitkem, hovoříme o tzv. prožitkovém čtenářství. Cílem čtenářských dílen je prostřednictvím sdílení zážitků z četby posilovat vlastní prožitky. Vycházíme z předpokladu, že návyk pravidelného čtení spojený se zážitkem z četby, zvyšuje se i šance dosáhnout rozvoje čtenářské gramotnosti v celé její komplexnosti (Košťálová, Hausenblas, Šlapal, 2012) Čtenářské dílny by měly být organizovány pravidelně ať již v rámci výuky, družiny či mimoškolní zájmové činnosti. V rámci čtenářské dílny každý účastník dodržuje předem stanovená pravidla (např. dodržení času na samostatné čtení, dodržování klidného prostředí, zákaz jídla a pití v průběhu apod.) Struktura čtenářské dílny by měla obsahovat:

- Úvodní část – motivace, seznámení s tématem, knihou, minilekce - např. zaměření se na konkrétní čtenářskou strategii
- Čtení - samostatné tiché čtení
- Konzultace – rozhovor o přečteném, sdílení zážitků, diskuse
- Čtenářská odezva – záznam o přečteném, reflexe

V rámci dílny čtení je proto vhodné, když žáci čtou stejnou knihu, což klade značné nároky na vybavení školních knihoven. Zde se nabízí možnost školám nabízet výpůjčky více kusů stejného titulu, aby mohly dílny čtení realizovat. Inspiraci pro obsah jednotlivých dílen čtení je možné nalézt např. na <https://new.ctenarskekluby.cz/>

Představení knih

Z diskuse s učiteli vyplývá, že jednou z jejich potřeb pro zkvalitnění čtenářství u dětí a žáků je zlepšení jejich orientace v nabídce kvalitní současné literatury. Mnoho z nich nabízí tituly, které byly oblíbené v dobách jejich dětství a dospívání, což nemusí odpovídat potřebám a

zájmům současné mladé generace. Každoročně vychází velké množství knih, kde je pro laika mnohdy těžké se orientovat. Příležitostná setkání 1-2 ročně, na kterých by byly představeny nové kvalitní knihy pro děti a mládež, by mnozí učitelé velmi uvítali.

Vybavení třídní či školní knihovny

Tato forma pomoci či spolupráce navazuje na předchozí uvedenou. Knihovna může nabízet odborné poradenství, jakými žánry a tituly vybavit školní knihovnu a jak ji uspořádat, aby vzniklo kvalitní zázemí pro rozvoj čtenářství.

Tematické kufříky

Knihovna může připravovat pro školy tematické soubory materiálů, knih, her, případně pracovních listů, které mohou učitelé využít při své práci. Pro mateřské školy se může jednat o témata, se kterými se děti seznamují pravidelně, např. rodina, emoce, lidské tělo, les, doprava, hospodářská zvířata, vesmír apod. U žáků prvního a druhého stupně to mohou být materiály spojené např. s významnými dny či historickými událostmi – výročí vzniku republiky, Den země, druhá světová válka; či aktuálními tématy - závislosti, média, uprchlictví apod. Učitel si může z nabídky materiály rezervovat a poté zapůjčit do své výuky. Díky tomu může pracovat s různými knihami na stejné téma a podporovat rozvoj čtenářské gramotnosti průřezově v rámci jiných hodin, např. výuky dějepisu, zeměpisu, vlastivědy, občanské výchovy apod.

Literatura

- Altmanová, J., Faltýn, J., Nemčíková, K., & Zelendová, E. (Eds.). (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. Výzkumný ústav pedagogický.
- Hausenblas, O., & Košťálová, H. (2010) *Metody rozvíjení čtenářských dovedností*. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. s. 18-21.
- Hejná, O. (1975). *Žlutásek Apolenka a 33 pohádek*. Severočeské nakladatelství.
- Kafková, M. (2021). *Otázky k prozkoumávání textu*. Pomáháme školám k úspěchu
- Koželuhová, E. (2022). *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů*. Portál.
- Koželuhová, E. (2021) *Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání* (disertační práce). Univerzita Karlova: Pedagogická fakulta.
- Koželuhová, E., & Wildová, R. (2021). *Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Poche Kargerová, J., a Škardová M.
- Rybářová, E. (2016). *Čtenářské strategie jako podpora porozumění předčítanému textu u dětí předškolního věku* (Diplomová práce). Univerzita Karlova: Pedagogická fakulta
- Šafránková, K. (2010) Čteme s nečtenáři. *Kritické listy: občasník pro kritické myšlení*. Kritické myšlení, (38): s. 16-19.
- Škardová, M. (2010). *Podpora čtenářské gramotnosti v dalším vzdělávání učitelů*. (Diplomová práce). Univerzita Karlova, Filozofická fakulta
- Wildová, R., Vykoukalová, V., Rybářová, Ronková, J. & Harazinová R. (2019) *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií; Metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí*. Univerzita Karlova: Pedagogická fakulta