

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků se specifickými poruchami učení v
pátém ročníku základní školy

Development of reading literacy in students with specific learning disabilities
in the fifth grade of elementary school

Bc. Hana Šramová

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, PhD.

Studijní program: Speciální pedagogika

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků se specifickými poruchami učení v pátém ročníku základní školy* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 8. 4. 2025

Chtěla bych moc poděkovat paní prof. PaedDr. Miroslavě Bartoňové, Ph.D. za odborné a pečlivé vedení při vedení mé diplomové práce. Děkuji základní škole v Českém Těšíně za důvěru a pedagogům za spolupráci při realizaci výzkumu. Chci také vyjádřit poděkování svému manželovi spolu s rodinou, kteří mi po celou dobu studia byli velkou oporou.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zaměřuje na rozvoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím přístupu využívající RWCT metody. Cílem práce je zjistit, zda aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT rozvíjí u žáků se specifickými poruchami učení motivaci a porozumění čtenému. K ověření, zda aplikovaný přístup rozvíjí u vybrané skupiny žáků motivaci a porozumění čtenému, byly vytvořeny pracovní listy. Teoretická část se zaměřuje na vymezení specifických poruch učení, čtenářské gramotnosti, specifík čtenářské gramotnosti u žáků s poruchami učení a představuje teoretický rámec programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (RWCT). Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum, který byl realizován designem akčního výzkumu. Výzkumná data byla získávána prostřednictvím pozorování, analýzy písemných výstupů žáků a polostrukturovaných rozhovorů s učiteli. Výsledky výzkumu ukazují, že přístup inspirovaný programem RWCT je vhodný pro rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků se specifickými poruchami učení. Dle výsledků lze konstatovat, že aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT rozvíjí motivaci a porozumění čtenému u vybrané skupiny žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA

čtenářská gramotnost, rozvoj, specifické poruchy učení, metody RWCT, základní vzdělávání, akční výzkum

ABSTRACT

The thesis focuses on the development of reading literacy through an RWCT approach. The aim of the thesis is to investigate whether an applied approach inspired by the RWCT programme develops motivation and reading comprehension in pupils with specific learning difficulties. Worksheets were created to test whether the applied approach develops motivation and reading comprehension in a selected group of pupils. The theoretical part focuses on the definition of specific learning disabilities, reading literacy, the specifics of reading literacy in pupils with learning disabilities and presents the theoretical framework of *Reading and Writing for Critical Thinking* (RWCT) programme. The practical part includes qualitative research, which was carried out through an action research design. Research data was collected through observation, analysis of pupils' written output and semi-structured interviews with teachers. The research findings show that the RWCT-inspired approach is appropriate for developing literacy skills in pupils with specific learning disabilities. According to the results, it can be concluded that the applied approach inspired by the RWCT programme develops motivation and reading comprehension in a selected group of pupils.

KEYWORDS

literacy, development, specific learning disabilities, RWCT methods, elementary education, action research

Obsah

Úvod

1	Teoretická východiska diplomové práce	9
1.1	Charakteristika a vymezení projevů specifických poruch učení	9
1.2	Čtenářská gramotnost a její vymezení	12
1.3	Roviny čtenářské gramotnosti	15
1.4	Čtenářská gramotnost u žáků s SPU	17
2	Program <i>Čtením a psaním ke kritickému myšlení</i> (RWCT)	21
2.1	Metody čtení a jejich vymezení	21
2.2	Teoretické vymezení programu <i>Čtením a psaním ke kritickému myšlení</i>	23
2.3	Třífázový model učení (E-U-R)	26
2.4	Vybrané metody programu RWCT rozvíjející čtenářskou gramotnost	27
3	Alternativní přístupy ke čtení u žáků se specifickými poruchami učení	31
3.1	Cíl diplomové práce a metodologie	31
3.2	Výzkumný problém a popis výzkumu	32
3.2.1	Realizace výzkumu	33
3.2.2	1. část výzkumu: Pracovní listy a realizace pozorování participantů	33
3.2.3	2. část výzkumu: Realizace ankety s participanty	35
3.2.4	3. část výzkumu: Realizace rozhovorů s učiteli	36
3.3	Charakteristika výzkumného souboru	37
3.4	Zpracování a analýza získaných dat	38
3.4.1	1. část výzkumu: Pracovní listy a realizace pozorování participantů	38
3.4.2	2. část výzkumu diplomové práce: Realizace ankety s participanty	58
3.4.3	3. část výzkumu diplomové práce: Rozhovory s učiteli	65
3.5	Závěry šetření	72
3.5.1	Naplnění dílčích cílů	72
3.5.2	Zjištění výzkumných otázek	73
	Závěr	77
	Seznam použitých informačních zdrojů	78
	Seznam příloh	88

Úvod

Již posledních pár let je čtenářská gramotnost klíčovým tématem v oblasti vzdělávání. Průběžné testování žáků na základních školách prostřednictvím mezinárodních testů PISA a PIRLS pomáhá českému školství mapovat, jaké úrovně čtenářské gramotnosti dosahují čeští žáci v porovnání s žáky z jiných zemí (Česká školní inspekce, 2023). Český vzdělávací systém a celková společnost je obohacována o množství nápadů a metod, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost u intaktních žáků, ale stále není věnována taková pozornost žákům se specifickými poruchami učení. Skupina žáků se specifickými poruchami učení patří mezi rizikové skupiny v oblasti čtenářské gramotnosti, jelikož ti žáci mají v porovnání s žáky intaktními zhoršené podmínky od začátku, kdy si teprve osvojují dovednost číst. Jednou doporučovanou metodikou pro učitele je program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (RWCT) pocházející z USA a cílem výzkumu bude zjistit, zda přístup inspirovaný RWCT programem podporuje u žáků se specifickými poruchami učení rozvoj motivace a porozumění čtenému.

Pro realizaci výzkumu budou vytvořeny pracovní listy inspirované konkrétními metodami programu RWCT (Desetirádková pyramida, Metoda ANO/NE, Pětilístek, I.N.S.E.R.T.). Ty budou sloužit jako jeden z výzkumných nástrojů k ověření, zda aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT rozvíjí u žáků s SPU motivaci a porozumění čtenému. Dílčími cíli diplomové práce je zjistit, jaké nástroje učitelé používají pro rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků se specifickými poruchami učení a rozšířit zkušenosti pedagogů s přístupem RWCT.

V teoretické části jsou uvedeny základní informace ke zkoumané problematice jako je vymezení specifických poruch učení, čtenářské gramotnosti, specifík čtenářské gramotnosti u žáků s poruchami učení spolu s teoretickým rámcem programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (RWCT). Empirická část obsahuje popis metodologie výzkumu spolu s bližšími informacemi o technikách sběru dat, analýze získaných informací a interpretaci výsledků. Výzkum se skládá ze tří částí: 1. Pracovní listy a realizace pozorování participantů, 2. Realizace ankety s participanty, 3. Realizace rozhovorů s učiteli. Tyto tři části výzkumu slouží k získání pohledu na zkoumanou problematiku ze strany výzkumníka, zúčastněných participantů (žáků s SPU), třídních učitelů participantů.

Závěr práce je věnován výsledkům zjištěných ve výzkumu. Výsledky této práce by měly přispět k rozšíření poznatků v problematice týkající se rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků se specifickými poruchami učení.

1 Teoretická východiska diplomové práce

1.1 Charakteristika a vymezení projevů specifických poruch učení

Specifické poruchy učení (dále jen SPU) se netýkají pouze skupiny dětí vzdělávaných na základních školách, ale jednotlivé symptomy mohou přetrvávat až do dospělosti, pokud jedinci s SPU není včas poskytnuta potřebná speciálněpedagogická péče, která by mohla určité symptomy SPU zmírnit či odstranit. Za těchto okolností se dospělý jedinec bude nadále ve svém každodenním životě potýkat s vlivy a omezeními, které neredukované specifické poruchy učení přináší.

Dle Americké psychiatrické asociace (2013) se SPU vyznačují obtížemi při osvojování vzdělávacích kompetencí. Tyto obtíže jsou výsledkem interakce mezi enviromentálními, genetickými a epigenetickými faktory, které negativně ovlivňují schopnost vnímat a zpracovávat informace.

Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (dále jen DSM-5) definuje poruchy učení jako vzdělávací potíže, které jsou výrazně podprůměrné vzhledem k věku jedince. Tyto poruchy však nejsou považovány za důsledek intelektového postižení. DSM-5 nevyžaduje použití testů inteligence k diagnostice poruch učení, namísto toho se soustředí na identifikaci problémů v konkrétních akademických oblastech jako je čtení, psaní nebo matematika. Současná verze DSM-5 používá jedinou diagnózu *specifické poruchy učení* s přiřazenými specifikátory vztahující se k jednotlivým oblastem (porucha čtení, porucha písemného vyjadřování, porucha matematických schopností), jež popisují zhoršené dílčí dovednosti (Lockwood, 2015).

Specifické poruchy učení a jejich bližší specifikace jsou uvedeny v *Mezinárodní klasifikaci nemocí 10. revize* (dále jen MKN-10), kde jsou zařazeny do diagnostické kategorie F81 – Specifické vývojové poruchy školních dovedností. MKN-10 pracuje s následujícími pojmy:

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

F81.0 Specifická porucha čtení

F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti

F81.2 Specifická porucha počítání

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností

F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

(MKN-10, 2020, Tabelární část, s. 247).

V nové 11. revizi *Mezinárodní klasifikace nemocí* (dále jen MKN-11) je vymezení specifických poruch učení obsaženo pod kódem 6A03 v rámci kategorie Neurovývojové poruchy. MKN-11 disponuje s pojmy:

6A03 Vývojová porucha učení

6A03.0 Vývojová porucha učení s poruchou čtení

6A03.1 Vývojová porucha učení s poruchou v písemném vyjadřování

6A03.2 Vývojová porucha učení s poruchou v matematice

6A03.3 Vývojová porucha učení s jinou určenou poruchou učení

6A03.Z Vývojová porucha učení, neurčená (ICD-11, 2022, s. 397).

Profesor Matějček ve svém díle z roku 1993 uvádí, že ještě nebylo v otázce definice dyslexie zcela dosaženo jednoty (Matějček, 1993). Autorka Pokorná (2010) rovněž popisuje, že terminologie specifických poruch učení není v české odborné literatuře plně sjednocena.

Definice SPU dle Matějčka (1993, s. 24) představena v roce 1980 skupinou expertů Národního ústavu zdraví ve státě Washington ve spolupráci s experty Ortonovy společnosti a dalších institucí: „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.*“

Bartoňová (2019, s. 10) uvádí, že specifické poruchy učení jsou „*všeobecně definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod*

za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti“. Specifické poruchy učení jsou děleny vzhledem k jejich projevům na (Krejčová, Bodnárová, Šemberová a kol., 2018):

Dyslexie: Jedná se o poruchu čtenářských dovedností. Žák s dyslexií může mít velké obtíže při snaze se naučit číst. Mnohdy až do dospělosti jedinec čte s obtížemi, nebo alespoň tempo ve čtení je výrazně pomalejší než u jeho okolí. Dále mohou být přítomny i obtíže s vybavením přečteného textu (Krejčová, Bodnárová, Šemberová a kol., 2018). Dle Bartoňové (2019) jsou během základní školy přítomné u těchto žáků tyto projevy: záměna písmen (b-p-d, g-q, e-a) a hlásek, těžkosti při učení se abecedy / dnů v týdnu / měsíců, častá záměna pravé a levé strany, nižší slovní zásoba, potíže s gramatikou a při učení se cizího jazyka, přeskakování slov a řádků, problémy s koncentrací.

Dysgrafie: Lze hovořit o poruše písemných dovedností, kdy písmo žáka je velice obtížně čitelné a celkový nácvik psaní na začátku školní docházky je velmi problematický. Samotné zapamatování tvarů písmen je pro žáka náročné a trvá výrazně déle v porovnání s jeho vrstevníky (Krejčová, Bodnárová, Šemberová a kol., 2018). Mezi další projevy dle Bartoňové (2019) patří nápodoba samotných tvarů písmen, spojení hlásky s písmenem a celkové dodržení pořadí písmen ve slově, záměna tvarově podobných písmen, tendence směšování psacího a tiskacího písma, nedodržování lineatury a stejné výšky písma. Často si lze u těchto žáků všimnout vadný úchop.

Dysortografie: Tato kategorie obtíží se označuje jako porucha písemného projevu v kontextu aplikace gramatických pravidel a při zapisování slov. Texty těchto žáků jsou často plné chyb jako jsou chybějící diakritika, vynechaná písmena, záměny znělých a neznělých souhlásek, měkkých a tvrdých slabik nebo zkomolená slova. Zmíněné chyby se označují jako specifické dysortografické jevy (Krejčová, Bodnárová, Šemberová a kol., 2018). Autorka Bartoňová (2019) poznamenává, že často jsou dysortografické projevy spojeny s projevy dyslektickými.

Dyskalkulie: Jelikož se jedná o poruchu matematických dovedností mezi nejčastější projevy se řadí problémy s porozuměním číslům, množství, číselné řadě a desítkové soustavě (Krejčová, Bodnárová, Šemberová a kol., 2018). Dle Bartoňové (2019) žák má schopnosti řešit úlohu logicky, ale selhává v základech a dělá zbytečné chyby. Tak stejně může mít problémy si ve svém zadaném příkladu najít početní chybu anebo při řešení úlohy je schopen

si zapamatovat maximálně dva kroky instrukcí pro následující postup. Rozšířenou terminologii SPU vysvětluje ve svých textech velmi jasně autorka Bartoňová (2019):

Dyspinxie: Porucha kreslení, která je signifikantní nízkou úrovní kresby. Žák pracuje s tužkou neobratně, tvrdě a nedokáže převést svou představu v hlavě z trojrozměrného prostoru do dvojrozměrného (papír), může mít rovněž problémy s porozuměním perspektivy.

Dysmúzie: Jedná se o poruchu schopnosti vnímání a reprodukce hudby. Mezi konkrétní projevy lze zařadit obtíže v rozlišování tónů, neschopnost si zapamatovat melodii, diferencovat a reprodukovat rytmus. Pokud má dítě problémy se čtením a zápisem not, tak tato problematika se spíše dotýká dyslexie nebo dysgrafie.

Dyspraxie (v angličtině pod pojmem „*Developmental Coordination Disorder – DCD*“): Porucha pohybové obratnosti, která ovlivňuje všechny složky motoriky jedince. U těchto žáků je velmi často přítomné pomalé psychomotorické tempo, celková nešikovnost, neupravenost a jejich výrobky vypadají mnohdy nevzhledně, a to vytváří u dítěte celkovou nechuť k dalším motorickým činnostem. Obtíže plynoucí z dyspraxie se u těchto žáků mohou projevit při psaní, stejně tak v řeči a v rámci jednotlivých výchov ve škole (tělesná výchova, výtvarná výchova, pracovní výchova).

1.2 Čtenářská gramotnost a její vymezení

Naučit se číst je obtížný úkol, který požaduje rozvoj mozkových spojení. Mozková spojení pro čtení psaných slov se začínají utvářet již během vývoje mluvené řeči. Jak se zlepšuje schopnost mluvení a čtení, tak se dále posilují a rozvíjejí mozkové spoje, které jsou nezbytné k tomu, aby člověk dokázal efektivně číst a psát (Ray, 2020).

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) je gramotnost vymezena jako „*dovednost jedince číst a psát získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 85).

V rámci výzkumné studie *Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů* (Laufková, 2018) byla provedena analýza, jak je čtenářská

gramotnost zohledněna v rámcových vzdělávacích programech (dále jen RVP) na všech stupních vzdělávání (s výjimkou předškolního vzdělávání) a ve vybraných školních vzdělávacích programech (dále jen ŠVP). Výzkumná studie ukázala, že čtenářská gramotnost není v RVP a ŠVP dostatečně ukotvena, zvláště pokud se jedná o podporu pozitivního vztahu ke čtení, motivaci číst a rozvoj metakognice tzn. schopnost reflexe vlastního čtení. Kurikulární dokumenty se primárně soustředí na práci s informacemi a v důsledku toho se nepracuje tolik s oblastmi čtení vyžadující vyšší kognitivní náročnost (Laufková, 2018).

V nově revidované verzi rámcového vzdělávacího programu (2025), a to jak pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), tak pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), je s pojmem čtenářská gramotnost pracováno jako s jednou ze dvou základních gramotností, které by dítě/žák měl mít osvojené. V kapitole „*Základní gramotnosti*“ je tento pojem vymezen jako: *“Čtenářská gramotnost představuje soubor znalostí, dovedností a postojů při práci s texty v nejširším slova smyslu. Schopnost porozumět textům a efektivně zpracovávat informace je základním předpokladem procesu učení. Vstřícný vztah ke čtení chápeme jako základní předpoklad pro další rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti“* (RVP PV, 2025, s. 17).

Čtenářská gramotnost neboli čtenářské dovednosti žáků jsou mimo jiné součástí oblastí, které jsou v České republice ale i v jiných zemích pravidelně mapovány na národní úrovni. V České republice se tomuto šetření věnuje *Česká školní inspekce*, která pomocí celoplošného a mezinárodního testování PISA a PIRLS zjišťuje čtenářskou úroveň žáků v českém vzdělávacím systému. Díky pravidelnému šetření se opakovaně potvrzuje, a to nejen v České republice, že čtenářské dovednosti nejsou důležité pouze pro kvalitní studijní a pracovní uplatnění jedince, ale jsou rovněž velmi podstatným elementem pro efektivní osvojování a zvládání dalších dovedností – na školní úrovni se může jednat například o matematické nebo přírodovědné dovednosti (Česká školní inspekce, 2023). Definice čtenářské gramotnosti podle šetření *Programu pro mezinárodní hodnocení žáků* (PISA) zaměřeného na žáky ve věku 15 let, které se naposledy této oblasti věnovalo při testování v roce 2018, *„Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm,*

posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k účasti ve společnosti“ (Česká školní inspekce, 2020, s. 13).

Čtenářská gramotnost podle šetření PIRLS zaměřeného na žáky 4. ročníku základní školy je definována následovně: *„schopnost porozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat“ (Česká školní inspekce, 2022, s. 14).*

Mezinárodní šetření PISA nepřistupuje ke čtenářské gramotnosti pouze jako ke schopnosti přečíst nahlas text, ale zahrnuje do ní také schopnost porozumět gramatice, složitějším syntaktickým strukturám, které text obnáší a dokázat si propojit význam textu s vlastními zkušenostmi a doposud získanými poznatky. Definice uvedena výše byla pro poslední šetření čtenářské gramotnosti upravena tak, aby byla aktuální ke společenským změnám uskutečněných za poslední roky. V definici je nově použit pojem „posuzování textu“, a to z toho důvodu, jelikož se dnes čtenáři pohybují i v online prostoru, který si vyžaduje, aby se čtenář zaměřoval na spolehlivost argumentů, zamýšlel se nad úhlem pohledu autora anebo zda je text vhodný pro účel, který s ním autor měl. Rovněž bylo v definici upuštěno od výrazu „psané texty“ a zkráceno pouze na pojem „texty“, což odráží skutečnost, že v současnosti není čtení omezeno pouze na tištěný materiál, ale lidé tráví značnou část dne interakcí s digitálním světem (Česká školní inspekce, 2020).

V oblasti výzkumu čtenářské gramotnosti se zjistilo, že práce s textem je pro české žáky mnohem náročnější než pro jejich vrstevníky například z Belgie, Finska, Kanady, Norska a jiné. Dle Grecmanové (2018) příčin negativního vztahu ke čtení a práci s textem může být větší množství. Mezi faktory ovlivňující vztah ke čtení lze uvést rychlé životní tempo, větší digitalizace a nárůst technologií ve společnosti, nadměrné množství informací přicházejících nejen prostřednictvím textů, nedostatek času rodičů pro jejich děti, absentující rodičovské vzory motivující svým příkladem své děti ke čtení, pohodlnost mladé populace a způsob práce s textem ve škole. Většina zmíněných faktorů se rovněž nachází i v sociálním prostředí výše uvedených zemí, a přesto je tam čtenářská gramotnost na vyšší úrovni (Grecmanová, 2018).

Grecmanová (2018) uvádí, že jedním z předložených přístupů k řešení nepříznivé situace v souvislosti se čtenářskou gramotností v českém vzdělávacím prostředí byla

implementace inovativní metodiky zaměřená na práci s textem, která byla inspirovaná programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení (z angličtiny pod zkratkou RWCT).

1.3 Roviny čtenářské gramotnosti

Dle Švrčkové a Šimika (2012) při práci s textem, ať už předčítaným, tak čteným, musí žák pochopit jeho myšlenkový obsah, porozumět mu, analyzovat ho a hodnotit. Tyto kognitivní procesy následně představují klíčové komponenty (v tomto kontextu roviny) čtenářské gramotnosti.

Národní ústav pro vzdělávání (dále jen NÚV) v roce 2011 vydal metodickou příručku, ve které se zabývá čtenářskou gramotností a jejími jednotlivými rovinami, které se mezi sebou prolínají a každá z nich zastupuje velmi důležitou roli v rozvoji čtenářské gramotnosti. Na rozdíl od vymezení PISA a PIRLS, které se zabývají pouze testovou rovinou čtenářské gramotnosti, NÚV se zaměřuje naopak i na roviny netestové, postojové a hodnotové jako je například vztah ke čtení žáka. Mezi konkrétní roviny, ze kterých se čtenářská gramotnost u žáka skládá, patří podle NÚV (2011, s. 9): „*vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení a aplikace*“.

Pod označením „**vztah ke čtení**“ je myšleno, že pro rozvoj čtenářské gramotnosti je velmi důležité, aby žák měl kladný vztah ke čtení. Rovina „**doslovné porozumění**“ znamená, že čtenářská gramotnost stojí na schopnosti přečíst napsaná slova, ale také je pak správně pochopit, interpretovat a vztáhnout k praktickým zkušenostem a již získaným poznatkům ve vlastním životě. „**Vysuzování a hodnocení**“ znamená, že čtenářsky gramotný člověk musí umět kriticky hodnotit přečtený text tzn. dovednost vyvozovat závěr z přečteného textu nebo sledovat autorovy záměry. Další rovinu „**metakognice**“ lze vysvětlit jako určitou vlastní seberegulaci během čtení, kdy jedinec je schopen si uvědomit, za jakým účelem a jakým způsobem čte daný text, a podle toho pak volit texty a způsob čtení, sledovat sebe a svou schopnost porozumět čtenému textu a schopnost si u sebe zvolit takové strategie čtení textu pro lepší porozumění. „**Sdílení**“ představuje schopnost čtenářsky gramotného člověka hovořit o svých prožitcích z přečteného textu. Přemýšlet nad svým pochopením textu, nad interpretacemi od jiných lidí a vidět v nich také podobnosti a rozdíly.

Poslední rovina „aplikace“ znamená využívání čtení k seberozvoji i ke svému jednání v běžném životě (Národní ústav pro vzdělávání, 2011).

Švrčková (2011) přidává u žáků ve věku od 6 do 8 let sedmou rovinu, konkrétně techniku čtení a psaní. V tomto věkovém rozpětí je podstatné rozvíjet tři způsoby čtení – „hlasité čtení“, „tiché čtení“ a rovněž tak „čtení v duchu“. Čtení a psaní jsou těsně propojené, čtení pomáhá rozvíjet schopnost psát, a psaní podporuje zlepšení dovednosti čtení (Švrčková, 2011).

Rozvoj čtenářské gramotnosti u žáka neovlivňují pouze jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti (výše vymezeny), ale také velké množství faktorů, které jsou změnitelné anebo trvalé. Pokud se jedná o trvalé faktory, i s nimi se dá pracovat, a to buď ve snaze podpořit jejich intenzitu nebo v případě negativních faktorů ve snaze je potlačit. Všechny faktory lze rozdělit do dvou skupin na faktory vnitřní a vnější. Do vnitřních faktorů čtenářské gramotnosti se řadí osobnostní předpoklady, vlastnosti čtenáře a jeho vlohy. Do skupiny vnitřních faktorů patří i mimo jiné samotný zájem o čtení, představivost, soustředění, získané osobní zkušenosti čtenáře, úroveň povědomí o tématu, věk, intelektuální vybavenost jedince a jeho připravenost k dalšímu vzdělávání. Mezi vnější faktory čtenářské gramotnosti patří sociokulturní prostředí žáka, převážně oblast výchovy a vzdělávání, která se mu dostává. Dalšími vlivy spadající do vnějších faktorů jsou ekonomické, geografické a demografické (Doležalová, 2005).

Mezinárodní studie zabývající se čtenářskou gramotností žáků v Singapuru uvádí, že čtenářská gramotnost může ovlivnit kognitivního vývoj žáků, který je stěžejní pro dosahování vysokých studijních výsledků, a proto vysoká úroveň čtenářských dovedností je zásadní pro budoucí akademický úspěch žáků. Výzkumná studie byla zaměřena na faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost u žáků v Singapuru (Xin Dong, 2019). Tato studie zjistila, že na úrovni rodiny patří mezi ovlivňující faktory celkový ekonomický, kulturní a sociální status, kulturní vlastnictví v domácím prostředí (básnické knihy, knihy o umění, hudbě, designu, umělecká díla), majetek v domácnosti a celkové bohatství rodiny, dostupné ICT technologie v domácím prostředí (připojení k internetu, tiskárna, počítač, notebook, mobilní telefon, tablet apod.). První faktor – „celkový ekonomický, kulturní a sociální status“ se ve studii umístil na prvním místě a stal se tak

nejdůležitějším faktorem na úrovni rodiny (Xin Dong, 2019). Ve studii bylo identifikováno šest faktorů ovlivňující čtenářskou gramotnost žáků na úrovni školy: celkový počet žáků školy, vedení výuky ředitelem (motivace učitelů k efektivnímu vedení výuky ze strany ředitele), účast učitelů (účast učitelů v kontextu řízení školních záležitostí), zpětná vazba učitelů (zlepšení čtenářského výkonu u žáků v důsledku získání zpětné vazby od učitele), přizpůsobení výuky učiteli (kompetence učitelů si variabilně přizpůsobit výuku dle aktuálních potřeb žáků) a podíl kvalitních učitelů. K faktoru „účast učitelů“ je důležité zmínit, že v Singapuru mají ředitelé a učitelé větší samostatnost v záležitostech školy. Ředitel školy má na starost rozhodovat o důležitých záležitostech jako je rozpočet, přijímání nových zaměstnanců, inovace učebních osnov a pedagogové mají více příležitostí podílet se na rozhodování o školních záležitostech, což může mít pozitivní vliv na inovace v oblasti výuky a kurikula (Xin Dong, 2019).

1.4 Čtenářská gramotnost u žáků s SPU

Specifické poruchy učení vedou ke ztíženému osvojování základních školních dovedností, mezi které lze zařadit osvojení trivia a z něho vyplývající schopnost přečíst text a rovněž mu porozumět. Je zřejmé, že přítomnost specifických poruch učení u žáka bude negativně ovlivňovat jeho čtenářskou gramotnost.

Žáci se specifickými poruchami učení jsou zařazováni do rizikové skupiny spojené s čtenářskou gramotností, a to hlavně žáci s dyslexií (Kucharská, 2014). K této problematice již existují výzkumy a odborné poznatky, ale stále je množství odborných článků velmi omezené a těžce dohledatelné. V českém prostředí se této problematice výrazně věnovala PaedDr. PhDr. Anna Kucharská, Ph.D. z katedry psychologie na *Pedagogické fakultě Karlovy univerzity* v letech 2013-2015 v rámci projektu *Porozumění čtenému – typický vývoj a jeho rizika*. Studie se zabývala jednou z klíčových dovedností čtenářské gramotnosti, kterou je porozumění čtenému se zaměřením na rizikové skupiny, mezi ně patří i žáci s SPU (www.kps.pedf.cuni.cz, 2025). Balharová (2012) uvádí, že aby žáci dokázali porozumět přečtenému textu, musí nejdříve zvládnout techniku čtení. Pro zvládnutí techniky čtení je potřeba mít plně dozrálé zrakové vnímání spolu se zrakovou pamětí a rovněž tak sluchové vnímání s dílčími oblastmi jako je sluchová paměť a fonemický sluch. Velmi důležitá je

také prostorová orientace, jelikož pokud není plně vyvinutá, žák má posléze obtíže se orientovat v textu. Při nástupu do školy nelze u žáka diagnostikovat dyslexii či jinou specifickou poruchu učení, ale dá se vyhodnotit vývojový stupeň zrakového vnímání, fonemického sluchu a oční pohyby, a rozeznat tak, zda se jedná o dítě školsky zralé (Balharová, 2012).

U žáků s SPU bývají porušeny tyto zmíněné percepční funkce, které jsou nezbytné pro osvojení trivia (Jucovičová, 2014). Zelinková s Čedíkem (2013) považují nedostatečně rozvinutý fonemický sluch za jednu z primárních příčin vzniku dyslexie, jelikož zajišťuje spojování hlásek ve slovo a rozklad slova na hlásky. Zahraniční studie *The Foundations of Literacy Development in Children at Familial Risk of Dyslexia* (2015) ukazuje, že rozvoj čtení zásadně závisí na ústních jazykových dovednostech. Děti s familiárním rizikem dyslexie vykazovaly v předškolním věku široké deficity v řečových dovednostech a část z nich rovněž splňovala kritéria pro diagnózu řečové vady. Z této studie vyplývá riziko, že špatné řečové dovednosti v předškolním věku dítěte mohou v jeho pozdějším věku mít negativní vliv na schopnost dekódování (písmen, zvuku, foném) a čtení s porozuměním. Podle autorů z toho vyplývá, že vzdělávání dětí v předškolním věku by se nemělo zaměřovat pouze na fonologické (zvuk řeči) a fonické (porozumění vztahům mezi písmeny a zvuky) dovednosti, ale také na rozvoj širších jazykových dovedností, které poskytují základ k dekódování písmen a čtení s porozuměním (Hulme, Nash, Gooch a kol., 2015). Přítomnost slabých dekódovacích schopností u žáků s SPU v kontextu jejich čtenářské gramotnosti zmiňuje také Špačková (2016).

Procesu čtení u žáků s SPU jako samotnému tématu se rámcový vzdělávací program nevěnuje ani v nově vydané revizi. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV) se zabývá tématem čtení u žáků s SPU zejména ve spojitosti s individuálním přístupem a celkovým přizpůsobením takových podmínek, které žákovi s SPU jakožto žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami náleží pro vyrovnání nerovných podmínek vzniklých v důsledku postižení. Proces čtení lze zařadit do kategorie *Základní gramotnosti*, ve které RVP ZV věnuje svou pozornost čtenářské gramotnosti.

RVP ZV (2025) stanovuje škole povinnost v přítomnosti žáka s SPU upravit vzdělávací obsah podle míry závažnosti poruchy, a to platí i pro osvojování dovedností čtení.

„Vzdělávání podle RVP ZV je založené na respektování individuálních vzdělávacích potřeb všech žáků s cílem maximálního využití jejich vzdělávacího potenciálu. Škola přijímá odlišnost každého žáka, respektuje diverzitu jeho vzdělávacích a psychických potřeb a zajišťuje pro něj rovnost vzdělávacích příležitostí“ (RVP ZV, 2025, s. 15).

Mezinárodní asociace pro dyslexii (IDA) vyvinula výukový model *Strukturovaná gramotnost*. Tento výukový model má představovat plán efektivní výuky čtenářské gramotnosti s cílem budovat u žáků základní dovednosti – fonematické uvědomování, korespondence písmen a hlásek (někdy také grafém-fonémová korespondence), slabiky, morfologie, syntax a sémantiku. Základní dovednosti jsou vyučovány systematickým a jednoznačným způsobem, což umožňuje žákům si efektivně propojovat vizuální a auditivní složky jazyka. Program strukturovaného vyučování se skládá z šesti klíčových pilířů, které jsou klíčové pro rozvoj pevných základů čtenářské gramotnosti. Jednotlivé pilíře by se měly vyučovat postupně tak, jak na sebe navazují, to znamená sekvenčně. Každý pilíř je závislý na pilíři předchozím. U některých pilířů je výjimka a mohou se vyučovat souběžně, protože obsah učiva se stává složitějším a žákům tento způsob pomůže k lepšímu porozumění. Výukový model je koncipován tak, že čím dál tím více vyžaduje u žáka, aby pracoval s psaným jazykem a uplatňoval jeho schopnost zpracovat informace z psané podoby jazyka (čtení, porozumění, používání přečtených informací a psaní) (Ray, 2020).

První pilíř výukového modelu se zaměřuje na fonologii, a to konkrétně na pravidla, jak jsou zvuky zakódovány v jazyce. Žák se nejprve učí slyšet, identifikovat a manipulovat s jednotlivými zvuky (fonémy) mluvené řeči, než se naučí číst psaná slova. První pilíř vychází z poznatku, že dovednosti dětí v mluvené řeči většinou predestinují jeho výsledky v čtenářské gramotnosti. Druhým pilířem strukturované gramotnosti jsou zvukově-symbolické korespondence (vztahy mezi fonémy a grafémy), které tvoří jednotlivá slova. V praxi to znamená, že se žák učí název tiskacího písmene a možný zvuk, které toto písmeno v psaných slovech vydává. Žák se tak naučí, že se jedná o předvídatelná, stálá pravidla korespondence zvuků a symbolů, která se vyskytují v psaném jazyce. Třetím pilířem je znalost slabik. Žák se učí různé typy slabik, což zvyšuje jeho schopnost kódovat a dekódovat slova, rovněž má pozitivní vliv na výslovnost a porozumění slovům. Čtvrtý pilíř se zaměřuje na morfologii – porozumění nejmenším jednotkám významu ve slovech, odborně řečeno

morfémům. Jedná se o přípony, předpony a kořeny slov. Autor studie (Ray, 2020) uvádí, že dle výzkumného šetření morfologická analýza (rozklad slova na předponu, kořen, příponu) může žákovi usnadnit přechod ze 3. do 4. třídy v oblasti čtení s porozuměním. Dle Ray (2020) je vhodné začít výuku morfologie v průběhu prvních tříd, aby se zvýšily znalosti žáků v oblasti pravopisu, slovní zásoby, čtení a zlepšilo se tak porozumění čtenému textu. Pátý pilíř strukturované gramotnosti se zaměřuje na syntax (struktura vět, gramatická pravidla, pořadí slov ve větě). Tento pilíř učí pravidla, jak správně uspořádat slova ve větě a používat interpunkci, aby složená věta v psaném jazyce nabývala srozumitelného významu. Šestý základní pilíř či princip strukturované gramotnosti je sémantika (význam slov, symbolů, slovních jednotek). Cílem tohoto pilíře je pomoci žákovi porozumět významům slov v textu. Velice vhodné je připojování obrázků k slovům nebo skupinám slov, jelikož to pomáhá žákovi lépe pochopit význam daných slov. Sémantika pomáhá jedinci správně porozumět významu slova na základě jeho kontextu (Ray, 2020).

Výukový model *Strukturovaná gramotnost* je účinný pro výuky čtení a psaní u všech žáků – jak pro žáky intaktní, tak pro žáky patřící do rizikové skupiny ve spojitosti s čtenářskou gramotností (např. žáci s SPU) (Ray, 2020).

2 Program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (RWCT)

2.1 Metody čtení a jejich vymezení

Jednotlivé metody prvopočátečního čtení mají své kořeny až ve starém Řecku a Římě. V historii pouze vyšší společenská vrstva mohla mít osvojené dovednosti číst a psát. Již v té době vznikla metodika prvopočátečního čtení a psaní inspirovaná slabikovací metodou (Fasnerová, 2018). Dle Fasnerové (2018) je v dnešní době velké množství výukových metod prvopočátečního čtení. Liší se od sebe svou metodikou, jestli vycházejí z celku a vedou k poznávání jednotlivých prvků (analytické metody), anebo vycházejí z prvků a jsou následně spojovány do celků (syntetické metody). V současné době je v českém školství nejrozšířenější metoda analyticko-syntetická, globální metoda čtení a genetická metoda čtení (Fasnerová, 2018).

Ve vzdělávacím prostředí jsou pedagogy využívány také alternativní metody výuky prvopočátečního čtení – *Metoda dobrého startu*, *Párové čtení*, *metoda Montessori* a *Waldorfská metoda výuky čtení*, se kterými se v českém vzdělávacím prostředí častěji přichází do styku z důvodu snahy elementaristů rozšířit vzdělávací nabídku o nové způsoby. Je potřeba zmínit, že v českých běžných základních školách se lze málokdy setkat s čistou formou alternativních metod výuky čtení, spíše se jedná o konkrétní prvky integrované do běžných metod (Fasnerová, 2018).

Analyticko-syntetická metoda vznikla v 50. letech 20. století, v původní podobě byla od roku 1951 po celý totalitní režim nařízena plošně pro celé tehdejší Československo. Původním zakladatelem je Konstantin Dmitrijevič Ušinskij. V českém prostředí se touto metodou zabýval Hynek Kohoutek a na rozvoji této metody se rovněž podílel známý český pedagog a autor Slabikáře Otokar Chlup. Metoda je založena jak na analýze, tak i na syntéze. Žáci nejprve pracují s celou větou a posléze z ní jsou vyvozována jednotlivá slova, slabiky, hlásky a písmena. Získané jednotlivé prvky (hlásky, slabiky, slova, věty) se opět skládají do větších celků. Zároveň během celého procesu žák nacvičuje psaní psacích písmen (Fasnerová, 2018).

Autorem metody globální je belgický lékař Ovide Decroly (1871–1932). Původně tato metoda měla za cíl sloužit k osvojení čtení u dětí s mentálním postižením, případně

pro děti v předškolním věku jako příprava na čtení a psaní. V Československém prostředí tuto metodu výrazně zastával významný český pedagog a psycholog Václav Příhoda. V globální metodě čtení žáci nejdříve čtou slovní celky podle celkové vizuální struktury, jejich opakováním si zapamatovávají vizuální tvar v psané formě a dokážou číst slova bez znalosti konkrétních písmen. V pozdější fázi by měl žák být schopen pochopit rozbor slovního celku na jednotlivé části a identifikovat jednotlivá písmena. V této metodě se více klade důraz na porozumění textu než na samotnou techniku čtení (Fasnerová, 2018).

Zakladatelem metody genetické je známý Josef Kožíšek, spoluautor mnoha slabikářů. Nácvik prvopočátečního čtení se u této metody skládá ze tří po sobě následujících fází. První etapa se nazývá průpravné období, které je zaměřeno na vytvoření si pozitivního vztahu ke čtení, slovní zásoba se rozvíjí přirozenou cestu pomocí básniček a žáci pracují s hůlkovým písmem. Žáci se rovněž v této etapě učí analyzovat slovo a posléze ho syntetizovat. Například učitel tzv. rozhláskuje slovo a žáci mají za úkol říct výsledek rozhláskovaného slova (např. „L-E-S“ dohromady slovo „LES“). Druhá etapa u žáků spočívá v práci s učebnicemi nebo pracovními sešity, která má za cíl vytvořit u žáků základní čtenářské návyky. V poslední třetí etapě žáci začínají psát písmena v podobě psacího písma podle předlohy (Fasnerová, 2018).

Jindrová a kol. (2021) přidává k nejpoužívanějším metodám výuky prvopočátečního čtení (v kontextu českého školství) metodu Sfumato (také splývavé čtení). Autorkou metody Sfumato je PaedDr. Mária Navrátilová, která při vývoji vycházela z poznatků neurofyziologických zákonitostí. Metoda je založena na posloupnosti zrak-hlas-sluch a na jejich koordinaci. Jedná se o syntetickou metodu, která je založena na fonologickém uvědomování, přičemž rychlost čtení je určena na základě schopnosti zpracování v centrální nervové soustavě. Technika splývavého čtení zohledňuje způsob, jakým funguje lidský mozek a jeho vnímání informací. Metoda Sfumato se osvědčila jako vysoce účinná při prevenci dyslexie a reedukaci čtenářských dovedností. Technika splývavého čtení v porovnání s jinými metodami prvopočátečního čtení zabraňuje vzniku tzv. dvojího čtení (Navrátilová, 2014).

V českém akademickém prostředí byla v roce 2021 (říjen–listopad) realizována výzkumná studia zaměřená na čtenářské dovednosti u žáků 3. ročníku metodou čtení

Sfumato. Výzkumný soubor studie byl tvořen 45 intaktními žáky ze tří základních škol, které se nacházely na území Středočeského kraje a v kraji Hlavní město Praha. Výzkumný vzorek měl genderově vyvážený poměr. Primárním cílem studie bylo analyzovat dekodování jako základní čtenářskou dovednost, která je klíčová pro rozvoj dalších čtenářských dovedností, například porozumění čtenému. Výzkumná část studie byla zaměřena na zjištění úrovně dekodovacích dovedností u žáků 3. ročníku a porovnání jejich výkonů s žáky vyučovanými analyticko-syntetickou a genetickou metodou čtení. Čtenářské dovednosti u výzkumných subjektů byly mapovány prostřednictvím standardizované testové baterie *PorTex*. Dle studie (Jindrová, Kučerová, Kucharská a kol., 2023) se mezi jednotlivými metodami čtení prokázaly výrazné rozdíly v dekodovacích dovednostech. Výsledky výzkumné studie ukázaly, že žáci, kteří si osvojili čtení metodou Sfumato, čtou pomaleji než žáci, kteří se učili číst metodou analyticko-syntetickou nebo genetickou (Jindrová, Kučerová, Kucharská a kol., 2023). Výzkumný projekt (2020–2022) TAČR *Ověření metodiky čtení Sfumato pro nácvik čtení u žáků s dyslexií* realizovaný týmem z Jihočeské univerzity ověřoval efektivitu metody Sfumato u žáků s dyslexií. Výsledky výzkumu prokázaly příznivý vliv metody Sfumato v nižších úrovních čtenářských dovedností (dekodování, fonologické dovednosti). Výzkum zaměřený na efektivitu metodiky Sfumato u žáků s dyslexií ukázal opačné výsledky než předchozí výzkumná studie orientovaná na intaktní žáky. Žáci s dyslexií při čtení podle metodiky Sfumato četli rychleji v porovnání s jinými metodami (Havlisová, Jošt a Šimková, 2022; www.pf.jcu.cz).

2.2 Teoretické vymezení programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (RWCT)

Přídavné jméno „kritický“ má původ v řeckém slovese „*krinein*“, které v překladu znamená „oddělovat“, „rozhodovat“ nebo „soudit“. Toto řecké sloveso je odvozeno z praindoevropského kořene „*krei-*“ a jeho význam byl „prosívat“, v rozšířenějších formách také „rozlišovat“, „rozeznávat“. Sám Sókrates tvrdil, že každý člověk by si měl důvěřovat vlastnímu úsudku a nenechat se ve velké míře ovlivňovat názory ostatních lidí (Gazda, Liška, Marek, 2019).

Velký psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2010, s. 325) definuje kritické myšlení následovně: „*Myšlení kritické – critical thinking – myšlení charakteristické snahou dobrat se pravdy*“.

Dle *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV) je dovednost kriticky myslet zařazena do klíčových kompetencí – *Kompetence k řešení problémů*, kterou by měl mít žák osvojenou při ukončení základního vzdělávání: „*Na konci základního vzdělávání, žák kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí*“ (RVP ZV, 2021, s. 13). Definice kritického myšlení dle Meredith a kol. (1997, s. 3) „*myslet kriticky znamená uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, podrobit ji nezaújatému skepticismu, porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a na tomto základě zaujmout určité stanovisko*“.

Důležitost rozvíjení kritického myšlení u žáků jako jedné z klíčové dovednosti v rámci vzdělávacího prostředí je v dnešní době nezpochybnitelná. Výzkumy ukazují, že mít osvojenou dovednost kritického myšlení nezlepšuje pouze u jedince jeho základy vlastního osobního přesvědčení, životní štěstí nebo vzdělávací dráhu, ale jedinci se silnými schopnostmi kritického myšlení jsou lépe v životě vybaveni k vyhodnocování informací, zvažování více perspektiv a činit dobře informovaná rozhodnutí založená na logice a důkazech (Heard, Scoular, Duckworth a kol., 2025). Autoři (Heard, Scoular, Duckworth a kol., 2025) uvádí, že celosvětové průzkumy opakovaně zařazují kritické myšlení a analytické myšlení do kategorie nejvíce požadovaných dovedností ze strany zaměstnavatelů při přijímacím řízení.

Odborník David Klooster, významná osobnost při rozvoji programu RWCT v českém vzdělávacím prostředí, vymezuje pět klíčových charakteristik kritického myšlení. Jedná se o nezávislé myšlení, kdy si žák vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Získání informace má být podle Kloostera jakýsi základní krok, získání tzv. „materiálu“ pro samotné uskutečnění kritického myšlení, a ne jeho samotným cílem. Kritické myšlení má začínat otázkami či problémy, které se následně řeší. Při využívání kritického myšlení je nutné hledat logické argumenty. Kritické myšlení je myšlením ve společnosti, a to znamená, že interakce s druhými osobami formou debat, hádek,

vyjádřením nesouhlasu či předávání myšlenek mohou prohloubit a propracovat dosavadní postoje a názory člověka (Klooster, 2001).

Program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (dále pod zkratkou RWCT z anglického překladu *Reading and Writing for Critical Thinking*) pochází z USA, kde vznikl v roce 1997. Jedná se o praktický pedagogický program, který vychází z konstruktivistické pedagogiky. Program RWCT byl vyvinut americkým *Konsorciem pro demokratické vzdělávání*, jež se skládá z několika členů – *University of Northern Iowa, Hobart and William Smith Colleges, Orava Association – Projekt Orava, International Reading Association (IRA)* (www.kritickemysleni.cz, 2025). Postupně se začaly připojovat k tomuto programu i další státy, jeden z nich byla i Česká republika. V každé zapojené zemi bylo následně vytvořeno koordinační centrum. V ČR bylo toto centrum založeno v roce 2000 odborníky Hanou Košťálovou a Ondřejem Hausenblasem jako občanské sdružení *Kritické myšlení* vykazující různorodou činnost v podobě organizování kurzů, sdružování a školení lektorů, vydávání čtvrtletníku *Kritické listy* a distribuce mezinárodního časopisu *Thinking Classroom / Peremena* (Blažková, 2005). Na začátku se přihlášily stovky amerických lektorů programu RWCT, kteří se chtěli stát dobrovolníky pro předávání znalostí v dalších zemích. Obvykle se jednalo o univerzitní učitele. V České republice se na implementaci metody RWCT podíleli odborníci David Klooster a Pat Bloem, kteří navázali velmi dobré vztahy s českými lektory, že se posléze do České republiky opakovaně vraceli (www.kritickemysleni.cz, 2025).

Program RWCT poskytuje učitelům konkrétní návrhy aktivit pro interaktivní metody výuky, které jim pomáhají připravit žáky na to, aby se stali aktivními občany v otevřené společnosti s vybudovanými schopnostmi pracovat kooperativně a kriticky myslet (Karanezi, 2014). Blažková (2005) dodává, že pro program je charakteristické promyšlené a strukturované využití činností jako je čtení, psaní a diskuse k podpoře samostatného myšlení žáků, tvořivého přístupu k novým situacím a podnícení motivace k celoživotnímu vzdělávání. Žáci v rámci výuky vedené podle programu RWCT mají neustále možnost si vědomě a cíleně vytvářet a organizovat své vědomosti a dovednosti. Metody RWCT podporují aktivní účast žáka při učení, oproti pouhého pasivního přijímání informací. Jádrem metodiky RWCT je známý pedagogický koncept neboli třífázový model učení pod zkratkou

„E-U-R“ (evokace, uvědomění si významu, reflexe), který je podrobněji rozebrán v následující podkapitole (Karanezi, 2014). Jednotlivé konkrétní metody programu RWCT poskytují ucelený systém pro třífázový model učení (E-U-R). Mezi jednotlivé metody patří například Volné psaní, Čtení s předvídáním, Myšlenková mapa, Skládankové učení, Dílna čtení, Dvojité deník, Brainstorming, Kooperativní bingo, Desetiřádková pyramida, Pětílístek, Životabáseň, I.N.S.E.R.T, Alfa box, Metoda ANO/NE (Tušková, Svobodová, 2023; kurz *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, 2024) Podle informací získaných z absolvovaného kurzu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (2024) konkrétní metody žákům nepomáhají pouze v lepším porozumění obsahu textu, ale také je učí přečtený text analyzovat, hodnotit a uplatnit v praxi. Pod pojmem uplatnit v praxi je myšleno propojení informací z textu s vlastními doposud osvojenými poznatky a jejich využití v reálném životě.

2.3 Třífázový model učení (E-U-R)

Základy třífázového modelu učení E-U-R položili američtí odborníci Thomas H. Estes a Joseph Vaughn specializovaní na obsahy učení. V roce 1986 vytvořili model učení, ve kterém byla první fází anticipace, druhou fází bylo uvědomování významu a třetí fází kontemplace. Později v roce 1997 odbornice Jeannie L. Steelová a Kurtis S. Meredith, na základě vypořádaných poznatků z práce s různorodými skupinami žáků a jejich speciálně vzdělávacích potřeb, přepracovaly model do podoby, který je dnes známý pod zkratkou E-U-R (evokace, uvědomění si významu informací a reflexe) (www.kritickemysleni.cz, 2025).

E-U-R je zkratka začínajících písmen tří slov evokace, uvědomění a reflexe, ze kterých se skládá celý průběh učení vedený RWCT programem. Tento třífázový model pro aktivní učení je velmi oblíbený pro svou jednoduchost a účinnost. Je důležité, aby se s ním při vyučování nezacházelo dogmaticky, jelikož jeho hlavním cílem je realizace výuky, která má co nejvíce zachovat charakter přirozeného učení a je efektivní (Kováčová, 2015). První fází celého procesu učení se nazývá evokace. Cílem této fáze je zjistit, co žáci o daném tématu doposud ví a motivovat je k tomu, aby začali myslet samostatně. V této úvodní části je dobré navodit hromadnou diskusi a vzbudit v nich zájem o probírané téma. To, co žák

o daném tématu ví na začátku, se v další fázi třídí a ukládá do jeho paměti. Již v této fázi se už žáci mohou od sebe navzájem učit a získávat nové informace, jelikož každý žák ví o daném tématu něco jiného. V rámci fáze evokace se mohou využít různé výukové metody z programu RWCT jako je například Pětílístek, metoda Volného psaní, Brainstorming, Alfa box, Desetiřádková pyramida, Bingo, Metoda ANO/NE (Čapek, 2012; Kováčová, 2015). Druhá fáze procesu učení podle této metodiky je uvědomění si nových informací a jejich významu. To se děje prostřednictvím aktivit, které vykonávají samotní žáci, kdy získávají odpovědi na vlastní otázky z fáze evokace. Žák v této fázi učení přichází do kontaktu s novými zkušenostmi či informacemi, třídí získané informace a propojuje je s dosavadními informacemi, které ke konkrétnímu tématu měl, případně si opravuje informace, u kterých v této fázi zjistil, že nejsou správné. Důležité je, aby aktivity v této fázi učení byly převážně zaměřeny na činnosti žákem aktivně prováděné. Cílem této fáze je, aby si žák zapamatoval to, co on sám považuje za důležité anebo co je podstatné z toho, co se učí. Celý proces učení by měl být zaměřený za potřeby a zájmy žáka, aby si lépe zapamatoval klíčové informace. Pro tuto fázi je například velmi vhodná metoda I.N.S.E.R.T. nebo Metoda ANO/NE (Čapek, 2012; Kováčová, 2015). Ve třetí fázi procesu učení v tzv. reflexi si žák pomocí vlastních slov formuluje, co se v předešlých fázích naučil a vytváří si tak vlastní obraz k probranému tématu, ve kterém zřetelně vidí, co teď ví, jaké informace si potvrdil nebo opravil, a co by se ještě chtěl dozvědět více. V této fázi je také prostor pro vlastní sebereflexi žáka k vybranému tématu, co je pro něho v rámci daného tématu důležité, proč je to pro něho dobré si pamatovat (praktické využití v přítomnosti, budoucnosti apod.), protože pokud žák u daného tématu nemá důvody k tomu si nové informace zapamatovat, tak probrané informace se v paměti dlouho neudrží. V této fázi lze využívat velké množství metod z programu RWCT jako například Alfa box, Desetiřádková pyramida, Pětílístek, I.N.S.E.R.T., Bingo, Metoda ANO/NE (Čapek, 2012; Kováčová, 2015).

2.4 Vybrané metody programu RWCT rozvíjející čtenářskou gramotnost

V této kapitole budou popsány čtyři vybrané metody programu RWCT zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti. V samotném programu RWCT je jich mnohem více, z důvodu pozdější návaznosti v praktické části, byla pro tuto kapitolu vybrána

Desetiřádková pyramida, Metoda ANO/NE, Pětílístek a metoda I.N.S.E.R.T. Informace o jednotlivých metodách jsou čerpány z absolvovaného kurzu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (osm hodin) zaštiťovaném organizací *INFRA, s.r.o.*

V současnosti jsou v českém prostředí k dispozici výzkumy, které se zabývaly rozvojem čtenářské gramotnosti prostřednictvím RWCT přístupu u intaktních žáků například „*Reading strategies activated in experimental research*“ vedený autorkami Ronková, Wildová (2016).

Desetiřádková pyramida je vhodná k zařazení do výuku ve fázi evokace nebo reflexe. V kontextu čtenářské gramotnosti to znamená, že je vhodné metodu aplikovat před samotným čtením nebo po něm. Žáci si mají nejprve pečlivě přečíst text a potom vytváří tzv. desetiřádkovou pyramidu, která obnáší na prvním řádku jedno slovo, kterým je téma přečteného textu a na každém dalším řádku už je věta o tématu z textu s narůstajícím počtem slov. To znamená, že na desátém řádku je věta o deseti slovech. Důležitým pravidlem při této aktivitě je, že slovo z tématu se již na dalších řádcích nesmí opakovat.

Metoda ANO/NE představuje jednoduchou a efektivní metodu pro práci s textem. U této metody je potřeba mít předem připraveno nejen text ke čtení, ale i tabulku s tvrzeními, jež souvisí s textem. V předem připravené tabulce jsou zaznamenána pravdivá a nepravdivá tvrzení, na které má žák odpovědět ANO/NE. Nejdříve žák bez přečtení a používání textu odpoví na první sloupec s tvrzeními, kdy zakroužkuje ANO/NE podle toho, co si myslí. Po vyplnění tohoto prvního sloupce žák přejde k zadanému textu, kde hledá odpovědi na tvrzení, která si musí pamatovat z předchozího vyplňování odpovědí, jelikož u této metody žák nemůže odpovídat na daná tvrzení za současného používání textu a naopak. Po přečtení textu žák znovu odpoví, zda jsou zmíněná tvrzení v tabulce pravdivá či nikoliv. Ve třetí fázi žáci čtou text už s tabulkou a do třetího sloupce mohou provádět případnou korekturu svých odpovědí. V této fázi žáci společně s učitelem hodnotí správné odpovědi a v případě, že je žák vybrán na zodpovězení tvrzení, musí být schopen svou odpověď zdůvodnit na základě vyhledané opory v textu. Dle Kyncla (2024) v této závěrečné fázi nejde o to, aby si žák odpověď předem nachystal, ale aby se přihlásil a hledal zdůvodnění po vyvolání. Metoda ANO/NE je vhodná pro aplikaci během všech fází třífázového modelu učení E-U-R tzn. jak pro počáteční evokaci, uvědomění si významu, tak i závěrečnou reflexi.

Pětilístek je využitelný pro fázi evokace a reflexe. Při aplikaci této metody se po žákovi požaduje, aby syntetizoval jeho vědomosti a názory. Tato metoda u žáka rovněž rozvíjí dovednost zestručnit přečtené informace, výstižně je shrnout a zároveň zachovat to nejpodstatnější. Pětilístku se někdy přezdívá „pětiřádková básnička“, která po žákovi požaduje stručné a výstižné slučování informací. První řádek je tvořen jednoslovným popisem námětu – stěžejní téma. V druhém řádku žák odpoví pomocí dvou slov na otázku: „Jaké je téma?“, většinou se jedná o dva přídavná jména. Třetí řádek sděluje třemi slovesy děj nebo činnost tématu. Ve čtvrtém řádku žák píše větu o čtyřech slovech (sloveso zde výhradně nemusí být). Na posledním řádku má být jednoslovná asociace nebo synonymum k zadanému tématu z prvního řádku. Tato metoda se může také různě variovat například, že žáci mohou tvořit pětilístek nejdříve ve dvojicích či ve větších skupinách nebo po vytvoření individuálních vlastních pětilístků se mohou přemístit do větších skupin, kde mezi sebou své formulace zdůvodňují, porovnávají, přezkoumávají a hledají kompromisy pro vytvoření jedné společné verze.

Metodu I.N.S.E.R.T. lze použít při četbě naučného textu. Jedná se o interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení. Zkratka vychází z počátečních písmen pro *Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking*. Tuto metodu učitelé mohou využít v rámci fáze uvědomění si významu nových informací a reflexe. Benefitem této metody je, že žák je při čtení aktivní, jelikož hlavním úkolem je během pročítání zadaného textu ve stanoveném časovém limitu zaznamenávat k jednotlivým informacím dle vlastního výběru značky (✓, +, ?, -), kterými vyjádří svůj postoj k daným informacím v textu. Systém čtyř značek znamená:

✓ *informaci znám, je v souladu s mými dřívějšími vědomostmi,*

+ *informace je pro mě nová, přijímám ji,*

? *informaci nerozumím, je mi nejasná, potřebuji ji rozvést,*

- *informace je v rozporu s tím, co vím z dřívějšíka.*

První část, kdy si žák zaznamenává značky, podporuje uvědomění si významu nových informací. V druhé části, která je určena pro reflexi, si žáci do sešitu vytvoří tabulku se čtyřmi sloupci tak, aby jeden sloupec příslušel jedné značce (✓, +, ?, -). Z textu si žáci vyberou ty informace, které si jednotlivými značkami označili. Posléze následuje v rámci

celé třídy diskuze o textu. Učitel může procházet jednotlivé značky a ptát se žáků, co si u nich napsali.

3 Alternativní přístupy ke čtení u žáků se specifickými poruchami učení

3.1 Cíl diplomové práce a metodologie

Diplomová práce se zaměřuje na rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků se specifickými poruchami učení (dále SPU) v 5. ročníku základní školy s využitím metod z programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (dále RWCT).

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, zda přístup využívající RWCT metody podporuje u žáků s SPU rozvoj motivace pro práci s textem a zlepšuje porozumění čtenému.

S ohledem na hlavní cíl byly stanoveny dílčí cíle:

DČ 1: Vytvořit vhodný materiál pro žáky se specifickými poruchami učení inspirovaný programem RWCT.

DČ 2: Zaměřit se na strategie učitelů k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků se specifickými poruchami učení.

DČ 3: Rozšířit zkušenosti pedagogů s přístupem RWCT.

Na základě stanovených cílů výzkumu byly zformulovány následující výzkumné otázky:

VO 1: Rozvíjí pracovní listy inspirované programem RWCT u žáků s SPU motivaci a porozumění čtenému z pohledu výzkumníka?

VO 2: Rozvíjí pracovní listy inspirované programem RWCT u žáků s SPU motivaci a porozumění čtenému z pohledu zúčastněných participantů (žáků s SPU)?

VO 3: Jaké nástroje využívají učitelé k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků: intaktních, se specifickými poruchami učení a rozvíjí pracovní listy inspirované programem RWCT u žáků s SPU motivaci a porozumění čtenému z pohledu učitelů?

3.2 Výzkumný problém a popis výzkumu

Čtenářská gramotnost je v současném světě vzdělávání velmi klíčovým tématem, které se již reflektuje i ve změnách kurikulárních dokumentů. Tento rostoucí důraz na rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí a žáků je zcela opodstatněný, jelikož čtenářská gramotnost neovlivňuje pouze akademický úspěch daného jedince, ale je rovněž důležitá pro efektivní orientaci v každodenním životě, převážně v kontextu rozlišování mezi pravdami a dezinformacemi ve světě médií. Žáci se specifickými poruchami učení jsou obzvlášť ohroženi vznikem deficitů v oblasti čtenářské gramotnosti, přičemž stále je k dispozici velmi málo nástrojů či zdrojů zaměřených na podporu této rizikové skupiny. Bez dostatečné intervence mohou být tito žáci, v důsledku svých dyslektických obtíží spojenými s dovednostmi číst, znevýhodněni v schopnosti si osvojit přiměřenou úroveň čtenářské gramotnosti, jelikož samotné čtení a čtenářská gramotnost jsou spolu úzce spjaty.

Nelze očekávat, že žák s dyslektickými obtížemi, pokud mu nebude poskytnuta adekvátní speciálněpedagogická péče, která je přizpůsobena jeho specifickým vzdělávacím potřebám, dosáhne pozitivního vztahu ke čtení a jeho schopnost porozumění čtenému bude na vysoké úrovni. Na základě zjištění, že problematice čtenářské gramotnosti u žáků s SPU je stále věnována nedostatečná odborná pozornost, vznikl podstatný důvod věnovat se tomuto tématu.

Pro výzkum byl zvolen *kvalitativní výzkumný design*, který se zaměřuje na detailní popis a hlubší porozumění dané problematice prostřednictvím podrobné analýzy. Kvalitativní výzkum zahrnuje komparování jednotlivých případů, sledování vývoje a zohledňuje okolnosti, podmínky, prostředí, které mohou mít vliv na zkoumaný fenomén. Mezi způsoby sběru kvalitativních dat patří rozhovory, pozorování, analýza dokumentů (Hendl, 2012). Jako výzkumný design byl využit akční výzkum a jeho základní čtyřfázový model od Willise a Edwardse (2014 in Richterová, Seberová, Kubičková a kol., 2020). Ke sběru dat byly využity následující techniky šetření: metoda pozorování, analýza písemných výstupů žáků, polostrukturované rozhovory, analýza prostudované literatury.

Využití akčního výzkumu (Nezvalová 2003; Pavelková, 2012; Richterová, Seberová, Kubičková a kol., 2020) podporuje zlepšování pedagogického prostředí, zvyšuje odbornou kvalifikaci pedagogů, zefektivňuje vzdělávací proces dané školy a přidává na její kvalitě.

Ve výzkumu byla provedena triangulace dat, která prostřednictvím získávání informací z více zdrojů v kombinaci různých technik sběru dat poskytuje komplexnější náhled na danou problematiku. Triangulace dat zvyšuje validitu výzkumu (Hendl, 2005; Janovská, 2018).

3.2.1 Realizace výzkumu

Výzkum začal v červnu 2024 zjišťováním informací o problematice týkající se rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků s SPU. Zjišťování informací probíhalo prostřednictvím studia odborných článků vztahujících se k této problematice a absolvování vzdělávacího kurzu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (8 hodin). V říjnu se pracovalo na vytvoření materiálu inspirovaného metodami RWCT pro žáky se specifickými poruchami učení (pracovní listy). Výzkum se skládá ze tří částí: Pracovní listy a realizace pozorování participantů, Realizace ankety s participanty a Realizace rozhovorů s učiteli.

3.2.2 1. část výzkumu: Pracovní listy a realizace pozorování participantů

Pracovní listy byly vytvořeny způsobem, aby svým obsahem byly zajímavé pro žáky 5. ročníku základní školy a zároveň aby zohledňovaly specifické potřeby žáků s SPU (velikost písma, řádkování, bezpatkové písmo, množství textu na stránce, celková náročnost čtenářských aktivit). Tyto pracovní listy byly vytvořené s cílem sledovat, zda vytvořený materiál inspirovaný programem RWCT rozvíjí u žáků s SPU motivaci a porozumění čtenému.

Pozorování bylo prováděno v průběhu deseti intervencí v období listopad–prosinec 2024 (celkem 5 týdnů). Jedna intervence trvala po dobu jedné vyučovací hodiny (45 minut), celkem se jich uskutečnilo deset a vybraní žáci s SPU (dále jen participanty) na ně měli vyhrazené dvě vyučovací hodiny po sobě jdoucí, takže vždy probíhaly dvě intervence za sebou. Hlavní náplní intervencí byla práce s pracovními listy, inspirované vybranými metodami RWCT (Desetiřádková pyramida, Metoda ANO/NE, Pětílístek, I.N.S.E.R.T.), které participanty vyplňovali. Každou intervenci (lekci) participanty (žáci s SPU) pracovali

vždy pouze s 1 pracovním listem, na kterém byla vždy 1 čtenářská aktivita (viz *Příloha 3, Příloha 5, Příloha 7, Příloha 8, Příloha 9, Příloha 11, Příloha 13, Příloha 14*).

Deset lekcí bylo navrženo tak, aby se v jednom týdnu probraly dvě vybrané metody RWCT a v dalším týdnu se s nimi opět pracovalo, aby si tak participanti lépe zapamatovali jejich pravidla. Pracovalo se celkem s 4 vybranými RWCT metodami – **Desetiřádková pyramida, Metoda ANO/NE, Pětílístek, I.N.S.E.R.T.** Devátá a desátá lekce sloužily k závěrečnému opakování všech vybraných metod, se kterými participanti pracovali. Cílem tohoto rozvržení bylo sledovat, jak participanti (žáci s SPU) pracují s vybranou metodou poprvé, podruhé, potřetí a zhodnotit tak, zda aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT rozvíjí u žáků s SPU motivaci a porozumění čtenému.

Pozorování probíhalo na každé realizované intervenci. Na základě předem připraveného archu (viz *Příloha 4, Příloha 6, Příloha 10, Příloha 12*) s definovanými oblastmi, které vybraná metoda RWCT u participanta (žáka s SPU) rozvíjí, byly pozorovány a následně zaznamenány odpovědi (viz *Tabulka 5–15*). Pozorování bylo prováděno systematicky, za jasně stanovených podmínek, objektivně, bez citového zabarvení a pečlivě zaznamenané. Ve výzkumu se jednalo o strukturované pozorování, při kterém pozorovatel sleduje konkrétní chování, které si zaznamenává do předpřipravených záznamových archů. Pozorování probíhalo dlouhodobě – souvislých pět týdnů; skupinově – byla pozorována skupina vybraných participantů a také se jednalo o přímé pozorování, které provádí sám výzkumník. Participanti nebyli obeznámeni o tom, že jsou sledováni, pozorovatel do sledované situace nijak nezasahoval, tudíž lze pozorování považovat za naturalistické.

Pro názornou ukázkou povahy intervence slouží *Tabulka 1*. Na začátku probíhalo diskuzní kolečko v zadní části třídy pro navození přátelské atmosféry, následně žáci plnili zadané úkoly, po skončení produktivní části následovala krátká relaxace formou hry a na závěr byla provedena evaluace, kde participanti (žáci s SPU) mohli sdělit, co se jim líbilo a co naopak nelíbilo.

Tabulka 1: Názorný harmonogram realizované intervence (lekce).

1. Úvodní kruh	Otázka: Jaký máš den? Co jsi dělal/a o víkendu?	5 minut
2. Metoda ANO/NE	⇒ Trénink dovednosti porozumění čtenému, ⇒ podpora kritického myšlení, ⇒ rozvoj argumentace a obhajoby názoru, ⇒ zvýšení angažovanosti při čtení.	30 minut
3. Relaxace	Hra: např. „židličková“.	5 minut
4. Závěrečný kruh (evaluace)	Zhodnocení lekce: 1) Co se mi na této lekci líbilo/nelíbilo? 2) Co pro mě bylo lehké/těžké? 3) Co bych si přál jinak? 4) Dotazy.	5 minut

Data pro první část výzkumu, získaná vybranou výzkumnou technikou: pozorování byla zpracována na základě podrobné analýzy informací ze zaznamenaných poznatků a analýzy vyplněných pracovních listů participantů.

První část výzkumu: *Pracovní listy a realizace pozorování participantů* je propojena s 2. částí výzkumu: *Realizace ankety s participanty*, která ověřovala, zda vytvořené pracovní listy, inspirované programem RWCT, rozvíjí u participantů (žáků s SPU) motivaci a porozumění čtenému.

První část výzkumu: *Pracovní listy a realizace pozorování participantů* byla zaměřena na získání pohledu na aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT ze strany výzkumníka.

3.2.3 2. část výzkumu: Realizace ankety s participanty

Anketa (viz Příloha 17, Příloha 18) byla participantům předložena před zahájením intervencí a po ukončení intervencí. Hlavním záměrem druhé části výzkumu bylo zjistit prostřednictvím sebehodnocení participantů (žáků s SPU), zda aplikovaný přístup, využívající vytvořené pracovní listy, rozvíjí u nich motivaci a porozumění čtenému.

Odpovědi získané sebehodnocením participantů (v anketách) byly následně podrobnou analýzou interpretovány do výsledků (viz *Tabulka 16 – Tabulka 21*).

Tato část výzkumu je propojena s 1. částí výzkumu, jelikož anketa byla participantům zadána před zahájením intervencí (lekci) a po jejich ukončení. Anketa ověřovala, zda vytvořené pracovní listy inspirované programem RWCT rozvíjí motivaci a porozumění čtenému z pohledu zúčastněných participantů (žáků se SPU).

Druhá část výzkumu: *Realizace ankety s participanty* byla zaměřena na získání pohledu na aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT ze strany zúčastněných participantů (7 žáků s SPU).

3.2.4 3. část výzkumu: Realizace rozhovorů s učiteli

Rozhovor (viz *Příloha 19*) je často využívanou výzkumnou technikou sběru dat v sociální, pedagogické a psychologické sféře. V rámci výzkumu byl polostrukturovaný rozhovor použit nejen jako poslední část výzkumu, ale také jako poslední výzkumná technika ke sběru dat, a to s cílem získat informace ze strany učitelů participantů po ukončení realizovaných intervencí.

Hlavním záměr rozhovoru s učiteli bylo zjistit, jaké metody a přístupy využívají k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků intaktních, se specifickými poruchami učení a zda s odstupem času zaznamenali u participantů pokrok v rozvoji motivace a porozumění čtenému na základě intervencí inspirovaných programem RWCT. Jednalo se o polostrukturované rozhovory tvořené šesti otevřenými otázkami (viz *Příloha 19*). Pro sběr dat byly uskutečněny dva rozhovory s třídními učitelkami participantů (žáků s SPU), které je vyučují Český jazyk. Dva polostrukturované rozhovory z důvodu, že se jednalo o skupinu sedmi žáků s SPU pátého ročníku základní školy poskládanou z obou paralelních tříd (A, B). Rozhovory probíhaly prostřednictvím online platformy Teams. Informace získané z rozhovorů byly následně analyzovány za použití otevřeného a axiálního kódování (viz *Příloha 19*). Třetí část výzkumu: *Realizace rozhovorů s učiteli* byla zaměřena na získání pohledu na aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT ze strany učitelů.

3.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výběrový soubor tvoří skupina sedmi participantů se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávaných v běžné základní škole v Českém Těšíně (Moravskoslezský kraj) a dvě učitelky z vybrané základní školy. Všech sedm participantů spolu s učitelkami bylo vybráno prostřednictvím účelového výběru (sestavení vzorku na základě předem stanovených kritérií) v kombinaci s referencemi ze strany odborníka (školního speciálního pedagoga), které jsou charakteristické pro techniku sněhové koule (výběr na základě doporučení) (Novotná, 2019).

Předem stanovená kritéria pro skupinu participantů byla následující:

1. Identifikace specifických poruch učení školským poradenským zařízením bez dalšího přidruženého postižení s výjimkou ADD/ADHD.
2. Participant ve věkovém rozpětí 5.–9. ročníku základní školy.
3. Skupina participantů, v co největší věkové podobnosti.

Tabulka 2: Podrobná charakteristika vybraných participantů.

	ročník	diagnóza	podpůrné opatření
participant 1	pátý	SPU	předmět speciálněpedagogické péče
participant 2	pátý	SPU	předmět speciálněpedagogické péče
participant 3	pátý	SPU, ADHD	předmět speciálněpedagogické péče
participant 4	pátý	SPU	předmět speciálněpedagogické péče
participant 5	pátý	SPU	předmět speciálněpedagogické péče
participant 6	pátý	SPU	předmět speciálněpedagogické péče
participant 7	pátý	SPU	předmět speciálněpedagogické péče

Předem stanovená kritéria pro výběr učitelů byla následující:

1. Učitelé, kteří jsou v pravidelném kontaktu s vybranými participanty.
2. Učitelé, kteří vyučují vybrané participanty předmět Český jazyk.

Tabulka 3: Podrobná charakteristika vybraných učitelů.

	pravidelný kontakt s vybranými participanty	vyučující předmětu Český jazyk
učitelka 1	ANO – třídní učitel	ANO
učitelka 2	ANO – třídní učitel	ANO

3.4 Zpracování a analýza získaných dat

3.4.1 1. část výzkumu: Pracovní listy a realizace pozorování participantů

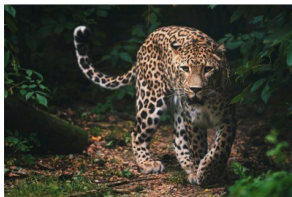
V první fázi výzkumu byla data posbírána prostřednictvím analýzy vyplněných pracovních listů a pozorování participantů (žáků s SPU) v předem definovaných oblastech, které vybraná metoda RWCT rozvíjí. Některé sledované oblasti si vyžadovaly následnou analýzu vyplněných pracovních listů. Pozorování probíhalo na deseti lekcích, na kterých sedm participantů pracovalo s těmito RWCT metodami:

Tabulka 4: Harmonogram pro práci se zvolenými metodami (viz Příloha: 3, 5, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16).

1. lekce: Desetiřádková pyramida	6. lekce: I.N.S.E.R.T.
2. lekce: Metoda ANO/NE	7. lekce: Pětílístek
3. lekce: Desetiřádková pyramida	8. lekce: I.N.S.E.R.T.
4. lekce: Metoda ANO/NE	9. lekce: Desetiřádková pyramida, Pětílístek
5. lekce: Pětílístek	10. lekce: Metoda ANO/NE, I.N.S.E.R.T.

Následující záznamy z lekcí seskupené dle konkrétních metod (Desetiřádková pyramida, Metoda ANO/NE, Pětílístek, I.N.S.E.R.T.) ukazují práci a realizaci jednotlivých čtenářských aktivit vycházející z programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, které probíhaly v rámci jednotlivých intervencí.

Desetiřádková pyramida

1. LEKCE JMÉNO: _____ DATUM: _____ ZADÁNÍ: - Vytvoř desetiřádkovou pyramidu. Na prvním řádku je název tématu, kterého se to týká (1 slovo). - Na každém dalším řádku je pak věta týkající se tématu s narůstajícím počtem slov. (tzn. že např. na 10. řádku je věta o 10 slovech, protože 1. řádek = 1 slovo / 2. řádek = 2 slova) - Slovo z tématu se na dalších řádcích už neobjevuje. NÁZORNÁ UKÁZKA: 1. Slon. 2. Je africký. 3. Existuje také indický. 4. Druhého druhu je méně. 5. Poznájí se podle velikosti uší. 6. Umí se pohybovat i zcela nehlučně. 7. Zajímal by mě, jak si namlouvají samičku. 8. Největší zaznamenaný jedinec na světě vážil 8 tun. 9. Neumírají jen kvůli útokům pytláků, ale i kvůli hladu. 10. Jejich migrace způsobují zejména klimatické změny, zásahy člověka do ekosystému.	✓ <i>Pojďme si to zkusit naostřit!</i> 1. Nejdřív si přečti text. Levhart je statná kočkovitá šelma s velkou hlavou, středně dlouhými končetinami a dlouhým ocasem. Velmi se podobá jaguáru, který je však robustnější, má relativně kratší ocas a větší rozety. Hmotnost dospělých jedinců se pohybuje od 17 kg do 90 kg, délka těla včetně ocasu od 140 do 240 cm, výjimečně i více. Pohlavní dimorfismus je většinou výrazný, samci bývají minimálně o 30-50 % těžší než samice. Levhart je charakteristický žlutou, písčovou, okrovou, oranžovou či cihlovou barvou srsti, na níž jsou rozmístěny černé skvrny a rozety. Ty většinou nebývají vyplněny menšími skvrnkami, ale srst uvnitř rozet má často poněkud tmavší barvu než srst okolo. Spodní část těla je světlejší než boky a hřbet. Někteří jedinci mají vyšší produkci pigmentu melaninu, který způsobuje černé zbarvení srsti. Taková se vyskytují nejčastěji v jihovýchodní Asii a jsou označovány jako černí levharti či černí panteři. (www.unimacedo.cz)  LEVHART PERSKÝ (www.zoojihlava.cz)	2. Za pomoci textu si zkus sám vytvořit vlastní desetiřádkovou pyramidu. 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.
---	--	--

Obrázek 1: Ukázka pracovního listu s Desetiřádkovou pyramidou (viz Příloha 3).

1. lekce (obrázek 1): záznamový arch pro posouzení oblastí, které Desetiřádková pyramida rozvíjí.

Tabulka 5: Záznam 1 z pozorování participantů přítomných na lekci č. 1.

⇒ MOTIVACE ŽÁKA	U participanta 3 a participanta 7 byla při plnění úkolu slabší motivace. Bylo zapotřebí tyto participanty několikrát oslovovat, aby se věnovali úkolu, jelikož svoji pozornost často věnovali něčemu jinému (např. hraní si s pravítkem, prohlížení si prstů, po vysvětlení instrukcí opětovný dotaz ze strany žáka „co má dělat?“). U participanta 6 ze začátku motivace také slabá, ale nakonec byl pracovním listem natolik pohlcen, že nechtěl odejít ani na přestávku. U ostatních participantů (č. 1, 2, 4, 5) byla motivace velmi dobrá.
-------------------------------	--

⇒ SCHOPNOST REFLEXE NAD PŘEČTENÝM TEXTEM	Schopnost reflexe nad přečteným textem byla u šesti participantů (č. 1, 3, 4, 5, 6, 7) na velmi špatné úrovni. Tento závěr vychází z jejich vlastních desetiřádkových pyramid, ve kterých si lze všimnout, že přemýšlení nad přečteným textem absentuje, a to se také projevilo na samotných řádcích pyramidy, kdy označení participantů doslovně přepisovali věty z textu, úryvky vytržené z kontextu, které často nedávaly smysl. Pouze u participant 2 bylo z jeho výpovědí patrné, že se nad přečteným textem zamyslel a jeho odpovědi byly napsané tak, jak daný text chápal a co z něho vyplývalo.
⇒ SCHOPNOST FORMULACE SHRNUTÍ PŘEČTENÉHO TEXTU	V hodnocení <i>schopnosti formulace shrnutí přečteného textu</i> bylo 6 participantů (č. 1, 3, 4, 5, 6, 7) ze 7 neúspěšných. Jejich desetiřádkové pyramidy byly buď doslovný přepis textu nebo informace nebyly zcela správně interpretovány anebo také napsané věty vycházely z vlastních poznatků, a ne z přečteného textu. Na to, aby informace vycházely z přečteného textu byly během vypracovávání úkolu několikrát upozorňováni. V jejich výsledné práci nelze spatřit žádný pokus o shrnutí informací z textu vlastními slovy. Pouze u participant 2 byla v této kategorii patrná snaha o vlastní interpretaci přečteného textu, ale po celkovém zhodnocení výsledku participanta nelze říct, že by vybraný jedinec schopnost již zcela ovládal.
⇒ SAMOSTATNOST V PLNĚNÍ ÚKOLU	Většina participantů (č. 1, 2, 4, 5, 7) byla ve vypracovávání úlohy samostatná (pět ze sedmi). Participant 3 a participant 6 se během vypracovávání úlohy často na něco dotazoval, jeden z nich se potřeboval radit i se svým spolužákem.

⇒ ÚSPĚŠNOST PLNĚNÍ ÚKOLU	U žádného participanta nebyla 100% úspěšnost splnění úlohy. Pět participantů (č. 2, 3, 4, 5, 7) ze sedmi nedokončilo úlohu ani po 45 minutách, kdy už proběhlo navýšení času o 15 minut po uplynutí stanoveného limitu pro úlohu. Pouze participant 1 a participant 6 stihl úlohu dokončit, ale obsahově nesprávně, odpovědi byly často vytrhnuté doslovné věty z textu, které ve vytrženém kontextu nedávaly smysl.
--	--

3. lekce: záznamový arch pro posouzení oblastí, které Desetiřádková pyramida rozvíjí.

Tabulka 6: Záznam 2 z pozorování participantů přítomných na lekci č. 3.

⇒ MOTIVACE ŽÁKA	Motivace byla u většiny participantů (č. 1, 2, 5) na velmi dobré úrovni. Ihned se pustili do plnění zadání úkolu. U participant 4 byla patrná menší motivace do pracovního listu, která byla znatelná i v koncentraci pozornosti jedince, která mu při práci také občas odbíhala a participant si namísto plnění úlohy kreslil do vytištěného obrázku. U participant 7 se vyskytovaly také známky slabší motivace do tvoření desetiřádkové pyramidy.
⇒ SCHOPNOST REFLEXE NAD PŘEČTENÝM TEXTEM	Schopnost reflexe nad přečteným textem byla u čtyřech participantů (č. 1, 4, 5, 7) na velmi slabé úrovni. Posouzeno dle napsaných vět v jejich desetiřádkových pyramidách. Pouze participant 2 měl velmi dobrý výsledek, kdy se i velmi zlepšil v porovnání s jeho výkonem na 1. lekci. Z jeho zpracování úlohy je patrné, že reflektoval nad přečteným textem. Tuto schopnost bylo možno vyčíst z jeho odpovědí, které byly napsány vlastními slovy a nešlo o doslovný přepis vět z textu jako u ostatních participantů.

⇒ SCHOPNOST FORMULACE SHRNUTÍ PŘEČTENÉHO TEXTU	Participant (č. 1, 4, 5, 7) znovu i po upozornění opisovali celé věty z textu. V důsledku doslovného výňatku z textu a následného napasování do jednotlivých řádků pyramidy postrádala jejich desetiřádková pyramida smysl a nesplnilo to samotný účel úlohy (shrnutí nejdůležitějších informací vlastními slovy do jednotlivých řádků). Pouze participant 2 měl velmi dobrý výsledek, kdy se i velmi zlepšil v porovnání s jeho výkonem na 1. lekci. Z jeho zpracování úlohy je patrné, že dokáže informace z textu přetransformovat vlastními slovy do zjednodušené podoby.
⇒ SAMOSTATNOST V PLNĚNÍ ÚKOLU	Většina participantů (č. 1, 2, 7) pracovala samostatně a odmítala moji pomoc. Pouze participant 4 si vyžádal moji pomoc při plnění úkolu vytvořit desetiřádkovou pyramidu. Participant 5 při vypracovávání úkolu spolupracoval se svým spolusedícím.
⇒ ÚSPĚŠNOST PLNĚNÍ ÚKOLU	Pouze participant 2 úlohu splnil úspěšně. Ostatní participant (č. 1, 4, 5, 7) přítomní na 3. lekci byli neúspěšní. Ve srovnání s 1. lekcí, na které byla participantům předložena stejná úloha, je patrné u skupiny participantů výrazné zlepšení v čase a množství napsaných vět. V předchozí lekci musel být participantům navýšen časový limit o 15 minut, a přesto někteří úlohu nestihli dokončit. Na této lekci se participantům podařilo úlohu splnit do 30 minut a také většina z nich zvládla napsat více vět týkající se přečteného textu.

9. lekce: záznamový arch pro posouzení oblastí, které Desetiřádková pyramida rozvíjí.

Tabulka 7: Záznam 3 z pozorování participantů přítomných na lekci č. 9.

⇒ MOTIVACE ŽÁKA	U většiny participantů (č. 1, 2, 4, 5) byla dobrá motivace k plnění zadaného úkolu. Participant 3, participant 6 a participant 7 měl velmi nízkou motivaci k práci.
⇒ SCHOPNOST REFLEXE NAD PŘEČTENÝM TEXTEM	Pouze participant 2 a participant 4 prokázali schopnost reflexe nad přečteným textem. Ostatní participanti (č. 1, 3, 5, 6, 7) neprokázali získání dovednosti reflexe nad přečteným textem. Posouzeno na základě odpovědí participantů, ze kterých bylo patrné, že text anebo úloha byla pro ně těžká, protože zvládli pouze pár řádků a často docházelo jen k doslovnému přepisu vět z textu.
⇒ SCHOPNOST FORMULACE SHRNUTÍ PŘEČTENÉHO TEXTU	Pouze participant 2 a participant 4 dokázal shrnout přečtený text svými slovy a vybrat podstatné informace z textu. Ostatní participanti (č. 1, 3, 5, 6, 7) buď nevěděli, co mají do řádků psát, že zadání anebo text byl pro ně náročný, anebo doslovně přepisovali zadaný text a snažili se ho napasovat na potřebný počet slov.
⇒ SAMOSTATNOST V PLNĚNÍ ÚKOLU	Většina participantů (č. 1, 2, 3, 4, 5) dokázala pracovat po celou dobu samostatně. Pouze participant 6 a participant 7 potřebovali při vypracovávání úkolu mou asistenci a dovysvětlení.
⇒ ÚSPĚŠNOST PLNĚNÍ ÚKOLU	Pouze participant 2 a participant 4 splnili úkol úspěšně. Bylo vidět, že zadání porozuměli a požadujícím způsobem ho také splnili. Ostatní participanti (č. 1, 3, 5, 6, 7) byli v této metodě neúspěšní.

Na základě analýzy dat vycházejí z výstupů participantů (žáků s SPU) lze dojít k závěru, že největší pokrok během aplikování přístupu lze vidět u participanta 2. Ten na 1. lekci nestihl ani úlohu dokončit a na dalších lekcích se už vlezl do časové limitu a ze skupiny výběrového vzorku pracoval nejlépe s textem. Z hlediska rozvoje motivace

nelze vyvodit, či intervenční hodiny inspirované Desetiřádkovou pyramidou u tohoto participanta rozvíjely jeho motivaci, jelikož jeho angažovanost k práci byla od počátku v této metodě na dobré úrovni. **Na základě závěrečného výstupu participanta 4 lze konstatovat, že aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT rozvíjel u tohoto participanta (žáka s SPU) porozumění čtenému.** U participanta 4 je náročné zhodnotit, zda aplikovaný přístup inspirovaný Desetiřádkovou pyramidou rozvíjí motivaci, jelikož jeho výkon v této kategorii po zhodnocení jeho výstupů z lekcí (lekce č. 1, 3, 9) byl velmi kolísavý. V 1. lekci jeho motivace byla na velmi dobré úrovni, v 3. lekci se participant objevil ve skupině s participanty vyžadující neustálou podporu v oblasti motivace. V 9. lekci byla motivace u participanta 4 opět na velmi dobré úrovni. **U ostatních participantů (žáků s SPU) není zjevné, že by tato metoda výrazně přispěla k rozvoji jejich motivace a porozumění čtenému, jelikož výstupy participantů z intervencí (lekce č. 1, 3, 9) byly velice obdobné.** Navzdory tomu bylo u většiny participantů vyzorované angažované zapojení do připravených aktivit, které plnili s velkým zaujetím. Mezi pozitivní vliv aplikované metody Desetiřádkové pyramidy patří, že participant se zlepšovali v potřebě časové dotace na splnění úkolu. Na první lekci bylo potřeba navýšit žákům časový limit o 15 minut, takže na vytvoření desetiřádkové pyramidy měli celkem 45 minut, ani po této době většina participantů (žáků s SPU) nestihla úkol dokončit. Na druhé lekci, kde participant pracovali s touto metodou, už jim nebylo nutné navýšit časovou dotaci (viz *Tabulka 5, Tabulka 6*).

Metoda ANO/NE

2. lekce (obrázek 2): záznamový arch pro posouzení oblastí, které Metoda ANO/NE rozvíjí.

2. LEKCE

JMÉNO: _____ DATUM: _____

ZADÁNÍ:

- Nejdřív si přečti tvrzení v tabulce a rozhodni se, zda jsou pravdivá, či nikoliv.
- Pak si přečti text, po přečtení se znovu vrať k tabulce a do dalšího sloupce zaznač, jestli jsou tvrzení pravdivá či nikoliv (bez návratu do textu).
- Třetí sloupec je na to, aby sis znovu přečetl text a sledoval ho společně s tvými odpověďmi v tabulce. Zjisti, zda jsi předtím bez pomoci textu odpověděl správně anebo ses zmýlil - odpověď si případně oprav, aby ses z chyby mohl/a poučit. :)

NÁZORNÁ UKÁZKA:

	před čtením	po čtení	v textu
Jírovec mačal je název pro Kaštanovník setý.	(ANO) - NE	(ANO) - NE	(ANO) - NE

2) Přečti si text:

Let Apollo 13 byl sedmým pilotovaným letem programu Apollo. Jeho cílem bylo uskutečnit třetí přistání lidské posádky na povrchu Měsíce, tentokrát v oblasti Fra Mauro. V průběhu letu však došlo k výbuchu jedné z kyslíkových nádrží, který vážně poškodil servisní modul. Následky výbuchu nejen zabránily posádce splnit úkol letu, ale ohrozily životy jejích členů. Řídicí středisko v Houstonu muselo v průběhu následujících čtyř dnů s vynaložením nesmírného úsilí vyvinout nouzové scénáře, díky nimž se podařilo posádku dopravit živou zpět na Zemi. Přestože Apollo 13 nesplnilo zadaný úkol, stal se jeho let legendou. Na motivy této události, kterou Jim Lovell popsal ve své knize Lost Moon (Ztracený Měsíc), natočil režisér Ron Howard v roce 1995 film s názvem Apollo 13, v němž ztvárnil hlavní roli Jima Lovella herec Tom Hanks.

(www.unimacesty.cz)

Pojďme si to zkusit naostrol

Téma: APOLLO 13

1) Rozhodni o plnosti vět pomocí metody ANO - NE:

1. Let Apollo 13 byl sedmým pilotovaným letem programu Apollo.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE
2. Cílem tohoto letu bylo 3. přistání skupiny lidí na Měsici.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE
3. V průběhu letu nerybuchla kyslíková nádrž, ale zkratovala palubní deska.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE
4. Řídicí středisko se nacházelo v San Franciscu.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE
5. Pracovníkům NATO se podařilo během 4 dnů vyvinout nouzové scénáře.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE
6. Lidská posádka i přes nouzové scénáře uvízla ve Vesmíru.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE
7. Film, který natočil režisér Ron Howard, byl inspirován knihou „Last memory“.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE
8. Výprava Apollo 13 nesplnila zadaný úkol.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE



APOLLO 13 (www.cti.cz)

Obrázek 2: Ukázka pracovního listu s Metodou ANO/NE (viz Příloha 5).

Tabulka 8: Záznam 4 z pozorování participantů přítomných na lekci č. 2.

⇒ MOTIVACE ŽÁKA	Většina participantů (pět ze sedmi) se do plnění úkolu pustila s chutí bez potřeby motivace i přes absolvování 1. lekce předchozí vyučovací hodinu (participant č. 1, 2, 4, 5, 7). U participanta 3 a participanta 6 byla patrná mírná nechuť k dalšímu pracovnímu listu a únava. Jednalo se o jedince, kteří už v předchozí hodině měli problém s motivací a vyskytovaly se u nich projevy chování charakteristické pro nízkou schopnost koncentrace pozornosti.
⇒ SCHOPNOST KRITICKÉHO MYŠLENÍ	Pět participantů ze sedmi (participant 1, 2, 5, 6, 7) bylo schopno zapojit kritické myšlení. Participant 3 a participant 4 byl v této oblasti neúspěšný. Posouzeno na základě jejich odpovědí, jelikož pokud si žák pomocí logického uvažování nepropojil souvislosti v textu s otázkou v zadání, nemohl odpovědět správně na otázky.

⇒ SCHOPNOST POROZUMĚNÍ TEXTU	Pět participantů (participant 1, 2, 5, 6, 7) ze sedmi bylo schopno porozumět čtenému textu. Participant 3 a participant 4 neporozuměl čtenému textu. Zjištěno na základě odpovědí participantů, jelikož šest z nich dosáhlo velmi dobrého výsledku v zodpovězení otázek z textu.
⇒ SCHOPNOST ARGUMENTACE A ZDŮVODNĚNÍ SI SVÉHO TVRZENÍ	Pěti participantům (č. 1, 2, 3, 4, 6) ze sedmi dělalo obtíže zdůvodnit svoji odpověď na základě přečteného textu. Pouze participant 5, participant 7 ovládal tuto schopnost úspěšně.
⇒ SAMOSTATNOST V PLNĚNÍ ÚKOLU	Většina participantů (č. 1, 2, 4, 5, 6, 7) si po vysvětlení zadání vedlo ve vypracovávání úlohy dobře, pracovali samostatně. Participant 3 měl stejný problém jako v 1. lekci, při zadávání úlohy nedával pozor a krátce po vysvětlení instrukcí nevěděl, co má dělat.
⇒ ÚSPĚŠNOST PLNĚNÍ ÚKOLU	Pět participantů tento úkol splnila úspěšně. Pouze participant 7 dosáhl 100% úspěšnosti ve splnění pracovního listu. Participant 1, participant 2, participant 5, participant 6 měl v úloze pouze jednu chybu. Participant 3, participant 4 byl v Metodě ANO-NE neúspěšný. Participant 3 měl i v předešlé lekci nejslabší výkon.

4. lekce: záznamový arch pro posouzení oblastí, které Metoda ANO/NE rozvíjí.

Tabulka 9: Záznam 5 z pozorování participantů přítomných na lekci č. 4.

⇒ MOTIVACE ŽÁKA	Všichni participant (č. 1, 2, 4, 5, 7) přítomní na lekci byli motivováni do vypracovávání úkolu. Na rozdíl od druhé lekce, na které dělali tu stejnou metodu jen s obměnou textu, byli rychleji hotoví. Participant 1 zvládl úkol vypracovat za 10 minut. Participant 7, participant 5 úkol vypracovali za 15 minut. Participant 2, participant 4 pracovali až do konce časového limitu (20 min).
⇒ SCHOPNOST KŘITICKÉHO MYŠLENÍ	Pouze participant 2, participant 7 prokázal schopnost kritického myšlení. Participant 1 vzhledem ke svému výsledku neprokázal zcela, že byl schopen v této úloze zapojit kritické myšlení. Participant 4, participant 5 byl v této oblasti neúspěšný. Posouzeno na základě jejich odpovědí, jelikož pokud si žák pomocí logického uvažování nepropojil souvislosti v textu s otázkou v zadání, nemohl odpovědět správně na otázky.
⇒ SCHOPNOST POROZUMĚNÍ TEXTU	Pouze dva participant (participant 2, 7) byli schopni porozumět čtenému textu. Posouzeno na základě jejich odpovědí, jelikož dosáhli velmi dobrého výsledku v zodpovězení otázek z textu. Participant 1 porozuměl čtenému textu jen na 50 %. Participant 4 a participant 5 neporozuměl čtenému textu, jelikož většina jejich odpovědí byla nesprávná.

⇒ SCHOPNOST ARGUMENTACE A ZDŮVODNĚNÍ SI SVÉHO TVRZENÍ	Většina participantů (č. 1, 2, 5, 7), která se zúčastnila 3. lekce, velmi dobře prokázala schopnost argumentace a zdůvodnění si svého tvrzení. Dokázali mi v textu najít úsek, na základě kterého se rozhodli pro danou odpověď. Pouze participant 4 tuto schopnost v Metodě ANO-NE neprokázal, jak tomu bylo i v lekci č. 2, která se zaměřovala na stejnou metodu.
⇒ SAMOSTATNOST V PLNĚNÍ ÚKOLU	Všichni participanti (č. 1, 2, 4, 5, 7) byli samostatní v plnění úkolu. Ke splnění zadaného pracovního listu nepotřebovali moji pomoc.
⇒ ÚSPĚŠNOST PLNĚNÍ ÚKOLU	Dva participanti byli úspěšní v určení odpovědí ANO-NE na otázky vycházející z přečteného textu. Participant 2 dosáhl 100% úspěšnosti, participant 7 dosáhl úspěšnosti 87,5 % kvůli jedné chybě, které se dopustil. Ostatní participanti (č. 1, 4, 5) byli v této úloze neúspěšní. Participant 1 dosáhla úspěšnosti 50 %. Zbylí participanti (č. 4, 5) splnili úkol pouze na 37,5 %.

10. lekce: záznamový arch pro posouzení oblastí, které Metoda ANO/NE rozvíjí.

Tabulka 10: Záznam 6 z pozorování participantů přítomných na lekci č. 10.

⇒ MOTIVACE ŽÁKA	Většina participantů (č. 1, 2, 4, 5, 7) byla motivována k plnění úkolu inspirovaného metodou RWCT. Pouze participant 3 a participant 6 měli velmi nízkou úroveň motivace.
⇒ SCHOPNOST KRITICKÉHO MYŠLENÍ	Většina participantů (č. 1, 2, 3, 4, 6, 7) byla neúspěšná ve schopnosti kritického myšlení (jejich úspěšnost byla 40 % a méně). Pouze participant 5 prokázal schopnost kritického myšlení v této úloze se svou 80 % úspěšností.

⇒ SCHOPNOST POROZUMĚNÍ TEXTU	U většiny participantů (č. 1, 2, 3, 4, 6, 7) bylo patrné, že zadaný text byl pro ně nesrozumitelný a textu neporozuměli. Pouze participant 5 prokázal při této metodě ANO/NE schopnost porozumění textu.
⇒ SCHOPNOST ARGUMENTACE A ZDŮVODNĚNÍ SI SVÉHO TVRZENÍ	Většina participantů (č. 1, 2, 5, 6) prokázala schopnost argumentace a zdůvodnění si svého tvrzení na základě vyhledané odpovědi v textu. Participant č. 3, 4 a 7 tuto schopnost v Metodě ANO-NE neprokázal. U participant 7 se rovněž objevil výrazný pokles správných odpovědí ve srovnání s jeho minulým výkonem. Celkově většina participantů měla v této kategorii nižší úspěšnost oproti minulé lekci. Pokles výsledků přisuzují vyšší obtížnosti čteného textu a možné únavě, jelikož participant v závěrečném bloku zpracovávali 4 úkoly, a toto byl třetí v pořadí. U participant 7 se vždy projevovala rychlá unavitelnost a nižší kapacita pro udržení pozornosti. Naopak participant 5 měl o 40% lepší skóre než v lekci č. 4.
⇒ SAMOSTATNOST V PLNĚNÍ ÚKOLU	Všichni participant (č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) byli schopni vypracovávat zadaný úkol samostatně.
⇒ ÚSPĚŠNOST PLNĚNÍ ÚKOLU	Většina participantů (č. 1, 2, 3, 4, 6, 7) byla neúspěšná v plnění úkolu, jelikož z jejich nesprávných odpovědí bylo možné vyvodit, že text byl pro ně náročný a nepochopili ho. Pouze participant 5 byl úspěšný v Metodě ANO/NE.

U **participantů (žáků s SPU) po srovnání výstupů z jednotlivých lekcí (lekce č. 2, 4, 10) nelze pozorovat při práci s touto metodou zřetelný pokrok v oblasti motivace a porozumění čtenému.** Výstupy z pozorování z lekcí č. 2, 4, 10 (viz *Tabulka 8, Tabulka 9, Tabulka 10*) u participantů č. 3, 4 se ve sledovaných oblastech: motivace a porozumění čtenému výrazně nelišily. U ostatních participantů byla motivace a porozumění čtenému během všech lekcí (lekce č. 2, 4, 10) zaměřených na Metodu ANO/NE proměnlivá. Tyto

výsledky prisuzují možné únavě a zvyšující se obtížnosti textu. Po analýze výstupů participantů lze konstatovat, že intervenční hodiny inspirované Metodou ANO/NE rozvíjely u participantů schopnost rychleji vypracovat čtenářskou aktivitu a schopnost samostatně pracovat.

Pětílístek

5. LEKCE

JMÉNO: _____ DATUM: _____

ZADÁNÍ:
Tato aktivita se jmenuje Pětílístek. Tvým úkolem je vytvořit tento Pětílístek, který bude vycházet z textu, který si přečteš níže. Jako návod ti poslouží předem připravené šablono, podle které svůj Pětílístek můžeš vytvořit.

1) První řádek je jednoslovný popis námětu = téma, název (obvykle podstatné jméno).
.....

2) Druhý řádek odpovídá dvěma slovy na otázku: Jaké je téma? (většinou 2 přídavná jména).
.....

3) Třetí řádek vyjadřuje třemi slovy děj/činnost tématu.
.....

4) Čtvrtý řádek je věta o čtyřech slovech (sloveso může chybět).
.....

5) Poslední řádek je jednoslovná asociace nebo synonymum k tématu (něco co znovu rekapituluje, formuluje podstatu námětu, nemusí jít o podstatné jméno).
.....

NÁZOROVÁ UKÁZKA:

1) První řádek je jednoslovný popis námětu = téma
RODINA

2) Druhý řádek odpovídá dvěma slovy na otázku: Jaké je téma? (většinou 2 přídavná jména).
LÁSKOVNÁ OCHRANUJÍCÍ

3) Třetí řádek vyjadřuje třemi slovy děj/činnost tématu.
RADE PEČUJE UKLIDŇUJE

4) Čtvrtý řádek je věta o čtyřech slovech (sloveso může chybět).
RODINA JE BEZPEČNÝ PŘÍSTAV.

5) Poslední řádek je jednoslovná asociace nebo synonymum k tématu.
BEZPEČÍ

✓ Pojďme si to zkusit naostřit!

Z doby Rudolfa II. se dochovala řada povítek. Jedna z nich vypráví, jak užasný rabin Lew ohroží na břehu Vltavy z hlubokého Golema. Když mu dá do ruky v čela kouzelný kámen, Golem obžije. Šel vyvádět jako malé kulíčko. Kdo je do čela Golema vlechl, toho poslouchal. Golem se podobal člověku, neuměl však mluvit. Rabin Lew ho přivedl domů a předstíval ho ženě. Jen odešel, ženo posloula Golema, aby nanesl vodu. Sám šel na trh, když se vracela, uviděla před domem shluk lidí. Golem vykřikl jeden důkaz za druhým, až se ulice podobala řece.

Jednou zase rabin Lew posloula Golema, aby koupil jablko. Pytlík jablka, který mu trhavěně přichytila, připadal Golemovi příliš malý. A tak přinesl celý stánek i s trhavěně.

Jindy Golemovi přiznali, aby naložil ryby. Když se dlouho nevrátil, poslal pro něho rabin sluhu. Jakmile Golem uslyšel vzkaz, všechny ryby hodil do řeky a vrátil se s předzvěstí.

Golem nevydržel dlouho bez práce, přemohla se v něm obravňadla. Každý den proto dostával od rabína příkazy. Jednou však rabin zapomněl a Golem vyrazil sám do ulic.

Řádl jako zbláhlý. Nicil krávy, bohl domy, vytrhával struny a mnil židovskou čtvrt v poušť. Lidé se třáslí strachy o zamykali se před ním. Rabin Lew přapřáhl, vykřikl a Golem strnul. Rabin poznal, jak může být Golem nebezpečný, a rozhodl se, že ho zbaví života.

1) První řádek je jednoslovný popis námětu = téma
GOLEM

2) Druhý řádek odpovídá dvěma slovy na otázku: Jaké je téma? (většinou 2 přídavná jména).
.....

3) Třetí řádek vyjadřuje třemi slovy děj/činnost tématu.
.....

4) Čtvrtý řádek je věta o čtyřech slovech (sloveso může chybět).
.....

5) Poslední řádek je jednoslovná asociace nebo synonymum k tématu.
.....



Obrázek 3: Ukázka pracovního listu s Pětílístkem (viz Příloha 9).

5. lekce (obrázek 3): záznamový arch pro posouzení oblastí, které metoda Pětílístek rozvíjí.

Tabulka 11: Záznam 7 z pozorování participantů přítomných na lekci č. 5.

⇒ MOTIVACE ŽÁKA	U participant 3, participant 4 a participant 7 motivace na nižší úrovni. U ostatních participantů (č. 1, 2, 5) byla motivace k vytvoření vlastního pětílístku dle metodiky RWCT dobrá.
⇒ SCHOPNOST SLUČOVÁNÍ INFORMACÍ A NÁZORŮ DO STRUČNÝCH VÝRAZŮ, KTERÉ POPIŠUJÍ NÁMĚT	Participant 2, participant 3 a participant 7 prokázali schopnost slučovat informace do stručných výrazů, které výstižně popisují přečtený text. Zbylí participanti (č. 1, 4, 5) byli v této oblasti neúspěšní.

⇒ SCHOPNOST POROZUMĚNÍ TEXTU	Všichni participanté porozuměli textu (č. 1, 2, 3, 4, 5, 7).
⇒ SCHOPNOST SHRNUTÍ DŮLEŽITÝCH INFORMACÍ	Pouze participant 2 byl úspěšný v této oblasti na 100 %. Participant 3 a participant 7 rovněž ovládají schopnost shrnout důležité informace z textu, ale jejich výsledek nebyl takový jako u participant 2 . Ostatní participanté (č. 1, 4, 5) byli v této oblasti neúspěšní.
⇒ SAMOSTATNOST V PLNĚNÍ ÚKOLU	Participant 3 a participant 4 se v průběhu plnění aktivity dotazovali, nepracovali samostatně, byla žádoucí pomoc z mé strany. Participant 5 nepracoval rovněž samostatně, potřeboval pomoc ze strany spolusedícího. Z výsledků a nutné potřeby pomoci z mé strany je patrné, že zadaná úloha byla pro participanty náročná. Ostatní participanté (č. 1, 2, 7) byli ve vypracování úkolu samostatní.
⇒ ÚSPĚŠNOST PLNĚNÍ ÚKOLU	Pouze participant 2 úkol splnil na úspěšně na 100 %. Participant 3 a participant 7 úkol splnili dobře, ale buď není úkol zcela dodělán anebo jejich věty nesplňovaly určený počet slov. Ostatní participanté (č. 1, 4, 5) úkol nesplnili úspěšně. Participant 3 , participant 4 , participant 5 a participant 7 uvedl, že tato metoda pro něj byla těžká.

7. lekce: záznamový arch pro posouzení oblastí, které metoda Pětilístek rozvíjí.

Tabulka 12: Záznam 8 z pozorování participantů přítomných na lekci č. 7.

⇒ MOTIVACE ŽÁKA	U většiny přítomných participantů (č. 1, 2, 4, 6, 7) byla motivace k práci podle metody Pětilístek velmi dobrá. Pouze u participanta 3 motivace k plnění úkolu byla na velmi nízké úrovni. Je potřeba poznamenat, že k nízké motivaci při plnění úkolů docházelo u participanta 3 zatím na každé lekci.
⇒ SCHOPNOST SLUČOVÁNÍ INFORMACÍ A NÁZORŮ DO STRUČNÝCH VÝRAZŮ, KTERÉ POPISUJÍ NÁMĚT	Participant 1, participant 2, participant 3, participant 6, participant 7 dokáže slučovat informace do stručných výrazů, které popisují námět. Participant 4 nemá ještě osvojenou schopnost slučování informací a názorů do stručných výrazů, které popisují přečtený text.
⇒ SCHOPNOST POROZUMĚNÍ TEXTU	Všichni participanti (č. 1, 2, 3, 4, 6, 7) porozuměli čtenému textu.
⇒ SCHOPNOST SHRNUTÍ DŮLEŽITÝCH INFORMACÍ	Většina participantů (č. 1, 2, 3, 6, 7) prokázali schopnost shrnout důležité informace a vystihnout tak podstatu textu. Pouze participant 4 tuto schopnost ještě nemá osvojenou.
⇒ SAMOSTATNOST V PLNĚNÍ ÚKOLU	Participant 1, participant 2, participant 4, participant 7 pracovali při plnění pracovního listu samostatně. Participant 3, participant 6 nedokázal vypracovat zadanou úlohu samostatně, potřebovali mou asistenci.
⇒ ÚSPĚŠNOST PLNĚNÍ ÚKOLU	Většina participantů (č. 1, 2, 3, 6, 7) byla ve vypracování úkolu inspirovaného vybranou metodou RWCT (Pětilístek) úspěšná. Pouze participant 4 byl v tomto úkolu neúspěšný.

9. lekce: záznamový arch pro posouzení oblastí, které metoda Pětilístek rozvíjí.

Tabulka 13: Záznam 9 z pozorování participantů přítomných na lekci č. 9.

⇒ MOTIVACE ŽÁKA	U participant 3 a participant 6 byla velmi nízká motivace k plnění úkolu. U ostatních participantů (č. 1, 2, 4, 5, 7) byla dobrá motivace a participant se pustili do plnění úkolu sami od sebe.
⇒ SCHOPNOST SLUČOVÁNÍ INFORMACÍ A NÁZORŮ DO STRUČNÝCH VÝRAZŮ, KTERÉ POPISUJÍ NÁMĚT	Všichni participant (č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) v této úloze prokázali schopnost slučovat informace a názory do stručných výrazů.
⇒ SCHOPNOST POROZUMĚNÍ TEXTU	Všichni participant (č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) prokázali v této úloze inspirované metodou RWCT osvojenou schopnost porozumění textu.
⇒ SCHOPNOST SHRNUTÍ DŮLEŽITÝCH INFORMACÍ	Všichni participant (č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) prokázali schopnost shrnutí důležitých informací do jednotlivých řádků podle počtu slov.
⇒ SAMOSTATNOST V PLNĚNÍ ÚKOLU	Většina participantů (č. 1, 2, 4, 5) byla samostatná v plnění úkolu. Participant 3, participant 6 a participant 7 nebyli samostatní v plnění úkolu a vyžadovali moji asistenci.
⇒ ÚSPĚŠNOST PLNĚNÍ ÚKOLU	Všichni participant v této úloze byli úspěšní. Participant 1, participant 2, participant 4 prokázal 100% úspěšnost. Participant 3, 5 a 7 měli 80% úspěšnost. Participant 6 prokázal v této úloze 60% úspěšnost.

Na základě analýzy dat vycházející z *Tabulka 11*, *Tabulka 12*, *Tabulka 13* lze u všech participantů s výjimkou participanta č. 3, 6 konstatovat, že pracovní listy inspirované metodou Pětilístek rozvíjely motivaci. Z analýzy výstupů z pozorování a pracovních listů vychází, že u všech participantů (žáků s SPU) aplikovaný přístup inspirovaný vybranou metodou RWCT rozvíjel porozumění čtenému.

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

6. LEKCE

JMÉNO: _____ DATUM: _____

ZADÁNÍ:
Pročítej si důkladně text a následně do tabulky zapiš informace podle těchto 4 symbolů (✓, -, ?, -), které ti z toho celého textu přijdou nejzajímavější, nejzábavnější nebo nejpořádnější. Po uplynutí určitého časového limitu bude možnost sdílet tyto zapsané informace s tvými spolužáky a navzájem se tak obohacovat novými poznatky z tohoto textu.

NÁZORNÁ UKÁZKA:
Rezané zbarvení plujícího ledu je nejčastěji z pigmentů železa. Když na polární končiny svítí slunce, ale mořský led ještě není rozstátý, slouží jako jakási „sklenka“ pro jednoduché řasy (rozsivky) a velkých společenství mořských koryšů. Nejzajímavější je 6 cm velká krunjovka Euphausia superba, kterou nejčastěji nazýváme kril. Když led roztaje, vytváří tento kril obrovské hejna, které přímě či nepřímě žijí prakticky všechny organismy v polárních mořích i na pevnině. Na sově existuje jen 50 druhů mechů a lišejníků a pouhých 3 kvetoucí rostliny. Lišejníky narůstají pouze 1 mm za rok. Proto je základna chodit po roztlinách, protože jeden krok může zničit staletou rostlinu. Nízká produkce suchozemské biomasy neumožňuje existenci fauny nadřazené na moři.

(z časopisu Město na strážkách www.ornitocedry.cz)

INFORMACE K RYTMU ZNAČEK:
✓ INFORMACE ZNÁM, JE V SOULADU S MÝMI DŘÍVĚJŠÍMI VĚDOMOSTMI
- INFORMACE JE PRO MĚ NOVÁ, PŘIJÍMÁM JI
? INFORMACE NEROZUMÍM, JE MI NEJASNÁ, POTŘEBUJI JI ROZVĚST, KONKRETIZOVAT, CHCI SE DOZVĚDĚT VÍCE
- INFORMACE JE V ROZPORU S TĚM, CO VÍM Z DŘÍVĚJŠÍKA

✓			
+	Rezané zbarvení ledu je z pigmentů železa.	Krunjovka Euphausia superba je potravou pro ostatní organismy v polárních oblastech.	Lišejníky narůstají pouze 1 mm za rok.
?	Jaké druhy lišejníků/mechů tam rostou?		
-			

Pojíme si to zkusit roztří!

Mateřské znaménko se tvoří seskupením melanocytů, kožních buněk produkujících melanin, látku, která zbarvuje pokožku. Ve skutečnosti mateřské znaménko nemají v organismu žádnou funkci stejně jako bradavice či jiné poranění. Vysvětluje Javier Pedraz, dermatolog z madridské kliniky San Carlos. Významu nabývají až pokud se vyvinou a vedou k rakovině kůže. Když se jejich vzhled změní, mají nepravdělné okraje, ztvrdnou, barva není homogenní a jejich průměr přesáhne šest milimetrů, je nutné se obrátit na specialistu, aby provedl biopsii. Pokud se prokáže, že se jedná o melanom (kožní nádor), jeho včasná diagnóza zajistí úspěšnost léčby v 95 % případů.

(ilustrace zpravena na stránkách www.vzdelavaci.cz)



MATEŘSKÉ ZNAMÉNKO www.vzdelavaci.cz

✓			
+			
?			
-			

Obrázek 4: Ukázka pracovního listu s úkolem I.N.S.E.R.T. (viz Příloha 11).

6. lekce (obrázek 4): záznamový arch pro posouzení oblastí, které metoda I.N.S.E.R.T. rozvíjí.

Tabulka 14: Záznam 10 z pozorování participantů přítomných na lekci č. 6.

⇒ MOTIVACE ŽÁKA	Většina přítomných participantů (č. 1, 2, 4, 5) měla velmi dobrou motivaci k plnění zadané aktivity. U participanta 3 a participanta 7 byla motivace na velmi nízké úrovni.
⇒ SCHOPNOST KRITICKÉHO MYŠLENÍ	Všichni participanti prokázali (č. 1, 2, 3, 4, 5, 7) osvojenou schopnost kritického myšlení. Posouzeno na základě jejich výsledné práce, ze které bylo patrné, že se snažili si propojit informace, které už někde zaslechli, anebo označit nějakou informaci jako novou anebo si uvědomili, že o vybrané informaci nic nevědí a chtěli by se dozvědět více.

⇒ SCHOPNOST VYBÍRAT INFORMACE PODLE DŮLEŽITOSTI	Participant 1, participant 2, participant 4 a participant 5 prokázal schopnost vybrat informace, které jsou důležité a jeho výběr informací netvořily pouze nepodstatné detaily z textu. U participant 3 a participant 7 nebylo možné tuto schopnost posoudit, jelikož do tabulky napsali pouze jednu informaci z textu.
⇒ PŘI ZÁPISU DO TABULKY: SCHOPNOST FORMULOVAT POZNATKY I OTÁZKY VLASTNÍMI SLOVY	Participant 2, participant 5 a participant 7 při zápisu do tabulky formuloval své poznatky vlastními slovy. Participant 1, participant 3 a participant 4 byli v této kategorii neúspěšní, jelikož při zápisu poznatků do tabulky přepisovali doslovně věty z textu.
⇒ SAMOSTATNOST V PLNĚNÍ ÚKOLU	Ukázalo se, že zadaná úloha byla pro participanty vzhledem k jejich výsledkům pravděpodobně náročná. Participant 3, participant 4 a participant 7 potřeboval v průběhu plnění pracovního listu pomoc.
⇒ ÚSPĚŠNOST PLNĚNÍ ÚKOLU	Participant 1, participant 2 a participant 5 byl úspěšný v plnění zadaného úkolu. Participant 3, participant 4 a participant 7 nebyli úspěšní v metodě I.N.S.E.R.T. Posouzeno na základě jejich slabého výkonu v zadané úloze a potřebné pomoci z mé strany.

8. lekce: záznamový arch pro posouzení oblastí, které metoda I.N.S.E.R.T. rozvíjí.

Tabulka 15: Záznam 11 z pozorování participantů přítomných na lekci č. 8.

⇒ MOTIVACE ŽÁKA	U participant 3, participant 4, participant 7 byla znatelná horší motivace k plnění úkolu. U zbylých participantů (č. 1, 2, 5, 6) byla dobrá motivace k plnění pracovního listu inspirovaného vybranou metodou RWCT (I.N.S.E.R.T.). Participant 4 při závěrečné evaluaci poznamenal, že tato úloha byla pro něho náročná.
⇒ SCHOPNOST KRITICKÉHO MYŠLENÍ	Většina participantů (č. 1, 2, 4, 5, 6, 7) prokázali schopnost kritického myšlení, která se odrazila v jejich zapsaných informacích do tabulky, při kterých museli přemýšlet, jaká informace je už pro ně známá a která naopak neznámá apod. Tento krok v metodě I.N.S.E.R.T. po žácích vyžaduje operace v přemýšlení, které testují schopnost kritického myšlení. Pouze participant 3 v této úloze neprojevil osvojení schopnosti kritického myšlení.
⇒ SCHOPNOST VYBÍRAT INFORMACE PODLE DŮLEŽITOSTI	Většina participantů (č. 1, 2, 4, 5, 6, 7) v této úloze projevila schopnost vybírat informace podle důležitosti. Pouze u participant 3 nebyla projevována schopnost vybírat informace podle důležitosti.
⇒ PŘI ZÁPISU DO TABULKY: SCHOPNOST FORMULOVAT POZNATKY I OTÁZKY VLASTNÍMI SLOVY	Většina participantů (č. 1, 2, 4, 5, 6, 7) dokázala formulovat poznatky i otázky vlastními slovy do tabulky. Pouze participant 3 tuto schopnost neprojevil.

⇒ SAMOSTATNOST V PLNĚNÍ ÚKOLU	Participant 4, participant 7 nepracovali samostatně při plnění zadaného úkolu. Tito jmenovaní participanti potřebovali v průběhu lekce mou asistenci. Zbylí participant (č. 1, 2, 3, 5, 6) zadaný úkol vypracovali samostatně.
⇒ ÚSPĚŠNOST PLNĚNÍ ÚKOLU	Většina participantů (č. 1, 2, 4, 5, 6, 7) úspěšně splnila zadaný úkol inspirovaný vybranou metodou RWCT (I.N.S.E.R.T.). Pouze participant 3 nevypracoval úkol zcela úspěšně, jelikož si informace zaznačil v textu, ale nezapsal je do tabulky, a tak zcela nesplnil požadované zadání.

Metoda I.N.S.E.R.T. byla použita také v pracovním listu 10. lekce (viz *Příloha 16*) jako přidružený dobrovolný úkol ke čtenářské aktivitě inspirované Metodou ANO/NE. Jelikož se jednalo o dobrovolnou aktivitu, kdy si participanti mohli vyzkoušet, jak naučené dovednosti z vybrané metody I.N.S.E.R.T. mohou aplikovat při běžném čtení, tak nebylo možné ze získaných výsledků reprodukovat závěry do souhrnných tabulek jako v *Tabulka 14*, *Tabulka 15*, jelikož ne všichni žáci se zapojili do tohoto dobrovolné úkolu.

Metoda I.N.S.E.R.T. se ukázala, že je pro žáky s SPU náročná. Posouzeno na základě výstupů participantů (žáků s SPU) při práci s touto metodou. Dokonce při závěrečné evaluaci někteří participanti sdělili, že tato metoda byla pro ně obtížná. V této metodě si nejlépe počínal participant č. 1, 2, 5 a 6. Tito participanti měli po vyhodnocení výstupů obdobné výsledky v každé lekci, tudíž nelze z nich vyvodit, zda aplikovaný přístup inspirovaný metodou I.N.S.E.R.T. u nich rozvíjel motivaci a porozumění čtenému. **U participanta č. 4, 7 lze na základě pozorování a z analýzy dat konstatovat, že práce s pracovním listem, inspirovaným metodou I.N.S.E.R.T., u něj rozvíjela porozumění čtenému (viz *Tabulka 14*, *Tabulka 15*).**

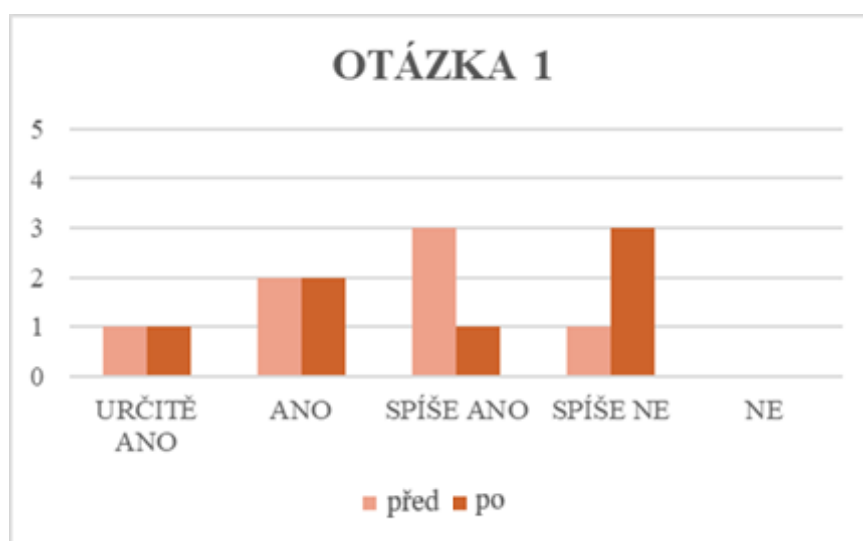
3.4.2 2. část výzkumu diplomové práce: Realizace ankety s participanty

Realizace anket byla provedena se sedmi participanty (participant 1, participant 2, participant 3, participant 4, participant 5, participant 6, participant 7), kteří se zúčastnili intervencí inspirovaných přístupem RWCT. Anketa byla participantů (žákům s SPU) předložena k vyplnění před zahájením a po ukončení intervencí. Ankety byly totožné, pouze anketa předložena po ukončení intervencí byla rozšířena o otázku, jak se participantům líbily čtenářské aktivity inspirované přístupem RWCT. Pomocí anket jsme ověřovaly, zda vytvořené pracovní listy inspirované programem RWCT rozvíjí motivaci a porozumění čtenému z pohledu zúčastněných participantů (žáků s SPU). Odpovědi byly získány na základě sebehodnotících výstupů žáků. Na většinu otázek participanti odpovídali prostřednictvím hodnotící škály (URČITĚ ANO – SPÍŠE ANO – ANO – SPÍŠE NE – NE), jedna otázka byla s otevřenou odpovědí (viz *Obrázek 8*, *Obrázek 9*).

Otázka č. 1: Kdybys teď od rodičů dostal/a knihu, měl/a bys chuť se hned pustit do čtení této nové knihy anebo bys ji odložil/a, protože nerad/a čteš?

Tabulka 16: Odpovědi participantů před a po intervencí k otázce 1.

Otázka 1	Odpověď před	Odpověď po	Změna
participant 1	ANO	ANO	=
participant 2	SPÍŠE ANO	SPÍŠE ANO	=
participant 3	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	-1
participant 4	SPÍŠE NE	SPÍŠE NE	=
participant 5	ANO	SPÍŠE NE	+1
participant 6	URČITĚ ANO	SPÍŠE NE	-3
participant 7	SPÍŠE ANO	ANO	+1



Obrázek 5: Početnost odpovědí k otázce 1.

Odpovědi v anketách z období před a po realizaci deseti intervencí (viz *Tabulka 16*, *Obrázek 5*), ukazují, že aplikovaný přístup inspirovaný přístupem RWCT nepodpořil participanta č. 1, 2, 4 rozvoj motivace a porozumění čtenému. U participanta č. 5, 7 došlo k pozitivnímu posunu na škále. U participanta č. 3, 6 došlo k negativnímu posunu na škále. Je důležité poznamenat, že negativním odpovědím u těchto dvou participantů nelze přikládat velkou váhu, protože tito dva participanté (žáci s SPU) mají problémy s pozorností, které mohou mít dopad na jejich nekonzistentní odpovědi ve výzkumu.

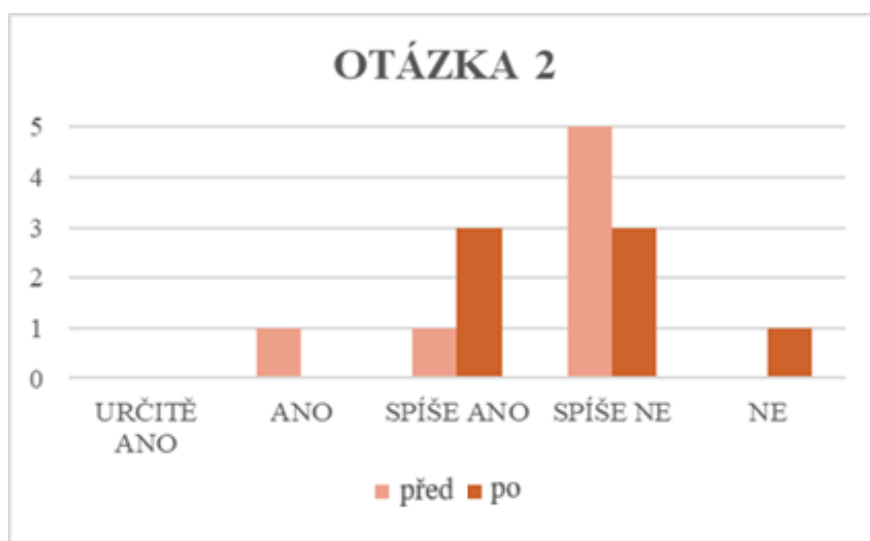
Také je důležité vysvětlit, že **červená** políčka a záporná hodnota nemusí nutně znamenat pokles či zhoršení žáka. Někdy se mohlo stát, že po srovnání odpovědí v obou anketách se participant dostal do záporného skóre vyznačeného **červenou** barvou, ale tento výsledek nelze jen interpretovat podle jeho pohybu v kladných či záporných hodnotách, ale je potřeba posoudit dle kontextu. Kladné a záporné hodnoty v posledním sloupci *Tabulky 16* hovoří o posunu, který nastal na hodnotící škále mezi dvěma odpověďmi participantů (před intervencemi a po nich). Analýza anket je propojena s 1. částí výzkumu: Pracovní listy a realizace pozorování s participanty. Tato část výzkumu slouží k ověření informací, zda aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT rozvíjí u žáků s SPU motivaci a porozumění čtenému, a to z pohledu zúčastněných participantů. **Ze získaných dat v této otázce lze konstatovat, že aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT rozvíjel motivaci a porozumění čtenému u participantů č. 5, 7.** Výsledky z obou anket (anketa

před intervencí, anketa po ukončení intervencí) jsou znázorněny pomocí sloupcového grafu viz *Obrázek 5*.

Otázka č. 2: Stává se ti při čtení často, že jakmile dočteš, tak nevíš, o čem jsem četl/a?

Tabulka 17: Odpovědi participantů před a po intervencí k otázce 2.

Otázka 2	Odpověď před	Odpověď po	Změna
participant 1	SPÍŠE ANO	SPÍŠE ANO	=
participant 2	SPÍŠE NE	SPÍŠE NE	=
participant 3	SPÍŠE NE	SPÍŠE NE	=
participant 4	ANO	SPÍŠE ANO	-1
participant 5	SPÍŠE NE	SPÍŠE ANO	+1
participant 6	SPÍŠE NE	NE	-1
participant 7	SPÍŠE NE	SPÍŠE NE	=



Obrázek 6: Početnost odpovědí k otázce 2.

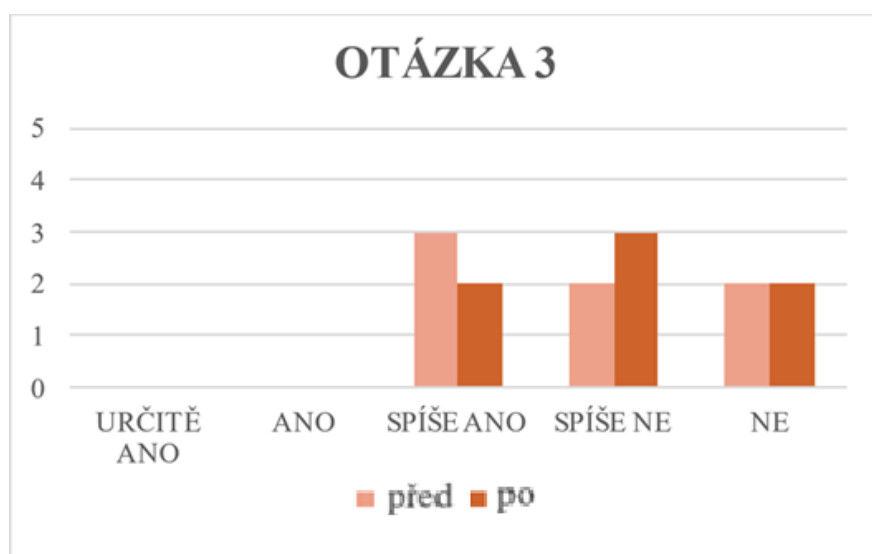
U participanta č. 1, 2, 3, 7 byla zaznamenána stejná odpověď jak před zahájením realizací intervencí, tak po jejich ukončení. Ze získaných dat u těchto participantů nelze usoudit, zda aplikovaný přístup u nich rozvíjel sledované oblasti výzkumu (motivaci a porozumění čtenému). Participant č. 4, 6 sice při vyplňování ankety po ukončení intervencí změnil své vyjádření o jeden stupeň dozadu, ale u participanta č. 4 jde o pozitivní výsledek, jelikož svým vyjádřením sděluje, že už se mu již méně stává, že by nevěděl, o čem četl.

U participanta č. 6 se také jedná o pozitivní výsledek, jelikož před realizovanými lekcemi uvedl, že se mu to spíše nestává a po ukončení intervencí uvedl odpověď ne, která v kontextu znamená, že už vždycky ví, o čem četl. U participanta č. 5 sice došlo v jeho hodnocení (spíše ne) k posunu o jeden stupeň ke kladnější odpovědi (spíše ano), ale v kontextu otázky se jedná o regres, jelikož svou odpovědí po ukončení intervencí přiznal, že se mu stává, že neví, o čem četl. **Ze získaných dat v této otázce lze konstatovat, že aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT rozvíjel motivaci a porozumění čtenému u participantů č. 4, 6.** Interpretace výsledků je graficky znázorněna v textu výše viz Tabulka 17, Obrázek 6.

Otázka č. 3: Když čteš, ztrácíš rychle pozornost a začneš myslet na jiné věci?

Tabulka 18: Odpovědi participantů před a po intervencí k otázce 3.

Otázka 3	Odpověď před	Odpověď po	Změna
participant 1	SPÍŠE NE	SPÍŠE ANO	+1
participant 2	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	-1
participant 3	SPÍŠE ANO	SPÍŠE ANO	=
participant 4	SPÍŠE ANO	NE	-2
participant 5	NE	NE	=
participant 6	SPÍŠE NE	SPÍŠE NE	=
participant 7	NE	SPÍŠE NE	-1



Obrázek 7: Početnost odpovědí k otázce 3.

Participant č. 3, 5, 6 uvedl na hodnotící škále stejnou odpověď v obou anketách (viz *Tabulka 18*). Z těchto dat nelze vyvodit, jestli aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT rozvíjel u těchto participantů (žáků s SPU) motivaci a porozumění čtenému. Participant č. 2, 4 při vyplňování ankety před realizací intervencí uvedl, že ztrácí pozornost při čtení. Participant 2 při druhém vyplňování (po realizaci intervencí) napsal na otázku: *Když čteš, ztrácíš rychle pozornost a začneš myslet na jiné věci?* odpověď spíše ne a participant 4 dokonce uvedl odpověď ne, tudíž se jedná o pozitivní výsledek. Participant č. 1 nejdříve uvedl, že spíše se mu to nestává, že by ztrácel pozornost při čtení, při druhém vyplňování označil odpověď, že ztrácí pozornost při čtení. Rovněž participant č. 7 poprvé zmínil, že se mu to nestává, podruhé označil odpověď spíše ne. **Ze získaných dat lze konstatovat, že aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT rozvíjel motivaci a porozumění čtenému u participanta č. 2, 4.** Pro grafické znázornění porovnání odpovědí participantů (žáků s SPU) před zahájením intervencí a po jejich skončení byl vytvořen *Obrázek 7*.

Otázka č. 4: Při čtení prožívám tyto pocity:



Obrázek 8: Odpovědi k otázce 4 před intervencí.



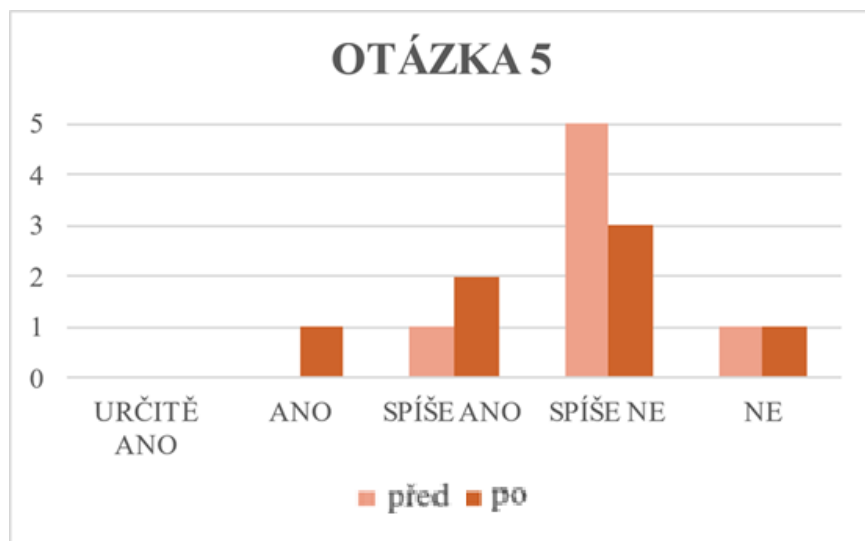
Obrázek 9: Odpovědi k otázce 4 po intervencí.

Po porovnání odpovědí před zahájením intervencí a po jejich skončení nelze posoudit, zda aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT rozvíjí motivaci a porozumění čtenému, jelikož výsledky jsou obdobné (viz *Obrázek 8*, *Obrázek 9*) a při druhém vyplňování větší polovina participantů (žáků s SPU) na tuto otázku neodpověděla.

Otázka č. 5: Myslím si o sobě, že jsem dobrý/á čtenář/ka.

Tabulka 19: Odpovědi participantů před a po intervenci k otázce 5.

Otázka 5	Odpověď před	Odpověď po	Změna
participant 1	SPÍŠE ANO	SPÍŠE ANO	=
participant 2	SPÍŠE NE	SPÍŠE NE	=
participant 3	SPÍŠE NE	SPÍŠE NE	=
participant 4	NE	NE	=
participant 5	SPÍŠE NE	SPÍŠE ANO	+1
participant 6	SPÍŠE NE	URČITĚ ANO	+2
participant 7	SPÍŠE NE	SPÍŠE NE	=



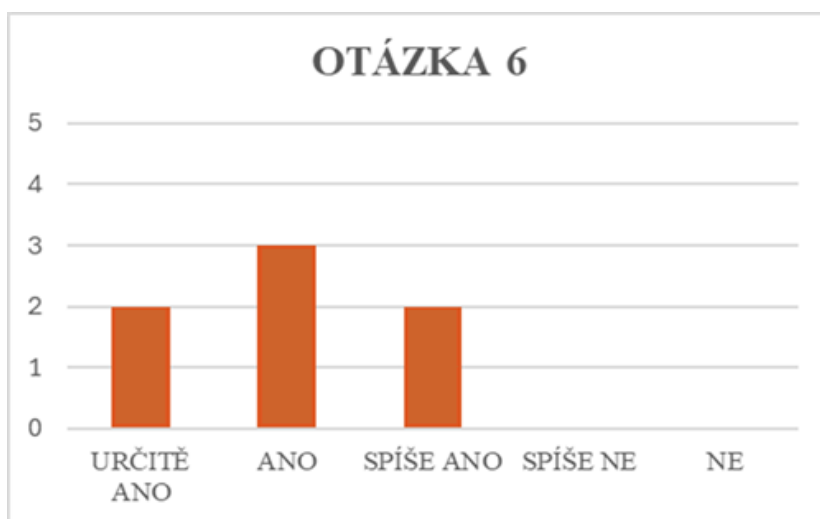
Obrázek 10: Početnost odpovědí k otázce 5.

V otázce č. 5 nastala po realizovaných intervencích změna v odpovědi u participanta č. 5, 6. Tito dva participanté uvedli, že si o sobě myslí, že jsou lepšími čtenáři (viz *Tabulka 16*). Z odpovědí ostatních participantů (žáků s SPU) v anketách nelze posoudit, zda aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT rozvíjí u žáků s SPU motivaci a porozumění čtenému, jelikož svoji úroveň čtenářství hodnotí před začátkem intervencí stejně jako po jejich absolvování. **Ze získaných dat lze konstatovat, že aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT rozvíjel motivaci a porozumění čtenému u participanta č. 5, 6.** Pro přehled uvedených odpovědí participantů v obou anketách byla vytvořena *Tabulka 19, Obrázek 10*.

Otázka č. 6: Plnil/a jsi rád/a v průběhu realizovaných intervencí čtenářské aktivity (inspirované programem RWCT), které pro tebe byly připravené?

Tabulka 20: Odpovědi participantů po intervenci k otázce 6.

Otázka 6	Odpověď po
participant 1	URČITĚ ANO
participant 2	ANO
participant 3	SPÍŠE ANO
participant 4	ANO
participant 5	URČITĚ ANO
participant 6	ANO
participant 7	SPÍŠE ANO



Obrázek 11: Početnost odpovědí k otázce 6.

Z výpovědí participantů (žáků s SPU) lze usuzovat, že čtenářské aktivity inspirované programem RWCT plnili rádi (viz *Tabulka 20*, *Obrázek 11*). Všichni participanté označili kladnou odpověď na hodnotící škále, i když jim bylo při vyplňování ankety zdůrazněno, že nemusí mít strach hodnotit záporně, ba naopak jejich upřímný názor je pro autorku tohoto výzkumu velmi důležitý.

Pro celkový přehled změn, které participanté udělali ve svých odpovědích byla vytvořena *Tabulka 21*.

Tabulka 21: Souhrnná tabulka výsledků ankety.

SOUHRNNÁ TABULKA ZMĚN VÝSLEDKŮ V ANKETĚ						
Otázka	č. 1	č. 2	č. 3	č. 4	č. 5	č. 6
<i>participant 1</i>	-	-	↓	×	-	×
<i>participant 2</i>	-	-	↑	×	-	×
<i>participant 3</i>	↓	-	-	×	-	×
<i>participant 4</i>	-	↑	↑	×	-	×
<i>participant 5</i>	↑	↓	-	×	↑	×
<i>participant 6</i>	↓	↑	-	×	↑	×
<i>participant 7</i>	↑	-	↓	×	-	×

3.4.3 3. část výzkumu diplomové práce: Rozhovory s učiteli

Rozhovory byly provedeny s dvěma třídními učitelkami participantů zúčastněných ve výzkumu. Získaná data byla následně zpracována prostřednictvím metody otevřeného a axiálního kódování. Z transkripce rozhovoru (viz *Příloha 19*) se vytvořilo osm kódů, mezi kterými se hledaly souvislosti a následně byly seskupeny do jednotlivých kategorií.

Tabulka 22: Používání RWCT metod ve výuce.

kategorie	Používání RWCT metod
<i>kód 1</i>	Používání RWCT metod ve výuce
<i>kód 2</i>	Motivace používání RWCT metod
Záznamové jednotky	
Učitelka 1 (U/1)	„metody RWCT využívám.“
Učitelka 2 (U/2)	„používám; To je asi tak jediné; Víc nepoužívám; Ještě jsem se k této metodě moc nedostala.“
Učitelka 1 (U/1)	„využívám, protože sama jsem byla na školení RWCT několikrát, a vlastně teďka jsem ještě zapojená v programu PŠU, což je <i>Pomáháme školám k úspěchu</i> . A to je také hodně zaměřené na čtenářskou gramotnost; my máme fakt jako hodně možností jezdit na různá školení, na různé semináře. U nás na škole právě i hodně

	učitelů prošlo si tím kurzem RWCT. My vlastně jezdíme do toho Třince a teďka holky chtějí jet na druhý... jakoby druhé pokračování toho RWCT.“
Učitelka 2 (U/2)	„jsem moc o metodě RWCT jako moc neslyšela. Vlastně na fakultě vůbec jsem se o ní nedozvěděla a teďka v té krátké praxi taky málo...; sama teďka to školství teprve poznávám a všechny tyhle metody si zkouším a poznávám.“

Záznamové jednotky ukazují (viz *Tabulka 19*), že obě učitelky využívají ve výuce metody RWCT. U první učitelky (U/1) je z rozhovoru patrné, že již má větší praxi s používáním těchto metod a druhá učitelka (U/2) sama v rozhovoru přiznala, že je studentkou posledního ročníku pedagogické fakulty a učí krátce od září, takže metody RWCT jsou pro ni nové, jelikož se ani na fakultě o nich neučili a teprve se s těmito metodami seznamuje.

Obě učitelky začaly implementovat metody RWCT do svého vyučování na základě osobního zájmu o tuto metodiku. Dotazovaná (U/1) uvedla, že na školení týkající se RWCT metod byla několikrát, dokonce i se svými kolegyněmi chtějí jet na další vzdělávání. Také si pochvaluje, že jako učitelům se jim dostává hodně možností se vzdělávat v metodách RWCT, a to v podobě různých seminářů a školení. Dotazovaná (U/2) je ve vybrané škole nová, její učitelskou praxi teprve začíná a metody RWCT si postupně se svými žáky zkouší (viz *Tabulka 22*).

Tabulka 23: Strategie pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

kategorie	Strategie pro rozvoj čtenářské gramotnosti
kód 3	Aplikované metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti
kód 4	Způsob práce s žáky s SPU
kód 5	Diferencovaný přístup
Záznamové jednotky	
Učitelka 1 (U/1)	„čtenářské dílny nebo čtenářské lekce; my s dětmi od 1. třídy s knihami hodně pracujeme a s textem, s tím, že se snažím dělat buď gradované

	úlohy pro třeba děti, které už hodně dobře čtou; diferencované pracovní listy z <i>Edupraxe</i>; Pětílístek, metoda I.N.S.E.R.T., Předvídání; Metoda ANO/NE; Životabáseň; kartičky z <i>Edupraxe</i>; k těm knihám fakt jako ten vztah máme velmi pozitivní, protože i máme hodně bohatou knihovnu v té třídě a hodně zajímavých knížek; <i>Celé Česko čte dětem</i>, byli jsme do toho zapojení.“
Učitelka 2 (U/2)	„používám metodu RUR; používám ten T-graf...; čtou si i své knihy; tvorby myšlenkových map.“
Učitelka 1 (U/1)	„z <i>Edupraxe</i> využíváme přímo jako pracovní listy, kde jsou ty texty rozdělené na základní verzi, rozšířenou verzi a takovou jakoby okrouhanou verzi pro třeba ty děti, které mají nějakou dyslexii nebo dysgrafii; aby na to nebyli sami, tak pracují ve skupinách, tam se snažíme jako těmhle dětem pomáhat tím, že je to skupinová anebo práce ve dvojici, ale jinak ten text i jakoby takhle zadání mají stejné; měly potom třeba někdy číst něco nahlas, tak vždycky těmhle dětem jsem řekla přesně, co budou číst, který odstavec. S tím, že oni měli jako čas si to přečíst pro sebe nejprve potichu; zvětšuju jim písmo; písmo mají větší a mají větší mezery, lépe se jim to čte; čtecí okénka buď na slabiky a potom už jak byly starší, tak mají to čtecí okénko na slovo, a pak už používali i to řádkové. I s tím, že ty čtecí okénka jsou různá. Takže oni, když byli menší, tak měli to okénko větší... jakoby ten výřez. A potom už se naučili číst, tak to ten výřez se zmenšoval, že je užší; bez záložky mi třeba vůbec jako nemůžeme číst...; mít prostě ten čas; anebo si to čtou sami na chodbě, že si zalezou do třeba sedacího vaku a čtou, aby se na to mohli soustředit, protože oni mají i problém s tou koncentrací – třeba zrovna ten participant 7.“
Učitelka 2 (U/2)	„<i>LOGICO PICCOLO</i>.“

Učitelka 1 (U/1)	„z <i>Edupraxe</i> využíváme přímo jako pracovní listy, kde jsou ty texty rozdělené na základní verzi, rozšířenou verzi a takovou jakoby okrouhanou verzi pro třeba ty děti, které mají nějakou dyslexii nebo dysgrafii; Většinou stejný přístup, nedělám to pro ně odlišně, kromě těch pracovních listů z <i>Edupraxe</i>. Tam ty texty na to čtenářství a porozumění čtenému jsou připravené; Máme kartičky, kdy těm slabším žákům, oni si berou ty žluté a ti co už třeba hodně čtou a rozumí textům, tak si berou třeba modré nebo červené kartičky. Takže tam ta jako diferenciací bývá; pokud je vyloženo nějaká čtenářská dílna nebo čtenářská lekce, tak ty texty ty děti mají stejné, ale zase aby na to nebyli sami, tak pracují ve skupinách, tam se snažíme jako těmhle dětem pomáhat tím, že je to skupinová anebo práce ve dvojici; diferencované pracovní listy. Potom ty kartičky, které jsou jako na 4 barvy jako každá ta barvička má úroveň té obtížnosti. Vlastně žlutá je nejlehčí, zelená, pak je modrá a nejtěžší jsou ty červené. Ještě vlastně, když vlastně tady ty děti se učily číst a měly potom třeba někdy číst něco nahlas, tak vždycky těmhle dětem jsem řekla přesně, co budou číst, který odstavec. S tím, že oni měli jako čas si to přečíst pro sebe nejprve potichu; čtecí okénka; záložky; čas; že si zalezou do třeba sedacího vaku a čtou, aby se na to mohli soustředit.“
Učitelka 2 (U/2)	„Snažím se, aby měli stejné zadání... ale upravuji jim třeba otázky, že mají jednodušší otázky, kratší texty. Když máme text s porozuměním, tak mají kratší texty, jednodušší texty; někteří se fakt snaží, takže těm třeba dávám už to, co normálně ostatním.“

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti jsou používány metody RWCT (metoda I.N.S.E.R.T.; Předvídání; Metoda ANO/NE; Životabáseň; T-graf; Myšlenkové mapy; Čtenářské dílny). Dále se v odpovědi učitelek objevila podpora čtení prostřednictvím poutavých knih korespondující se zájmy a věkem žáků, zapojení třídy do kolektivních čtenářských programů (např. *Celé Česko čte dětem*), materiály od společnosti *Edupraxe* a možnost čtení vlastních knih.

Odpovědi vyňaté z kódů: 4, 5 (viz *Tabulka 23*) ve vztahu ke způsobu práce s žáky s SPU a uplatnění diferencovaného přístupu mezi intaktními žáky a žáky s SPU se z velké části prolínaly. Záznamové jednotky ukazují (viz *Tabulka 23*), že obě učitelky se snaží pracovat se třídou co nejvíce jednotně s použitím co nejmenší míry diferenciacce. Učitelky se snaží využívat jeden materiál (text, zadání) a žákům s SPU následně buď přizpůsobit otázky, upravit podmínky čtení (zvětšení písma, záložky, čtecí okénka) spolu s místem čtením (sedací vaky na chodbě) a způsobem práce (práce ve dvojici namísto samostatné práce). Ze strany (U/1) je velmi doporučován materiál od *Edupraxe*, který nabízí učitelům už připravený materiál (pracovní listy, kartičky s úkoly) pro rozvoj čtenářské gramotnosti se stupňujícími variantami obtížnosti textu nebo úkolů – v základní verzi, rozšířené verzi a verzi pro žáky s SPU. Pro práci s čteným textem se u žáků s SPU využívá pomůcka *LOGICO PICCOLO*.

Tabulka 24: Vliv RWCT metod.

kategorie	Vliv RWCT metod
kód 6	Vliv RWCT metod
Záznamové jednotky	
Učitelka 1 (U/1)	„U participanta 5, tam mi to přišlo, že se chytá, a dokonce dočetl svoji knihu, kterou měl a četl ji strašně dlouho. Tak potom mě překvapilo, že potom on za mnou sám od sebe přišel a řekl: „Paní učitelko, já už to mám přečtené“. Tak to jsem vůbec nečekala.; a že ji přečetl docela v rychlém intervalu. Jo, že fakt přišel a během chvilky měl dočtenou.“
Učitelka 2 (U/2)	„Jo. Je to u některých žáků pouze jakoby ti, kteří chtějí a snaží se – participant 1, 2. Tak tam jsem vlastně jo poznala ty změny. Že oni třeba si nejdřív přečtou otázky a čtou si ten text po kouskách a zaznačují si tam (myslí se tím značky z metody I.N.S.E.R.T. ✓, -, +, ?). Oni si dělají fajfky, co už věděli a jakoby pracují s tím textem jinak; třeba u tvorby myšlenkových map už mi jsou schopni vytvořit nějakou myšlenkovou mapu i sami za sebe; Když třeba máme nějaký článek, něco si mají přečíst tak to mi jsou jakoby lépe schopni udělat, že si jakoby snaží dělat ten text přehlednější a snaží se ho si rozkouskovat. Vlastně a buď

	si už dělají ty fajfky, jo... Takže hodně v těch myšlenkových mapách a taky v zápiscích jsou schopni vybrat ty důležité informace.“
--	---

Záznamové jednotky ukazují (viz *Tabulka 24*), že aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT rozvíjí u participantů motivaci a porozumění čtenému, a to nadále i po ukončení intervencí. Rozvoj motivace v souvislosti se čtením se projevila u participanta 5, který velmi dlouhou dobu měl rozečtenou knihu. Po ukončení intervencí přišel zmiňovaný participant za svou učitelkou s tím, že již knihu má přečtenou. Dotazovaná (U/1) sama ve své výpovědi uvedla, že tím byla velmi překvapena a že tento výkon přisuzuje realizovaným intervencím, na kterých participant pracovali s pracovními listy inspirovanými programem RWCT. Pozitivní vliv aplikovaného přístupu potvrdila také (U/2). Participant č. 1, 2 pokračuje sám od sebe v používání poznámkového systému z metody I.N.S.E.R.T. při práci s textem. Dotazovaná (U/2) si všimla, že pracují s tím textem odlišně oproti období před intervencemi. Při práci s textem pracují více strategicky. Nejprve si přečtou otázky a až potom si čtou text. Jsou schopni rozlišit podstatné informace, a tak kvalitněji vypracovat zápisky a tvořit myšlenkové mapy.

Tabulka 25: Prostor pro zlepšení.

kategorie	Prostor pro zlepšení
kód 7	Inovativní návrhy pro podporu učitelů
kód 8	Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků ze strany rodičů
Záznamové jednotky	
Učitelka 1 (U/1)	„Podpora učitelů v této oblasti si myslím, že je dostačující, když člověk fakt hledá a chce... tak jako najde si zdroje; Protože ta podpora těm učitelům... my máme fakt jako hodně možností jezdit na různá školení, na různé semináře. U nás na škole právě i hodně učitelů prošlo si tím kurzem RWCT. My vlastně jezdíme do toho Třince a teďka holky chtějí jet na druhý... jakoby druhé pokračování toho RWCT. A v tom Třinci to vedou fakt skvěle. I ta knihovna třinecká je hodně taky zaměřená na takové mini lekce. U nás tady knihovna na Havlíčkové též dělá různé čtenářské dílny, takže jako my máme fakt možnosti hodně a můžeme

	i s těma dětma využívat právě tady ty... Ta knihovna na Havlíčkové to dokonce dělá zdarma pro ty děti, takže učitel se jenom prostě spojí s tou knihovnicí a ona pro něho udělá celou lekci s nějakou knihou, a mají to fakt pěkné... Jo takže... tam si myslím, že jako těch nabídek a možností je spousta.“
Učitelka 2 (U/2)	„Určitě bych uvítala nějaké třeba školení na to vaše téma. To si myslím, že by bylo zajímavé... Třeba já mám ve třídě 7 žáků z SPC... jo... a neměla jsem k tomu žádné školení... nic, takže bych možná uvítala, jo... třeba jak s nimi pracovat. Tedy hlavně v té češtině a při té práci s textem.“
Učitelka 1 (U/1)	„chybí strašně moc osvěta těm rodičům říkat nebo nějak je přimět k tomu, aby s dětma doma četli, protože za mě prostě, pokud to dítě doma číst nebude a rodiče nebudou hledat nějakou kvalitní literaturu těm dětem nebo nějaké knížky, které by je bavily, tak prostě vy je to stejně v té škole nenaučíte. Tam je na to strašně málo času a prostoru. A oni. Jako já je vedu k těma čtenářskými lekcemi nebo těma čtenářskými dílnami. A k těm knihám fakt jako ten vztah máme velmi pozitivní, protože i máme hodně bohatou knihovnu v té třídě a hodně zajímavých knížek. A ty děti jsou k tomu vedené od 1. třídy, takže tam jako ten vztah je jako hezky nastavený k těm knihám, ale prostě pak zjišťuji, že oni doma fakt vůbec nečtou, prostě vůbec. A to si myslím, že je dneska jako problém té doby nebo té společnosti, že ty knihy jsou velmi jako rodiči opomíjené, že vlastně rodiče už ani dětem nepředčítají. My jsme měli, to <i>Celé Česko čte dětem</i> , byli jsme do toho zapojení, takže já jsem vlastně i urgovala rodiče, aby dětem předčítali. Měli to jako domácí úkol a oni se jako někteří rodiče úplně šprajcovali, že proč by dětem měli číst, že to už je jako přežitek, že to je staromódní a moc se jim do toho nechtělo. A stejně tak si doma jako nečetli s těma dětma. Jo, že prostě je k tomu nevedli, takže za mě je spíš lepší zaměřit

	se na ty rodiny a na ty rodiče a dělat něco... nějaké programy, nebo třeba nevím... kurzy, školení... něco... nějaké „know how“ – jak si s dětma doma číst a povídat o těch knihách, a jak třeba vybírat kvalitní literaturu pro ty děti. Prostě tam si myslím, že je kámen úrazu; Ale ti rodiče na to prostě dlabou no.“
Učitelka 2 (U/2)	k této kategorii nebylo nic uvedeno

Z hlediska inovativních návrhů pro podporu učitelů pouze jedna učitelka uvedla konkrétní prostor pro zlepšení (viz *Tabulka 25*). Dotazovaná (U/2) sdělila, že by uvítala nějaké školení zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z pohledu (U/1) je podpora pro učitele v kontextu rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků s SPU dostačující.

Dotazovaná (U/1) pokládá za klíčové, aby rodiče dětem doma četli, že jedině tak se jejich úroveň čtenářské gramotnosti může zvyšovat. Dále uvádí, že přestože učitelé s žáky čtou a pracují s přečteným textem, tak ten časový prostor, který je tomu ve školách věnován, na to nestačí a žáci potřebují být vedeni ke čtení i v domácím prostředí. V souvislosti s tímto problémem (U/1) navrhuje zaměřit spíše podporu na rodiče, vytvořit programy; kurzy; školení zaměřené na výběr kvalitní literatury pro děti a způsob, jak si doma s dětmi číst a povídat si o knihách, aby to pro ně bylo lákavé.

3.5 Závěry šetření

Diplomová práce se zaměřuje na rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků s SPU v 5. ročníku základní školy s využitím metod z programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (RWCT). Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, zda přístup inspirovaný programem RWCT rozvíjí u žáků s SPU motivaci a porozumění čtenému. Na základě získaných dat lze konstatovat, že dílčí cíle výzkumu byly zcela splněny.

3.5.1 Naplnění dílčích cílů

DČ 1: Vytvořit vhodný materiál pro žáky se specifickými poruchami učení inspirovaný programem RWCT.

Stanovený dílčí cíl se podařilo naplnit. Byly vytvořené pracovní listy inspirované programem RWCT, které zohledňují specifické potřeby žáků s SPU.

DČ 2: *Zaměřit se na strategie učitelů k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků se specifickými poruchami učení.*

Druhý dílčí cíl byl rovněž dosažen, a to v 3. části výzkumu: *Realizace rozhovorů s učiteli*. Výběrový soubor učitelů uvedl tyto konkrétní strategie pro rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků s SPU: metody z programu RWCT (I.N.S.E.R.T., předvídání, metodu ANO/NE, životabáseň, T-graf, myšlenkové mapy, čtenářské dílny); materiál od společnosti *Edupraxe*; vybavit třídu knihovnou s pestrou nabídkou knih; zprostředkovat přizpůsobení vyhovujících podmínek k čtení (klidné místo, možnost čtení vlastní knihy); zapojení žáků do kolektivních čtenářských programů (Celé České čte dětem); pomůcka *LOGICO PICCOLO*.

DČ 3: *Rozšířit zkušenosti pedagogů s přístupem RWCT.*

Stanovený dílčí cíl se podařilo úspěšně naplnit. Nejen vybranému souboru učitelů, ale také speciálnímu pedagogovi a všem pedagogům z vybrané základní školy v Českém Těšíně byly vytvořené pracovní listy poskytnuty.

3.5.2 Zjištění výzkumných otázek

VO 1: *Rozvíjí pracovní listy inspirované programem RWCT u žáků s SPU motivaci a porozumění čtenému z pohledu výzkumníka?*

Na základě dat získaných výzkumníkem z pozorování a analýzy pracovních listů participantů (žáků s SPU) lze konstatovat, že aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT, který využíval práci s vytvořenými pracovními listy, rozvíjí u žáků s SPU motivaci a porozumění čtenému. Toto tvrzení je vyvozeno na základě všech uvedených výsledků v 1. části výzkumu: *Pracovní listy a realizace pozorování participantů*, které ukázaly u všech participantů při aplikování přístupu inspirovaného programem RWCT rozvoj v oblasti motivace a porozumění čtenému s výjimkou participanta 3. V této souvislosti je podstatné zmínit, že participant 3 má vedle specifických poruch učení také poruchu pozornosti s hyperaktivitou. V rámci rozhovoru s třídní učitelkou daného participanta zazněla z její strany informace, že i když se snaží u něj rozvíjet čtenářskou gramotnost, nevidí žádné

výsledky. Na základě všech záznamů z pozorování (1.-10. lekce) byl zaznamenán největší rozvoj v angažovanosti k práci s přečteným textem a porozumění čtenému u participanta 4.

VO 2: *Rozvíjí pracovní listy inspirované programem motivaci a porozumění čtenému z pohledu zúčastněných participantů (žáků s SPU)?*

Odpovědi získané v 2. části výzkumu: *Realizace ankety s participanty* prostřednictvím sebehodnocení zúčastněných participantů (žáků s SPU) ukázaly, že aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT, který využívá vytvořené pracovní listy, rozvíjí u žáků s SPU motivaci a porozumění čtenému. To znamená, že sami participanti na sobě vnímali, že aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT, využívající vytvořené pracovní listy, rozvíjí jejich motivaci a porozumění čtenému.

VO 3: *Jaké nástroje využívají učitelé k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků: intaktních, se specifickými poruchami učení a rozvíjí pracovní listy inspirované programem RWCT u žáků s SPU motivaci a porozumění čtenému z pohledu učitelů?*

Na základě rozhovorů s dvěma učitelkami se podařilo zjistit, jaké metody jsou ze strany učitelů využívány pro rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků s SPU. Obě učitelky využívají ve svých hodinách RWCT metody (I.N.S.E.R.T., předvídání, metodu ANO/NE, životabáseň, T-graf, myšlenkové mapy, čtenářské dílny, možnost přizpůsobení prostředí (čtení na tichém místě), knižní koutek ve třídě se zajímavými knihami, zapojení třídy do kolektivních čtenářských programů (např. *Celé Česko čte dětem*), materiály od společnosti *Edupraxe*, možnost čtení vlastních knih a pomůcku *LOGICO PICCOLO*. V 3. části výzkumu: *Realizace rozhovorů s učiteli* bylo ze strany třídních učitelek potvrzeno, že aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT, který využívá vytvořené pracovní listy, rozvíjí u žáků s SPU motivaci a porozumění čtenému. Tyto výpovědi ze strany učitelek hovoří o tom, že rozvoj participantů přetrvává i po ukončení intervencí (lekci).

Na základě rozhovorů s učitelkami se ukázal výrazný pozitivní vliv aplikovaného přístupu u participantů č. 1, 2 a 5. Participant 1 a 2 využívá nadále poznámkový systém z metody I.N.S.E.R.T. při běžné práci s textem. U participant 5 se po realizovaných intervencích zvýšil zájem o čtení a v krátkém intervalu dočetl knihu, kterou měl rozečtenou velmi dlouhou dobu.

Diskuze

Cílem diplomové práce bylo zkoumat, zda aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT, využívající vytvořené pracovní listy, rozvíjí u žáků s SPU motivaci a porozumění čtenému. Pro realizaci praktické části byl zvolen kvalitativní výzkumný design – konkrétně akční výzkum. Informace byly získávány prostřednictvím pozorování, analýzy písemných výstupů žáků, polostrukturovaných rozhovorů s učiteli, analýzy prostudované literatury. Všechny stanovené dílčí cíle spolu výzkumnými otázkami byly naplněny.

Výsledky z výzkumu ukazují, že aplikovaný přístup inspirovaný RWCT programem, využívající vytvořené pracovní listy, rozvíjí čtenářskou gramotnost u žáků s SPU. Výzkum složený ze tří částí potvrdil, že vytvořené pracovní listy inspirované konkrétními metodami RWCT (Desetiřádková pyramida, Metoda ANO/NE, Pětílístek, I.N.S.E.R.T.) podporují u žáků s SPU motivaci a porozumění čtenému. Tato informace byla ověřována z pohledu tří stran: 1. výzkumníka, 2. participantů (žáků s SPU), 3. třídních učitelů participantů.

Na základě dostupné literatury a databází není známá žádná diplomová práce či studie, která by se věnovala totožnému tématu jako tato práce. K dispozici jsou práce pouze s příbuzným tématem. Například diplomová práce (Nováková, 2023), která se zaměřuje na rozvoj čtenářské gramotnosti prostřednictvím metod RWCT a čtenářských dílen u intaktních žáků v 6. ročníku základní školy. Autorka realizovaného výzkumu také zaznamenala, že aplikování přístupu inspirovaného programem RWCT rozvíjí u žáků čtenářskou gramotnost.

Za limity výzkumu je považován malý vzorek participantů ($n = 7$) na generalizaci výsledků. Za další omezení tohoto šetření se považuje doba určená pro realizaci intervencí (10 lekcí/5 týdnů), která mohla ovlivnit výsledky a jejich validitu. Výkon žáků mohl být proměnlivý v závislosti na mnoha faktorech a také účast participantů na intervencích nebyla vždy konstantní.

K získání konkrétnějších a měřitelnějších výsledků by bylo vhodné v příštím výzkumu zvolit kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumného designu, aby bylo možné některé aspekty kvantifikovat a mít tak konkrétnější, podloženější představu o rozvoji participantů.

Na základě získaných informací z praxe od učitelů je doporučeno pro další výzkumy se v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků s SPU zaměřit na rodiče a přijít s kreativní myšlenkou, jak je motivovat, aby svým dětem více četli, a hlavně oni jim byli příkladem pozitivního vztahu ke knihám. Jako doporučení pro školní praxi zaznělo ze strany začínajícího pedagoga, že by uvítal seminář anebo školení, jak rozvíjet čtenářskou gramotnost u žáků s SPU.

Přínos výzkumu je spatřen převážně ve vytvoření pracovních listů, které přispívají k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků s SPU – podporují rozvoj motivace a porozumění čtenému. Za významné je považováno potvrzení skutečnosti, že aplikovaný přístup motivoval některé žáky si například dočíst dlouho rozečtenou knihu nebo naučené techniky praktikovat nadále i po ukončení intervencí. Tato práce byla tvořena také s úmyslem, aby vytvořené pracovní listy sloužily pedagogům, speciálním pedagogům k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků s SPU nebo alespoň jako inspirace.

Závěr

Diplomová práce se zabývala rozvojem čtenářské gramotnosti u žáků s SPU v pátém ročníku základní školy. První část teoretické části se zaměřovala na stručné vymezení specifických poruch učení, čtenářské gramotnosti a specifík čtenářské gramotnosti u žáků s poruchami učení. Druhá část teoretické části přiblížila čtenářům metodiku programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (RWCT), který byl stěžejní pro výzkum v empirické části. Výzkum se skládal ze tří částí: 1. *Pracovní listy a realizace pozorování participantů*, 2. *Realizace ankety s participanty*, 3. *Realizace rozhovorů s učiteli*. Tyto tři části výzkumu sloužily k získání pohledu na zkoumanou problematiku ze strany výzkumníka, zúčastněných participantů (žáků s SPU) a třídních učitelů participantů. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda aplikovaný přístup inspirovaný programem RWCT, který využívá vytvořené pracovní listy, rozvíjí u žáků s SPU motivaci a porozumění čtenému. Dílčími cíli diplomové práce bylo identifikovat strategie, které učitelé používají pro rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků se specifickými poruchami učení a rozšířit zkušenosti pedagogů s přístupem RWCT.

Kromě hlavních cílů výzkumu byly získány i další zajímavé poznatky, které mohou být inspirací pro budoucí výzkumy. Z rozhovorů s učiteli bylo zjištěno, že hlavní roli v rozvoji čtenářské gramotnosti mají rodiče. Pokud rodiče svým dětem nečtou a nesnaží se u nich budovat pozitivní vztah ke knihám, nelze očekávat, že úroveň čtenářské gramotnosti u žáků bude dosahovat požadovaného standardu, jelikož čas strávený ve škole není dostačující, aby došlo k trvalému a výraznému zlepšení.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. ALTMANOVÁ, Jitka; HAUSENBLAS, Ondřej; HESOVÁ, Alena a kol., 2011. s. 9. *Čtenářská gramotnost ve výuce*. Online. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf. [cit. 2025-03-24].
2. BALHAROVÁ, Kamila, 2011. *Čtenářská gramotnost u žáků s dyslexií a její rozvoj*. Online. Dostupné z: <https://www.kamilabalharova.kaminet.cz/texty/ctenarskagramotnost.pdf>. [cit. 2025-03-24].
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2019. *Specifické poruchy učení a chování*. 1. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě. ISBN 978-80-7510-338-3.
4. BLAŽEK, Radek; JANOTOVÁ, Zuzana; POTUŽNÍKOVÁ, Eva a kol., 2019. s. 13. *Mezinárodní šetření PISA 2018 - Národní zpráva*. Online. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-24-3. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PISA_2018_narodni_zprava.pdf. [cit. 2025-03-24].
5. BLAŽKOVÁ, Božena. Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. *Ikaros* [online]. 2005, ročník 9, číslo 11 [cit. 2025-03-25]. ISSN 1212-5075. Dostupné z: <http://ikaros.cz/node/11935>
6. BODNÁROVÁ, Kamila; ŠEMBEROVÁ, Kamila; KREJČOVÁ, Lenka a kol., 2018. *Specifické poruchy učení*. Edika. ISBN 978-80-266-1219-3.
7. BOUDOVÁ, Simona; TOMÁŠEK, Vladislav a HALBOVÁ, Barbora, 2023. *Národní zpráva PISA 2022*. Online. Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88492-53-5. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%5%99%5%adlohy/Mezin%5%99%5%ad%20%5%a1et%5%99en%5%ad/PISA_2022_e-verze-9.pdf. [cit. 2025-04-07].
8. ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.

9. DOLEŽALOVÁ, Jana, 2005. *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-704-1115-5.
10. DONG, Xin a HU, Jie, 2024. *An Exploration of Impact Factors Influencing Students' Reading Literacy in Singapore with Machine Learning Approaches*. Online. *International Journal of English Linguistics*. Roč. 9, č. 5. ISSN 1923-8703. Dostupné z: <https://doi.org/10.5539/ijel.v9n5p52>. [cit. 2025-03-24].
11. FASNEROVÁ, Martina, 2018. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0289-1.
12. GAZDA, Jan; LIŠKA, Václav a MAREK, Bořivoj, 2019. *Kritické myšlení – Dovednost (nejen) pro 21. století*. Praha: Nakladatelství P3K. ISBN 978-80-87343-89-0.
13. GRECMANOVÁ, Helena, 2018. *Čtenářská gramotnost: Studijní text*. 2018. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. Dostupné také z: https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/VaV/2018/odborne_seminare/FF_Grecmanova_CG.docx.
14. HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena, 2010. s. 325. *Velký psychologický slovník*. Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
15. HAVLISOVÁ, Helena; JOŠT, Jiří; ŠIMKOVÁ, Ivana. *Ověření metodiky čtení Sfumato pro nácvik čtení u žáků s dyslexií*. Online. Dostupné z: https://www.pf.jcu.cz/images/PF/fakulta/katedry/slovanske-jazyky/Sfumato_vystup_clanek.pdf. [cit. 2025-03-25].
16. HEARD, Jonathan; SCOULAR, Claire; DUCKWORTH, Daniel a kol., 2025. *Critical thinking: Skill development framework*. 2nd edition. Online. Dostupné z: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?params=/context/ar_misc/article/1042/&path_info=Critical_thinking_Skill_development_framework_2ndEd.pdf. [cit. 2025-03-25].
17. HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum*. Portál. ISBN 80-7367-040-2.
18. HENDL, Jan, 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.
19. HULME, Charles; NASH, Hannah M.; GOOCH, Debbie a kol., 2015. *The Foundations of Literacy Development in Children at Familial Risk of Dyslexia. Psychological Science*. Roč. 26, č. 12, s. 1877–1886. ISSN 0956-7976.

20. JANOTOVÁ, Zuzana; BOUDOVÁ, Simona; HAVLÍČKOVÁ, Martina a kol., 2023. *Mezinárodní šetření PIRLS 2021 - Národní zpráva*. Online. Praha: Česká školní inspekce: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88492-32-0. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronickepublikace/2023/Narodni_zprava_PIRLS_2021/html5/index.html?pn=3. [cit. 2025-03-24].
21. JANOVSÁ, Anna, 2018. Metódy získavania dát pre kvalitatívny prístup. In: BAČÍKOVÁ, Mária a JANOVSÁ, Anna. *Základy metodológie pedagogicko-psychologického výskumu*. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach: ŠafarikPress, s. 122-126. ISBN 978-80-8152-695-4.
22. JANOVSÁ, Anna, 2018. Triangulácia. In: BAČÍKOVÁ, Mária a JANOVSÁ, Anna. *Základy metodológie pedagogicko-psychologického výskumu*. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach: ŠafarikPress, s. 121. ISBN 978-80-8152-695-4.
23. JINDROVÁ, Barbora; KUCHARSKÁ, Anna; KUČEROVÁ, Olga; ŠPAČKOVÁ, Klára, 2023. Čtenářské dovednosti u žáků 3. ročníku vyučovaných metodou čtení Sfumato Autoři Mgr. Barbora Jindrová. Online. *Čtenářská gramotnost a pregramotnost – rozvoj gramotnostních dovedností*. Roč. 7, č. 2, s. 129-144. Dostupné z: <https://doi.org/https://doi.org/10.14712/25337890.3989>. [cit. 2025-03-25].
24. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, 2014. *Specifické poruchy učení a chování*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-657-4.
25. KARANEZI, Xhevahire, 2014. Primary and Lower Secondary School Teachers: Teachers' Attitudes and Perceptions about Traditional Teaching Methodologies and Modern Teaching Methodologies according to RWCT. Online. *Creative Education*. Roč. 05, č. 16, s. 1567-1575. ISSN 2151-4755. Dostupné z: <https://doi.org/10.4236/ce.2014.516173>. [cit. 2025-03-25].
26. KLOOSTER, David, 2000. Co je kritické myšlení? Online. *Kritické listy*. Č. 1,2, s. 8-9. Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL01_2_web.pdf. [cit. 2025-03-25].
27. KOVÁČOVÁ, Adriana, 2015. *E-U-R ako trojfázový model učenia*. Online. Dostupné z: http://projektstepahead.sk/interaktivne-obrazovky/vytvor_si/EUR_model.pdf. [cit. 2025-03-25].

28. KUCHARSKÁ, Anna, 2014. *Riziko dyslexie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 8072907840.
29. KYNCL, Libor. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Praha: Infra s.r.o., 2024. Prezenční kurz [17. května 2024].
30. LAUFKOVÁ, Veronika, 2018. Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů. ISSN 2533-7890.
31. LOCKWOOD, Adam, 2015. *DSM-5 and school psychology: Specific learning disorders* [online]. 2015. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/327273873_DSM-5_and_school_psychology_Specific_learning_disorders
32. MATĚJČEK, Zdeněk, 1993. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. 2. vyd., upr. rozš. Jinočany: H&H. ISBN 80-85467-56-9.
33. MEREDITH, Kurtis S. a kol. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Příručka. Praha: Kritické myšlení, 1997.
34. *Mezinárodní šetření PIRLS 2021 – koncepční rámec*, 2022. s. 14. Online. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88492-03-0. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%C5%99%C3%ADlohy/Mezin%C3%A1rodn%C3%A1D%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/PIRLS-2021_koncepcni-ramec_27092022_FINAL.pdf. [cit. 2025-03-24].
35. NAVRÁTILOVÁ, Mária, 2014. *Sfumato - splývavé čtení: Metodická příručka*. ABC Music v.o.s. Dostupné také z: https://www.abcmusic.cz/privat2/1_qwdnvsuiykjncvbp1573945ckbvbnbn.pdf.
36. NEZVALOVÁ, D. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 3, s. 300-308. ISSN 0031-3815.
37. NOVÁKOVÁ, Anežka. *Akční výzkum: Rozvoj čtenářské gramotnosti v 6. ročníku ZŠ*. Diplomová práce, vedoucí Laufková, Veronika. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra české literatury, 2023.
38. NOVOTNÁ, Hedvika, 2019. Výběr vzorku a prostředí výzkumu. In: NOVOTNÁ, Hedvika; ŠPAČEK, Ondřej; ŠTOVÍČKOVÁ JANTULOVÁ, Magdaléna. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: Univerzita Karlova: Fakulta humanitních studií, s. 289-314. ISBN 9788075710529.

39. PAVELKOVÁ, Adéla, 2012. *Akční výzkum v pedagogickém prostředí*. Online. Brno: Masarykova univerzita: Masarykova univerzita: Filozofická fakulta. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/261283/ff_m/Akcni_vyzkum_v_pedagogickem_prostredi_.pdf. [cit. 2025-03-25].
40. *Pedagogická fakulta Katedra psychologie UK – Ukončené projekty katedry*. Online. Dostupné z: <https://kps.pedf.cuni.cz/ukoncene-projekty-katedry/>. [cit. 2025-03-24].
41. POKORNÁ, Věra, 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.
42. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Online. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>. [cit. 2025-03-25].
43. PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
44. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2025. s. 17. Online. Praha: NPI. Dostupné z: https://prohlednout.rvp.cz/export/pdf?rvp_type_id=3&mandatory_part_only=true. [cit. 2025-03-24].
45. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2021. s. 13. Online. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021.pdf> [cit. 2025-03-24].
46. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2025. s. 15. Online. Praha: NPI. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/export>. [cit. 2025-03-24].
47. RAY, Jennifer S., 2020. Structured Literacy Supports All Learners: Students At-Risk of Literacy Acquisition – Dyslexia and English Learners. Online. *Texas Association for Literacy Education Yearbook*. Roč. 7: Leaping into Literacy, s. 37-47. ISSN 2374-0590. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1286919.pdf>. [cit. 2025-03-24].
48. RICHTEROVÁ, Bohdana; SEBEROVÁ, Alena; KUBÍČKOVÁ, Hana; SEKERA, Ondřej; CISOVSKÁ, Hana a kol., 2020. s. 32, 70 – 71. *Akční výzkum v teorii a praxi*. Vydání: první. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7599-176-8.
49. RONKOVÁ, Jolana a WILDOVÁ, Radka, 2016. Reading strategies activated in experimental research. Online. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Č. 217, s.

- 363 – 371. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816001282?via%3Dihub>. [cit. 2025-03-25].
50. ŠPAČKOVÁ, Klára, 2016. Dyslexie: narušení čtenářských dovedností v oblasti dekódování i porozumění textu? Online. *Psychologie pro praxi*. č. 1-2, s. 95-107. Dostupné z: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=409189>. [cit. 2025-03-24].
51. ŠVRČKOVÁ, M. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti: výzkumná analýza a popis soudobého stavu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7464-020-9.
52. ŠVRČKOVÁ, Marie a ŠIMIK, Ondřej, 2012. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti žáků 2. ročníku základní školy*. Online. s. 53-64. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=644>. [cit. 2025-03-24].
53. TUŠKOVÁ, Jana; SVOBODOVÁ, Hana. Selected methods of the Reading and Writing for Critical Thinking programme in teaching individuals with a different mother tongue. *Bohemica Olomucensia*. 2023, roč. 15, s. 12-25. DOI: 10.5507/bo.2023.017
54. WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů*. 10. revize, Tabeleární část. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. ISBN 978-80-7472-168-7.
55. WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2022. *International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics*. 11. revize. World Health Organization.
56. ZELINKOVÁ, Olga a ČEDÍK, Miloslav, 2013. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Rádci pro zdraví. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0349-0.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Názorný harmonogram realizované intervence (lekce).....	35
Tabulka 2: Podrobná charakteristika vybraných participantů.	37
Tabulka 3: Podrobná charakteristika vybraných učitelů.	38
Tabulka 4: Harmonogram pro práci se zvolenými metodami.	38
Tabulka 5: Záznam 1 z pozorování participantů přítomných na lekci č. 1.	39
Tabulka 6: Záznam 2 z pozorování participantů přítomných na lekci č. 3.	41
Tabulka 7: Záznam 3 z pozorování participantů přítomných na lekci č. 9.	43
Tabulka 8: Záznam 4 z pozorování participantů přítomných na lekci č. 2.	45
Tabulka 9: Záznam 5 z pozorování participantů přítomných na lekci č. 4.	47
Tabulka 10: Záznam 6 z pozorování participantů přítomných na lekci č. 10.	48
Tabulka 11: Záznam 7 z pozorování participantů přítomných na lekci č. 5.	50
Tabulka 12: Záznam 8 z pozorování participantů přítomných na lekci č. 7.	52
Tabulka 13: Záznam 9 z pozorování participantů přítomných na lekci č. 9.	53
Tabulka 14: Záznam 10 z pozorování participantů přítomných na lekci č. 6.	54
Tabulka 15: Záznam 11 z pozorování participantů přítomných na lekci č. 8.	56
Tabulka 16: Odpovědi participantů před a po intervenci k otázce 1.	58
Tabulka 17: Odpovědi participantů před a po intervenci k otázce 2.	60
Tabulka 18: Odpovědi participantů před a po intervenci k otázce 3.	61
Tabulka 19: Odpovědi participantů před a po intervenci k otázce 5.	63
Tabulka 20: Odpovědi participantů po intervenci k otázce 6.	64
Tabulka 21: Souhrnná tabulka výsledků ankety.....	65
Tabulka 22: Používání RWCT metod ve výuce.	65
Tabulka 23: Strategie pro rozvoj čtenářské gramotnosti.	66
Tabulka 24: Vliv RWCT metod.	69
Tabulka 25: Prostor pro zlepšení.	70

Seznam obrázků

Obrázek 1: Ukázka pracovního listu s Desetiřádkovou pyramidou.	39
Obrázek 2: Ukázka pracovního listu s Metodou ANO/NE	45
Obrázek 3: Ukázka pracovního listu s Pětílístkem.....	50
Obrázek 4: Ukázka pracovního listu s úkolem I.N.S.E.R.T.....	54
Obrázek 5: Početnost odpovědí k otázce 1.....	59
Obrázek 6: Početnost odpovědí k otázce 2.....	60
Obrázek 7: Početnost odpovědí k otázce 3.....	61
Obrázek 9: Odpovědi k otázce 4 po intervenci.....	62
Obrázek 8: Odpovědi k otázce 4 před intervencí.	62
Obrázek 10: Početnost odpovědí k otázce 5.....	63
Obrázek 11: Početnost odpovědí k otázce 6.....	64

Seznam použitých zkratk

ADD/ADHD	porucha pozornosti bez hyperaktivity/Porucha pozornosti s hyperaktivitou
DCD	Developmental Coordination Disorder
DSM	Diagnostický a statistický manuál duševních poruch
E-U-R	Evokace - Uvědomění si významu informací - Reflexe
I.N.S.E.R.T.	Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking
ICD	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
IDA	Mezinárodní asociace pro dyslexii
IRA	International Reading Association
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání (dnes Národní pedagogický institut České republiky)
PIRLS	okrok v mezinárodním přehledu čtenářské gramotnosti
PISA	Program pro mezinárodní hodnocení žáků
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RWCT	Čtením a psaním ke kritickému myšlení
s.r.o.	společnost s ručením omezeným
SPU	specifická porucha učení
ŠVP	Školní vzdělávací program
U/1	Učitelka 1
U/2	Učitelka 2

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Prohlašuji, že jsem nástroje umělé inteligence (ChatGPT) využila v souladu s principy akademické integrity. Aplikace ChatGPT byla v diplomové práci použita pro překlad (spolu s internetovým překladačem DeepL), kontrolu pravopisu, gramatiky a stylistiky.

Seznam příloh

Příloha 1: Průvodní dopis	89
Příloha 2: Informovaný souhlas.....	90
Příloha 3: Pracovní list 1. lekce – Desetiřádková pyramida.....	91
Příloha 4: Záznamový arch – Desetiřádková pyramida.....	94
Příloha 5: Pracovní list 2. lekce – Metoda ANO/NE.....	96
Příloha 6: Záznamový arch – Metoda ANO/NE	99
Příloha 7: Pracovní list 3. lekce – Desetiřádková pyramida.....	101
Příloha 8: Pracovní list 4. lekce – Metoda ANO/NE.....	104
Příloha 9: Pracovní list 5. lekce – Pětílístek	108
Příloha 10: Záznamový arch – Pětílístek	112
Příloha 11: Pracovní list 6. lekce – I.N.S.E.R.T.	114
Příloha 12: Záznamový arch – I.N.S.E.R.T.	118
Příloha 13: Pracovní list 7. lekce – Pětílístek	120
Příloha 14: Pracovní list 8. lekce – I.N.S.E.R.T.	123
Příloha 15: Pracovní list 9. lekce – Opakování	127
Příloha 16: Pracovní list 10. lekce – Opakování	130
Příloha 17: Anketa před intervencí.....	133
Příloha 18: Anketa po intervenci	135
Příloha 19: Transkripce a kódování rozhovoru s učiteli z MAXQDA	137

Příloha 1: Průvodní dopis



Vážený rodiče,

mé jméno je Hana Šramová a studuji poslední ročník navazujícího magisterského studia oboru Speciální pedagogiky v Praze. V mé diplomové práci se zabývám rozvojem čtenářské gramotnosti u žáků s SPU na základní škole, a to je důvod, proč vás prostřednictvím tohoto průvodního dopisu oslovuji.

K realizaci praktické části ve své diplomové práci potřebuji 7-8 žáků ve věku 5.-9. třída, se kterými bych mohla během vyučování pracovat po 2 intervenčních blocích (1 blok = 45min). Takových speciálněpedagogických intervencí s vašimi dětmi potřebuji zrealizovat minimálně 10.

Na konci května 2024 jsem v Praze absolvovala 8hodinový výcvik na program zvaný „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ (známý také pod zkratkou RWCT metody). Ve zkratce jde o různé techniky, které učitelé mohou aplikovat v běžných vyučujících hodinách, které mají za cíl pomoci dětem zvýšit motivaci a chuť do učení dané látky a také to podporuje zapamatování již osvojených informací. Cílem mých speciálněpedagogických intervencí s vašimi dětmi by bylo zjistit, zda tato metodika RWCT funguje i při práci s žáky s SPU. Na těch 10 lekcí vytvořím pro vaše děti pracovní listy a aktivity inspirované těmito RWCT metodami a budu se snažit do našich hodin začlenit i opakování daných aktivit, aby po skončení intervencí byli žáci schopni v metodách sami ve volném čase pokračovat, pokud by se ukázalo, že to má pozitivní dopad na jejich motivaci a porozumění čtenému textu. Mnou vytvořené materiály, pokud by se osvědčily, chci nechat k dispozici učitelům a moc ráda i vám jako rodičům, abyste měli i jasnější přehled o tom, čemu se vaše dítě věnovalo a že vybrané RWCT metody nejsou ani žádná věda pro nějaké domácí procvičování.

V případě jakýchkoliv dotazů mě neváhejte kontaktovat na mail: hannamartakova@gmail.com nebo tel. číslo: +421949392231.

Předem chci tímto dopisem sdělit, že si velmi vážím vaší důvěry mi svěřit vaše dítě do mých rukou a věnovat se mu v této speciálněpedagogické oblasti. Budu dělat všechno proto, aby se na mé speciálněpedagogické intervence vaše děti především těšily.

S přátelským pozdravem,

Hana Šramová



Příloha 2: Informovaný souhlas

Informovaný souhlas pro potřeby vypracování diplomové práce

Název: Rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků se specifickými poruchami učení na základní škole

Autor práce: Hana Šramová

Jméno žáka:

Datum narození:

Jméno zákonného zástupce:

1. Já, níže podepsaný zákonný zástupce souhlasím s účastí svého syna/dcery na speciálněpedagogických intervencích vedené studentkou navazujícího magisterského studia oboru Speciální pedagogiky za účelem vypracování diplomové práce.
2. Byl(a) jsem podrobně informován(a) o cíli výzkumu, o jeho postupu.
3. Při zařazení mého dítěte do výzkumu budou moje osobní data uchovávána s plnou ochranou důvěrnosti dle platných zákonů ČR. V diplomové práci nebudou uváděna jména – v práci bude uvedeno pouze pohlaví, typ SPU a věk dítěte (např. dívka s dyslektickými obtížemi, 12 let).
4. S účastí mého dítěte na výzkumu pro vypracování diplomové práce není spojeno poskytnutí odměny.
5. Porozuměl/a jsem tomu, že jméno mého dítěte se nebude vyskytovat nikde v diplomové práci.

Vlastnoruční podpis
zákonného zástupce žáka:

Podpis studentky provádějící
diplomovou práci:

Datum, místo:

Datum, místo:

Příloha 3: Pracovní list 1. lekce – Desetiřádková pyramida

1. LEKCE

JMÉNO:

DATUM:

ZADÁNÍ:

- Vytvoř desetiřádkovou pyramidu. Na prvním řádku je název tématu, kterého se to týká (1 slovo).
- Na každém dalším řádku je pak věta týkající se tématu s narůstajícím počtem slov. (tzn. že např. na 10. řádku je věta o 10 slovech, protože 1. řádek = 1 slovo / 2. řádek = 2 slova)
- Slovo z tématu se na dalších řádcích už neobjevuje.

NÁZORNÁ UKÁZKA:

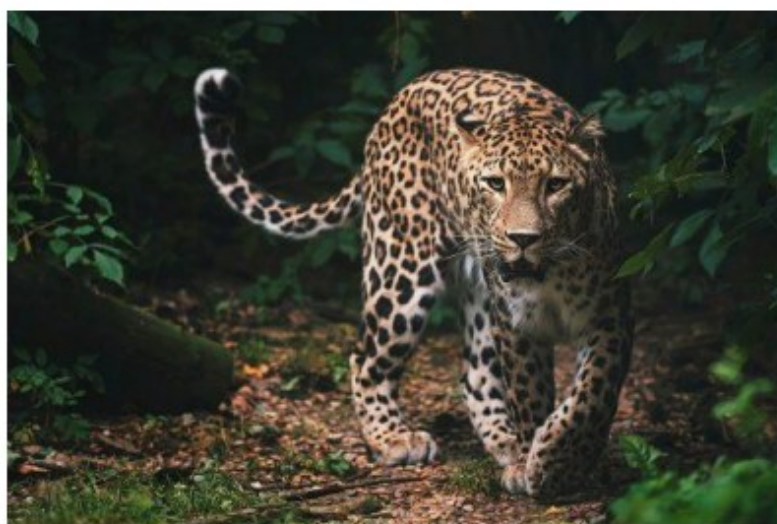
1. Slon.
2. Je africký.
3. Existuje také indický.
4. Druhého druhu je méně.
5. Poznají se podle velikosti uší.
6. Umí se pohybovat i zcela nehlučně.
7. Zajímalo by mě, jak si namlouvají samičku.
8. Nejtěžší zaznamenaný jedinec na světě vážil 8 tun.
9. Neumírají jen kvůli útokům pytláků, ale i kvůli hladu.
10. Jejich migrace způsobují zejména klimatické změny, zásahy člověka do ekosystému.

✍ *Pojďme si to zkusit naostro!*

1. Nejdřív si přečti text.

Levhart je statná kočkovitá šelma s velkou hlavou, středně dlouhými končetinami a dlouhým ocasem. Velmi se podobá jaguárovi, který je však robustnější, má relativně kratší ocas a větší rozety. Hmotnost dospělých jedinců se pohybuje od 17 kg do 90 kg, délka těla včetně ocasu od 140 do 240 cm, výjimečně i více. Pohlavní dimorfismus je většinou výrazný, samci bývají minimálně o 30-50 % těžší než samice. Levhart je charakteristický žlutou, pískovou, okrovou, oranžovou či cihlovou barvou srsti, na níž jsou rozmístěny černé skvrny a rozety. Ty většinou nebývají vyplněny menšími skvrnkami, ale srst uvnitř rozet má často poněkud tmavší barvu než srst okolo. Spodní část těla je světlejší než boky a hřbet. Někteří jedinci mají vyšší produkci pigmentu melaninu, který způsobuje černé zbarvení srsti. Takoví se vyskytují nejčastěji v jihovýchodní Asii a jsou označováni jako černí levharti či černí panteré.

(www.umimecesky.cz)



LEVHART PERSKÝ (www.zoo.jihlava.cz)

2. Za pomoci textu si zkus sám vytvořit vlastní desetiřádkovou pyramidu.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.

Příloha 4: Záznamový arch – Desetiřádková pyramida

DESETIŘÁDKOVÁ PYRAMIDA: záznamový arch pro posouzení oblastí, které vybraná metoda RWCT rozvíjí.

⇒ MOTIVACE ŽÁKA	
⇒ SCHOPNOST REFLEXE NAD PŘEČTENÝM TEXTEM	
⇒ SCHOPNOST FORMULACE SHRNUTÍ PŘEČTENÉHO TEXTU	

⇒ SAMOSTATNOST V PLNĚNÍ ÚKOLU	
⇒ ÚSPĚŠNOST PLNĚNÍ ÚKOLU	

Příloha 5: Pracovní list 2. lekce – Metoda ANO/NE

2. LEKCE

JMÉNO:

DATUM:

ZADÁNÍ:

1. Nejdřív si přečti tvrzení v tabulce a rozhodni se, zda jsou pravdivá, či nikoliv.
2. Pak si přečti text, po přečtení se znovu vrať k tabulce a do dalšího sloupce zaznač, jestli jsou tvrzení pravdivá či nikoliv (bez návratu do textu).
3. Třetí sloupec je na to, aby sis znovu přečetl text a sledoval ho společně s tvými odpověďmi v tabulce. Zjisti, zda jsi předtím bez pomoci textu odpověděl správně anebo ses zmýlil - odpověď si případně oprav, aby ses z chyby mohl/a poučit. :)

NÁZORNÁ UKÁZKA:

	před čtením	po čtení	v textu
Jírovec maďal je název pro Kaštanovník setý.	~~ANO~~ - NE	~~ANO~~ - NE	~~ANO~~ - NE

✍ Pojd'me si to zkusit naostro!

Téma: **APOLLO 13**

**1) Rozhodni o platnosti vět
pomocí metody ANO - NE:**



APOLLO 13 (www.ft.com)

1. Let Apollo 13 byl sedmým pilotovaným letem programu Apollo.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE
2. Cílem tohoto letu bylo 3. přistání skupiny lidí na Měsíci.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE
3. V průběhu letu nevybuchla kyslíková nádrž, ale zkratovala palubní deska.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE
4. Řídicí středisko se nacházelo v San Franciscu.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE
5. Pracovníkům NATO se podařilo během 4 dnů vyvinout nouzové scénáře.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE
6. Lidská posádka i přes nouzové scénáře uvízla ve Vesmíru.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE
7. Film, který natočil režisér Ron Howard, byl inspirovaný knihou „Last memory“.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE
8. Výprava Apollo 13 nesplnila zadaný úkol.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE

2) Přečti si text:

Let Apollo 13 byl sedmým pilotovaným letem programu Apollo. Jeho cílem bylo uskutečnit třetí přistání lidské posádky na povrchu Měsíce, tentokrát v oblasti Fra Mauro. V průběhu letu však došlo k výbuchu jedné z kyslíkových nádrží, který vážně poškodil servisní modul. Následky výbuchu nejen zabránily posádce splnit úkol letu, ale ohrozily životy jejích členů. Řídicí středisko v Houstonu muselo v průběhu následujících čtyř dnů s vynaložením nesmírného úsilí vyvinout nouzové scénáře, díky nimž se podařilo posádku dopravit živou zpět na Zemi. Přestože Apollo 13 nesplnilo zadaný úkol, stal se jeho let legendou. Na motivy této události, kterou Jim Lovell popsal ve své knize *Lost Moon* (*Ztracený Měsíc*), natočil režisér Ron Howard v roce 1995 film s názvem *Apollo 13*, v němž ztvárnil hlavní roli Jima Lovella herec Tom Hanks.

(www.umimecesky.cz)

Příloha 6: Záznamový arch – Metoda ANO/NE

METODA ANO/NE: záznamový arch pro posouzení oblastí, které vybraná metoda RWCT rozvíjí.

⇒ MOTIVACE ŽÁKA	
⇒ SCHOPNOST KRITICKÉHO MYŠLENÍ	
⇒ SCHOPNOST POROZUMĚNÍ TEXTU	

⇒ SCHOPNOST ARGUMENTACE A ZDŮVODNĚNÍ SI SVÉHO TVRZENÍ	
⇒ SAMOSTATNOST V PLNĚNÍ ÚKOLU	
⇒ ÚSPĚŠNOST PLNĚNÍ ÚKOLU	

Příloha 7: Pracovní list 3. lekce – Desetiřádková pyramida

3. LEKCE

JMÉNO:

DATUM:

Na první lekci jsme si zkusili vytvořit desetiřádkovou pyramidu o tom, o čem jsme četli. Nyní si to zkusíme znovu, protože je obecně známo, že když něco opakujeme, tak nám to jde lépe.

ZADÁNÍ:

- Vytvoř desetiřádkovou pyramidu. Na prvním řádku je název tématu, kterého se to týká (1 slovo).
- Na každém dalším řádku je pak věta týkající se tématu s narůstajícím počtem slov. (tzn. že např. na 10. řádku je věta o 10 slovech, protože 1. řádek = 1 slovo / 2. řádek = 2 slova)
- Slovo z tématu se už na dalších řádcích neobjevuje.

NÁZORNÁ UKÁZKA:

1. Slon.
2. Je africký.
3. Existuje také indický.
4. Druhého druhu je méně.
5. Poznají se podle velikosti uší.
6. Umí se pohybovat i zcela nehlučně.
7. Zajímalo by mě, jak si namlouvají samičku.
8. Nejtěžší zaznamenaný jedinec na světě vážil 8 tun.
9. Neumírají jen kvůli útokům pytláků, ale i kvůli hladu.
10. Jejich migrace způsobují zejména klimatické změny, zásahy člověka do ekosystému.

✍ Pojd'me si to zkusit naostro!

1. Nejdřív si přečti text.

Megalodon (*Carcharocles megalodon*, v překladu velký zub) je vyhynulý druh žraloka, který žil před asi 23 až 2,6 milionu let během období od raného miocénu do svrchního pliocénu. Megalodon mohl vzhledem připomínat mohutnějšího žraloka bílého či se mohl podobat žraloku velikému (*Cetorhinus maximus*) či písečnému (*Carcharias taurus*). Fosilní pozůstatky naznačují, že tento žralok mohl měřit na délku až 18 metrů. Jeho velké čelisti, vybavené silnými a robustními zuby sloužícími k zabíjení a trhání kořisti, mohly vyvinout při skousnutí sílu 108 500 až 182 200 newtonů. Megalodoni měli asi silný vliv na strukturu mořských společenstev. Na základě fosilií se zdá, že se jednalo o kosmopolita, tedy druh žijící ve všech oceánech. Zřejmě se zaměřoval na velkou kořist, jako byly velryby, ploutvonožci a velké druhy želv té doby. Na rozdíl od žraloka bílého, který na kořist útočí zespodu, megalodon pravděpodobně využíval své silné čelisti k prokousnutí hrudní dutiny oběti a poškození vnitřních orgánů - srdce a plic.

(www.umimecesky.cz)



MEGALODON
(www.newscientist.com)

2. Za pomoci textu si zkus sám vytvořit vlastní desetiřádkovou pyramidu.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

Příloha 8: Pracovní list 4. lekce – Metoda ANO/NE

4. LEKCE

JMÉNO:

DATUM:

Na druhé lekci jsme si zkusili číst text pomocí metody ANO-NE, která nám může pomoci si lépe ujasnit, o čem jsme v textu vlastně četli a díky ní se dokážeme při čtení lépe soustředit na daný text. Pokud si to nepamatuješ, nevadí, níže jsou znovu stejné pokyny, jak postupovat.

ZADÁNÍ:

1. Nejdříve si přečti tvrzení v tabulce a rozhodni se, zda jsou pravdivá, či nikoliv.
2. Pak si přečti text, po přečtení se znovu vrať k tabulce a do dalšího sloupce zaznač, jestli jsou tvrzení pravdivá či nikoliv (bez návratu do textu).
3. Třetí sloupec je na to, aby sis znovu přečetl text a sledoval ho společně s tvými odpověďmi v tabulce. Zjisti, zda jsi předtím bez pomoci textu odpověděl správně anebo ses zmýlil - odpověď si případně oprav, aby ses z chyby mohl poučit. :)

NÁZORNÁ UKÁZKA:

	před čtením	po čtení	v textu
Jírovec maďal je název pro Kaštanovník setý	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE

✍ Pojd' me si to zkusit naostro!

Téma: SOPEČNÉ PLYNY

1) Rozhodni o platnosti vět pomocí metody ANO - NE:

1. Sopečné plyny jsou tvořeny převážně oxidem uhličitým.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE
2. Mezi další plyny patří jen vodní pára a oxidy síry.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE
3. Uvolnění sopečných plynů není pro člověka nebezpečné v takové míře, že by mohl zemřít.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE
4. Nebezpečí, které z uvolnění sopečných plynů může nastat, spočívá v tom, že větší množství těchto sopečných plynů je těžší než vzduch, a proto se mohou držet v údolích.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE
5. Oxid uhličitý je současně bez zápachu a bezbarvý.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE

6. Někdy se stává, že i když se dostanou po výbuchu do údolí, tak dosahují jen určité výšky.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE
7. Erupce sopky Hekla byla v roce 1874.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE
8. Při erupci Hekla hrozilo člověku nebezpečí.	ANO - NE	ANO - NE	ANO - NE



SOPEČNÁ „ŽLUTÁ“ MLHA (www.cs.wikipedia.org)

2) Přečti si text:

Sopečné plyny jsou tvořeny převážně vodní párou jakožto základní složkou všech plynů produkovaných vulkanickou aktivitou. Mezi další plyny patří různé oxidy síry (např. oxid siřičitý), fluorovodík, chlorovodík, oxid uhelnatý, methan, fluorid křemičitý, amoniak, oxid uhličitý a mnoho dalších jako např. karbonylsulfid či radon. Většina těchto plynů je pro život nebezpečná a při jejich uvolňování hrozí zasaženému jedinci smrt. Nebezpečí představuje skutečnost, že velké množství sopečných plynů je těžší než vzduch, a často se tedy drží v nižších oblastech, kde vyplňují deprese či tečou údolími. Některé z nich, jako například oxid uhličitý, jsou současně bez zápachu a bezbarvé, takže nejsou člověkem rozpoznatelné. Občas se stává, že jejich výskyt dosahuje jen určité výšky, jako se stalo při erupci sopky Hekla v roce 1974, kdy plyny zabíjely zvířata jen do výšky 1 metru nad zemí, stojícímu člověku nehrozilo nebezpečí. (www.umimecesky.cz)



THINKSTOCK (www.zpravy.aktualne.cz)

Příloha 9: Pracovní list 5. lekce – Pětílístek

5. LEKCE

JMÉNO:

DATUM:

ZADÁNÍ:

Tato aktivita se jmenuje Pětílístek. Tvým úkolem je vytvořit tento Pětílístek, který bude vycházet z textu, který si přečteš níže. Jako návod ti poslouží předem připravená šablona, podle které svůj Pětílístek můžeš vytvořit.

- 1) První řádek je jednoslovný popis námětu = téma, název (obvykle podstatné jméno)

.....

- 2) Druhý řádek odpovídá dvěma slovy na otázku: Jaké je téma? Měl by to být dvouslovný popis tématu, jeho podstatných vlastností tvýma očima (většinou 2 přídavná jména).

.....

- 3) Třetí řádek vyjadřuje třemi slovesy děj/činnost tématu (co téma dělá nebo co se s ním děje).

.....

- 4) Čtvrtý řádek je věta o čtyřech slovech vztahujících se k tématu (sloveso může chybět).

.....

- 5) Poslední řádek je jednoslovná asociace nebo synonymum k tématu (něco co znovu rekapituluje, formuluje podstatu námětu, nemusí jít o podstatné jméno).

.....

NÁZORNÁ UKÁZKA:

1) První řádek je jednoslovný popis námětu = téma

RODINA

2) Druhý řádek odpovídá dvěma slovy na otázku: Jaké je téma? (většinou 2
přídavná jména).

LÁSKYPLNÁ OCHRAŇUJÍCÍ

3) Třetí řádek vyjadřuje třemi slovesy děj/činnost tématu.

RADÍ PEČUJE UKLIDŇUJE

4) Čtvrtý řádek je věta o čtyřech slovech (sloveso může chybět).

RODINA JE BEZPEČNÝ PŘÍSTAV.

5) Poslední řádek je jednoslovná asociace nebo synonymum k tématu.

BEZPEČÍ

✍ Pojd' me si to zkusit naostro!

Z doby Rudolfa II. se dochovala řada pověstí. Jedna z nich vypráví, jak učený rabín Lew uhnětl na břehu Vltavy z hlíny Golema. Když mu dal do otvoru v čele kouzelný šém, Golem obživil. Šém vypadal jako malá kulička. Kdo ji do čela Golema vložil, toho poslouchal.

Golem se podobal člověku, neuměl však mluvit. Rabín Lew ho přivedl domů a představil ho ženě. Jen odešel, žena poslala Golema, aby nanosil vodu.

Sama šla na trh. Když se vracela, uviděla před domem shluk lidí. Golem vyléval jeden džber za druhým, až se ulice podobala řece.

Jednou zase rabínova žena poslala Golema, aby koupil jablka. Pytel jablek, který mu trhovkyně přichystala, připadal Golemovi příliš malý. A tak přinesl celý stánek i s trhovkyní.

Jindy Golemovi přikázali, aby nalovil ryby. Když se dlouho nevracel, poslal pro něho rabín sluhu. Jakmile Golem uslyšel vzkaz, všechny ryby hodil do řeky a vrátil se s prázdnou.

Golem nevydržel dlouho bez práce. Hromadila se v něm obrovská síla. Každý den proto dostával od rabína příkazy. Jednou však rabín zapomněl a Golem vyrazil sám do ulic.

Řádil jako zběsilý. Ničil krámy, bořil domy, vytrhával stromy a měnil židovskou čtvrť v poušť. Lidé se třásli strachy a zamykali se před ním.

Rabín Lew přispěchal, vykřikl a Golem strnul. Rabín poznal, jak může být Golem nebezpečný, a rozhodl se, že ho zbaví života.

(www.grammar.in)



GOLEM (wikimedia)

1) První řádek je jednoslovný popis námětu = téma

GOLEM

2) Druhý řádek odpovídá dvěma slovy na otázku: Jaké je téma? (většinou 2
přídavná jména).

.....

3) Třetí řádek vyjadřuje třemi slovesy děj/činnost tématu.

.....

4) Čtvrtý řádek je věta o čtyřech slovech (sloveso může chybět).

.....

5) Poslední řádek je jednoslovná asociace nebo synonymum k tématu.

.....

Příloha 10: Záznamový arch – Pětílístek

PĚTILÍSTEK: záznamový arch pro posouzení oblastí, které vybraná metoda RWCT rozvíjí.

⇒ MOTIVACE ŽÁKA	
⇒ SCHOPNOST SLUČOVÁNÍ INFORMACÍ A NÁZORŮ DO STRUČNÝCH VÝRAZŮ, KTERÉ POPISUJÍ NÁMĚT	
⇒ SCHOPNOST POROZUMĚNÍ TEXTU	

⇒ SCHOPNOST SHRnutí DŮLEŽITÝCH INFORMACÍ	
⇒ SAMOSTATNOST V PLNĚNÍ ÚKOLU	
⇒ ÚSPĚŠNOST PLNĚNÍ ÚKOLU	

Příloha 11: Pracovní list 6. lekce – I.N.S.E.R.T.

6. LEKCE

JMÉNO:

DATUM:

ZADÁNÍ:

Pročítej si důkladně text a následně do tabulky zaznač informace podle těchto 4 symbolů (✓, +, ?, -), které ti z toho celého textu přijdou nejdůležitější, nejzásadnější nebo nejpalčivější. Po uplynutí určitého časového limitu bude možnost sdílet tyto zapsané informace s tvými spolužáky a navzájem se tak obohacovat novými poznatky z tohoto textu.

NÁZORNÁ UKÁZKA:

(www.scitechdaily.com)

Rezavé zbarvení plujícího ledu je nejčastěji z pigmentů řas. Když na polární končiny svítí slunce, ale mořský led ještě není roztátý, slouží jako jakýsi „skleník“ pro jednoduché řasy (rozsvivky) a velká společenství



mořských korýšů. Nejdůležitější je 6 cm velká krunýřovka *Euphausia superba*, kterou nejčastěji nazýváme kril. Když led roztaje, vytváří tento kril obrovská hejna, která přímo či nepřímo živí prakticky všechny organismy v polárních mořích i na pevnině. Na souši existuje jen 50 druhů mechů a lišejníků a pouhé 3 kvetoucí rostliny. Lišejníky narůstají pouze 1 mm za rok. Proto je zakázáno chodit po rostlinách, protože jeden krok může zničit staletou rostlinku. Nízká produkce suchozemské biomasy neumožňuje existenci fauny nezávislé na moři.

(z časopisu *Mensa* na stránkách www.umimecesky.cz)

*vysvětlivka k systému značek:

✓ **INFORMACI ZNÁM**, JE V SOULADU S MÝMI DŘÍVĚJŠÍMI
VĚDOMOSTMI

+ **INFORMACE JE PRO MĚ NOVÁ**, PŘIJÍMÁM JI

? **INFORMACI NEROZUMÍM**, JE MI NEJASNÁ, POTŘEBUJI JI
ROZVÉST, KONKRETIZOVAT, CHCI SE DOZVĚDĚT VÍC

- **INFORMACE JE V ROZPORU S TÍM, CO VÍM Z DŘÍVĚJŠKA**

✓			
+	Rezavé zbarvení ledu je z pigmentů řas.	Krunýřovka Euphasia superba je potravou pro ostatní organismy v polárních oblastech.	Lišejníky narůstají pouze 1 mm za rok.
?	Jaké druhy lišejníků/mechů tam rostou?		
-			

✍ *Pojďme si to zkusit naostro!*

Mateřská znaménka se tvoří seskupením melanocytů, kožních buněk produkujících melanin, látku, která zbarvuje pokožku. „Ve skutečnosti mateřská znaménka nemají v organismu žádnou funkci stejně jako bradavice či jiná poranění,” vysvětluje Javier Pedraz, dermatolog z madridské kliniky San Carlos. Významu nabývají, až pokud se vyvinou a vedou k rakovině kůže. Když se jejich vzhled změní, mají nepravidelné okraje, ztvrdnou, barva není homogenní a jejich průměr přesáhne šest milimetrů, je nutné se obrátit na specialistu, aby provedl biopsii. Pokud se prokáže, že se jedná o melanom (kožní nádor), jeho včasná diagnóza zajistí úspěšnost léčby v 95 % případů.

(Muy Interesante na stránkách www.umimecesky.cz)



MATEŘSKÉ ZNAMÉNKO (www.spektrumzdravi.cz)

✓			
+			
?			
-			

Příloha 12: Záznamový arch – I.N.S.E.R.T.

I.N.S.E.R.T.: záznamový arch pro posouzení oblastí, které vybraná metoda RWCT rozvíjí.

⇒ MOTIVACE ŽÁKA	
⇒ SCHOPNOST KRITICKÉHO MYŠLENÍ	
⇒ SCHOPNOST VYBÍRAT INFORMACE PODLE DŮLEŽITOSTI	

⇒ PŘI ZÁPISU DO TABULKY: SCHOPNOST FORMULOVAT POZNATKY I OTÁZKY VLASTNÍMI SLOVY	
⇒ SAMOSTATNOST V PLNĚNÍ ÚKOLU	
⇒ ÚSPĚŠNOST PLNĚNÍ ÚKOLU	

Příloha 13: Pracovní list 7. lekce – Pětílístek

7. LEKCE

JMÉNO:

DATUM:

Pamatuješ si na lekci č. 5, kdy jsme si zkusili si vytvořit tzv. Pětílístek z toho, co jsme si přečetli? Tuto aktivitu si zkusíme teď znovu, protože je obecně známo, že to, co děláme už podruhé, se nám většinou lépe vydaří.

ZADÁNÍ:

- 1) První řádek je jednoslovný popis námětu = téma, název (obvykle podstatné jméno)

.....

- 2) Druhý řádek odpovídá dvěma slovy na otázku: Jaké je téma? Měl by to být dvouslovný popis tématu, jeho podstatných vlastností tvýma očima (většinou 2 přídavná jména).

.....

- 3) Třetí řádek vyjadřuje třemi slovesy děj/činnost tématu (co téma dělá nebo co se s ním děje).

.....

- 4) Čtvrtý řádek je věta o čtyřech slovech vztahujících se k tématu (sloveso může chybět).

.....

- 5) Poslední řádek je jednoslovná asociace nebo synonymum k tématu (něco co znovu rekapituluje, formuluje podstatu námětu, nemusí jít o podstatné jméno).

.....

NÁZORNÁ UKÁZKA:

1) První řádek je jednoslovný popis námětu = téma

RODINA

2) Druhý řádek odpovídá dvěma slovy na otázku: Jaké je téma? (většinou 2
přídavná jména).

LÁSKYPLNÁ OCHRAŇUJÍCÍ

3) Třetí řádek vyjadřuje třemi slovesy děj/činnost tématu.

RADÍ PEČUJE UKLIDŇUJE

4) Čtvrtý řádek je věta o čtyřech slovech (sloveso může chybět).

RODINA JE BEZPEČNÝ PŘÍSTAV.

5) Poslední řádek je jednoslovná asociace nebo synonymum k tématu.

BEZPEČÍ

✍ *Pojďme si to zkusit naostro a teď si vytvoříme pětilístek, která bude
vycházet z tohoto textu!*

HLASITÁ HUDBA

Rozdílné představy o ideálním trávení
páteční noci vyjeli krátce před půlnocí
řešit strážníci do Kachlíkovy ulice. Na
linku 156 se totiž ozval obyvatel, který
prý kvůli hlasité hudbě nesoucí se ulicí
nemohl spát. Že je jeho stížnost
oprávněná, zjistila hlídka městské
policie, když se přiblížila k udané
adrese. Hity Heleny Vondráčkové



(www.davidcostellophotography.com)

byly velmi zřetelně slyšet na veřejném prostranství a hlasitost zůstala vysoká i při nadcházející písni dívčího kvarteta. Ke strážníkům se okamžitě přihlásil třiačtyřicetiletý muž, který si byl podle svých slov hlasitosti vědom, party ale nejprve ukončit nechtěl. Argumentoval, že se údajně na akci baví více lidí než těch, co by chtěli v pátek v noci spát. Strážníci ho upozornili, že od dvaadvacáté do šesté hodiny nemůže rušit mimo stanovené výjimky noční klid, a sdělili mu, že je podezřelý z přestupku, který prošetří správní orgán. Také ho vyzvali, aby hudbu ztlumil.

(www.umimecesky.cz)

1) První řádek je jednoslovný popis námětu = téma

.....

2) Druhý řádek odpovídá dvěma slovy na otázku: Jaké je téma? (většinou 2 přídavná jména).

.....

3) Třetí řádek vyjadřuje třemi slovesy děj/činnost tématu.

.....

4) Čtvrtý řádek je věta o čtyřech slovech (sloveso může chybět).

.....

5) Poslední řádek je jednoslovná asociace nebo synonymum k tématu.

.....

Příloha 14: Pracovní list 8. lekce – I.N.S.E.R.T.

8. LEKCE

JMÉNO:

DATUM:

Aktivitu INSERT už jsme si jednou spolu zkoušeli, tak už víme, co nás čeká. Na první stránce je pro připomenutí ukázka z minula, kdy jsme společně četli úryvek textu pomocí této aktivity. Na třetí straně najdeš nové zadání pro dnešní lekci.

ZADÁNÍ:

Pročítej si důkladně text a následně do tabulky zaznač informace podle těchto 4 symbolů (✓, +, ?, -), které ti z toho celého textu přijdou nejdůležitější, nejzásadnější nebo nejpalčivější. Po uplynutí určitého časového limitu bude možnost sdílet tyto zapsané informace s tvými spolužáky a navzájem se tak obohacovat novými poznatky z tohoto textu.

NÁZORNÁ UKÁZKA:

Rezavé zbarvení plujícího ledu je nejčastěji z pigmentů řas. Když na polární končiny svítí slunce, ale mořský led ještě není roztátý, slouží jako jakýsi „skleník“ pro jednoduché řasy (rozsivky) a velká společenství mořských korýšů.

*Nejdůležitější je 6 cm velká krunýřovka *Euphausia superba*, kterou nejčastěji nazýváme kril. Když led roztaje, vytváří tento kril obrovská hejna, která přímo či nepřímo živí prakticky všechny organismy v polárních mořích i na pevnině. Na souši existuje jen 50 druhů mechů a lišejníků a pouhé 3 kvetoucí rostliny.*

Lišejníky narůstají pouze 1 mm za rok. Proto je zakázáno chodit po rostlinách, protože jeden krok může zničit staletou rostlinku. Nízká produkce suchozemské biomasy neumožňuje existenci fauny nezávislé na moři.

(z časopisu Mensa na stránkách www.umimecesky.cz)

**vysvětlivka k systému značek:*

✓ **INFORMACI ZNÁM**, JE V SOULADU S MÝMI DŘÍVĚJŠÍMI
VĚDOMOSTMI

+ **INFORMACE JE PRO MĚ NOVÁ**, PŘIJÍMÁM JI

? **INFORMACI NEROZUMÍM**, JE MI NEJASNÁ, POTŘEBUJI JI
ROZVĚST, KONKRETIZOVAT, CHCI SE DOZVĚDĚT VÍC

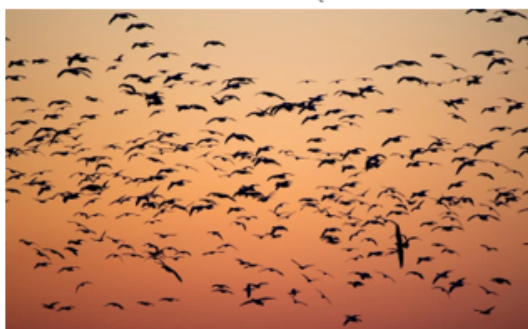
- **INFORMACE JE V ROZPORU S TÍM, CO VÍM Z DŘÍVĚJŠKA**

✓			
+	Rezavé zbarvení ledu je z pigmentů řas.	Krunýřovka Euphasia superba je potravou pro ostatní organismy v polárních oblastech.	Lišejníky narůstají pouze 1 mm za rok.
?	Jaké druhy lišejníků/mechů tam rostou?		
-			

✍ *Pojďme si to zkusit naostro!*

(www.store.cockerel.cz)

U drobných pěvců pomohly v posledních několika letech tzv. geolokátory. Tyto přístroje umožnily sledovat migrující ptáky kontinuálně a v případě satelitní telemetrie i s velkou přesností. Podařilo



se potvrdit či vyvrátit hypotézy týkající se překonávání geografických bariér (např. způsob překonávání Sahary) a odhalit vpravdě neuvěřitelné výkony některých druhů. Nejznámějším je zřejmě osmidenní nonstop let břehouše rudého nad vodami Tichého oceánu z hnízdišť na Aljašce do zimovišť na Novém Zélandu. Využití geolokátorů přineslo nové údaje o migraci i u běžných druhů, například u vlaštovky obecné. Naše populace vlaštovky je v celoevropském kontextu velice zajímavá, protože území ČR se částečně nachází v oblasti tahového rozhraní mezi západoevropskými populacemi zimujícími v západní Africe a východoevropskými trávícími zimu ve střední a východní Africe. Migrační trasy ptačích druhů totiž odrážejí směry, kterými ptáci kolonizovali Evropu po poslední době ledové. Ptáci postupovali zejména přes tři evropské poloostrovy, byť trasu přes Apeninský poloostrov kvůli Alpám tolik nevyužívali.

(*Vlaštovka extrémista*, Jaroslav Cepák, Petr Klvaňa, časopis *Vesmír* na stránkách www.umimecesky.cz)

✓			
+			
?			
-			

Příloha 15: Pracovní list 9. lekce – Opakování

9. LEKCE

JMÉNO:

DATUM:

1) Přečti si text a následně z něho vytvoř DESETIŘÁDKOVOU PYRAMIDU, kterou jsme si zkusili na 1. lekci.

Který obraz na světě je nejslavnější? Portrét Mony Lisy od italského malíře Leonarda da Vinciho. Vždy tomu ale tak nebylo. Víte, co obrazu Mony Lisy pomohlo dosáhnout nejvyšší myslitelné slávy? Věřte nebo ne, krádež.

Byl horký den roku 1911 a jeden neodbytný návštěvník galerie v Louvru se dožadoval možnosti vidět obraz Mony Lisy. Tak jako všichni spěchal celou galerií k místu, kde visí Mona Lisa. Jenže na místě, kde měl obraz viset, trčely ze zdi jen železné skoby. Strážníci tvrdili, že musí být u fotografa. Na krádež vůbec nepomysleli. Až přivolaný ředitel galerie při pohledu na prázdné místo s hrůzou vykřikl: „Ukradli Monu Lisu!“ V Paříži nastalo pozdvižení.

Všechny světové deníky uveřejnily fotografii Mony Lisy a předháněly se v barvitém líčení osudů Leonarda da Vinciho a jeho obrazu. Uváděly zaručené zprávy o tom, kdo je pachatel a co ho ke krádeži vedlo. Když po dvou letech doputovalo najednou na pařížské velitelství oznámení z policejní stanice ve Florencii. Po dvou letech se obraz našel. Zlodějem byl italský malíř pokojů Vincenzo. Den před krádeží se schoval do komory. Ráno vyrazil v uniformě pro zaměstnance k obrazu Mony Lisy. Vzal obraz a vyšel ven vchodem pro zaměstnance. Obraz schoval doma. Po nějaké době nabídl obraz galerii Uffizi ve Florencii. Prý chtěl, aby se slavný obraz vrátil do své rodné země. Ředitel Uffizi Vincenza nahlásil policii a ten skončil ve vězení. Sláva Mony Lisy trvá dodnes. Každý rok se na ni přijde podívat tolik návštěvníků, kolik má Česká republika.

(www.gramar.in)

2. Za pomoci textu si zkus sám vytvořit vlastní desetiřádkovou pyramidu.

1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.



https://en.wikipedia.org/wiki/Mona_Lisa

3) Na základě přečteného příběhu o Mona lise zkus si vytvořit vlastní Pětílístek.

1) téma

.....

2) Jaké je téma? (většinou 2 přídavná jména).

.....

3) děj/činnost tématu (3 slovesa).

.....

4) věta o čtyřech slovech

.....

5) asociace/synonymum k tématu.

.....



<https://clipart-library.com/clipart/5cRrBX7zi.htm>

Příloha 16: Pracovní list 10. lekce – Opakování

10. LEKCE

JMÉNO:

DATUM:

1) METODA ANO - NE, nejdřív zaškrtni odpovědi v prvním sloupci v tabulce a až pak se vrhni na přečtení textu, po přečtení přejdi do třetího sloupečku v tabulce a pokud tvrzení nebylo pravdivé, napiš správnou odpověď.

před	tvrzení	po
ANO - NE	1. Brambory pochází z Irska.	ANO - NE
ANO - NE	2. Přirovnání: "V Irsku býval těžký život jako balvan" se říkalo proto, že tam bylo málo sedláků.	ANO - NE
ANO - NE	3. Plíseň bramborová se připlavila z Norska.	ANO - NE
ANO - NE	4. Mnoho lidí kvůli hladu se pak odstěhovali do Anglie.	ANO - NE
ANO - NE	5. Irsku se v textu také říká „zelený ostrov“.	ANO - NE

2) Pamatuješ si na aktivitu čtení pomocí metody INSERT? Při čtení textu si můžeš všimnout, jestli je daná informace pro tebe nová, pokud ano, můžeš si nad informací udělat +, pokud se ale jedná o informaci, kterou už víš, můžeš nad ní udělat ✓. Pokud by se ti ale v textu něco nezdálo a daná informace se liší oproti tomu, co už víš, napiš nad informaci znaménko -. V případě, že by ses chtěl o nějaké informaci dozvědět více nebo ti je informace nejasná, můžeš nad informací napsat ?.

Slovo brambor mohlo kdysi v Irsku znít stejně jako záchrana. Na zeleném ostrově kousek od Anglie býval život jako balvan: těžký, studený a tvrdý. Malá políčka. Málo železa na pluh, kterými by se ta políčka dala zorat. A málo slunce, které by z těch políček vytáhlo úrodu. A pak se připravil poklad: bedna hnědých, nejspíš už pěkně scvrklých hlíz. Brambory málo chtějí a hodně dávají. Potřebují dost vody: o tu v deštivém Irsku neměly nouzi. Rostou i bez orání: stačí je položit na povrch hlíny a zaházet drny nebo trávou. V jejich hlízách, zemských jablkách, je zabaleno mnoho z toho, bez čeho se člověk neobejde. Když se daří, je jich z pár rádků dost pro celou rodinu. A navíc: hlíza má několik oček. Rozkrojte ji na kusy a z každého máte novou rostlinu. Paddy odřízl půl brambory Seanovi, Sean Patrikovi... A za rok za dva se najedli všichni. Ne že by úroda přišla pokaždé, ale čas kručivých břich skončil a Irů začalo přibývat.



<http://www.travelmyne.com/europe/ireland>

A pak se to stalo.

Ještě na začátku léta 1845 to vypadalo na slušnou sklizeň. Jenže z Ameriky, dávné vlasti brambor, se připravil jejich dávný nepřítel: plíseň bramborová. Jako každá plíseň má nejradši vlhko. Toho roku přšelo i na

irské poměry dost. Plíseň se rozlétla po celém ostrově. S podzimem zbyl z políček jen smutný kompost. Slovo brambor znělo Irům stejně jako zkáza. Nebo jako hlad. A pak jim zplesnivěla i naděje: pomoc, v kterou doufali, nepřišla. Příští rok nebylo líp. Země se změnila k nepoznání. Dva miliony lidí vzaly to málo, co ještě měli, a odpluli do Ameriky. Další půl milion (nebo možná milion) ten hrozný hlad sežral. Zelený ostrov podivně ztichl. Můžeme se ptát na spoustu věcí. Jak mohlo vypadat dnešní Irsko, nebýt velkého hladomoru? A jak Amerika? Je ostudně snadné s plným břichem vymýšlet, kde tehdejší hladoví udělali chybu. Na dálku sto padesáti let jim radit, že se neměli spoléhat jen na brambory. A že ti sytí za průlivem jim měli pomoci.

(grammar.in)



<https://www.livescience.com/45838-potato-nutrition.html>

Příloha 17: Anketa před intervencí

JMÉNO:

„Představ si, kdybys teď od rodičů dostal knihu...”

1) Měl/a bys chuť se hned pustit do čtení této nové knížky anebo bys ji odložil/a, protože nerad/a čteš?

Zakroužkuj výrok, na který se teď momentálně nejvíce cítíš.

URČITĚ ANO / ANO / SPÍŠE ANO / SPÍŠE NE / NE

• Proč rád/a čtu:

• Proč nerad/a čtu:

2) Když čtu, tak se mi často stává, že jakmile dočtu, tak ani nevím, o čem jsem četl/a.

Zakroužkuj výrok, na který se teď momentálně nejvíce cítíš.

URČITĚ ANO / ANO / SPÍŠE ANO / SPÍŠE NE / NE

3) Když čtu, tak cítím, že rychle ztrácím pozornost a začnu myslet na jiné věci.

Zakroužkuj výrok, na který se teď momentálně nejvíce cítíš.

URČITĚ ANO / ANO / SPÍŠE ANO / SPÍŠE NE / NE



4) Při čtení prožívám tyto pocity:

.....

.....

5) Myslím si, že jsem dobrá/ý čtenář.

Zakroužkuj výrok, na který se teď momentálně nejvíce cítíš.

URČITĚ ANO / ANO / SPÍŠE ANO / SPÍŠE NE / NE

**DĚKUJI TI MOC ZA
VYPLNĚNÍ TÉTO
ANKETY.**



Příloha 18: Anketa po intervenci

JMÉNO:

„Představ si, kdybys teď od rodičů dostal knihu...”

1) Měl/a bys chuť se hned pustit do čtení této nové knížky anebo bys ji odložil/a, protože nerad/a čteš?

Zakroužkuj výrok, na který se teď momentálně nejvíce cítíš.

URČITĚ ANO / ANO / SPÍŠE ANO / SPÍŠE NE / NE

• Proč rád/a čtu:

• Proč nerad/a čtu:

2) Když čtu, tak se mi často stává, že jakmile dočtu, tak ani nevím, o čem jsem četl/a.

Zakroužkuj výrok, na který se teď momentálně nejvíce cítíš.

URČITĚ ANO / ANO / SPÍŠE ANO / SPÍŠE NE / NE

3) Když čtu, tak cítím, že rychle ztrácím pozornost a začnu myslet na jiné věci.

Zakroužkuj výrok, na který se teď momentálně nejvíce cítíš.

URČITĚ ANO / ANO / SPÍŠE ANO / SPÍŠE NE / NE



4) Při čtení prožívám tyto pocity:

.....

.....

5) Myslím si, že jsem dobrá/ý čtenář.

Zakroužkuj výrok, na který se teď momentálně nejvíce cítíš.

URČITĚ ANO / ANO / SPÍŠE ANO / SPÍŠE NE / NE

6) Čtenářské aktivity, které jsi pro nás paní Hanka připravila, jsem rád/a plnil/a.

Zakroužkuj výrok, na který se teď momentálně nejvíce cítíš.

URČITĚ ANO / ANO / SPÍŠE ANO / SPÍŠE NE / NE



**DĚKUJI TI MOC ZA
VYPLNĚNÍ TÉTO
ANKETY.**

Příloha 19: Transkripce a kódování rozhovoru s učiteli z MAXQDA

	1	Transkripce – rozhovor s učitelkou 1 (6.3.2025):
	2	1. Využíváte ve výuce metody z programu RWCT? Pokud ano, co Vás k jejich používání vedlo a které konkrétní metody v rámci tohoto programu ve svých hodinách uplatňujete? Pokud ne, je to z důvodu neznalosti této metodiky, případně z jiného důvodu?
Používání RWCT metod ve výuce Motivace používání RWCT metod Aplikované metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti Aplikované metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti Aplikované metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti Způsob práce s žáky s SPU Differencovaný přístup Aplikované metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti Aplikované metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti Aplikované metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti Aplikované metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti Aplikované metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti Aplikované metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti Aplikované metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti	3	Takže metody RWCT využívám, protože sama jsem byla na školení RWCT několikrát, a vlastně teďka jsem ještě zapojená v programu PŠU, což je <i>Pomáháme školám k úspěchu</i> . A to je také hodně zaměřené na čtenářskou gramotnost a vlastně buďto jsou čtenářské dílny nebo čtenářské lekce. Takže my s dětmi od 1. třídy s knihami hodně pracujeme a s textem čteným. S tím, že se snažím dělat buď gradované úlohy pro třeba děti, které už hodně dobře čtou. Takže z <i>Edupraxie</i> využíváme přímo jako pracovní listy, kde jsou ty texty rozdělené na základní verzi, rozšířenou verzi a takovou jakoby okrouhanou verzi pro třeba ty děti, které mají nějakou dyslexii nebo dysgrafii. Z metod RWCT asi nejvíc jsme využívali první, druhá třída hlavně ten <i>pětílístek</i> . Teď už jak jsou starší, jsou <i>pátáci</i> , tak právě třeba jsem zkoušela tu metodu <i>I.N.S.E.R.T.</i> , <i>Vennovy diagramy</i> . Pak jsme tam měli, co jsme tam ještě měli. V těch čtenářských lekcích jo, potom...tak jo, tak jsme měli hodně... Co je třeba asi nejvíc baví, tak je to <i>předvídaní</i> , kdy oni vlastně mají text a metodou předvídaní, oni vlastně si ho přečtou...nějaký jenom úryvek a potom předvídají, jak to bude pokračovat dál, takže napíší nějaké své volné pokračování příběhu a potom to otočí. A čtou vlastně další úryvek z toho textu. A zase... přečtou si to, co oni předvídali, napíšíou to, co tam opravdu se dozvěděli... to, co se dočetli a zase píšou své vlastní pokračování. A to je vlastně tady to jejich předvídaní. A tak mají třeba ten text rozčleněný na 5 úryvků a pomocí těch 5 úryvků oni potom si přečtou celý ten text s tím, že jako předvídají, zapíšíou si, o čem četli a zase předvídají dál, takže to předvídaní je taky hodně baví. A co jsme tam ještě měli? A potom je to takové to <i>ano/ne, souhlasím/nesouhlasím</i> . A pak třeba někdy bývají... zkoušela jsem <i>životabáseň</i> . Ale to až teďka v pětce v <i>životabáseň</i> , to je taky mi přijde ještě na ně trochu těžké. A to jsou takové už ty odbornější, ale z těch základních... No, to je asi tak všechno, teď nevím z hlavy.
	4	2. Přistupujete k rozvoji čtenářské gramotnosti u intaktních žáků a žáků se specifickými poruchami učení v rámci třídy odlišným způsobem, nebo uplatňujete pro obě skupiny stejný přístup?

..Diferencovaný přístup ..Diferencovaný přístup ..Diferencovaný přístup ..Diferencovaný přístup ..Způsob práce s žáky s SPU	5	Většinou stejný přístup, nedělám to pro ně odlišně, kromě těch pracovních listů z <i>Edupraxe</i>. Tam ty texty na to čtenářství a porozumění čtenému jsou připravené, takže já už nemusím hledat příběhy, vymýšlet nějaké vlastní texty. takže ta <i>Edupraxe</i> tady to mi hodně pomáhá s tím. Máme kartičky, kdy těm slabším žákům, oni si berou ty žluté a ti co už třeba hodně čtou a rozumí textům, tak si berou třeba modré nebo červené kartičky. Takže tam ta jako diferenciace bývá, ale jinak pokud je vyloženo nějaká čtenářská dílna nebo čtenářská lekce, tak ty texty ty děti mají stejné, ale zase aby na to nebyli sami, tak pracují ve skupinách, tam se snažíme jako těmhle dětem pomáhat tím, že je to skupinová anebo práce ve dvojici, ale jinak ten text i jakoby takhle zadání mají stejné.
..Applikované metody pro rozvoj čtenářské gramot ..Applikované metody pro rozvoj čtenářské gramot	6	3. Jaké konkrétní metody, materiály či nástroje používáte pro rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků se specifickými poruchami učení?
..Způsob práce s žáky s SPU ..Způsob práce s žáky s SPU ..Způsob práce s žáky s SPU ..Diferencovaný přístup ..Způsob práce s žáky s SPU ..Způsob práce s žáky s SPU ..Způsob práce s žáky s SPU ..Způsob práce s žáky s SPU ..Způsob práce s žáky s SPU ..Způsob práce s žáky s SPU ..Způsob práce s žáky s SPU ..Způsob práce s žáky s SPU ..Způsob práce s žáky s SPU ..Způsob práce s žáky s SPU ..Způsob práce s žáky s SPU	7	Asi bych řekla, no ty diferencované pracovní listy. Potom ty kartičky, které jsou jako na 4 barvy jako každá ta barvička má úroveň té obtížnosti. Vlastně žlutá je nejjednodušší, pak je modrá a nejtěžší jsou ty červené. Ještě vlastně, když vlastně tady ty děti se učily číst a měly potom třeba někdy číst něco nahlas, tak vždycky těmhle dětem jsem řekla přesně, co budou číst, který odstavec. S tím, že oni měli jako čas si to přečíst pro sebe nejprve potichu. Oni si často předřikávají ten text a šeptají si to. Takže nemohla jsem je nikdy a nikdy jsem to ani nedělala, že bych je vyvolávala „Tak a teďka prostě ty mi čteš!“ jo... „Pokračuj!“... ne oni vždycky museli mít ten čas, na to si to přečíst a teprve potom mohli číst nahlas. Nebo si ten text... ještě to dělám tak, že třeba já jim někdy ty texty jako zvětšuju jim písmo. Protože jsem zjistila, že oni, když to písmo mají větší a mají větší mezery, lépe se jim to čte. Když byli ještě prvňáčci a druháci, tak tady ty děti používaly čtecí okénka. To taky bylo dobré. Zkoušeli jsme čtecí okénka buď na slabiky a potom už jak byly starší, tak mají to čtecí okénko na slovo, a pak už používali i to řádkové. I s tím, že ty čtecí okénka jsou různá. Takže oni, když byli menší, tak měli to okénko větší... jakoby ten výřez. A potom už se naučili číst, tak to ten výřez se zmenšoval, že je užší. Takže to čtecí okénko taky hodně. To jsme hodně s tím pracovali. Ne anebo oni používají třeba, aby sledovali text a věděli, kde jsou teď... prostě bez záložky mi třeba vůbec jako nemůžeme číst... takže hodně ty záložky... a mít prostě ten čas anebo si to čtou sami na chodbě. Jo, že si zalezou do třeba sedacího vaku a čtou, aby se na to mohli soustředit, protože oni mají i problém s tou

..Způsob práce s žáky s SPU
..Diferencovaný přístup

Vliv RWCT metod
Vliv RWCT metod

Vliv RWCT metod

..Inovativní návrhy pro podporu učitelů

..Aplikované metody pro rozvoj čtenářské gramot
..Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků ze strany rod
..Aplikované metody pro rozvoj čtenářské gramot
..Aplikované metody pro rozvoj čtenářské gramot

..Aplikované metody pro rozvoj čtenářské gramot

koncentrací – třeba zrovna ten participant (respondent) 7. Tak ta koncentrace, pozornost je hodně kolísavá, takže on potřebuje číst sám v klidu někde zalezlý.

8 4. Pozorujete u vybraných žáků se specifickými poruchami učení, že aplikovaný přístup při realizovaných intervencích podporuje rozvoj jejich motivace a zlepšuje porozumění čtenému textu? Pokud ano, jaké konkrétní změny jste u těchto žáků zaznamenala?

9 Možná u participanta (respondenta) 5. Tam mi to přišlo, že se chytá, a dokonce dočetl svoji knihu, kterou měl a četl ji strašně dlouho. Tak potom mě překvapilo, že potom on za mnou sám od sebe přišel a řekl: „Paní učitelko, já už to mám přečtené“. Tak to jsem vůbec nečekala.

10 5. Pokud jste u vybraných žáků zaznamenala pozitivní vliv realizovaných intervencí v jiných oblastech, uveďte konkrétně, jaké to byly.

11 Tak to je ta dočtená kniha u participanta (respondenta) 5, že přečetl tu knihu a že ji přečetl docela v rychlém intervalu. Jo, že fakt přišel a během chvilky měl dočtenou.

12 6. Jaké změny nebo inovace navrhuje pro zlepšení čtenářské gramotnosti žáků se specifickými poruchami učení a pro podporu učitelů v této oblasti?

13 Podpora učitelů v této oblasti si myslím, že je dostačující, když člověk fakt hledá a chce... tak jako najde si zdroje. Ale co myslím, je spíš jako osvěta dělat rodičům ani ne tak učitelům. Ale prostě tam chybí strašně moc osvěta těm rodičům říkat nebo nějak je přimět k tomu, aby s dětma doma četli, protože za mě prostě, pokud to dítě doma číst nebude a rodiče nebudou hledat nějakou kvalitní literaturu těm dětem nebo nějaké knížky, které by je bavily, tak prostě vy je to stejně v té škole nenaučíte. Tam je na to strašně málo času a prostoru. A oni. Jako já je vedu k téma čtenářskými lekcemi nebo téma čtenářskými dílnami. A k těm knihám fakt jako ten vztah máme velmi pozitivní, protože i máme hodně bohatou knihovnu v té třídě a hodně zajímavých knížek. A ty děti jsou k tomu vedené od 1. třídy, takže tam jako ten vztah je jako hezky nastavený k těm knihám, ale prostě pak zjišťuji, že oni doma fakt vůbec nečtou, prostě vůbec. A to si myslím, že je dneska jako problém té doby nebo té společnosti, že ty knihy jsou velmi jako rodiči opomíjené, že vlastně rodiče už ani dětem nepředčítají. My jsme měli to *Celé Česko čte dětem*, byli jsme do toho zapojení, takže já jsem vlastně i urgovala rodiče, aby dětem předčítali. Měli to jako domácí úkol a oni

..Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků ze strany rodičů

..Motivace používání RWCT metod

..Inovativní návrhy pro podporu učitelů

..Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků ze strany rodičů

..Používání RWCT metod ve výuce

..Aplikované metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti

..Motivace používání RWCT metod

..Aplikované metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti

..Používání RWCT metod ve výuce

..Používání RWCT metod ve výuce

..Používání RWCT metod ve výuce

se jako někteří rodiče úplně šprajcovali, že proč by dětem měli číst, že to už je jako přežitek, že to je staromódní a moc se jim do toho nechtělo. A stejně tak si doma jako nečetli a téma dětma. Jo, že prostě je k tomu nevedli, takže za mě je spíš lepší zaměřit se na ty rodiny a na ty rodiče a dělat něco... nějaké programy, nebo třeba nevím... kurzy, školení... něco... nějaké „know how“ – jak si s dětma doma číst a povídat o těch knihách, a jak třeba vybírat kvalitní literaturu pro ty děti. Prostě tam si myslím, že je kámen úrazu. Protože ta podpora těm učitelům... my máme fakt jako hodně možností jezdit na různá školení, na různé semináře. U nás na škole právě i hodně učitelů prošlo si tím kurzem RWCT. My vlastně jezdíme do toho Třince a teďka holky chtějí jet na druhý... jakoby druhé pokračování toho RWCT. A v tom Třinci to vedou fakt skvěle. I ta knihovna třinecká je hodně taky zaměřená na takové mini lekce. U nás tady knihovna na Havlíčkově též dělá různé čtenářské dílny, takže jako my máme fakt možnosti hodně a můžeme i s téma dětma využívat právě tady ty... Ta knihovna na Havlíčkově to dokonce dělá zdarma pro ty děti, takže učitel se jenom prostě spojí s tou knihovnicí a ona pro něho udělá celou lekci s nějakou knihou, a mají to fakt pěkně... Jo takže... tam si myslím, že jako těch nabídek a možností je spousta. Ale ti rodiče na to prostě diabou no.

14 **Transkripce - rozhovor s učitelkou 2 (10. 3. 2025):**

15 **1. Využíváte ve výuce metody z programu RWCT? Pokud ano, co Vás k jejich používání vedlo a které konkrétní metody v rámci tohoto programu ve svých hodinách uplatňujete? Pokud ne, je to z důvodu neznalosti této metodiky, případně z jiného důvodu?**

16 Já používám vlastně metodu RUR, v každé vlastně hodině... A potom používám ještě ten, jak se to teďka jmenuje..., jak oni si píšou na jednu stranu vlastně pro a proti do nějakého článku... počkejte... Jinak jsem moc o metodě RWCT jako moc neslyšela. Vlastně na fakultě vůbec jsem se o ní nedozvěděla a teďka v té krátké praxi taky málo... a používám ten T-graf... se to jmenuje (respondentka si vzpomněla na předtím nedokončenou větu, kdy si nemohla název metody vybavit). Jo oni vlastně si vezmou nějaký článek a zaznamenávají protikladné názory vlastně na nějaké určité téma. To je asi tak jediné. Víc nepoužívám. A i hodně z neznalosti... Ještě jsem se k této metodě moc nedostala...

	17	2. Přístupujete k rozvoji čtenářské gramotnosti u intaktních žáků a žáků se specifickými poruchami učení v rámci třídy odlišným způsobem, nebo uplatňujete pro obě skupiny stejný přístup?
..Diferencovaný přístup	18	Snažím se, aby měli stejné zadání... ale upravuji jim třeba otázky, že mají jednodušší otázky, kratší texty. Když máme text s porozuměním, tak mají kratší texty, jednodušší texty. A taky záleží podle toho, jak na tom to každé dítě je, protože některé žáky z SPC bych zařadila i na lepší úroveň jakoby toho čtenářství než ostatní žáky. Jo, že tam někteří se fakt snaží, takže těm třeba dávám už to, co normálně ostatním. A právě participantovi (respondentovi) 3 dávám zjednodušené texty tak, aby mi udržel pozornost a taky jednodušší otázky.
..Diferencovaný přístup	19	3. Jaké konkrétní metody, materiály či nástroje používáte pro rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků se specifickými poruchami učení?
..Způsob práce s žáky s SPU	20	Tedka nevím, jak se to jmenuje, ale to jsou takové ty knoflíky, jak oni mají vlastně tu desku, kde si zasouvají text. A tam vlastně oni musí tu odpověď přiřadit jakoby různou barvičkou, různým knoflíkem (respondentka dodala název pomůcky – <i>LOGICO PICCOLO</i>). A tudle používám vlastně, a to je asi jediná, kterou používám jinak... Oni si čtou někdy i své knihy, takže tam nepotřebují. Jakoby nemám žádné pomůcky.
..Aplikované metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti	21	4. Pozorujete u vybraných žáků se specifickými poruchami učení, že aplikovaný přístup při realizovaných intervencích podporuje rozvoj jejich motivace a zlepšuje porozumění čtenému textu? Pokud ano, jaké konkrétní změny jste u těchto žáků zaznamenala?
Vliv RWCT metod	22	Jo. Je to u některých žáků pouze jakoby ti, kteří chtějí a snaží se – participant (respondent) 1, 2. Tak tam jsem vlastně jo poznala ty změny. Že oni třeba si nejdřív přečtou otázky a čtou si ten text po kouskách a zaznačují si tam (myslí se tím značky z metody I.N.S.E.R.T. √, -, +, ?). Oni si dělají fajfky, co už věděli a jakoby pracují s tím textem jinak.
	23	<i>* Mezi jmenované žáky, u kterých je patrný pokrok byla zmíněna i Žákyně, která nebyla nakonec zařazena do výzkumného souboru, jelikož v průběhu intervencí svoji účast na lekcích ukončila z důvodu vyšší potřeby se účastnit klasického vyučování (velké množství zameškaných hodin pro nemoc).</i>
	24	5. Pokud jste u vybraných žáků zaznamenala pozitivní vliv realizovaných intervencí v jiných oblastech, uveďte konkrétně, jaké to byly.

..Aplikované metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Vliv RWCT metod

Vliv RWCT metod

Vliv RWCT metod

Vliv RWCT metod

Vliv RWCT metod

Vliv RWCT metod

..Motivace používání RWCT metod

..Inovativní návrhy pro podporu učitelů

25 Třeba u tvorby myšlenkových map jo... že my jakoby oni už mi jsou schopni vytvořit nějakou myšlenkovou mapu i sami za sebe. Když třeba máme nějaký článek, něco si mají přečíst a z toho mají vytvořit myšlenkovou mapu, tak to mi jsou jakoby lépe schopni udělat, že si jakoby snaží dělat ten text přehlednější a snaží se ho si rozkouskovat. Vlastně a buď si už dělají ty fajfky, jo... Takže hodně v těch myšlenkových mapách a taky v zápiscích, kdy po nich vlastně nechci, aby si třeba opsali všechno... Jo, tak už jsou schopni vybrat ty důležité informace, jo, nebo přijít na to, že prostě něco jim není na nic, takže to si neopisují, takže si opisují jen to důležité. Většinou si to jako odřezávali a potom už jsou schopni si to sepsat.

26 DOVĚTEK:

27 A to taky přisuzujete těm 10 setkání?

28 Jo, myslím si, že jo, protože předtím to bylo s nima takové těžké, že nevěděli, neuměli se orientovat moc v tom textu. Jo, že neuměli vybrat to, co je podstatné a to co ne. Takže buď je osvítilo nebo vaše práce, a myslím, že určitě vaše práce...

29 6. Jaké změny nebo inovace navrhuje pro zlepšení čtenářské gramotnosti žáků se specifickými poruchami učení a pro podporu učitelů v této oblasti?

30 No myslím si, že nemám úplně ještě dostatečnou praxi na to, abych mohla něco jakoby takhle navrhnout, že sama teďka to školství teprve poznávám a všechny tyhle metody si zkouším a poznávám. Takže si asi ještě úplně nedovoluji říct vlastně co bych doporučila. Určitě bych uvítala nějaké třeba školení na to vaše téma. To si myslím, že by bylo zajímavé... Třeba já mám ve třídě 7 žáků z SPC... jo... a neměla jsem k tomu žádné školení... nic, takže bych možná uvítala, jo... třeba jak s nimi pracovat. Tedy hlavně v té češtině a při té práci s textem, takže nějaké školení tady na toto téma bych určitě uvítala, ale ještě si ne úplně neodvážím jako říct, co přesně potřebujeme.